



**HAL**  
open science

# Temporalité et espace en langue seconde : contraintes typologiques dans l'acquisition du français par l'adulte anglophone

Annie-Claude Demagny

► **To cite this version:**

Annie-Claude Demagny. Temporalité et espace en langue seconde : contraintes typologiques dans l'acquisition du français par l'adulte anglophone. Linguistique. Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis, 2013. Français. NNT : . tel-00979047

**HAL Id: tel-00979047**

**<https://theses.hal.science/tel-00979047>**

Submitted on 9 May 2014

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITE PARIS 8 – VINCENNES-SAINT-DENIS  
Ecole Doctorale Cognition, Langage, Interaction  
U.F.R Sciences du Langage  
UMR 7023 – Laboratoire Structures Formelles du Langage

## **THESE DE DOCTORAT**

pour obtenir le grade de Docteur en Sciences du Langage

présentée et soutenue publiquement par

**Annie-Claude Demagny**

le 12 mars 2013

*Temporalité et espace en langue seconde : contraintes typologiques  
dans l'acquisition du français par l'adulte anglophone*

---

Directrice de thèse

**Maya Hickmann**

---

Composition du jury :

Sandra Benazzo, Maître de conférences HDR, Université de Lille III, Rapporteur  
Henriëtte Hendriks, Research Director, Reader, University of Cambridge, Examineur  
Maya Hickmann, Directrice de recherche, CNRS UMR 7023  
Daniel Véronique, Professeur, Université de Provence, Rapporteur  
Marzena Watorek, Professeur, Université Paris 8, Présidente





## ***Temporalité et espace en langue seconde : contraintes typologiques dans l'acquisition du français par l'adulte anglophone***

**Résumé :** L'expression du mouvement fait l'objet d'un nombre croissant d'études centrées sur le domaine de l'espace. Néanmoins, peu de travaux ont examiné comment ce domaine interagit avec celui de la temporalité, notamment pendant l'acquisition du langage. La thèse aborde deux questions de recherche : comment la spatialité et la temporalité sont imbriquées dans le discours ; l'incidence des propriétés spécifiques des langues dans ces phénomènes et dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère. L'analyse tient compte des différences typologiques entre deux langues, l'anglais et le français, dans le domaine de la spatialité, notamment leur appartenance à deux groupes (*langues à cadrage satellitaire vs. verbal*). Par ailleurs, la thèse teste plusieurs hypothèses concernant l'émergence de la morphologie verbale temporo-aspectuelle pendant l'acquisition L2. L'analyse porte sur des productions recueillies auprès d'adultes anglophones apprenants du français, comparées à celles de natifs des deux langues, dans deux tâches centrées sur l'expression du mouvement provoqué et volontaire. Conformément aux propriétés typologiques des langues en présence, les locuteurs de l'anglais expriment très systématiquement la cause et différents types de manière dans le verbe, encodant la trajectoire dans la constellation du verbe principal, qui devient souvent le centre sémantique de l'expression de bornes temporelles, notamment à travers les particules spatiales. Les locuteurs du français montrent des variations importantes dans l'expression des différentes composantes du mouvement provoqué, qu'ils situent soit dans le verbe principal, soit dans sa constellation, variations qui sont en grande partie liées à la contrainte d'expression des bornes temporelles dans le verbe, typique des langues à cadrage verbal. Comme les natifs anglophones, les apprenants encodent cause et manière dans le verbe, rencontrant des difficultés pour exprimer la trajectoire, qu'ils tentent d'abord d'exprimer par des localisations. Ils parviennent le plus souvent à borner les événements au moyen de la morphologie temporo-aspectuelle au premier niveau de compétence. Avec le développement de la L2, ils n'intègrent que très graduellement les schémas lexicaux et grammaticaux de la langue cible. Enfin, les résultats montrent que le contexte discursif joue un rôle important dans le choix de la morphologie verbale par les apprenants et les locuteurs monolingues. Ils montrent également comment les apprenants intègrent partiellement les marqueurs spatiaux et temporo-aspectuels pour exprimer le mouvement dans le discours.

**Mots-clés :** Typologie des langues, acquisition d'une L2, psycholinguistique, facteurs typologiques, espace, temps, relation entre temps et espace.

## ***Time and space in second language acquisition: typological constraints in the acquisition of the French by English adults.***

**Abstract:** A growing number of studies have examined the expression of motion events in the spatial domain. However, few have focused on how this domain interacts with the expression of temporality, including during second language acquisition. The thesis aims to address two main questions: how space and time are interrelated in discourse; whether language-specific properties have an impact on the acquisition of a second language. Particular attention is placed on the implications of typological factors in English and French (as *satellite-* vs. *verb-framed* languages) in the spatial domain. In addition, the thesis tests several hypotheses concerning the emergence of verbal morphology for the expression of temporal-aspectual distinctions in L2 acquisition. The analyses examine the acquisition of French by English adult learners by means of two narrative tasks that served to elicit verbalizations about caused and voluntary motion events. As expected, English native speakers show the lexicalization pattern that is characteristic of satellite-framed languages: they encode manner and cause in the verb, and path in the network of the verb, where utterances are often bounded, particularly by means of spatial particles. By contrast, French native speakers show large variations in how they distribute these three main components of caused motion events as a result of the boundary constraint that is typical of verbs in verb-framed languages. As native English speakers, the learners express cause and manner in the verb and encounter difficulties with path, which they attempt to express at first by localisations. At the first level of proficiency, they bound their utterances by means of verbal morphology. With the development of their L2, they only gradually integrate the lexicalization pattern of the target language. Finally, discourse context plays an important role in how learners and native speakers use verbal morphology. It also shows how learners partially integrate the spatial and temporal-aspectual markings of the L2 to express motion in discourse.

**Keywords:** Linguistics typology, lexicalization patterns, L2 acquisition, psycholinguistics, space, time, inter-linkages between space and time.

**« Mon temps a changé d'espace. »**

Caroline, récit personnel, oct. 2012



## Remerciements

Je tiens à remercier tout particulièrement Maya Hickmann, directrice de cette thèse pour sa capacité à transmettre, sa rigueur scientifique et son intérêt pour mon étude. Sans elle, rien de toute cette thèse n'aurait été possible. Elle m'a toujours encouragée, proposé des solutions pour rendre lisible ce travail et grandement aidée à le faire devenir ce qu'il est aujourd'hui. Son soutien sans faille et ses qualités humaines sont pour beaucoup dans l'accomplissement de cette thèse.

Je suis très reconnaissante envers Marzena Watorek, présidente de mon jury, Daniel Véronique et Sandra Benazzo, rapporteurs et Henriëtte Hendriks qui ont accepté de faire partie des membres de mon jury.

Sophie Wauquier, directrice de l'UMR 7023, œuvre énormément pour le laboratoire, et notamment pour soutenir les doctorants, être à leur écoute et se soucier de leur avenir postdoctoral. Je lui en suis spécialement reconnaissante.

Les sympathiques membres de l'UMR 7023 m'ont encouragée dans cette étude, m'apportant leurs perspectives sur de nombreux sujets. Les membres de l'équipe « Langage et Cognition » et les conférences des projets « Temporalité : typologie et acquisition (Temptypac) » et « La causalité dans le langage et la cognition » de la Fédération « Typologie et universaux du langage » (CNRS FR 2559) ont participé à ma formation.

L'Ecole Doctorale CLI, dirigée par les Professeurs Mario Barra-Jover puis Imad Saleh, m'a permis d'aller présenter mes travaux en Europe grâce à l'aide à la mobilité. Lors des colloques internationaux, j'ai tiré parti des commentaires que j'ai reçus, particulièrement ceux de Laure Sarda et de Michel Aurnague. Reinaldo Lara, secrétaire de l'Ecole doctorale, par sa gentillesse et son labeur administratif a été d'une aide précieuse.

Le fait d'avoir été associée au projet ANR-DFG Langacross 1 & 2 m'a permis de bénéficier d'un cadre de discussions hors pair -notamment avec Christiane von Stutterheim, Monique Lambert et Mary Carroll- qui a nourri ma thèse. Le "Space Team" (SALTAC) fut un cadre de travail dynamique, amical et solidaire dont les membres doctorants et aujourd'hui docteurs, Anne-Katherine Harr, Eva Soroli et Helen Engemann ont été des aides précieuses : merci à vous toutes pour votre esprit d'équipe !

Je remercie the American University of Paris, et en particulier Rebekah Rast, Associate Professor, Dominique Mougel, Chair, Department of French Studies and Modern Languages, les professeurs de langue française qui se sont intéressés à ce projet, et les étudiants, apprenants du français, qui ont accepté d'être enregistrés.

J'ai envers Sandra Benazzo, une dette importante car elle est l'origine d'une chaîne causale, qui m'a fait découvrir le champ de l'acquisition des langues étrangères par ses cours lorsqu'elle était

ATER à l'université Paris 7. Pour poursuivre ma formation, elle m'a indiqué la maîtrise FLE Option Acquisition de l'université Paris 8. J'y ai rencontré Clive Perdue, qui a été mon directeur de maîtrise, de DEA et mon co-directeur de thèse. Grâce à Clive, j'ai pu investiguer plus avant les domaines de l'expression de la temporalité et de l'acquisition de langues étrangères, en bénéficiant de son expérience, de ses réponses à mes nombreuses questions et de son enthousiasme pour les travaux que je lui présentais. Clive aurait dû lui aussi faire partie des membres de mon jury.

Mon apprentissage de la langue anglaise a été grandement facilité par mes professeurs indiens et mes amis de Pondicherry, Vandana Shah, Bobby, Nirav Shah et Alok, ainsi que par Madame Coulon-Robert, enseignante à l'université Paris 8, et Danah Cohen envers qui j'exprime toute ma gratitude.

Je tiens également à remercier mon employeur, l'établissement public musée Rodin et en particulier sa directrice, Catherine Chevillot, sa secrétaire générale, Sandrine Arrecgros et Hélène Pinet, ma chef de service pour la souplesse dont elles ont fait preuve dans mes besoins en congé. Sans leur compréhension des difficultés à gérer de front mon activité d'organisation des colloques au musée Rodin et l'écriture de ma thèse, je n'aurais pas pu mener à bien cette étude.

Mes amies, mes complices, les doctorantes, les post-doctorantes, mes collègues du musée ou du labo m'ont été d'un grand soutien durant ces années, chacun à leur manière. Florence Daudy, Hugues Herpin, Isabelle Boisriveaud, Adil El Galhi, Jacques et Neela Alvarez-Pereyre, Béa et Olivier Fabrègue, Francesco Adorno, Ula Paprocka et Sebastian Piotrowski, Marie Daquo et Benjamin Gouriot, Eva Daquo, Claire Paillot et Steph Algoud, Jean-François Giraudet, Marie-Pierre Delclaux et les Bernardos, Susana Lamberti, Martine Pierre, Lô, Jean-Marc Pierre, la famille Alain Duplan, Louise Faure, Anne Julien, Anne Milbeau, Marie Perini, Marie Philippe, Nawel Zoghلامي, Camille Schoder, Mushina Allesaib, Aga Latos et Fabio, Dina Makouke, Florent Hairet, Nicosud, je vous dois beaucoup et en particulier d'avoir été si compréhensifs et patients, et de montrer votre intérêt pour ce travail. Véro trouvait que cette thèse était un « beau projet ». Sa disparition, quelques mois avant qu'il ne s'achève, laisse le goût amer de la vie trop tôt interrompue qui nous empêche à jamais de partager les fous rires qui naissaient de sa manière très personnelle de percevoir le monde.

*Carpe diem quam minimum credula postero.*

## Sommaire

Liste des tableaux.....	v
Liste des figures.....	vii
Abréviations.....	viii
Introduction.....	1
PARTIE I. CADRE THEORIQUE.....	7
Chapitre 1. Débats sur la relation entre langage et cognition.....	7
1.1 Autonomie.....	10
1.2 Le constructivisme et le déterminisme cognitif.....	12
1.3 Le déterminisme linguistique.....	13
1.3.1 Contraintes universelles du langage.....	14
1.3.2 Relativité linguistique.....	14
1.3.3 L'approche fonctionnaliste.....	17
1.4 Cognition incarnée (“embodiment”).....	18
1.5 Résumé.....	19
Chapitre 2. Acquisition d'une langue étrangère à l'âge adulte.....	21
Chapitre 3. L'expression du mouvement dans les langues: vers une typologie.....	29
3.1 Talmy : la saillance de la Trajectoire.....	30
3.2 Slobin : la saillance de la Manière.....	36
3.3 Acquisition de l'expression du mouvement en L2 : recherches antérieures.....	38
Chapitre 4. L'expression de la temporalité dans les langues.....	43
4.1 Le repérage temporel selon trois points de référence.....	43
4.1.1 L'approche de Hans Reichenbach.....	43
4.1.2 L'approche de Carlota Smith.....	46
4.1.3 L'approche de Wolfgang Klein.....	48
4.2 L'aspect.....	50
4.2.1 L'aspect lexical ou <i>Aktionsart</i> .....	50
4.2.2 L'aspect grammatical.....	55
4.3. Connecteurs et expressions adverbiales dans la phrase.....	59
4.4. Temps, aspect et connecteurs dans le discours.....	60
4.5 Relation entre espace et temps dans les langues.....	62

Chapitre 5. Acquisition de l'expression de la temporalité.....	65
5.1 Hypothèses concernant l'acquisition de la morphologie verbale en L1 .....	65
5.2 Hypothèses concernant l'acquisition de la morphologie verbale en L2 .....	66
Chapitre 6. Propriétés de l'anglais et du français .....	71
6.1 L'anglais .....	71
6.1.1 Diachronie de l'anglais.....	71
6.1.2 L'expression du mouvement en anglais .....	73
6.1.3. L'expression de la temporalité en anglais .....	73
6.2 Le français .....	74
6.2.1. Diachronie du français .....	74
6.2.2 L'expression du mouvement en français.....	75
6.2.3 L'expression de la temporalité en français.....	76
6.3 Résumé .....	77
6.4 Questions générales .....	78
PARTIE II. ETUDES EXPERIMENTALES.....	81
Chapitre 7. Méthodologie .....	81
7.1 Sujets.....	81
7.2 Supports des tâches.....	82
7.2.1 Tâche dénommée « Popi » .....	82
7.2.2 Tâche dénommée « Le chat ».....	86
7.3 Intérêt des tâches pour notre recherche .....	87
7.4 Base de données : transcription et codage .....	88
7.4.1 Transcription .....	88
7.4.2 Codage des productions .....	88
7.5 Hypothèses spécifiques.....	97
7.5.1. Expression de l'espace .....	97
7.5.2 Expression de la temporalité .....	98
7.5.3 Lien entre les expressions de la spatialité et de la temporalité.....	100
7.5.4 Structures syntaxiques et organisation discursive.....	101
Chapitre 8. Résultats portant sur l'expression de la spatialité .....	103
8.1. Densité sémantique.....	103
8.2 Focus des informations sémantiques .....	110
8.2.1. Focus de l'information en fonction des langues et des niveaux de compétence.....	111
8.2.2 Focus de l'information en fonction de la Manière de l'action de l'agent .....	113

---

8.2.3 Focus de l'information en fonction de la Manière du mouvement de l'objet.....	114
8.2.4 Focus de l'information en fonction de la Trajectoire.....	115
8.2.5 Résumé.....	119
8.3 Locus des informations par langue et par niveau compétence.....	120
8.3.1 Locus des composantes sémantiques selon la Manière de l'action.....	123
8.3.2 Locus des informations sémantiques selon la Manière du mouvement de l'objet.....	126
8.3.3 Locus des informations sémantiques selon la Trajectoire.....	128
8.4 Architecture globale.....	135
8.5 Types d'informations exprimées dans les énoncés retenus ou non comme « cibles ».....	137
8.6 Nombre de propositions.....	138
8.7 Types de verbes.....	140
Chapitre 9. Expression de la temporalité dans la tâche « Popi ».....	143
9.1 Morphologie verbale temporo-aspectuelle.....	143
9.2 Marquage temporel.....	146
9.3 Marquage temporo-aspectuel idiosyncrasique.....	147
9.4 Marquage temporo-aspectuel en fonction des types de prédicats.....	150
9.5 Résultats selon les typologies de Vendler et Klein.....	151
9.6 Résumé.....	158
9.7 Relation entre espace et la temporalité.....	158
9.8 Analyse discursive.....	166
9.8.1 Marques temporo-aspectuelles en fonction des composantes du scénario.....	166
9.8.2 Analyse discursive du marquage des bornes temporelles.....	169
9.9 Connecteurs.....	173
9.10 Résumé des résultats de la tâche Popi.....	176
10. Tâche narrative « Cat ».....	179
10.1 Marques morphologiques verbal de temps et d'aspect.....	179
10.2 Marquage morphologique verbal idiosyncrasique.....	182
10.3 Marquage temporo-aspectuel en fonction des types de prédicats.....	184
10.4 Analyse discursive.....	189
10.5 Expression de la simultanéité.....	191
10.6 Analyse discursive des marques morphologiques temporo-aspectuelles.....	193
10.7 Relation entre espace et temporalité.....	198
10.8 Architecture des réponses.....	202

10.9 Résumé de la tâche « Le Chat ».....	204
PARTIE III. DISCUSSION ET CONCLUSION.....	207
Chapitre 11. Discussion.....	207
11.1 Facteurs typologiques dans l'expression de l'espace et du temps.....	208
11.2 Acquisition de la L2.....	215
11.2.1 Expression de l'espace.....	216
11.2.2 Morphologie verbale.....	220
11.2.3 Discours.....	221
11.3 Conclusion : limites de cette étude et directions de recherche futures.....	223
BIBLIOGRAPHIE.....	227
ANNEXES.....	251
Annexe 1 : Tâches « Popi ».....	253
1.1 Exemples de stimuli.....	253
1.2 Stimuli mouvement provoqué.....	257
1.3 Stimuli distracteurs.....	261
Annexe 2 : Tâche Histoire du « Chat ».....	263
Annexe 3 : Manuel de codage des informations pertinentes à la relation entre la spatialité et la temporalité.....	265
Annexe 4 : Convention de Transcription.....	273
Annexe 5 : Exemple de fichier transcrit et codé – Tâche « Popi ».....	275
Annexe 6 : Exemple de fichier transcrit et codé – « Histoire du chat ».....	277

## Liste des tableaux

Tableau 1. Types d'événements selon Andersen (1991) : "Semantic Features of Aspectual Categories".....	53
Tableau 2. Types de situation à partir de Smith (1991).....	59
Tableau 3. Résumés des items « Popi ».....	84
Tableau 4. Densité sémantique par groupe de locuteurs.....	104
Tableau 5. Densité de l'information selon la Manière de la cause.....	106
Tableau 6. Densité sémantique pour les Trajectoires MONTER/UP et DESCENDRE/DOWN.....	108
Tableau 7. Densité sémantique pour les Trajectoires ENTRER/INTO et TRAVERSER/ACROSS.....	109
Tableau 8. Types d'informations sémantiques.....	111
Tableau 9. Composantes sémantiques exprimées et/ou combinées.....	112
Tableau 10. Focus de l'information en fonction de la Manière de l'action de l'agent.....	113
Tableau 11. Focus de l'information en fonction de la Manière du mouvement de l'objet.....	115
Tableau 12. Focus : Trajectoire verticale stimuli MONTER/UP.....	116
Tableau 13. Focus : Trajectoire verticale stimuli DESCENDRE/DOWN.....	116
Tableau 14. Focus : Trajectoire avec franchissement de frontière, stimuli ENTRER/INTO.....	116
Tableau 15. Focus : Trajectoire avec franchissement de frontière, stimuli TRAVERSER/ACROSS.....	117
Tableau 16. Locus : composantes sémantiques et leurs combinaisons exprimées dans chaque site par chaque groupe de locuteurs.....	120
Tableau 17. Informations exprimées dans le verbe en fonction de la Manière de la Cause dans les stimuli montrant POUSSER/PUSH et TIRER/PULL.....	123
Tableau 18. Alternances codiques selon les verbes.....	125
Tableau 19. Informations exprimées dans la constellation du verbe pour les stimuli montrant POUSSER.....	125
Tableau 20. Informations exprimées dans la constellation du verbe pour les stimuli montrant TIRER.....	125
Tableau 21. Informations exprimées dans le verbe en fonction de la Manière du mouvement de l'objet dans les stimuli montrant ROULER/TO ROLL et GLISSER/TO SLIDE.....	127
Tableau 22. Informations exprimées dans la CNS en fonction de la Manière du mouvement de l'objet dans les stimuli montrant ROULER et GLISSER.....	128
Tableau 23. Informations exprimées dans le verbe en fonction des Trajectoires sur l'axe vertical (stimuli montrant MONTER/UP et DESCENDRE/DOWN).....	129
Tableau 24. Informations exprimées dans le verbe en fonction des Trajectoires avec franchissement de frontières (stimuli montrant ENTRER/INTO et TRAVERSER/ACROSS).....	130
Tableau 25. Informations exprimées dans la CNS en fonction du type de Trajectoire sur l'axe vertical (stimuli montrant MONTER/UP et DESCENDRE/DOWN).....	131
Tableau 26. Informations exprimées dans la CNS en fonction des types de Trajectoires exprimant des franchissements de frontières (stimuli montrant ENTRER/INTO et TRAVERSER/ACROSS).....	132
Tableau 27. Type d'architecture des réponses selon les groupes.....	137
Tableau 28. Informations dans les réponses cibles et dans les autres réponses (en %).....	138

Tableau 29. Nombre de productions par groupe (en chiffres).....	139
Tableau 30. Nombre de productions par groupe en fonction des différentes parties des scenarii (en chiffres).....	140
Tableau 31. Types de verbes exprimés dans tous les stimuli .....	141
Tableau 32. Occurrences et pourcentages des formes morphologiques verbales chez les Angl. LN.....	144
Tableau 33. Occurrences et pourcentages des formes morphologiques verbales chez les Fr. LN .....	145
Tableau 34. Occurrences et pourcentages des formes morphologiques verbales chez les apprenants.....	146
Tableau 35. Pourcentages des formes morphologiques verbales .....	147
Tableau 36. Pourcentages des formes morphologiques verbales ambiguës vs. déterminées selon le niveau de compétence .....	148
Tableau 37. Types d’erreurs concernant la flexion verbale.....	148
Tableau 38. Relation entre les prédicats et les marques morphologiques chez les Angl. LN (occurrences) .....	152
Tableau 39. Relation entre les prédicats et les marques morphologiques chez les Angl. LN (en %) .....	152
Tableau 40. Relation entre les prédicats et les marques morphologiques chez les Fr. LN (occurrences) .....	153
Tableau 41. Relation entre les prédicats et les marques morphologiques chez les Fr. LN (en %) .....	153
Tableau 42. Relation entre les prédicats et les marques morphologiques chez les apprenants (occurrences) .....	156
Tableau 43. Relation entre les prédicats et les marques morphologiques chez les apprenants (%) .....	157
Tableau 44. Type de bornage temporel .....	159
Tableau 45. Types et occurrences de verbes impliquant une borne temporelle en anglais .....	161
Tableau 46. Types et occurrences de verbes impliquant une borne temporelle .....	161
Tableau 47. Liste des particules et prépositions spatiales comportant une borne temporelle en anglais .....	162
Tableau 48. Liste des prépositions spatiales comportant une borne temporelle en français.....	163
Tableau 49. Répartition des marques temporo-aspectuelles dans les récits des Angl. LN .....	167
Tableau 50. Répartition des marques temporo-aspectuelles dans les récits des Fr. LN....	167
Tableau 51. Répartition des marques temporo-aspectuelles dans les récits des App. L2 .....	168
Tableau 52. Localisation des bornes temporelles droites dans le début du discours.....	170
Tableau 53. Localisation des bornes temporelles droites dans la cible du discours.....	171
Tableau 54. Localisation des bornes temporelles droites dans la fin du discours .....	172
Tableau 55. Type de connecteurs employés .....	173
Tableau 56. Type de relations exprimées par les connecteurs.....	174
Tableau 57. Occurrences et pourcentages des formes morphologiques verbales chez les anglophones natifs.....	179
Tableau 58. Occurrences et pourcentages des formes morphologiques verbales chez les francophones natifs.....	180

Tableau 59. Occurrences et pourcentages des formes morphologiques verbales chez les apprenants.....	180
Tableau 60. Marquage morphologique temporel.....	181
Tableau 61. Pourcentage des formes déterminées et ambiguës.....	182
Tableau 62. Types d’erreurs concernant la flexion verbale.....	183
Tableau 63. Marques temporo-aspectuelles en fonction des types de prédicats chez les anglophones natifs (occurrences).....	185
Tableau 64. Marques temporo-aspectuelles en fonction des types de prédicats chez les anglophones natifs (%).....	185
Tableau 65. Marques temporo-aspectuelles en fonction des types de prédicats chez les francophones natifs (occurrences).....	185
Tableau 66. Marques temporo-aspectuelles en fonction des types de prédicats chez les francophones natifs (%).....	186
Tableau 67. Marques temporo-aspectuelles en fonction des types de prédicats chez les apprenants (occurrences).....	186
Tableau 68. Marques temporo-aspectuelles en fonction des types de prédicats chez les apprenants (en %).....	187
Tableau 69. Nombre de connecteurs utilisés.....	189
Tableau 70. Types de connecteurs.....	190
Tableau 71. Types de relations temporelles exprimées.....	190
Tableau 72. Types d’expressions de la simultanéité dans les récits.....	192
Tableau 73. Ancrage temporel des récits.....	194
Tableau 74. Alternances morphologiques intra-récit (occurrences).....	195
Tableau 75. Alternances morphologiques intra-récit (en %).....	195
Tableau 76. Types de bornage temporel (occurrences).....	199
Tableau 77. Types de bornage temporel (en %).....	199
Tableau 78. Nombre de bornes droites situées dans la constellation du verbe chez les Angl. LN.....	201
Tableau 79. Nombre de bornes droites situées dans différents verbes chez les Angl. LN.....	201
Tableau 80. Nombre de bornes droites situées dans différents verbes chez tous les groupes de locuteurs.....	202
Tableau 81. Architecture des réponses (occurrences).....	203
Tableau 82. Architecture des réponses (en %).....	203
Tableau 83. Occurrences de propositions subordonnées selon l’image.....	204
Tableau 84. Pourcentage de propositions subordonnées selon l’image.....	204

## Liste des figures

Figure 1	Configuration des langues dans le projet ESF (Perdue 1993).....	26
Figure 2	“Path salience cline” (Ibarretxe-Antuñano 2009).....	35
Figure 3	Continuum de la saillance de la manière dans les langues (Reproduction de Slobin, Figure 1, <i>in</i> Hickmann & Robert 2006:6).....	37
Figure 4	Relation entre situations, locuteurs, formes et significations (Smith, 1997:7).....	57
Figure 5	Expression de la Trajectoire en fonction du niveau de compétence et du type de Trajectoire.....	118

## **Abréviations**

AL : Acquisition des langues

Ang. LN : Locuteurs anglophones natifs

App. : Apprenants d'une langue seconde

App. N1 : Apprenants anglophones du français langue seconde de niveau 1

App. N2 : Apprenants anglophones du français langue seconde de niveau 2

App. N3 : Apprenants anglophones du français langue seconde de niveau 3

CNS : Constellation du verbe principal

CNS : Constellation du verbe principal

DS : Densité sémantique

Fr LN: Locuteurs francophones natifs

L1 : langue maternelle

L2 : langue seconde

LC : langue cible

LE : langue étrangère

LS : Langue source

V : verbe principal

# : Indique une pause courte

## : Indique une pause longue

(: xyz) : Interprétation du contenu lexical xyz

## Introduction

### Objectifs et cadres généraux

L'espace et le temps sont deux domaines référentiels fondamentaux pour l'humain. Ces deux domaines ont été largement étudiés d'un point de vue linguistique dans différentes perspectives. En particulier, les représentations de l'espace et du temps dans les langues chez l'enfant et chez l'adulte, les recherches d'universaux linguistiques, l'acquisition d'une langue seconde (AL2) et la variabilité typologique des langues ont été parmi les thèmes abordés depuis presque un siècle pour certains. Parmi ces thématiques, le bilinguisme offre un terrain de choix "to identify the processes taking place in the bilingual mind and the predictors and manifestations of conceptual restructuring" (Pavlenko 2011:245). Bien que les structurations conceptuelles sous-jacentes de l'espace et du temps semblent universelles, les langues présentent une grande variabilité dans l'encodage des caractéristiques spatiales et temporelles des événements. L'apprenant d'une langue seconde se trouve donc confronté à un système différent de sa langue maternelle. Cette thèse s'inscrit dans l'optique de définir les contraintes que fait peser la variabilité typologique à laquelle est confrontée le bilingue en formation et en particulier l'apprenant anglophone du français. Elle se fixe trois objectifs.

Le premier est d'ordre typologique. L'anglais et le français, sont considérés comme typologiquement éloignés par Talmy (2000). Celui-ci a en effet proposé que la distribution des informations portant sur la Trajectoire dans l'énoncé permette de définir deux types de langues : les langues à cadrage satellitaire et les langues à cadrage verbal. Dans les premières, tel l'anglais, l'information de la Trajectoire se situe en dehors du verbe, dans les « satellites du verbe » selon la terminologie de l'auteur, alors que dans les secondes, tel le français, cette information est exprimée lexicalement dans le verbe. Cependant, Slobin (2006) a avancé l'hypothèse que le degré de saillance de la Manière du mouvement, selon son expression dans le verbe ou dans sa constellation, pouvait fournir un critère plus pertinent que celui de la Trajectoire pour différencier les langues. Il a donc proposé un continuum selon lequel le français serait caractérisé par une faible saillance de la Manière de par le fait que cette composante est rarement lexicalisée dans le verbe pour exprimer des changements de localisation, comme c'est le cas dans d'autres langues romanes, entre

autres. Les langues d'origine germanique présentent une saillance plus élevée de la Manière, et les langues slaves la saillance de la Manière la plus élevée, tel le russe qui figure parmi les langues étudiées par Slobin et ses collègues. Notre étude s'intéressera aux différences typologiques entre les deux langues en présence, l'anglais et le français, à partir de productions de 48 sujets monolingues, en se focalisant sur l'expression du mouvement, et sur ce qu'elle entraîne dans les domaines de la temporalité.

Le deuxième but de cette thèse vise à décrire le parcours acquisitionnel de 36 apprenants adultes anglophones du français langue seconde dans les deux domaines, du temps et de l'espace. Les études récentes disponibles en psycholinguistique sur l'encodage du mouvement ont montré les implications des différences typologiques dans l'acquisition de la langue maternelle (L1), de deux langues simultanées (2L1) ou de l'acquisition d'une langue seconde par des adultes (L2) (*cf.* Harr 2012 ; Hickmann 2006 ; Engemann 2012 ; Hendriks *et al* 2008 ; Hendriks & Hickmann 2011 ; Larrañaga *et al* 2012 ; Hijazo-Gascón 2011), mais également un impact plus modéré de la L1 dans l'acquisition de la L2, selon le niveau de compétence des apprenants (Cadierno & Ruiz 2006 ; Cadierno 2008 ; Navarro & Nicoladis 2005 ; Dimitrova-Vulchanova *et al.* 2012). En ce qui concerne l'expression de la temporalité, les recherches ont été beaucoup plus nombreuses et depuis longtemps (Perdue 1993 ; Klein 1994, 2009 ; Bardovi-Harlig 1998, 2000, 2002 ; Salaberry & Shirai 2002 ; von Stutterheim 2002 ; Giacolone-Ramat 2002 ; Bartning & Schlyter 2004 ; Bartning (2012) pour n'en citer que quelques-uns). Ces recherches ont montré des différences interlingues importantes qui concourent aux restructurations nécessaires lors de l'acquisition d'une L2 (AL2). Ces études, ainsi que celles développées depuis les premiers travaux en psycholinguistique dans l'AL2 ont présenté les résultats dans les deux domaines de manière disjointe. Dans le domaine de la temporalité, différentes hypothèses concernant les relations entre la morphologie verbale et les types de prédicats en langue seconde ont été proposées : « hypothèse de l'aspect lexical », « hypothèse verbale », « hypothèse du biais distributionnel » (Andersen 1991 ; Andersen & Shirai 1994, 1996 ; Shirai 2002 ; Noyau 2002 ; Salaberry 2002 ; Bardovi-Harlig 1998, 2000). Il semblerait que les différences observées dans les résultats et qui ont donné naissance à ces trois hypothèses soient en lien avec les langues sources et cibles des apprenants et également, ainsi qu'avec le type de tâche proposé. En ce qui concerne l'évolution des connaissances de la morphologie verbale, Klein (1989) et Klein et Perdue (1992) ont suggéré que cette acquisition allait de pair avec d'autres acquisitions (structuration syntaxique c.-à-d.

subordination efficiente, accord en genre et en nombre, marques casuelles, etc.). Klein et Perdue (1997) ont proposé un continuum d'acquisition pour les premiers stades, et Bartning et Schlyter (2004) ont complété ce travail en présentant les itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2, du premier stade au « stade avancé supérieur ».

A notre connaissance, peu de recherches ont montré des résultats en unissant les deux domaines du temps et de l'espace, à l'exception de remarques dans Larrañaga *et al* (2012). Ces auteures indiquent : “the encoding of manner, in particular in boundary crossing contexts, seems to pose enormous difficulties on analyses of path and manner of movement in stories told by British students of Spanish” (Larrañaga *et al* 2012). Ce deuxième objectif vise à rechercher les remaniements nécessaires à l'acquisition du français par des adultes anglophones. Giacobbe (1992) a déclaré que « du point de vue cognitif, l'acquisition est une activité hypothétique visant à construire et à développer un système instable, l'interlangue, dont les restructurations permanentes constituent des efforts que fait l'apprenant pour atteindre le modèle de la langue cible » (Giacobbe 1992:16). L'acquisition d'une L2 est bien différente de l'acquisition de la L1, dans le sens où le développement cognitif de l'adulte est achevé. Klein (1989) a cependant affirmé :

« (...) Il existe des éléments essentiels de la maîtrise d'une langue qui sont liés au développement cognitif et qui doivent être acquis lors de l'acquisition de la première langue. Il ne faudrait cependant pas en conclure que, lors de l'acquisition d'une seconde langue, on n'aura pas besoin d'élaborer certains concepts cognitifs, ou ce qui est plus difficile, de les modifier. Quelqu'un qui a acquis le français comme première langue n'a pas développé une catégorie comme l'aspect de la même façon qu'un sujet qui a acquis le russe comme première langue ; c'est pourquoi, lorsqu'il apprendra le russe, il lui faudra d'abord réélaborer assez profondément ce concept. » (Klein, 1989:16)

Von Stutterheim et Carroll (2006) ont montré que des apprenants germanophones de l'anglais L2 parvenaient à un stade avancé à produire des patterns de la L2, montrant ainsi que le processus de restructuration des catégories linguistiques était à l'œuvre et pouvait aboutir à une maîtrise sinon parfaite, du moins proche de la L2.

Le troisième objectif est de comprendre les éventuels liens entre les deux domaines du temps et de l'espace en anglais et en français. L'étude s'appuie sur deux cadres théoriques : la typologie de Talmy (2000) pour ce qui est de l'expression du mouvement et les travaux

de Smith (1991, 2006) et de Klein (1994) sur l'expression de la temporalité. L'étude des relations entre ces deux domaines a mené à deux types d'hypothèses : la plupart des auteurs (Clark, 1973 ; Haspelmath, 1997 ; Casasanto & Boroditsky, 2008) propose que le domaine de l'espace sert de fondement à l'expression de la temporalité ; d'autres postulent que ces deux domaines sont relativement indépendants (Habel & Eschenbach, 1997 ; Tenbrink, 2007). Nous proposons de mettre en évidence les relations qu'entretiennent les expressions de l'espace et du temps dans les deux langues en présence et visons à montrer comment la spatialité et la temporalité sont imbriquées dans le discours, et plus particulièrement dans l'expression du mouvement. Pour proposer une analyse conjointe de l'expression de l'espace et du temps en anglais, en français et en (français) L2, nous avons comparé les données de nos 48 sujets adultes monolingues avec celles de 36 sujets bilingues dans la passation de deux tâches. Ces deux tâches verbales complexes (selon la définition de Levelt, 1989) impliquent des localisations et des changements de localisations et/ou d'états par le biais de mouvements (volontaires et provoqués) dans l'espace. Les résultats des deux tâches nous permettront de tirer des conclusions sur les buts que nous nous sommes fixés ci-dessus.

### **Organisation de la thèse**

Cette thèse est divisée en trois parties. Dans la première sont abordées tout d'abord les approches théoriques concernant l'acquisition des langues (L1 et L2) (Chap. 1). Les travaux en acquisition d'une langue étrangère se sont développés à partir du milieu du xxe siècle, le Chapitre 2 vise à en présenter un résumé. Nous aborderons la question de la typologisation et des spécificités des langues en présence dans cette étude. En particulier, les propositions de Talmy (2000) et Slobin (2006) concernant l'expression du mouvement sont présentées, ainsi que les recherches antérieures concernant l'expression du mouvement en L2 (Chap. 3).

Le chapitre suivant présente les propriétés linguistiques des traits singuliers de l'anglais et du français.

La seconde partie correspond à la contribution empirique de cette thèse. Le Chapitre 7 est dévolu à la méthodologie de cette étude, décrivant les deux tâches expérimentales. La tâche contrôlée dénommée « Popi » se compose de 32 dessins animés, que les sujets visionnent individuellement et restituent oralement à l'expérimentateur en répondant à la question : « Qu'est-ce qu'il s'est passé ? ». Les 32 clips sont constitués d'un personnage

qui évolue dans des décors divers où un agent se déplace en marchant et pousse ou tire des objets qui glissent ou roulent selon leur forme : cette tâche élicite donc l'expression de mouvements volontaires et de mouvements provoqués. Agent et objet suivent la même Trajectoire dans des situations successives ou simultanées. La seconde tâche est constituée de six images dessinées qui présentent des déplacements, mais aussi des relations temporelles et aspectuelles intéressantes, en particulier du fait que quatre images présentent des faits de simultanéité. Ce chapitre présente également la manière dont nous avons traité les données en particulier grâce à un système de codage des traits spatiaux et temporels des énoncés que nous avons mis au point grâce au logiciel Childes (Mc Whinney 2000). Enfin, ce chapitre se termine par une série d'hypothèses spécifiques testées par ces analyses.

Les Chapitres 8 à 10 présentent les résultats des deux tâches verbales complexes auxquelles les 84 sujets de notre étude ont bien voulu se soumettre. Pour la première tâche, nous présentons des études quantitatives des expressions du mouvement et de la temporalité qui nous permettent de montrer les différences typologiques entre les deux langues, dans les deux domaines, ainsi que d'expliquer en quoi celles-ci représentent des contraintes dans l'acquisition du français par des apprenants anglophones. Dans la seconde tâche, nos résultats sont plus qualitatifs et s'appuient surtout sur l'expression de la temporalité, afin de tester les différentes hypothèses concernant les traits de l'acquisition de la temporalité en L2, dont nous avons parlé plus haut.

La dernière partie discute des résultats de la section précédente, tant d'un point de vue typologique que d'un point de vue acquisitionnel, montrant le rôle des contraintes typologiques dans l'acquisition d'une langue seconde. Enfin, des recherches futures sont envisagées pour prendre en compte les limitations de cette étude et l'intérêt qu'il pourrait y avoir à étudier d'autres langues à cadrage verbal et satellitaire, ainsi que leurs interactions dans l'acquisition L2.



## **PARTIE I. CADRE THEORIQUE**

### **Chapitre 1. Débats sur la relation entre langage et cognition**

La question fondamentale au centre de nombreux débats en psycholinguistique concerne la relation entre la pensée et le langage. Les processus cognitifs qui permettent à l'humain de communiquer par un système complexe abstrait ont donné lieu à plusieurs hypothèses auquel le chapitre ci-dessous est dédié.

Une première approche neuro-psycholinguistique de notre faculté de langue fait l'objet d'un nombre croissant de travaux. Les connaissances sur le fonctionnement du cerveau en lien avec le langage ont d'abord été décrites par deux précurseurs : Broca, en 1861, qui découvre l'aire de la production de la parole dans le cerveau, et Wernicke en 1871, l'aire du traitement de la parole. Cependant, certaines recherches dans ce domaine ont pu montrer que si l'hémisphère gauche jouait un rôle crucial dans la capacité langagière, l'hémisphère droit était également important, en particulier en ce qui concerne les aspects pragmatiques du langage et ses usages non littéraires, telle l'ironie.

En ce qui concerne les mécanismes cérébraux en jeu dans l'acquisition de la langue seconde, ils ont fait l'objet de deux hypothèses différentes. Albert et Obler (1978) ont proposé que chez les apprenants adultes d'une langue étrangère, la représentation est beaucoup plus globale que celle la langue maternelle et que l'hémisphère droit joue un rôle plus important dans la représentation de la langue maternelle. Au contraire, Ojemann et Whitaker (1978) ont soutenu que l'hémisphère gauche était plus stimulé lors de l'utilisation d'une langue étrangère. En revanche, Paradis (1995), s'intéressant à l'aphasie chez les bilingues<sup>1</sup>, a montré que des zones cérébrales différentes étaient activées, selon les langues -maternelle ou étrangère.

Par ailleurs, depuis les années 1970, une deuxième approche issue de la psycholinguistique a développé des techniques expérimentales pour comprendre les processus à l'œuvre dans le traitement du langage, aussi bien en compréhension qu'en production.

Levelt (1989) a proposé un modèle de production langagière ("The Speaker as Information processor") impliquant trois grandes étapes successives : d'abord la conceptualisation du

---

<sup>1</sup> Cf. Soroli (2011) pour une vue d'ensemble et pour son étude portant sur des sujets souffrant d'aphasie agrammatique (locuteurs monolingues et bilingues).

<sup>2</sup> Pour une revue des différentes hypothèses et des travaux menés dans ces directions, voir Doughty et Long

message, puis sa formulation et enfin son articulation. La production d'un discours nécessite de sélectionner des informations en fonction du but communicatif, du contexte et des connaissances partagées par les interlocuteurs. La conceptualisation est la première opération, composée d'un ensemble d'activités mentales conduisant à la construction d'un message préverbal. C'est lors de cette étape que le locuteur définit ses intentions, choisit les informations à partir de ses connaissances et en fonction de la situation, afin de linéariser son discours. Le locuteur fait appel à deux types de connaissances, procédurales et déclaratives, pour élaborer son message préverbal. Les connaissances procédurales sont liées au processus-même de la production langagière et peuvent être résumées en « si A, alors B ». Les connaissances déclaratives font appel à la mémoire à long terme, au savoir encyclopédique sur le monde, sur la situation et sur le contexte. Levelt distingue deux étapes dans l'élaboration de la structure conceptuelle : la macro et la micro-planification. La macro-planification subdivise en sous-buts l'intention communicative du locuteur et sélectionne les informations pour chaque but. La micro-planification assigne une forme propositionnelle à chaque partie de l'information préalablement sélectionnée. Après la linéarisation des informations et le formatage du message en propositions, le locuteur lui assigne une forme linguistique.

Le produit de la conceptualisation (première opération) sert d'entrée à la formulation (deuxième opération). Lors de cette phase, le locuteur doit traduire la structure conceptuelle de son message en structure linguistique. Cette dernière se décompose en deux étapes. La première consiste en l'encodage grammatical composé de deux niveaux : le premier concerne le choix des items lexicaux, le second consiste en l'activation des procédures de création syntaxique. Dans le premier cas, le locuteur choisit dans sa « mémoire lexicale » les items coïncidant avec le sens du message préverbal. Puis, grâce aux procédures de création syntaxique, il ordonne les items en phrases. La seconde étape de la formulation réside dans l'encodage phonologique dont la source est le résultat de l'encodage grammatical qui donne une représentation interne de la manière dont les énoncés seront articulés. Ce discours interne est réalisé grâce aux organes articulatoires et conduit au discours externe, troisième et dernière étape du modèle de production langagière de Levelt. Le locuteur ayant accès aux discours interne et externe, il peut les analyser, lui permettant de déceler d'éventuels problèmes et par là-même de s'autocorriger. Selon la nature de la correction qu'il souhaite apporter, le locuteur peut choisir de revenir au message préverbal, en modifiant alors la première structure conceptuelle, ou d'arrêter la

formulation. Selon Levelt, la production s'effectue par paliers : le message préverbal peut être en partie encodé grammaticalement avant d'être achevé intégralement. Levelt (1989) propose de nommer « tâche verbale complexe » le matériel expérimental élaboré pour étudier l'usage de la langue dans un discours étendu et cohérent. Ce type de tâche permet l'observation des quatre composantes de la production langagière d'un apprenant dans une intention communicative. La tâche verbale complexe permet d'éliciter des données qui peuvent être utilisées par le chercheur afin de mieux comprendre l'activité liée à la production discursive et à la conceptualisation impliquée dans cette activité.

Selon les théories, les représentations sous-tendant la capacité langagière peuvent provenir d'origines diverses. Soulignons pour l'instant quelques propositions. Selon Glass et Holyoak (1986) et Evans (2007), les représentations conceptuelles du monde sont des unités fondamentales de la connaissance qui sont stockées dans le cerveau humain grâce à des structures spécifiques. Mandler (1998, 2004) nomme "*perceptual meaning analysis*" le processus par lequel les représentations émergent de l'expérience conceptuelle. Evans (2007:31) définit les concepts comme les unités fondamentales de connaissances centrales pour la catégorisation et la conceptualisation.

“Concept inhere in the **conceptual system**, and from early in infancy are redescribed from perceptual experience through a process termed meaning analysis. This process gives rise to the most rudimentary of concepts known as an **image schema**. Concepts can be encoded in a language-specific format known as the **lexical concept**. While concepts are relatively stable cognitive entities, they are modified by ongoing episodic and recurrent experience.” (Evans 2007:31)

La synthèse ci-dessous présente les différentes approches en psycholinguistique concernant les relations entre le langage et la cognition. Les débats au centre de ces différentes approches peuvent se résumer en trois questions qui portent sur l'acquisition de la langue maternelle et d'une langue étrangère :

- Y a-t-il un lien entre notre manière de concevoir le monde et la manière de coder l'information dans la langue ?
- La langue maternelle influence-t-elle notre manière de conceptualiser les domaines du temps et de l'espace ? En d'autres termes, les représentations spatiales et temporelles sont-elles liées à la première langue acquise ?
- L'apprentissage de plusieurs langues nous conduit-il à penser différemment, et plus spécifiquement à modifier notre représentation de l'espace et du temps ?

Les débats qui ont cours depuis maintenant plus d'un demi-siècle autour des relations entre le langage et la cognition s'articulent en trois questions qui concernent : 1) les types de capacités à l'origine du processus d'acquisition du langage, 2) les mécanismes de l'acquisition 3) les déterminants de l'acquisition. Les différentes hypothèses sur les capacités initiales s'appuient sur trois approches différentes : la première prône l'autonomie de chacun des deux domaines, la deuxième le déterminisme cognitif et la troisième, le déterminisme linguistique.

## **1.1 Autonomie**

Selon un premier type d'approche, langage et cognition sont organisés en « modules » n'ayant pas de relation intrinsèque. Selon cette approche (Chomsky, 1959, 1965, 1972 ; Fodor, 1983) héritée de Descartes et Kant, la faculté de langage chez l'humain constitue un système de connaissances qui est inné et indépendant de capacités cognitives plus générales. Le langage serait donc un des systèmes cognitifs parmi de nombreux autres qui composent la cognition (Rieber, 1983), par exemple la capacité d'organiser l'espace visuel ou de traiter les propriétés abstraites du système numérique. Ainsi, l'acquisition de la langue maternelle relèverait uniquement de connaissances spécifiques dont disposerait l'enfant à la naissance, et non d'un système d'habitudes et du milieu dans lequel il évolue, contrairement aux théories béhavioristes prédominantes au milieu du XX<sup>e</sup> siècle (Skinner 1957 ; Fries 1945 ; Lado 1957). Chomsky (1972) distingue deux caractéristiques du comportement linguistique humain : la compétence et la performance. La « compétence » correspond à la connaissance intuitive qu'a le locuteur des règles de sa propre langue et la « performance » en est la réalisation, dans un contexte donné, en production ou en compréhension. La compétence linguistique serait distincte des autres capacités cognitives de l'humain. Chomsky (1986) reprend cette bipartition par les termes « Langage-Internalisé » (“Internalized-Language”, I-Language) et « Langage-Externalisé » (“Externalized-Language”, E-Language). Plus récemment, Spelke (2003) et Hespos et Spelke (2007) ont émis l'hypothèse que l'enfant serait prédisposé cognitivement à discriminer des universaux qui font partie d'un « noyau de connaissances » (“core knowledge”) inné et programmé, rendant compte de la continuité au cours du développement.

Chomsky a proposé l'existence d'un système d'acquisition du langage (“Language Acquisition Device”), dans lequel les relations grammaticales de types sujet, prédicat,

objet seraient innées. L'enfant serait donc équipé d'un dispositif linguistique à la naissance, qui serait indépendant de l'environnement dans lequel il évolue, par exemple de l'input qu'il reçoit. Chomsky s'appuie sur le fait que l'enfant puisse, à partir d'un nombre fini de règles, produire une infinité d'énoncés. A la suite des travaux sur la syntaxe de Harris (1946), la théorie de la « grammaire universelle » (Chomsky, 1965) se fonde sur une architecture globale, qui serait commune à toutes les langues du monde. Cependant, compte tenu des difficultés à présenter un ensemble fini de règles formelles selon cette « grammaire universelle », Chomsky (1981) proposa ensuite la « Théorie des principes et paramètres », comprenant une structure et des catégories grammaticales universelles, ainsi que des « paramètres », également disponibles à la naissance, mais permettant de tenir compte de la variation entre les langues. Selon cette conception, la tâche de l'enfant serait de déterminer le statut de sa langue pour chacun de ces paramètres. Selon cette théorie innéiste, le développement du langage chez l'enfant serait instantané ou très précoce et non graduel.

Dans ce cadre théorique, l'acquisition de la L2 fait l'objet de plusieurs hypothèses, qui cherchent à vérifier si les notions de principes (universaux et innés) et paramètres énoncés par Chomsky peuvent être appliquées à l'apprenant adulte d'une L2, et plus spécialement de déterminer si ce type d'apprenant a toujours accès aux paramètres. Lenneberg (1967) a proposé l'hypothèse de la « période critique » (“Critical Period Hypothesis”), selon laquelle à partir de la puberté (environ 12 ans), l'apprenant n'aurait plus accès directement aux principes et paramètres de la grammaire universelle. Il apprendrait donc une L2 par la médiation de la L1. Cependant, cette médiation réussirait si les valeurs des paramètres sont proches dans les deux langues acquises. Ritchie (1978) et Schmidt (1980) ont toutefois évoqué le fait que les apprenants avaient accès à certains des principes de la grammaire universelle et que la période critique envisagée par Lenneberg (1967) devait être réévaluée, puisque à l'évidence, des adultes pouvaient apprendre une L2. Plus récemment, Meisel (2010) propose de redéfinir la période critique en s'appuyant spécifiquement sur le développement morphosyntaxique. Selon lui, trois périodes peuvent être retenues : avant l'âge de 3 ans, il s'agirait d'acquisition simultanée (2L1), entre 3 ans et 8 ans d'acquisition d'une L2 par l'enfant (eL2) et après 8 ans d'acquisition d'une L2 par l'adulte. Cependant, les types de situation d'apprentissage de la L2 par l'adulte (situation dite « naturelle », hors système éducatif quel qu'il soit, ou à l'inverse « artificielle » c.-à-d. guidée dans une salle de classe) ont amené les tenants de la grammaire universelle à suggérer que le cadre

formel permettrait aux apprenants adultes d'avoir accès à des informations différentes de l'enfant acquérant sa L1. Kellerman (1979, 1980) a proposé que l'apprenant adulte évaluait les différences typologiques entre sa L1 et la L2, et que ce faisant il testait ce qui lui semblait transférable de l'une à l'autre. Clahsen et Muysken (1989) ont avancé l'hypothèse que les apprenants d'une L2 utilisaient des stratégies différentes de l'enfant, plus larges et liées à la résolution de problèmes. Selon Vainikka et Young-Scholten (1996), « seules les catégories lexicales sont accessibles à l'apprenant adulte en début d'acquisition, les catégories fonctionnelles de la L2 devant être acquises *ab initio*. » (*in* Perdue et Gaonac'h, 2000:227), alors que Schwartz et Sprouse (1996) considèrent que les deux catégories sont transférées par les apprenants en début d'apprentissage. On le voit, les linguistes innéistes montrent des divergences pour expliquer l'acquisition d'une L2, à partir du programme minimaliste de Chomsky (1995)<sup>2</sup>.

## 1.2 Le constructivisme et le déterminisme cognitif

Selon Piaget, « les capacités cognitives de l'humain ne sont ni totalement innées, ni totalement acquises. Elles résultent d'une construction progressive où l'expérience et la maturation interne se combinent. » (Knoerr 2011) Dans un débat avec Chomsky (Piatelli-Palmarini, 1979), Piaget explicite : « les conditions du langage font partie d'un ensemble plus large, préparé par les différents stades de l'intelligence sensori-motrice » (1979:250), ajoutant: « la formation de la fonction symbolique, qui est un dérivé nécessaire de l'intelligence sensori-motrice, permet l'acquisition du langage, et c'est pourquoi, pour ma part, je ne vois pas la nécessité de conférer l'innéité aux structures (sujet, prédicat, relations, etc.) que Chomsky appelle 'noyau fixe' ». Dans la théorie de Piaget (1952, 1976), ce sont les activités sensori-motrices (déplacements et manipulation active d'objets) et les opérations cognitives qu'elles entraînent, qui constituent le fondement de l'acquisition du langage chez l'enfant. Ainsi, pour Piaget la connaissance n'est pas prédéterminée, mais le résultat d'une construction : l'action est déterminante dans la formation de la pensée et déterminerait des stades de développement lors desquels l'enfant réorganiserait ses représentations. Ainsi, deux processus cognitifs seraient à l'œuvre : « l'assimilation » et « l'accommodation ». Selon les situations auxquelles il est confronté, l'enfant « assimile » ou incorpore les éléments avec lesquels il est en interaction, en

---

<sup>2</sup> Pour une revue des différentes hypothèses et des travaux menés dans ces directions, voir Doughty et Long (2005).

« imposant ses représentations sur l'environnement » (Hickmann 2003a:134-135). Par le mécanisme de « l'accommodation », à l'inverse, l'enfant modifie ses représentations pour incorporer des situations nouvelles. Selon Piaget, la capacité de représentation n'émergerait qu'après l'âge de deux ans, à la fin du premier parmi quatre stades de développement chez l'enfant : 1) le stade « sensori-moteur » (de 0 à 2 ans) lors duquel l'enfant passe d'actions instinctives au début d'une pensée symbolique ; 2) le stade « pré-opérationnel » (de 2 ans à 6-7 ans) où la pensée symbolique se déploie et où l'enfant peut se représenter le monde grâce à des mots et à des images ; 3) le stade des « opérations concrètes » (de 6 ans à 12 ans) montrant le développement des raisonnements logiques et des opérations de classification qui restent néanmoins encore ancrés dans la perception immédiate ; 4) le stade des « opérations formelles » (à partir de 12 ans) où les raisonnements sont logiques et peuvent être abstraits.

D'autres chercheurs, notamment Pascual-Leone (1987) et Cohen *et al.* (1998) ont émis l'hypothèse que le développement des capacités serait continu et régulier. L'attention, la mémoire à court et à long termes, l'inhibition permettraient le développement de compétences de plus en plus complexes. Mandler (1988, 1998), dans ce même courant constructiviste, a exposé les « schémas images », niveau de représentation situé entre la perception et le langage. Plusieurs schémas primitifs, dynamiques et relationnels permettraient à l'enfant de construire des concepts, tels le type d'entités, les liens entre les entités, la causalité, les différents types de mouvement (volontaire, provoqué, etc.). Ces représentations préverbaux se déploieraient parallèlement au système sensori-moteur.

### **1.3 Le déterminisme linguistique**

Le constructivisme a reçu de nombreuses critiques, en particulier du fait de ne pas prendre en compte le langage et les spécificités de chaque langue, la communication et le contexte socio-culturel pour leurs apports dans le développement cognitif de l'enfant. Ainsi, ces différentes hypothèses ne répondent pas pour autant à certaines questions fondamentales concernant « l'articulation entre les représentations préverbaux et verbales de l'enfant » Hickmann (2003a:151). Hickmann (2003a) interroge également les différents modèles sur la manière dont les représentations élaborées par le biais du langage interviennent « pour enrichir ou réorganiser le système de représentations que l'enfant construit de façon très précoce » (Hickmann 2003a:153). Cette deuxième question conduit à considérer deux

types d'approches, bien différentes de celles précitées, représentées dans leur formulation première par Vygotsky (1962) et Whorf (1956).

### **1.3.1 Contraintes universelles du langage**

La théorie du psychologue Lev Vygotsky (1962) apparaît au moment où l'hypothèse de Whorf fait l'objet de tests en psychologie. Selon une approche universaliste et interactionniste, la nature et l'organisation des connaissances de l'enfant seraient modifiées par l'apparition du langage : cette hypothèse, très globale, de l'impact du langage sur le développement cognitif de l'enfant a pour conséquence que le langage amènerait l'enfant à élaborer ses concepts et à prendre part à des interactions complexes. Ainsi, le langage aurait deux fonctions au cours du développement de l'enfant : la fonction représentationnelle et une fonction communicative. La première serait essentielle pour la construction des concepts abstraits et pour le raisonnement, la seconde pour les interactions sociales. Ces deux fonctions seraient indifférenciées lors de la phase initiale du développement des enfants. Vygotsky considère le langage comme le vecteur fondamental d'une « médiation sémiotique », qui se produirait très tôt chez l'enfant et infléchirait fortement le développement cognitif. Christie et Gentner (2011) proposent une autre façon de délimiter les effets du langage sur la cognition : ils supposent que la langue accroit, mais ne remplace pas, d'autres façons d'interpréter le monde. Ainsi, le langage est vu comme une « trousse à outils » : l'acquisition d'une langue fournit des nouvelles ressources représentatives -incluant de nouveaux schémas relationnels aussi bien que de nouvelles catégories- qui augmentent notre capacité pour le traitement, le codage de l'information et le raisonnement. Christie et Gentner (2011) écrivent à propos des théories de Piaget et de Vygotsky : “One could say that Piaget viewed the child as tiny scientist, whereas Vygotsky viewed the child as cultural apprentice.”

### **1.3.2 Relativité linguistique**

Benjamin Lee Whorf propose une approche relativiste, s'inspirant de Humboldt (1836), Sapir (1929) et Boas (1911).

“Language is the formative organ of thought... Thought and language are... one and inseparable from each other.” (Humboldt 1836)

“Human beings...are very much at the mercy of the particular language which has become the medium of expression for their society. ...The fact of the matter is that

the "real world" is to a large extent unconsciously built up on the language habits of the group". (Edward Sapir 1929, *in* Mandelbaum, 1958:162)

"(...) many of the categories which we are inclined to consider as essential may be absent in foreign languages, and that other categories may occur as substitutes. When we consider for a moment what this implies, it will be recognized that in each language only part of the complete concept that we have in mind is expressed, and that each language has a peculiar tendency to select this or that aspect of the mental image which is conveyed by the expression of the thought". (Boas [1911], 1966:38-39, *in* Slobin, 1996:71)

La variabilité des langues serait donc un facteur important, structurant nos représentations. De plus, des recherches récentes dans le domaine spatial (Bowerman, 1989, 1993, 1994, 1996 ; Bowerman et Choi, 2001, 2003) indiquent que cet impact de la langue serait très précoce, commençant avant les premières productions de l'enfant. Dans le champ de l'acquisition du langage, la question centrale chez les chercheurs qui se réclament de l'approche relativiste (Bowerman, Levinson, Slobin, par exemple), est de comprendre dans quelle mesure une langue donnée influence le processus d'acquisition, voire même l'organisation conceptuelle elle-même, suivant en ceci Whorf : "We dissect nature along lines laid down by our native language." (Whorf 1956:213)

Ainsi, les langues obligerait les locuteurs à concentrer leur attention sur les traits les plus saillants de leur langue maternelle, celle-ci agissant comme un filtre sur les processus cognitifs (voir par exemple Slobin 1996 ; Hickmann 2003a, 2010, 2012). Par là-même, certains traits plus spécifiques à une langue qu'à une autre seraient alors plus ou moins accessibles. Jakobson (1963) répond aux écrits de Boas :

« Les concepts grammaticaux d'une langue donnée orientent l'attention de la communauté linguistique dans une direction déterminée et par leur caractère contraignant, influence la poésie, les croyances et même la pensée spéculative, sans cependant diminuer la capacité inhérente à toute langue, de s'adapter aux besoins suscités par le progrès de la connaissance. » (Jakobson 1963:201)

Le choix de l'information à transmettre serait donc en partie déterminé par la grammaire de la langue (voir aussi, par exemple, Carroll & von Stutterheim 1997 ; Hendriks & Hickmann 2011 ; Demagny 2012 pour l'acquisition des principes qui régissent

l'organisation de l'information dans la langue seconde). Si Boas indique que la prédication et la référence à la personne sont des catégories obligatoires dans toutes les langues, d'autres concepts sont grammaticalisés ou lexicalisés selon la langue, et par là-même facultatifs dans certaines langues.

Talmy (1985) décompose la langue en deux sous-ensembles complémentaires, l'un grammatical, l'autre lexical. Le système grammatical est déterminant d'un point de vue cognitif :

“(...) across the spectrum of languages, the grammatical elements that are encountered, taken together specify a crucial set of concepts. This set is highly restricted: only certain concepts appear in it, and not others (...)” (Talmy 1985:69)

Ces arguments en faveur d'une influence de la langue sur la pensée sont aujourd'hui modérés par les observations sur l'universalité du développement cognitif (mémoire, attention par exemple). Cependant, des facteurs liés à la langue ne peuvent être contestés, en particulier la sélection de certains éléments plutôt que d'autres (par exemple dans l'expression du mouvement ou dans la répartition des informations dans la phrase et dans le discours. Hickmann (2012),

Ces relativisations sur l'influence de la langue sur la pensée ont amené Slobin (1973, 1996, 2003) a proposé que l'enfant acquérant sa langue maternelle apprend à « penser pour parler », lorsqu'il organise l'information dans le discours. Son hypothèse dite du « Penser pour parler » (“Thinking for speaking”) propose qu'une forme particulière de la pensée serait mise en œuvre pour communiquer. L'impact du langage se situerait dans les processus attentionnels, déterminant comment les locuteurs sélectionnent et organisent l'information dans le discours. Les expériences sont filtrées à travers le langage dans des événements verbalisés qui sont construits pour la communication. Ainsi, Slobin (1996) écrit : “I propose that, in acquiring a native language, the child learns particular ways of thinking for speaking”. (Slobin 1996 :75-76)

Dans son modèle précédent, Slobin (1985) avait proposé que l'enfant acquerrait sa langue maternelle par des stratégies perceptuelles et cognitives, selon des principes opérationnels (“operating principles”) et universels de traitement, de rythme et d'ordre. Ces principes auraient des conséquences bien au-delà de l'acquisition de la langue maternelle, puisqu'ils influenceraient l'évolution des langues : les structures les plus simples à acquérir par l'enfant se maintiendraient, dans l'évolution diachronique de chaque langue. Selon Slobin

(1987, 1996)), une forme particulière de pensée serait mobilisée pour la communication et chaque langue maternelle inviterait ses locuteurs à prêter attention à différentes sortes d'événements et d'expériences (Slobin 1996:89). Cette structuration serait effectuée dans l'enfance et est exceptionnellement résistante à la restructuration lors de l'acquisition d'une deuxième langue à l'âge adulte.

### 1.3.3 L'approche fonctionnaliste

A l'inverse des générativistes qui formulent des règles formelles pour rendre de la compétence linguistique, le courant fonctionnaliste s'intéresse à la performance des locuteurs. Alors que les générativistes restreignent leurs travaux à la phrase comme unité, les fonctionnalistes expliquent la structure du langage en s'appuyant sur le discours et la parole. L'épistémologie de la linguistique inscrit le fonctionnalisme à partir des travaux de Troubetzkoy (1939) portant sur les marques phonologiques et de Jakobson (1963, 1973) sur « l'identification des fonctions du langage » (François 2004:100). Troubetzkoy et Jakobson ont participé tous les deux à la création du Cercle de Prague en 1926. Halliday (1970) ouvre une nouvelle voie dans le fonctionnalisme en s'intéressant particulièrement à la phrase et au discours dans une perspective fonctionnelle et typologique. Givón (1979, 1984, 1990), à la suite des travaux de Dik (1978), a proposé une typologie fonctionnelle des langues. Cette approche permet de rendre compte aux niveaux phrastique et discursif, du cours de l'acquisition langagière et cherche « à saisir la place du langage dans le comportement cognitif global de l'individu » (François, 2004:132).

Hickmann (2003b) a décrit l'approche fonctionnaliste de la façon suivante :

“Language is inherently: multifunctional, context-dependent and characterised by different levels of organisation. (...)”

- 1) Multifunctional: (...) all linguistic systems consist of multiple relations among forms and functions at different levels: a given form may serve different functions and a given function may be realized by different forms. (...). Despite differences across models, all agree that language has at least two broad functions, roughly a representational function and a communicative function (...).
- 2) Context-dependent: (...) It characterise the fact that all utterances bear an intrinsic relation to the contexts in which they are used, and it is reflected in the very structure of all languages. (...)

3) Levels of organisation: (...) two levels of linguistic organisation: sentence and discourse.” (Hickmann 2003b:37-43)

Matthey et Véronique (2004) décrivent l’approche fonctionnaliste de l’AL2 de la manière suivante : « Comme le suggèrent Bardovi-Harlig et Hartford (1995), la démarche fonctionnaliste implique d’étudier d’un seul mouvement la construction d’une compétence grammaticale et le développement discursif. », indiquant également :

« La perspective fonctionnaliste étudie conjointement le développement syntaxique et la mise en place de structures discursives. Elle intègre de ce fait la dimension pragmatique des activités langagières en L2 au sein de son objet d’étude (...). » (Matthey et Véronique 2004)

Lenart et Perdue (2004) ont proposé de rendre compte de cette perspective en présentant une étude sur « la structure interne et la mise en œuvre du syntagme nominal ». Ils indiquent que :

« La tradition *fonctionnaliste* en linguistique maintient que pour comprendre l’outil de communication humaine qu’est le langage, il faut analyser l’interaction entre ses différents niveaux d’organisation – phonologie, (morpho-) syntaxe, lexique – et des contextes d’utilisation effective » (Lenart et Perdue 2004:85)

Ce type d’analyse conduit selon ces deux auteurs à envisager ce qu’ils nomment « une double computation dans la grammaire » : la première concerne « les conditions de bonne formation des phrases » à partir des « unités de signification minimales » qui doivent être combinées entre elles. Il s’agit ici des relations entre les formes linguistiques et leurs fonctions dans la phrase. Ce premier niveau de calcul phrastique concerne par exemple l’ordre des mots dans la phrase ou les accords déterminant-nom et sujet-verbe, qui diffèrent selon les langues. Le second calcul est effectué en fonction du « contexte situationnel et discursif » : une phrase doit être « actualisée » dans un contexte donné, selon la tâche communicative et les connaissances partagées des interlocuteurs. Cette seconde computation met en œuvre par exemple la manière dont les informations sur les protagonistes sont introduites dans le discours, puis comment il y est fait référence dans la suite du discours (reprise pronominale).

#### **1.4 Cognition incarnée (“embodiment”)**

L’approche de la cognition incarnée (“embodiment”) est récente dans les sciences cognitives. Le terme « ontologie », issu de la philosophie, signifie « la science de l’être en

tant qu'être ». Des chercheurs en linguistique s'appuient sur l'ontologie pour expliquer que la formation des concepts serait liée à notre expérience physique du monde. Cette approche (Pfeifer *et al.* 2007 ; Gallagher & Meltzoff 1996 ; Zlatev 2007 ; Maouene *et al.* 2008) propose que le corps façonne notre conceptualisation. Ces partisans de la « cognition incarnée » s'appuient sur les capacités du corps à interagir avec l'environnement, avant l'apparition du langage chez l'enfant. Examinant cette approche de manière critique, Barsalou (2008) a présenté les difficultés à expliquer la production langagière ou à intégrer la reconnaissance mnémonique ou encore les concepts qui n'ont pas de base ontologique, nécessitant des expérimentations pour tester cette approche.

### 1.5 Résumé

A partir de ces différentes théories, Soroli (2011) présente un continuum qui reprend les différentes hypothèses mentionnées plus haut concernant le lien entre langage et cognition :

- « 1- Langage et pensée constituent deux domaines différents qui ne s'influencent pas ;
- 2- La pensée influence le langage ;
- 3- La pensée et le langage s'influencent mutuellement ;
- 4- La pensée est influencée par les propriétés universelles du langage ;
- 5- La pensée est influencée par les propriétés spécifiques des systèmes langagiers acquis ;
- 6- Le langage est pensée. » Soroli (2011:62, Fig. 1.8)

Ces différentes hypothèses sont l'objet de nombreuses recherches aujourd'hui, particulièrement celles portant sur la relativité linguistique qui nous intéresse particulièrement (voir Berman, Bowerman, Choi, Levinson, Hickmann et Slobin pour l'AL1 et Hendriks, von Stutterheim, Carroll, Watorek, Lambert et Dimroth, Leclercq pour l'AL2 pour n'en citer que quelques uns). En effet, leurs recherches ont pu montrer l'impact de la variabilité des langues sur la cognition, sans rejeter pour autant des facteurs développementaux plus universels. Les chercheurs proches des théories innéistes reconnaissent aussi un certain impact, certes plus modéré, des langues sur la cognition : « one's language does determine how one must conceptualize reality when one has to talk about it. » (Pinker 1989: 360)<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Cf. Harr (2012) pour une revue complète des différentes théories concernant le lien entre langage et cognition et Evans et Lucy (2009)

Le chapitre suivant présente un résumé des recherches antérieures en acquisition d'une langue étrangère. Du fait de la maturité de son système cognitif, l'adulte apprenant une langue étrangère a acquis lors de l'acquisition de sa langue maternelle, des concepts sous-jacents (von Stutterheim & Klein 1987). Aujourd'hui, l'enjeu d'un grand nombre de travaux en acquisition L2 est de mesurer l'impact des facteurs typologiques sur le processus d'acquisition (Hendriks & Hickmann, à paraître ; Hendriks *et al.* 2008) et les remaniements nécessaires pour parvenir à une maîtrise de l'organisation de l'information sinon complète, au moins proche des natifs (*Cf.* Lambert, Carroll & von Stutterheim 2008).

## Chapitre 2. Acquisition d'une langue étrangère à l'âge adulte

### Résumé des recherches antérieures

Ces différentes perspectives sur l'acquisition de la langue maternelle ont été reprises et développées, à partir des années 1970, dans les recherches en acquisition d'une langue étrangère.

« (...) (les fonctionnalistes) s'intéressent prioritairement au travail que fournit l'apprenant pour s'approprier progressivement la L2 en communiquant, c'est-à-dire à l'utilisation du « système approximatif » (Nemser, 1971) de l'apprenant à des fins de communication. » (Perdue & Gaonac'h 2000:216)

La controverse entre les théories formaliste et fonctionnaliste concerne le rôle des connaissances linguistiques préalables et les procédures de traitement en langue étrangère nécessaires, afin de construire un nouveau système linguistique. (Cf. Sharwood-Smith, 1988 ; Eubank, 1991 ; Gass et Schachter, 1989, Clahsen et Muysken, 1989)<sup>4</sup>. Schwartz et Sprouse, (1994, 1996) et White (1989) ont proposé la notion de "Full Transfer Full Access", qui implique que la L1 serait le point de départ du stade initial de l'AL2 ("Full Transfer") : durant le processus d'acquisition de la L2, les apprenants auraient accès intégralement à la grammaire universelle ("Full Access") et les paramètres pourraient donc être « réinitialisés ».

Selon un point de vue fonctionnaliste, la prise en charge d'une tâche de communication impliquerait le développement cognitif et le contrôle des procédures liées à la production langagière, et elle dépendrait de différents facteurs : les spécificités de chaque langue, le type d'apprenant, son âge, son niveau de compétence. Von Stutterheim, Carroll et Klein (2009) indiquent :

« Au moins quatre contraintes influencent ou déterminent les options du locuteur :  
1) Le type de tâche communicative est la première contrainte, qui détermine le choix des traits qui seront explicites et le niveau de détails pour présenter un fait (...) ; 2) Les propriétés lexicales et grammaticales des langues représentent une deuxième contrainte. (...) 3) La troisième contrainte concerne le niveau individuel

---

<sup>4</sup> Pour une revue des différentes hypothèses et des travaux menés dans ces directions, voir Doughty et Long (2005).

de compétence du locuteur. La capacité à utiliser les connaissances lexicales et structurales d'une langue étrangère pour résoudre une tâche communicative particulière dépend du niveau de compétence acquise ou en devenir. (...) 4) Le locuteur peut être aussi contraint dans ses choix communicatifs par les pratiques cognitive, ou socio-culturelle. Certains choix d'informations peuvent être plus saillants ou pertinents selon la tâche de communication et selon les groupes, alors que d'autres informations peuvent être laissées implicites (...). » (Von Stutterheim, Carroll et Klein 2009:196)<sup>5</sup>

Ainsi, un apprenant de langue seconde aurait déjà acquis des concepts sous-jacents lors de l'acquisition de sa langue maternelle, mais il devrait apprendre les moyens linguistiques et la façon dont ils sont utilisés dans la langue étrangère en question (*cf.* von Stutterheim & Klein, 1987:194), ce qui pourrait l'amener à restructurer ses représentations, voire à les reconceptualiser :

« Pour atteindre une compétence quasi-native, il [lui] faut remanier des schémas d'organisation au niveau conceptuel puisque la majorité des apprenants fonctionnent encore sous l'emprise de certains modes d'organisation de l'information propre à leur langue source. » (Carroll & von Stutterheim 1997:112)

Plus récemment, Pavlenko (2011) a identifié sept processus de restructuration conceptuelle “that take place in the bilingual mind, sometimes sequentially and at other times simultaneously, depending on the speakers's language learning trajectory and the domain in question.” Ces sept processus s'appuient sur les résultats de recherches citées par Pavlenko qui concernent la catégorisation (Athanasopoulos 2006, 2007), la conceptualisation d'événements (entre autres : Lambert, Carroll & von Stutterheim 2003 ; Hendriks *et al.* 2008 ; von Stutterheim & Carroll 2006). L'identification de ces processus montre que dans ces processus de restructuration, la L1 est le cadre auquel l'apprenant se réfère pour comprendre les divergences et les ressemblances avec la langue qu'il acquiert. L'influence translinguistique est donc au centre de la proposition de Pavlenko. Selon son niveau de compétence, en fonction de son évolution, l'apprenant prend la mesure de la distance entre sa L1 et sa L2.

---

<sup>5</sup> Traduction [ACD].

“(1) The first process, *co-existence*, refers to bilinguals’ ability to maintain the categories and frames of references relevant to both languages and to use them in accordance with the constraints places by particular languages (...). (2) The second, and perhaps the most common, process, *the influence of the L1 on the L2*, refers to cases where speakers’ L2 performance is guided by L1 linguistic categories, frames of reference or preferences (...) (3) Another process involves *convergence* of L1 and L2 categories, perspectives or frames of reference, which results in bilingual participants performing differently from speakers of both the L1 and the L2 in a way often termed ‘in-between’ performance. (4) (...) *restructuring* of linguistic categories, perspectives and frames of reference, is of central interest in the study of bilingualism and thought. As a result of this process, bilinguals perform, verbally and non-verbally, in ways that diverge from L1 pattern and begin to resemble, albeit not necessarily fully, that of the L2 speakers. (...). (5) In cases where later learned languages encode categories, perspectives or frames of reference absent in the L1, it is also legitimate to talk about *internalization* of new categories, perspectives, frames and/or patterns of preference that result in target-like performance. (6) Prolonged exposure to the L2 may also lead to another type of conceptual transfer, namely, *L2 influence on L1* linguistic categories, frames of reference or patterns of preference. (...). (7) (...) a few studies also indicate a possibility of *attrition* of linguistic categories or preferences. (Pavlenko 2011:247-248)

Ainsi, selon Pavlenko (2011), l'apprenant L2 doit restructurer et s'appropriier les relations formes-fonctions selon les propriétés de la L2. Ces relations étant différentes et/ou pouvant se recouper ou non, selon les langues, l'apprenant est donc amené à revoir la conceptualisation des événements qu'il a acquis dans sa langue maternelle. De même que l'enfant acquérant sa langue maternelle doit « construire l'ensemble des relations de correspondance entre formes et fonctions » (Kail 1983), l'apprenant d'une langue étrangère doit (re)construire ces relations. En effet, les fonctions sémantiques, syntaxiques et pragmatiques revêtent différentes formes qui sont fréquemment multifonctionnelles. Ces relations variant d'une langue à l'autre, l'apprenant se trouve confronté à un ensemble de difficultés à surmonter. L'une des hypothèses qui peut être formulée concerne la restructuration des relations formes-fonctions par l'apprenant, compte tenu des différences interlingues, mais également :

« Comme le montre amplement le modèle de l'organisation de l'information, l'apprenant ne peut se limiter à acquérir des ensembles particuliers de relations forme/fonction, mais il doit découvrir la façon dont ils interagissent. » (Carroll & Stutterheim 1997:114).

Si l'adulte apprenant une langue étrangère dispose d'un système cognitif mature et a développé dans sa langue maternelle tous les moyens pour communiquer de manière cohérente et cohésive, il doit s'approprier progressivement le système de la langue étrangère dans la communication, en utilisant un « système approximatif », concept développé par Nemser (1971). Corder (1967) avait déjà entrepris des travaux dans ce sens en faisant l'hypothèse de la « compétence transitionnelle » (“transitional competence”), puis en la désignant comme « dialecte idiosyncratique » (“idiosyncratic dialect”) (Corder 1971). Cependant, dans un hommage au travail de Selinker, Dewaele (2003) indique que le terme d'« interlangue » (“interlanguage”) a été pour la première fois utilisé par Reinecke dans sa thèse de 1935,

« Pour désigner une variété non-standard de la première ou deuxième langue, qui servait comme instrument de communication entre les groupes, et qui se rapprochait graduellement des normes de la langue standard des groupes économiquement ou politiquement dominants (...). » (Dewaele, 2003:154)

Weinrich (1953:9), mais surtout Selinker (1969, 1972) développeront ce concept d'interlangue comme étant « un système intermédiaire qui n'est projection ni de la langue cible ni de la langue source mais qui a ses propres caractéristiques, uniques. ». Bhardwarj *et al.* (1988) partagent la même idée. S'appuyant sur leur étude réalisée dans le cadre du projet ESF (Perdue 1993), Bhardwarj *et al.* comparent des locuteurs italiens et penjâbis apprenants de l'anglais. Si les locuteurs de l'italien ne rencontrent pas de difficultés à acquérir les temps du passé de l'anglais, ils utilisent cependant beaucoup plus de marques temporelles qu'aspectuelles, à l'inverse des apprenants originaires du Penjab, dont la langue est fortement marquée par l'aspect. Ces derniers utilisent dans leur narration en anglais plus d'imperfectifs que les anglophones L1, prenant ainsi la perspective du protagoniste, de la même manière qu'ils l'auraient fait dans leur L1. Ce qui, permet à ces auteurs de conclure que lors de l'acquisition de la L2, les apprenants développent un système « hybride », qui n'a ni les traits de la L1, ni ceux de la L2.

“The influence of the lexico-grammatical systems of both the source language [SL] and the target language [TL] can be observed in the acquisition process. The picture which emerges is quite a simple one – an adult acquirer tries to discover in the TL a system that is similar to that of his SL, and if he does not discover any, he tries to construct one; but since it is the TL material he has to use, the outcome is invariably a hybrid which is an autonomous system (often consisting of loosely or tightly integrated system) which partakes of some features of both the “parent” system but is identical to neither.” (Bhardwaj *et al.* 1988:86)

Selon Selinker (1972), ce système relève de cinq processus cognitifs : 1) certains éléments peuvent être transférés de la langue source (“language transfer”) ou ; 2) de la langue cible du fait de l'apprentissage (“transfer of training”) ; 3) les stratégies d'apprentissage de la langue cible peuvent avoir des conséquences sur l'interlangue (“strategies of second language training”) ; 4) les stratégies d'interaction de l'apprenant avec des locuteurs de la langue cible peuvent se révéler dans l'interlangue (“strategies of second language communication”) ; 5) des règles de la langue cible pourraient être surgénéralisées (“overgeneralization of target language linguistic material”).

Cette « interlangue » offre donc des moyens de saisir les transferts de la L1 vers la L2, mais aussi de mieux comprendre les processus en cours dans l'AL2. Cependant, selon White (1991), les apprenants d'une L2 (en l'occurrence des anglophones apprenants du français) auraient besoin de preuves négatives (“negative evidence”) pour être certains qu'un transfert n'est pas possible. Selon cette auteure générativiste, la première hypothèse de l'apprenant est celle du « transfert intégral » (“full transfert”, Schwartz & Sprouse, 1994, 1996). Aujourd'hui, l'approche « Variété d'apprenant » (“Learner Variety”) s'est développée dans les travaux fonctionnalistes européens. Hendriks (2005) a résumé cette approche en quatre hypothèses développées par Klein et Perdue (1997).

“1. During the acquisitional process, the learner passes through a series of learner varieties. Both the internal organization of each variety at a given time as well as the transition from one variety to the next are essentially systematic in nature.

2. There is a limited set of organizational principles of different kinds which are present in all learner varieties (...).

3. Under this perspective, learner varieties are not imperfect imitations of a 'real' language, but systems in their own right, error-free by definition (...).

4. If all learner varieties, including the final one, are manifestations of the human language capacity, then the study of this capacity should not start with the most complex of these situations, and go from there to the simpler ones. Rather, it is advisable first to study the various organizational principles of human language and their interplay in relatively simple cases, those where the various form-function relations are more elementary and transparent.” (Hendriks 2005:1-2)

Les résultats du projet longitudinal et interlingue ESF (Perdue, 1993) font date dans les recherches en acquisition d'une langue étrangère. Cette étude de grande ampleur visait à analyser l'acquisition de différentes langues cibles (anglais, allemand, néerlandais, français et suédois) par des apprenants de langues sources différentes (pendjabi, italien, turc, arabe marocain, espagnol et finnois), dans un plan permettant de croiser les résultats d'une langue source vers deux langues cibles et de deux langues sources vers une langue cible (Fig. 2).

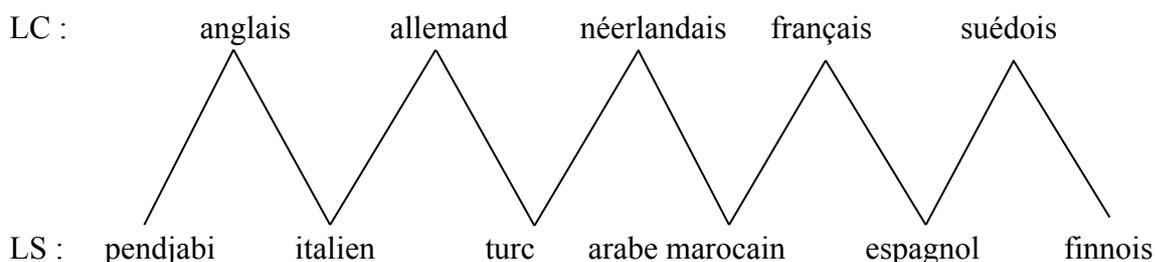


Figure 1 Configuration des langues dans le projet ESF (Perdue 1993)

Durant trois années, les 40 apprenants en milieu non-guidé ont été soumis à des entretiens ainsi qu'à des tâches de narration, de description d'itinéraires et de description d'affiche. Les questions générales de recherche sur l'acquisition d'une langue étrangère par des adultes émigrés portaient sur les facteurs dont dépend l'acquisition, la structure générale de l'acquisition, en particulier : l'ordre d'acquisition, la vitesse et le succès dans le processus d'acquisition, les caractéristiques de la communication entre natifs et non natifs. De manière à pouvoir « départager dans les résultats ce qui est spécifique à un appariement L1/L2 et ce qui est généralisable, la configuration de ces langues étaient contrôlée de façon à pouvoir faire des comparaisons systématiques » (Perdue & Gaonac'h, 2000:221). Des locuteurs natifs des langues en présence étaient soumis aux mêmes tâches, constituant ainsi des groupes contrôles.

Les résultats ont défini le processus systématique et dynamique d'acquisition d'une langue étrangère lors de deux premiers stades, au tout début de l'acquisition de la langue cible (*Cf.* Klein & Perdue 1997 pour une présentation détaillée). Ces deux stades sont attestés quel que soit le couple de langue source-cible dans l'étude ESF, montrant que l'interlangue de l'apprenant d'une L2 aurait ainsi des traits propres, quelles que soient les propriétés des langues en présence. Dans un premier temps (voir ex. (1)), les apprenants d'une L2, en situation non guidée, structurent leurs énoncés à partir de noms (stade dit de « structuration nominale »), qui sont organisés selon le principe du topique/focus ; mais en l'absence de verbe, les liens entre constituants ne peuvent qu'être inférés par l'interlocuteur, en particulier grâce à des adverbiaux temporels.

- (1) Moi quatre mois toujours fatiguée. (Zahra, LS : arabe marocain, LC : français.)

La seconde étape dite « variété de base » (voir exemples (2) et (3)) intègre progressivement des verbes non fléchis et un sous-système de pronoms, mais aucune subordination n'est mise en place. Les relations entre les constituants sont plus explicites grâce à la présence de verbes. Les principes organisationnels sémantiques, syntaxiques et discursifs restent limités et le chevauchement entre le premier stade et ce deuxième est fréquent. Néanmoins, ce système encore rudimentaire permet de résoudre la tâche complexe de narration en suivant le principe d'ordre naturel (ordre de mention correspondant à l'ordre chronologique des événements) et la perspective suivie est celle de l'agent. Les localisations spatiales sont énoncées en utilisant le principe de l'expression de la Figure avant le Fond.

- (2) Charlot aussi [lepran] un drapeau. (Abdelmalek, LS : arabe marocain, LC : français)

(Perspective de l'agent, verbe non-fléchi.)  
Litt. : Charlot prend un drapeau aussi.

- (3) La fille la salle de bain. (Zahra, LS : arabe marocain, LC : français)

(Expression de la figure avant le fond.)  
Litt. : La fille est dans la salle de bain)

Depuis Perdue *et al.* (1993), les recherches en acquisition d'une langue seconde se sont multipliées, comptant de nombreuses langues sources et cibles, des tâches de production expérimentales et des travaux sur la production de discours plus spontané. En particulier, plusieurs projets ont vu le jour, dont ceux s'inscrivant dans le groupe "The Structure of

Learner Varieties” (Hendricks *et al.*, 2005), ceux du groupe formé par les universités de Heidelberg (Allemagne), Radbout (Nimègue, Pays-Bas), Oslo et Paris 8, (Klein, von Stutterheim, Carroll, Fabricius-Hansen, Lambert), du groupe de Lund (Suède : Schlyter *et al.*), de celui de Stockholm (Suède : Interfra I et II , Bartning *et al.*), et plus récemment du groupe Temtypac (Paris : Copley), La causalité dans la langue et la cognition (Copley, Hickmann), Langacross 1 & 2 : “Utterance structure in context: first and second language acquisition in a cross-linguistic perspective” (Heidelberg : von Stutterheim, Osnabrück : Dimroth et Paris : Hickmann) et le VILLA Project (“Varieties of Initial Learners in Language Acquisition: Controlled classroom input and elementary forms of linguistic organisation” (Rast, Watorek, Hendriks, Dimroth).

Ces nombreuses recherches visent à mieux définir le parcours de l'apprenant d'une langue étrangère, du stade initial (Rast) aux stades les plus avancés (Bartning ; Lambert, Carroll et von Stutterheim ; Leclercq).

Les propriétés typologiques des langues (langues source et cibles) ont montré un impact dans l'acquisition d'une langue étrangère. Le chapitre suivant propose de s'intéresser à la typologie des langues, en particulier celle développée par Talmy, qui constitue notre cadre théorique et les propositions de remaniement de cette typologie par Slobin. Enfin, il présente les recherches antérieures dans l'expression du mouvement en acquisition d'une langue seconde.

### **Chapitre 3. L'expression du mouvement dans les langues: vers une typologie**

Selon Jacquesson (2006), les premiers travaux en typologie sont le fait des frères Schlegel. En 1808, Frédéric Schlegel publie son livre : *Ueber die Sprache und Weisheit der Indier* : (« Sur la langue et la sagesse des Indiens ») où il y déploie une étude sur le sanskrit, comparé à d'autres langues indo-européennes, et propose deux types de langues :

« (...) selon que les caractères non-sémantiques, par exemple le genre, la fonction, sont signalés non par des prépositions ou postpositions, mais par un changement du mot lui-même. Il oppose ainsi une morphosyntaxe interne dont l'exemple est le sanscrit, et une morphosyntaxe externe dont l'exemple est le persan. Il remarque que les langues romanes sont du second type, tandis que le latin était du premier : ce clivage ne manifeste donc pas une "parenté" (on utilisait déjà la notion de « famille de langues »), mais - aux yeux de Frédéric Schlegel, il manifeste pourtant un devenir historique : les langues vont du premier type vers le second en dégénéralant. Cette opposition interne / externe fait une place au chinois, qui allait tenir dans les typologies ultérieures un rôle décisif. » (Jacquesson 2006:3).

Ces études ouvriront la voie à la grammaire comparée, et à la stylistique comparée, terrains de recherche pour les traducteurs. Ces premiers travaux seront suivis plus tard par des travaux en stylistique comparée tels ceux de Tesnière (1959) qui propose de s'intéresser aux verbes afin de différencier les types de langues. Il oppose ainsi les « verbes de déplacement » aux « verbes de mouvement ». Selon lui, les « verbes de mouvement » sont « intrinsèques » et ne dépendent pas d'un but à atteindre, mais plutôt des possibilités de se mouvoir (verbes de type « marcher », « courir » « nager »). Par comparaison, les « verbes de déplacement » expriment des concepts qui sont liés au Fond (au sens de Talmy aujourd'hui) dans lequel le mouvement a lieu, ils sont « extrinsèques » et impliquent un changement de localisation (par exemple « monter », « entrer »). Ce deuxième type de verbes décrit la Manière de se déplacer ou l'événement dans lequel la Figure est impliquée, mais ne transmet pas d'informations sur le changement de localisation de la Figure par rapport au Fond. Alfred Malblanc dans sa *Stylistique comparée du français et de l'allemand* (1965:309) note : « Le verbe allemand exprime le mouvement, tandis que le

verbe français exprime le déplacement. ». Plus récemment, Baron et Herslund (2005) se sont également intéressés à la typologie des langues, opposant langues romanes, langues germaniques et/ou langues slaves. Ils proposent une typologie fondée sur la densité sémantique des lexèmes, en confrontant les langues endocentriques -où le verbe est précis et les noms sous-spécifiés- et les langues exocentriques -où les verbes sont généraux et les noms spécifiés. Baron et Herslund ont développé leur typologie pour quelques langues et s'appuient sur les écrits de Talmy (2003 [2000]) qui propose de caractériser l'ensemble des langues parlées. Ce dernier aborde les relations entre sémantique et signes linguistiques dans l'expression du mouvement pour définir une typologie des langues.

### 3.1 Talmy : la saillance de la Trajectoire

Talmy (2003:217-221[2000]) caractérise de manière formelle les macro-événements<sup>6</sup>. Il suggère que les événements complexes sont constitués, dans leur structure conceptuelle, d'un événement majeur et d'événements subordonnés (2003:215), prenant comme point de départ le fait que :

“A crosslinguistic comparison strongly suggests that there is a fundamental and recurrent category of complex event that is prone to conceptual integration and representation by a single clause, a type here termed a **macro-event**.” (Talmy 2003:216[2000])

A partir de ce constat, il note également :

“[...] languages differ as to the maximum amount of conceptual content of a particular kind and organization that can be packaged colloquially within a single clause and hence readily experienced as a single macro-event.” (Talmy 2003:217[2000]).

Ceci le conduit à proposer une typologie dite « d'intégration d'événement », qui distingue trois grands types de langues. Talmy (2003:21[2000]) aborde les relations entre sémantique et signes linguistiques dans l'expression du mouvement et s'intéresse aux éléments sémantiques tels que la Trajectoire, le Mouvement, la Manière et la Cause, la Figure et le

---

<sup>6</sup> Dès 1972, Talmy avait mis la notion de « situation de translation » (*translatory situation*) au cœur de ses hypothèses. Il définissait ainsi ce type de situation : un événement dans lequel une figure est en mouvement le long d'une Trajectoire. Cette situation de translation est décomposée dans une structure fixe : “a *translatory structure*”. Cf: Talmy 1972:13.

Fond, et aux éléments de surface tels que les verbes et ce qu'il nomme les « satellites », telles les particules.

“It [a satellite] is the grammatical category of any constituent other than a nominal complement that is in a sister relation to the verb root. It relates to the verb as a dependent to a head. The satellite, which can be either a bound affix or a free word, is thus intended to encompass all of the following grammatical forms, which traditionally have been largely treated independently of each other: English verb particles, German separable and inseparable verb prefixes, Latin or Russian verb prefixes (...). The set of forms that can function as satellites in a language often overlaps partially, but not wholly, with the set of forms in another grammatical category in that language, generally the category of prepositions, verbs or nouns.”  
(Talmy 2008: 139)

Il décompose tout événement de mouvement en une entité (« la Figure ») qui se déplace suivant une Trajectoire ou qui est localisée par rapport à une autre entité (« le Fond »). La Figure est soit en mouvement, soit conceptuellement capable de se mouvoir. Le Fond est un cadre référentiel ou un objet référentiel fixe dans un cadre de référence, par rapport auquel la Trajectoire de la Figure est caractérisée. En se fondant sur les informations sémantiques lexicalisées dans la racine verbale et exprimées dans ses satellites, Talmy propose de distinguer trois différents types de langue (“three typologically principal lexicalization types for verb roots” (Talmy, 2003:27 [2000])) en s'appuyant en particulier sur l'expression de la Trajectoire pour fonder sa typologie. Dans les langues du premier type, le verbe principal exprime le mouvement et le co-événement, habituellement la Manière et/ou la Cause du mouvement: il porte donc une ou deux informations sémantiques, l'expression de la Trajectoire se trouvant de fait reléguée dans un satellite du verbe principal. L'anglais représente parfaitement ce premier groupe de langues, qui comprend aussi, selon Talmy, les langues germaniques, certaines langues indo-européennes (à l'exception des langues romanes), les langues slaves, le finno-ougrien, le chinois, l'ojibwa (parlée en Australie) et le warlpiri (langue amérindienne). L'exemple (4) illustre ce premier groupe de langue.

- (4) I blew the ant off my plate. (exemple emprunté à Talmy, 2003:28 [2000])  
[Agent-Manner-Figure-Path-Ground]

Les langues du deuxième type lexicalisent le mouvement et la Trajectoire dans la racine du verbe principal. Si un co-événement de Manière ou de Cause est exprimé dans la même phrase, il l'est de façon indépendante, très souvent sous la forme d'un adverbe ou d'un gérondif. Selon Talmy, c'est le cas des langues romanes, sémitiques, bantoues, japonaise, tamoule, polynésiennes et certaines branches des langues mayas, ainsi que l'exemple (5) le montre.

- (5) Elle est entrée dans le stade en courant.  
[Figure-Path-Ground-Manner]

Les langues du troisième type rassemblent le Mouvement et la Figure dans le verbe. Le grec illustre ce troisième type (ex. (6) et (7) empruntés à Talmy 2003:66 [2000]).

Structure du grec à cadrage satellitaire :

- (6) Έτρεξα μέσα (στο σπίτι).  
Etreksa mesa (sto spiti)  
I.ran in to-the house.ACC  
Litt. I ran in (to the house).  
[Figure+Manner-Path-Ground]

Structure du grec à cadrage verbal :

- (7) Μπήκα (τρέχοντας) στο σπίτι  
Bika (trehontas) sto spiti  
I.entered running to-the house.ACC  
Litt. I entered (running) the house.  
[Figure-Path-Manner-Ground]

Il faut noter que la notion de « satellite » proposée par Talmy est restrictive :

- 1) "It is the grammatical category of any constituent other than a noun-phrase or prepositional-phrase complement that is in a sister relation to the verb root. It relates to the verb root as a dependent to a head."
- 2) "A verb root together with its satellites forms a constituent in its own right, the **verb complex** (...). It is this constituent as a whole that relates to such other constituents as a direct object noun phrase."
- 3) "Another kind of satellite is the second element of a verb compound in Chinese, called by some the "resultative complement."" (Talmy 2003:102-103 [2000])

Le fait que Talmy limite sa définition des satellites, sans prendre en compte les expressions prépositionnelles, est un problème qui a déjà été soulevé par un certain nombre d'auteurs

(Matsumoto 2003 ; Harr 2012 ; Soroli 2011 ; Croft *et al.* 2010 ; Beavers *et al.* 2010). Par exemple, Beavers *et al.* (2010) démontrent que les prépositions spatiales sont bien des constituants, au contraire des satellites qui peuvent ne pas l'être (à l'inverse du point 2) précité) comme l'illustrent leurs exemples en (8) et (9).

(8) It was out of the house that I went, not into the house.

(9) \*It was out that I went of the house, not in.

Ces deux exemples montrent que “out of the house” est un constituant. En revanche, “out” seul n'est pas dans une relation sororale à la racine verbale, comme le laisse penser Talmy. Mais “of the house” est un complément de “out”, et l'ensemble “out of the house” est en relation sororale à la racine verbale “run”, la distinction entre satellites et prépositions est donc certainement sans objet. A la suite de ces chercheurs<sup>7</sup>, nous considérerons donc que les groupes prépositionnels sont aussi des satellites, d'autant que le français est démuné de particules, au contraire de l'anglais, ce qui limiterait le nombre de satellites au sens strict proposé par Talmy (2000) et ne rendrait pas compte des informations exprimées en dehors du verbe principal.

Une autre critique des travaux de Talmy a été formulée par Aske (1989). Se fondant sur les premières travaux de Talmy (1985) et comparant l'anglais et l'espagnol, Aske suggère qu'il conviendrait de dissocier les prédicats de Trajectoire purement locatifs des prédicats de Trajectoire télique qui impliquent un changement d'état (Aske 1989:6). Ainsi dans les exemples (10) et (11), l'anglais et l'espagnol présentent des différences importantes quant à deux traits principaux : l'expression de l'information portant sur la Trajectoire et celle qui concerne la télicité. Dans l'exemple (10), l'anglais informe de la Trajectoire et de la télicité dans le satellite (“off”), alors qu'en espagnol (ex. (11)), ces deux informations sont situées dans le verbe (« quitar »).

(10) Pull off.

(11) Quitar de un tirón.

Litt. Take-off a pull.

Aske ajoute également des exemples en anglais, qui ne peuvent être traduits en espagnol, tel que (12), qui représente un cas de télicité en dehors du verbe, grâce à une préposition spatiale.

---

<sup>7</sup> C'est aussi l'avis de Hickmann et Hendriks (sous presse), Harr (2012), Soroli (2011), Fortis (2010). Pour notre étude sur l'expression de l'espace et du temps, nous utiliserons le terme de « constellation », emprunté à Carlota Smith (1991), pour désigner les constituants autres que le sujet et le verbe.

(12) The leaf blew off the table.

Selon Aske (1989) :

“It is true, as Talmy says, that basic path predicates tend to be main verbs in Spanish and secondary non-verbal predicates in English. But the inability of Spanish to express path outside the verb is limited to telic path phrases, i.e. path phrases which also predicate an end-of-path location of the moving object.” (Aske 1989:11)

La proposition d'Aske (1989) d'observer dans les langues à cadrage verbal si l'expression de la Trajectoire en dehors du verbe est associée au trait télique offre une nouvelle perspective que Talmy (2000) n'a pas reprise, mais qui a été développée par d'autres auteurs. Ainsi, Slobin et Hoiting (1994), puis Slobin (1997, 2006) constatent que dans les langues à cadrage verbal, par exemple l'espagnol, le français, le turc, le japonais et le coréen : “we see a general preference to use a full, main verb to indicate a change of state” (Slobin et Hoiting 1994:497). Cette contrainte ne s'appliquerait qu'aux langues à cadrage verbal et obligerait les locuteurs de ces langues à n'utiliser que des verbes de Trajectoire pour exprimer un franchissement de frontière. Le franchissement d'une borne temporelle aurait donc une incidence sur l'expression de la Trajectoire, lexicalisée uniquement dans le verbe dans ce type de langues. Cette contrainte sur l'expression des bornes temporelles a une influence sur l'expression de la Manière dans les langues à cadrage verbal, comme l'indique Slobin (2006:67) : “It appears that verb-framed languages only license the use of a manner verb as a main verb in a path expression if no boundary crossing is predicated.”

De plus, un certain nombre de chercheurs ont montré des variations interlingues et dialectales dans les langues à cadrage verbal (par exemple, Pourcel & Kopecka 2005 ; Ibarretxe-Antuñano 2009 ; Ibarretxe-Antuñano & Hijazo-Gascón 2012 ; Harr 2012). Ibarretxe-Antuñano (2009) a proposé un tableau que nous reproduisons ci-dessous (Figure 2), mettant en avant la graduation de la saillance de la Trajectoire dans les langues à cadrage verbal et satellitaire. Il semble utile d'identifier dans quels cas les locuteurs de ces langues lexicalisent la Trajectoire dans le verbe, afin de mieux rendre compte des variations 1) à l'intérieur de ce groupe de langues et 2) dans chaque langue et en fonction des contextes où elles apparaissent. Ces descriptions permettraient ainsi de mieux comprendre les difficultés auxquelles peuvent se heurter les apprenants d'une L2 à cadrage verbal, compte tenu de ces variations intra-typologiques. On peut considérer ce tableau

comme venant en complément du tableau de Slobin (2006) qui met en avant la saillance de la Manière.

Languages lexicalisation pattern	Minus-ground	Plus-ground	High-path salience
Chantyal (Noonan 2003)	0%	100%	 +
Basque (Ibarretxe-Antuñano 2004)	11,86%	88,14%	
Swedish (Ragnarsdóttir and Strömqvist 2004)	12%	42%	
Icelandic (Ragnarsdóttir and Strömqvist 2004)	14%	71%	
English (Slobin 1996)	18%	82%	
Polish (Szczybelski Zborowski, 2006)	23%	77%	
German (Berthele 2006, Slobin 1997)	26%	74%	
Turkish (Aksu-Koç 1994)	27,27%	72,72%	
Danish (Cadierno 2004)	29,51%	70,49%	
French (Berthele 2006)	31%	69%	
Spanish (Slobin 1996)	37%	63%	
Malay (Huang and Tanangkingsing 2005)	42%	58%	
Mandarin Chinese (Chen 2005)	48%	52%	
Thai (Zlatev and Yangklang 2004)	51%	49%	
Tsou (Huang and Tanangkingsing 2005)	52%	48%	
Tagalog (Huang and Tanangkingsing 2005)	55%	45%	
Cebuano (Huang and Tanangkingsing 2005)	59%	41%	
W. Greenlandic (Engberg and Blytman 2004)	60%	40%	
Saisiyat (Huang and Tanangkingsing 2005)	61%	39%	
Squliq (Huang and Tanangkingsing 2005)	64%	36%	
Mapuche (Becerra-Parra 2008)	65%	35%	-
			Low-path salience

Figure 2 "Path salience cline" (Ibarretxe-Antuñano 2009)

Un certain nombre de linguistes ont présenté des recherches qui mettent en évidence l'impact des variations typologiques de Talmy dans l'acquisition du mouvement en L2, en particulier pour les langues à cadrage verbal (Cadierno & Ruiz 2006 ; Cadierno 2008 ;

Phillips 2007 ; Engemann 2012 ; Hendriks *et al* 2008 ; Ibarretxe-Antuñano & Hijazo-Gascón 2012 ; Larrañaga *et al.* 2012). Les résultats de leurs recherches seront présentés plus bas, après un résumé de l'hypothèse typologique de Slobin (2006) dans la section suivante.

### 3.2 Slobin : la saillance de la Manière

S'appuyant sur un nombre considérable de langues dont les locuteurs ont été soumis à la même tâche de narration ("Frog where are you?"<sup>8</sup>, support imagé pour enfants de Mayer, 1969), Slobin (2004) envisage d'ajouter à la typologie de Talmy un type supplémentaire de langue qu'il nomme "equipollently-framed", dans lesquelles Trajectoire et Manière du mouvement sont exprimées par des formes grammaticales équivalentes. Ce nouveau type permet d'intégrer les langues à verbes sériels<sup>9</sup>, comme le mandarin, le thaï, certains créoles, certaines langues africaines du Niger et du Congo, qui présentent des expressions verbales complexes où le premier élément exprime la Manière et les éléments suivants la Trajectoire ; les langues où les radicaux des verbes lexicalisent en même temps la Manière et la Trajectoire (langues amérindiennes telle que l'algonquian, l'athabaskan, etc.) ; et les langues du groupe Jaminjungan (parlées dans le Nord de l'Australie) qui fusionnent Manière et Trajectoire dans des préverbes. Watorek (2008) y ajoute le polonais « dans la mesure où il combine des préfixes et des prépositions ajoutés à la racine verbale pour exprimer la Trajectoire et la Manière. » (Watorek, 2008:38)

Les types de constructions, selon les langues sont donc les suivantes selon Slobin (2004) : « 1) Verbe de Manière + verbe de Trajectoire<sup>10</sup> : langues à verbes sériels ; 2) Un seul verbe conjuguant l'expression de la Manière et de la Trajectoire : langues à verbes composés de deux parties ; 3) Préverbe exprimant la Manière, suivi d'un autre préverbe exprimant la Trajectoire, ajoutés à un verbe. » (Slobin 2004:25)<sup>11</sup>

Les résultats de Slobin montrent également que les langues à cadrage satellitaire ont un répertoire de verbes de Manière beaucoup plus important que les langues à cadrage verbal :

---

<sup>8</sup> Slobin a comparé des narrations d'adultes (10 par groupe de langues : neuf langues à cadrage satellitaire, sept langues à cadrage verbal) en particulier leurs productions concernant une scène impliquant la chute d'un personnage d'une falaise.

<sup>9</sup> Cf. Jansen, Koopman et Muysken, 1978, pour une définition des verbes sériels.

<sup>10</sup> Croft *et al.* (2010) indiquent : "The basic problem is that linguists employ different criterion in each language to identify a category such as 'verb'. Moreover, the criteria are usually not cross-linguistically comparable, in that they employ language-specific constructions." (Croft 2010 :205)

<sup>11</sup> Traduction ACD.

“English differs from Spanish then, not only in its satellite-framing typology, but also in terms if these verbs conflate motion and manner (...).” (Slobin 1997:26)

A partir de ces différents faits, Slobin (2006) considère que c'est la Manière du mouvement (et non la Trajectoire comme l'a proposé Talmy 2000) qui est plus ou moins saillante dans les langues (“high manner-salient”/“low manner-salient” languages). Ainsi, il propose un continuum allant des langues où la saillance de la Manière est faible, comme c'est le cas des langues romanes, à celles où elle est importante, tel qu'en thaï et en russe (cf. Figure 3).

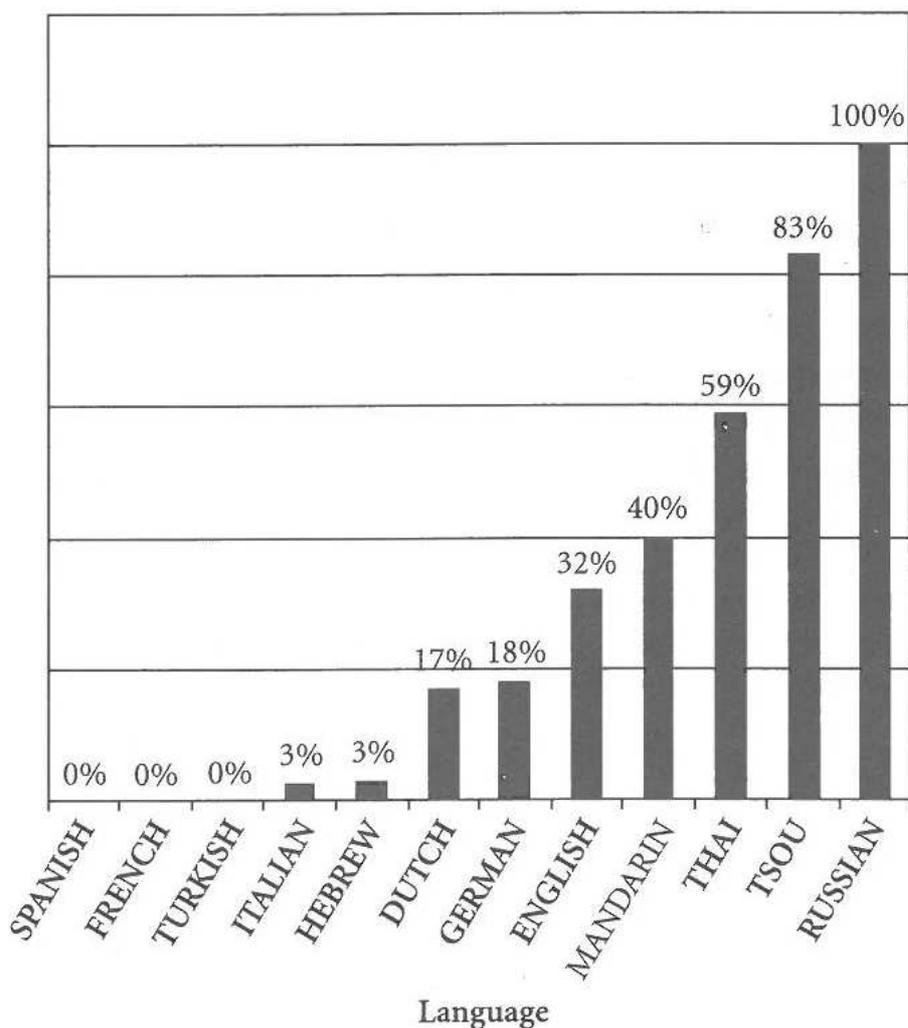


Figure 3 Continuum de la saillance de la manière dans les langues<sup>12</sup> (Reproduction de Slobin, Figure 1, in Hickmann & Robert 2006:6)

<sup>12</sup> Pourcentage des locuteurs utilisant la Manière du mouvement dans le verbe dans la scène « Sortir de la ruche » dans la narration « Frog where are you ? »

De plus, Slobin (1997) constate que les locuteurs des langues à cadrage verbal expriment plus d'énoncés en relation avec la mise en scène des situations, ce qu'il estime relever d'un trait universel des langues à cadrage verbal : "Implicational universal: Narratives in verb-framed languages will tend to devote relatively more attention to scene-setting and relatively less attention to details of paths of motion, in comparison with satellite-framed languages." (Slobin 1997:26). Il constate que les narrateurs des langues à cadrage verbal communiquent plus les mises en scène statiques : "(...) 21% of narrators in the verb-framed languages provide static scene-setting, in comparison with 8% in the satellite-framed languages" (Slobin 1997:28). Des différences typologiques sont donc observées aussi sur un plan rhétorique. Plus globalement, Slobin note que ce type de phénomène fait partie du développement des compétences langagières lors de l'AL1, dans lesquelles s'imbriquent syntaxe, et discours :

"This is part of a general development of intralinguistic skills, as reflected also in the development of definiteness (...). The emergence of such skills then has consequences for the mastery of a range of syntactic forms, such as relatives clauses, definite referring expressions, anaphora, and temporal subordination (...). Explanation of learning processes of this sort requires attention to a number of interlocking factors, going beyond current 'domain-specific' approaches to development." (Slobin 1997:28-29)

### **3.3 Acquisition de l'expression du mouvement en L2 : recherches antérieures**

Comme on vient de le voir, les différences typologiques décrites concernant l'expression du mouvement influencent l'AL1. Conformément aux notions d'interlangue et de transfert dont il a déjà été question, on peut faire l'hypothèse que l'expression du mouvement en L2 peut subir des influences de la L1, constituer une source de difficultés de l'acquisition d'une L2, et fournir aussi un terrain fertile pour comprendre les processus de reconceptualisation nécessaires pour des apprenants, en particulier si les deux langues, source et cible, présentent des cadrages différents. Les recherches se sont développées ces dernières années dans l'acquisition de l'expression du mouvement en L2, même si elles restent encore peu nombreuses. On trouve dans la littérature actuelle peu de recherches sur l'influence de la typologie dans l'expression du mouvement en L2. Certaines ont montré que des apprenants adultes à un stade avancé d'une L2 parvenaient à exprimer le

mouvement selon les principes de la L2. C'est le cas par exemple des études de Cadierno (2004), Cadierno et Ruiz (2006), Cadierno (2008). Ces travaux examinent les données d'apprenants danois de l'espagnol L2, dont la langue source (le danois) le danois est considérée par Talmy (2000) comme une langue à cadrage satellitaire et la langue cible (l'espagnol) comme une langue à cadrage verbal. Selon Cadierno (2004), ces apprenants montrent une tendance à transférer de leur L1 l'expression complexe de la Trajectoire, alors qu'ils ne parviennent pas à exprimer dans le verbe à la fois la Manière du mouvement dans des contextes bornés temporellement, ce qui devraient être le cas si le transfert de la L1 était complet. Dans une autre étude, à partir des mêmes paires de langues source et cible, Cadierno et Ruiz (2006) ne trouvent pas de preuve de transfert de la L1 vers la L2 dans l'expression de la Manière. Cadierno (2008) en conclue que le transfert est affaire de niveau de compétence : les apprenants de niveaux débutants et intermédiaires seraient influencés par leur L1 et soumis au transfert, alors qu'à un niveau avancé ils parviendraient à exprimer le mouvement en fonction des principes de la L2. C'est aussi le résultat de Phillips (2007), qui a étudié les anglophones américains apprenants de l'espagnol et a repéré des transferts de la L1 au niveau débutant : les apprenants ne parviennent pas à ce niveau à exprimer la Trajectoire dans le verbe et emploient des verbes contenant peu d'informations ("light verbs") de type "go" accompagnés de localisations dans les satellites du verbe principal. Au niveau intermédiaire, les apprenants, ayant acquis plus de vocabulaire, parviennent à exprimer la Manière du mouvement, mais ils le font selon le modèle de leur L1, à savoir en encodant la Manière dans le verbe et la Trajectoire dans les satellites, confirmant ainsi le transfert des structures de la L1 dans l'acquisition de la L2. En revanche, la thèse de Phillips (2007) ne comprend pas d'apprenants de niveau avancé et il ne peut donc pas étayer les résultats de Cadierno (2008) cités ci-dessus. En outre, Phillips n'a pas retenu dans ces hypothèses la contrainte du franchissement de frontière proposée par Slobin et Hoiting (1994) et Slobin (2006), et ne présente donc pas de résultats concernant cette caractéristique particulière des langues à cadrage verbal. Larrañaga *et al.* (2012), en revanche, font l'hypothèse que cette contrainte ne sera pas acquise par les apprenants anglophones de l'espagnol qu'elles étudient, même à un niveau avancé car "they cannot find evidence for the existence of the boundary crossing in Spanish on the basis of positive evidence alone" (Larrañaga *et al.* 2012:128). Leurs résultats montrent que les apprenants, même à un niveau avancé, alors qu'ils ont effectué un séjour de six mois en Espagne juste avant le recueil des données, ne parviennent pas à encoder la Trajectoire

dans le verbe, y compris dans le cas de franchissements de frontière, et la Manière du mouvement dans les satellites : ils restent sur le modèle de l'anglais, encodant la Manière du mouvement dans le verbe. Leurs résultats vont donc à l'encontre de ceux de Cadierno (2008). Cependant, dès le premier niveau, les apprenants anglophones emploient des verbes de Trajectoire de type « entrar » : Larrañaga *et al.* y voient l'effet d'une part de l'apprentissage en milieu guidé, et d'autre part de l'existence dans le lexique anglais de verbes originaires du latin (“to enter, to ascend, to descend”) : quand bien même ces verbes sont peu employés à l'oral et peu usités à l'écrit, ils seraient néanmoins plus aisés à acquérir que d'autres verbes encodant la Trajectoire et n'existant pas dans le lexique de l'anglais. Ibarretxe-Antuñano et Hijazo-Gascón (2012) montrent que des locuteurs de langues romanes (italien, français) apprenants de l'espagnol L2 et des hispanophones apprenants du basque L2 transfèrent à un niveau avancé, les structures et le biais rhétorique de leur L1.

Hendriks *et al.* (2008) ont montré que dans une tâche visant à éliciter des mouvements volontaires et provoqués, des apprenants anglophones du français exprimaient principalement la Cause et la Manière de la Cause dans le verbe au niveau débutant. Avec l'évolution de leur compétence, et malgré leur capacité à utiliser des structures syntaxiques complexes, l'organisation de l'information de leurs énoncés suit toujours le modèle de leur L1. Hendriks et Hickmann (2011) ont étudié les mêmes apprenants dans une tâche où seuls des mouvements volontaires sont suscités. Leurs résultats sont bien différents : les apprenants se sont appropriés le modèle de la L2, exprimant plus souvent la Trajectoire que la Manière. Elles en tirent la conclusion suivante : “There therefore seems to be an influence of task on the level of transfer of *thinking-for-speaking* patterns such that when the information expressed is of a more complex type, the learner will return to a more familiar way of organizing.” Navarro et Nicoladis (2005) ont étudié des apprenants anglophones de l'espagnol. Il ressort de leur étude que les apprenants parviennent à exprimer le mouvement selon le schéma typologique de l'espagnol, l'unique différence avec le groupe contrôle hispanophone se situant dans l'utilisation du verbe, plutôt que dans les satellites, pour exprimer la Manière.

Les résultats de toutes ces recherches (à l'exception de celle de Hendriks et Hickmann 2011) montrent qu'au moins au niveau débutant, les apprenants d'une langue typologiquement éloignée de leur L1 ont tendance à utiliser les schémas de leur L1 pour exprimer le mouvement. Les restructurations, aussi bien linguistiques que cognitives,

semblent nécessaires pour acquérir complètement la L2. Ainsi, la plupart des études montrent que les apprenants de L2 conçoivent le mouvement dans leur L1 et de ce fait l'encodent linguistiquement selon les schémas de leur L1.

Le chapitre suivant est dédié à l'expression de la temporalité dans les langues, afin de présenter les cadres théoriques nécessaires à l'étude conjointe des liens entre le domaine de l'espace et du temps. La fin de ce chapitre présentera les recherches antérieures portant sur la relation entre espace et temps dans les langues.



## Chapitre 4. L'expression de la temporalité dans les langues

Le temps et l'aspect sont deux catégories à l'œuvre dans les langues à morphologie verbale. Si la catégorie du temps est grammaticalisée dans tous ces types de langues, l'aspect quant à lui peut être lexical et/ou grammatical. Le temps ("tense" en anglais) est traditionnellement défini comme l'expression grammaticale de la localisation temporelle d'une situation référée par rapport à la situation d'énonciation (Comrie, 1981:9), ce qui lui confère une valeur déictique. La référence temporelle dans un discours se construit en faisant référence à des intervalles de temps correspondant à des situations (événements, actions, états, ...). Ces situations sont ordonnées entre elles, localisées et orientées par rapport au moment de la parole du locuteur. La cohérence et la cohésion discursive repose en partie sur sa cohérence et sa cohésion temporelle.

### 4.1 Le repérage temporel selon trois points de référence

Arnauld de Lancelot (1660), grammairien de Port-Royal, l'abbé Girard (1747) ainsi que Nicolas de Beauzée (1767) ont été les premiers<sup>13</sup> à proposer un repérage temporel à trois points des temps du français en s'appuyant sur les travaux en physique de Leibniz<sup>14</sup> (1646-1716). Cependant, ces trois points décrivent les relations entre le moment de l'énonciation et les événements qui précèdent ce moment, le chevauchent ou le suivent. Il ne s'agit donc en fait que de constructions de relations binaires pour chaque temps du français.

#### 4.1.1 L'approche de Hans Reichenbach

Reichenbach (1947) propose un schéma temporel de référence se basant sur la représentation occidentale du temps selon une flèche montrant le flux temporel de gauche (passé) à droite (futur). Son schéma s'appuie sur deux points de référence : le moment de la parole ("point of speech S") et celui de l'événement dont il est question dans l'énoncé ("point of event" E). Il définit trois points temporels qui sont antérieurs, simultanés ou postérieurs au moment de l'énonciation. Cependant, les temps verbaux étant plus nombreux que ceux du passé, présent et futur, il construit les relations temporelles grâce à un nouveau point de référence ("point of reference R"). Ce nouveau paramètre introduit

---

<sup>13</sup> Voir Schwer (2009) et Fournier (2008) pour leurs études détaillées de ces travaux.

<sup>14</sup> Voir Klein (2009:5-26) pour un panorama de la conceptualisation du temps dans l'histoire des sciences (philosophie et physique).

par Reichenbach est une clef essentielle pour l'évolution des théories descriptives de la temporalité au cours du XX<sup>e</sup> siècle.

Nous reprenons ici quelques schémas<sup>15</sup> proposés par Reichenbach (1947:72) pour des temps particuliers de l'anglais et du français. Dans le cas du "present" anglais, les trois points de référence sont situés au même endroit sur la ligne de représentation temporelle : ils sont concomitants (la représentation de la concomitance est illustrée par une virgule).

### Present

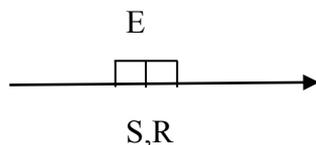
(13) I see Olga.



Dans le cas du présent progressif de l'anglais, le « point de l'événement » est étendu ("extended") : selon Reichenbach (1947:73), "In some tenses, an additional indication is given concerning the time extension of the event". Pour représenter cette « extension » du temps, Reichenbach propose le schéma suivant, où seul le point "E" de l'événement est étendu, alors que le point de la parole "S" et le point de référence "R" sont concomitants.

### Present, extended

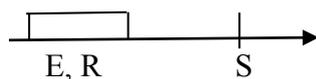
(14) I am seeing Olga.



De la même manière, Reichenbach propose un schéma pour l'imparfait en français, représentation du passé imperfectif dans cette langue (1947:73) "the event covers a certain stretch of time" ('l'événement couvre un certain « étirement » du temps') :

### Imparfait

(15) Je voyais Olga.



L'exemple du plus-que-parfait permet d'appréhender la nécessité d'intégrer le troisième paramètre de Reichenbach (le point de référence "R") pour la description des temps surcomposés, en particulier dans l'exemple ci-dessus. "E" correspond au moment du

---

<sup>15</sup> Ces schémas se trouvent dans Barbazan (2006:37-38).

départ d'Olga, "R" à l'arrivée d'Hélène et "S" au moment de l'énonciation : aucun de ces moments n'est simultané à un autre, ils se succèdent.

### Plus-que-parfait

(16) Olga était partie quand Hélène est arrivée.<sup>16</sup>



Notons toutefois que Reichenbach ne fait pas référence à la notion d'aspect, mais à celle de temps « étendu » (*cf.* le schéma de l'imparfait) qui peut exprimer la durée et la répétition ("The extended tenses are sometimes used to indicate, not the duration of the event, but repetition." 1947:73). Comme l'indique Barbazan (2006:38) : « Bien que Reichenbach ne fasse pas explicitement référence à l'aspect grammatical pour caractériser l'imparfait, on ne peut s'empêcher de faire un rapprochement entre la représentation formelle « étendue » de "R" et l'imperfectivité de ce tiroir verbal ». Notons toutefois que Reichenbach parle de « point » pour situer les événements, et non d'intervalles, ce que feront ses successeurs (*cf.* Comrie, 1985 :122). D'autre part, le système proposé par Reichenbach a été critiqué aussi bien par Comrie (1981) que par Binnick (1991) et Klein (1994). En particulier, le point de référence "R" leur semble trop approximatif, car pouvant être interprété de multiples façons. Entre autres, "R" peut être compris comme un événement décrit dans le contexte ou comme un moment donné par un adverbe temporel dans l'énoncé. S'agissant par exemple des adverbes temporels, ceux-ci peuvent spécifier un intervalle temporel autre que "R", tel que le temps de la situation. Nous reprenons ici l'exemple de Klein (1994:25) :

(17) At nine o'clock, Mary had left the building.

L'adverbe temporel dans cet énoncé peut tout aussi bien relever de "R" (le temps donné par l'auxiliaire, et donc antérieur au temps de la situation) ou le temps de la situation, c'est-à-dire le moment du départ lui-même.

Comrie (1981), quant à lui, indique que le système est trop riche, en particulier dans le traitement des "past perfect" et "future perfect" anglais, puisque la relation entre E et S n'est pas pertinente dans le cas de ces deux temps. Ainsi, pour le futur, on a  $S < R$ , et pour le passé, on a  $S > R$ .

<sup>16</sup> Exemple de Barbazan (2006:37-38)

### 4.1.2 L'approche de Carlota Smith

Carlota Smith (2004:598-620) s'appuie sur la description des relations temporelles de Reichenbach. Bien que le point de référence "R" soit controversé, elle explique son utilité pour les temps relatifs comme le "past perfect" anglais. Ses trois exemples illustrent son argument en faveur de "R" :

- (18) Mary arrived.
- (19) Mary has arrived.
- (20) On Sunday, Mary had (already) arrived.

La différence entre (18) et (19) est une différence de perspective : en (18), "R" et "E" sont semblables, puisque l'événement est ancré dans le passé. Alors qu'en (19), l'événement est traité du point de vue du présent (donc de "S"), et "S" et "E" sont identiques. L'exemple au "past perfect" en (20) requiert trois points pour être interprété sémantiquement : "R" représente "the Sunday before", "E" se situe avant "R", qui est lui-même situé avant "S". La grille de lecture pour cet exemple est donc :  $E < R < S$ .

L'autre argument invoqué par Smith concerne le changement déictique ("shifted deixis") introduit par des adverbes temporels de type "now" (« maintenant »). Son exemple en (21) suggère selon Smith que cet énoncé est orienté en fonction de la perspective de Mary, alors que l'adverbe "now" est normalement orienté en fonction de "S".

- (21) Mary sat down at the desk. Now she was ready to start work."

Le troisième argument de Smith en faveur du point "R" de Reichenbach repose sur les relations temporelles entre événements ou états dans des phrases à plusieurs propositions comme dans les deux exemples (22) et (23):

- (22) Mary was smiling when John arrived.
- (23) Mary smiled when John arrived."

"Speech time is the center of the system. Reference Time is the temporal standpoint of a sentence; and, in complex sentences, Reference Time may function as a secondary orientation point. Situation time is the time at which the situation is located; it occurs at the interval [I]. The interval [I] of Situation Time is temporally independent of the situation itself. (Smith 1997:101 [1991])

Smith (2004: 228-230) ajoute que le temps de la parole (S) est lié au temps de la Référence, et le temps de la Référence au temps de la situation (E) par les relations de simultanéité et de succession :

(24) Mary said last Tuesday that she was leaving in 3 days.

Time 2	Time 3	Time 1
Last Tuesday	+3 days	SpT
<Mary say>	<Mary leave>	

Dans cet exemple (24), l'événement de la proposition principale <Mary say> se situe à un moment dans le passé, indiqué par la morphologie verbale et spécifié par l'adverbe temporel *last Tuesday* : c'est le temps de Référence ("R"), antérieur à celui de la parole ("S"). Pour la proposition principale, il y a seulement deux temps, et donc le temps de Référence<sub>1</sub> est égal au temps de la Situation<sub>1</sub> ("E"). L'adverbe de la proposition enchâssée spécifie un moment postérieur au temps de Référence<sub>1</sub> et ancré dans ce temps postérieur qui est le temps de la Situation<sub>2</sub>. L'événement <Mary leave> est ancré dans ce temps postérieur. Dans cet énoncé, le temps de la Référence de la proposition principale fonctionne comme temps de Référence pour la proposition enchâssée, RT<sub>2</sub>. Le temps de la parole ("S") est toujours le Temps 1 ; le temps de Référence est le Temps 2 ; le temps de la Situation est le Temps 3.

Interprétation temporelle :

Proposition principale : RT<sub>1</sub> < SpT; RT = last Tuesday ; RT = SitT

Proposition enchâssée : RT<sub>2</sub> = RT<sub>1</sub> ; SitT<sub>2</sub> > RT<sub>2</sub>, [in 3 days].

Carlota Smith argumente (1997:103 [1991]) que le fait d'interpréter tous les énoncés à l'aide de trois temps présente l'avantage d'apporter la notion de « perspective temporelle » ou de « point de vue ». Le temps de Référence est en relation avec les temps requis pour localiser temporellement une situation. Le temps de la Référence a deux fonctions. C'est une partie du système de localisation temporelle servant de temps d'ancrage secondaire dans les énoncés complexes. Tous les énoncés ont un locus, le temps de Référence, à partir duquel une situation est présentée dans le discours. Dans les énoncés simples, le point de vue temporel est passé, présent ou futur. Dans les énoncés plus complexes, le point d'orientation secondaire joue ce rôle. Ces deux derniers exemples la conduisent inévitablement à parler de l'aspect que nous aborderons plus loin.

Carlota Smith a de plus développé la « Théorie des représentations discursives » ("Discourse representation theory") de Kamp (1981) (voir ci-après), en proposant des patrons pour l'interprétation temporelle de différents types de discours. En effet, la narration, la description et le compte-rendu suivent des schémas temporels différents. Dans la narration, les événements et les états sont reliés les uns aux autres : "After the first

sentence of a narrative the times are sequential or simultaneous with previous times in the text. They are not related to SpT.” (Smith 2004)

### 4.1.3 L'approche de Wolfgang Klein

Klein (2009:27-29) décrit six caractéristiques de la structure temporelle basique dans les langues qui nous sont connues<sup>17</sup> :

1) la segmentabilité du temps : le temps peut être subdivisé en plusieurs segments, périodes ou intervalles temporels.

2) les relations entre ces intervalles temporels peuvent être de deux types :

a) l'inclusion : un intervalle peut être inclus partiellement ou totalement. S'il est inclus partiellement, il y a recouvrement des intervalles. La simultanéité d'événements fait partie de ces recouvrements, partiels ou complets.

b) la succession : si les intervalles temporels ne sont pas inclus l'un dans l'autre, l'un des intervalles précède l'autre.

3) la durée : la durée des intervalles temporels varie et est exprimée par les adverbes temporels.

4) l'*origo* : Klein entend par ce terme “the time of present experience” (en terme linguistique, le temps de la parole, nous y reviendrons plus loin). Tout ce qui s'est produit avant l'*origo* est accessible par la mémoire, ce qui adviendra après l'intervalle est accessible par l'attente (“expectation”). Classiquement, la catégorie grammaticale du temps (“tense”) situe un événement en relation avec l'*origo* déictique que représente le moment de la parole.

5) la proximité des intervalles entre eux : les intervalles exprimés peuvent être plus ou moins éloignés dans le temps.

6) le manque de propriétés qualitatives des intervalles temporels : les intervalles peuvent être en relation les uns avec les autres (*cf.* ci-dessus 2 à 4), mais la seule qualité est finalement la durée.

Pour Klein, ainsi que pour Comrie (1985), les éléments de la structure temporelle sont des durées, et non des points temporels comme chez Reichenbach. Klein (1994) a développé ce qu'il nomme la “Basic Temporal Structure”, qu'il conçoit en termes de trois paramètres : le temps topique (TT), le temps de l'énonciation (TU) et le temps de la situation (TSit), mais en utilisant uniquement TT et TU pour le temps et en ajoutant TSit pour définir l'aspect.

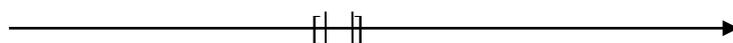
---

<sup>17</sup> Traduction allégée [ACD].

Le temps topique représente l'empan dans le passé, le présent ou le futur pour une assertion donnée : c'est le temps que le locuteur exprime pour son interlocuteur, en utilisant un verbe fini dans l'énoncé. Les temps (passé, présent, futur) sont liés entre eux par la relation entre le temps topique et le temps de l'énonciation. Le marquage grammatical associé à cette relation se situe dans le verbe fini dans les langues indo-européennes. Le temps topique peut être relié par anaphore à un temps topique prime (TT'). Deux schémas des relations temporelles externes sont ainsi proposés par Klein (adapté de Starren, 2001:22) :

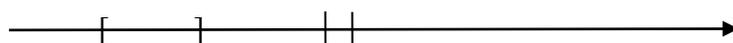
(25) She runs. : Present

TT=TU



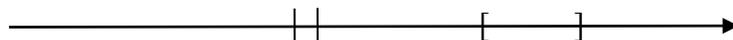
(26) She ran. : Past TT<TU

TT TU



(27) She will run. : Future TT>TU

TU TT



Selon Klein, il faut envisager deux types de relations entre des durées : les relations d'ordre et les relations topologiques. Les relations d'ordre représentent la succession :  $t_{i+1}$  se situe après  $t_i$  :  $t_i < t_{i+1}$ . Les relations topologiques expriment les recouvrements partiels ou complets des intervalles temporels. Ces chevauchements temporels ont un sous-intervalle commun, qui peut être formalisé de cette manière :  $t_i \subseteq t_j$ . Ces relations temporelles ont des propriétés temporelles externes, qui peuvent être exprimées par la morphologie temporelle, par la position des adverbes temporels dans l'énoncé et par l'organisation du discours. Ces propriétés temporelles externes se distinguent des propriétés temporelles internes (aspect lexical inhérent ou « *Aktionsart* »). Klein remet en question les analyses traditionnelles selon lesquelles l'intervalle localisé dans le passé serait le temps de la situation. Selon lui, le temps renvoie à la relation entre le temps topique et le temps de l'énonciation. Par exemple :

(28) Yesterday, John was ill.

L'énoncé (28) ne dit rien de la santé de la personne au moment où l'on parle. Il n'y a pas de relation entre TSit (« Jean malade ») et le temps de l'énoncé (TU = maintenant). L'assertion de l'énoncé est vraie pour « hier ». Une analyse selon Reichenbach indiquerait que le point "R" correspondrait au point de l'événement "E". Or, comme le fait remarquer Klein, cet énoncé est vrai pour le moment de l'événement, mais pas pour le moment "R" de l'énoncé.

## 4.2 L'aspect

### 4.2.1 L'aspect lexical ou *Aktionsart*

#### 4.2.1.1 Situations temporelles des événements : l'apport de Zeno Vendler

Vendler met en exergue plusieurs critères pertinents pour définir les propriétés temporelles inhérentes au contenu lexical des verbes. Le premier critère est la télélicité, qui permet de distinguer les événements dont le sémantisme comporte une fin naturelle, un but, un résultat ou un changement d'état, aussi appelé parfois « borne » temporelle. Ainsi :

(29) Boire.

(30) Boire un café.

Dans le premier cas (29), le verbe « boire » ne porte pas de borne temporelle en soi (du moins pas explicitement), alors que dans le second (30), la borne temporelle se situe au moment où la tasse ne contient plus de liquide.

Le deuxième critère porte sur les événements statiques *vs* dynamiques. A titre d'exemple, considérons (31) et (32).

(31) Pondichéry est en Inde du Sud.

(32) Les Hollandais s'emparèrent de Pondichéry en 1693.

Le test permettant de définir si un événement est statique ou dynamique consiste à transformer la proposition en utilisant l'aspect progressif. Dans l'exemple (33), l'énoncé ne serait plus vrai, puisque la ville est toujours située au même endroit, alors que dans (34), l'énoncé reste vrai :

(33) Pondichéry était en Inde du Sud.

(34) Les Hollandais s'emparaient de Pondicherry en 1693 (alors que les Français n'y étaient installés que depuis vingt ans).

Le troisième critère concerne la durée d'un événement. Ainsi, Vendler distingue les verbes de types :

- (35) Construire une cabane.
- (36) Entrer dans une cabane.

Tout événement a une durée, aussi limitée soit-elle. Ainsi dans « entrer » (ex. (36)), il s'agit d'un intervalle temporel très court, moment où l'on franchit le seuil d'un lieu clos, alors que dans le cas d'une construction d'un bâtiment, fût-il d'une cabane, notre connaissance du monde nous permet d'envisager un certain laps de temps.

Selon ces critères, Vendler (1957) propose un schéma temporel des verbes ("Time schemata"), selon leur propriété ontologique. Il indique :

“The fact that verbs have tenses indicates that considerations involving the concept of time are relevant to their use. These considerations are not limited merely to the obvious discrimination between past, present and future; there is another, a more subtle dependence on that concept: the use of a verb may also suggest the particular way in which that verb presupposes and involves the notion of time.” (Vendler 1957:143)

En effet, ce que certains appellent aujourd'hui l'« aspect lexical » des verbes ou *Aktionsart* relève des traits temporels d'un prédicat en fonction de sa signification. Vendler (1957) définit quatre types de situations temporelles exprimées par le verbe :

- « Les « états » (“State”) : “A loved somebody from  $t_1$  to  $t_2$ ” (« A aimait une personne tout le temps entre  $t_1$  et  $t_2$  ») veut dire que A a aimé une personne à chaque moment entre  $t_1$  et  $t_2$ .
- Les « activités » (“Activity”) : “A was running at time  $t$ ” (« A était en train de courir à un temps/instant donné  $t$  » signifie que l'instant  $t$  figure dans un intervalle de temps lors duquel A courait.
- Les « accomplissements » (“Accomplishment”) : “A was drawing a circle at  $t$ ” (« A était en train de dessiner un cercle à  $t$  » signifie que l'instant  $t$  est dans l'intervalle de temps dans lequel A a effectué son dessin.

- Les « achèvements » (“Achievement”) : “A won a race between  $t_1$  and  $t_2$ ” (« A a gagné une course entre  $t_1$  et  $t_2$  » signifie que l'instant  $t$  auquel A a remporté la course est situé entre  $t_1$  et  $t_2$ . » (Vendler 1957:149)<sup>18</sup>

Selon Vendler, le concept d'activités renvoie à des périodes de temps qui ne sont pas uniques ou définies. Les accomplissements, d'autre part, impliquent la notion de périodes « uniques et définies ». D'une façon analogue, les états impliquent des instants de temps dans un sens « indéfini et non unique » (traduction [ACD] du texte de Vendler, 1957:149).

Aujourd'hui, certains linguistes s'appuyant sur la notion de « compositionnalité » s'accordent pour remplacer le terme « verbes » utilisé par Vendler par celui de « prédicats ». Par exemple, « dessiner » est un verbe d'activité, alors que « dessiner un cercle » est un prédicat d'accomplissement. Selon cette approche, ce sont donc bien le verbe et ses arguments, et donc les prédicats, qu'il faut prendre en considération, pour définir la typologie (prédicat d'activité ou d'accomplissement, par exemple)<sup>19</sup>. Cette proposition de Vendler sera reprise et développée par Smith (1991, 2000) qui y ajoutera la classe des prédicats sémelfactifs, cependant que Klein (1994) propose une autre classification, présentée ci-après.

#### 4.2.1.2 Les propositions de Wolfgang Klein

Considérant que la durée d'un événement n'est pas pertinente pour la description temporelle des événements, Klein (1994) classe les prédicats en trois types : “0-state” (0-état, prédicats d'état), “1-state” (1-état, prédicats d'activité), “2-state” (2-états). Ce sont donc les prédicats d'accomplissement et d'achèvement (classes vendleriennes) qui se trouvent ainsi réunis dans la classe des « 2-états » de Klein.

Ainsi pour Klein, les deux types de prédicats « dessiner un cercle » et « exploser » relèvent de la même classe de prédicats, puisqu'ils sont tous deux téléliques (c'est-à-dire qu'ils portent dans leur signification le point terminal de l'événement) (cf. Garey, 1957). Les

---

<sup>18</sup> Traduction ACD.

<sup>19</sup> Ce que décrit Sarda (1999:16) : « Il semble que compte tenu du caractère compositionnel du sens d'un énoncé (compositionnel au sens d'interaction dynamique entre les différents composants de l'énoncé), on ne peut isoler le sens d'une unité qu'en faisant varier une à une, chacune des unités participant au sens global de l'énoncé. Pour identifier quelle est la contribution propre d'un verbe, il faudrait prendre rigoureusement en compte toutes les variations possibles, (i) variation des unités lexicales en repérant les propriétés ontologiques des entités dénotées par ces unités (i.e. les arguments), variation des unités grammaticales qui englobent aussi bien la nature des déterminants des SN (description définies vs indéfinies), que les temps grammaticaux ou les adverbes..., (iii) variations des unités syntaxiques, les constructions étant elles mêmes porteuses de significations. »

exemples suivants pourraient lui donner raison puisque le verbe « traverser » offre des durées très différentes avec pourtant un même résultat, un changement catégoriel de localisation :

- (37) Elle a traversé la vitre en reculant face à son adversaire.  
 (38) Elle a traversé le désert en compagnie de Targi.

Toutefois, notons que dans « traverser la vitre » (exemple (37)), la durée est ponctuelle compte tenu de l'épaisseur de la vitre (ontologie, connaissance commune), alors que « traverser le désert » (exemple (38)) implique le fait de se trouver au moment  $t$  à un endroit source « être d'un côté du désert » et au moment  $t_{+1}$  à un endroit cible « de l'autre côté du désert ». C'est notre connaissance du monde qui nous permet de considérer que le prédicat « traverser un désert » est duratif. Klein distingue les prédicats à 0-états, sans contraste de Temps Topique (“Topic time”), des verbes à 1-état, qui impliquent un contraste externe, et des verbes à 2-états distincts qui contiennent de plus un contraste interne, c'est-à-dire un état source et un état cible.

Le Tableau 1 proposé par Andersen (1991) nous permet de résumer la proposition de Klein :

	<b>States</b>	<b>Activities</b>	<b>Accomplishments</b>	<b>Achievements</b>
Punctual	-	-	-	+
Telic	-	-	+	+
Dynamic	-	+	+	+

Tableau 1. Types d'événements selon Andersen (1991) : “Semantic Features of Aspectual Categories”

### ***Contenu lexical de type 0-état***

Pour Klein (1994:101), il n'y a pas de contraste de Temps Topique pour les états (0-état). Selon lui, si les états sont liés avec un Temps Topique particulier, ils sont alors automatiquement liés à un autre Temps Topique. Dans ces cas, le Temps de la Situation (TSit) s'étend au cours du temps entier, même si l'assertion n'est valide que pour un Temps Topique particulier et limité. Ainsi, le Temps de la Situation inclut toujours le Temps Topique; même dans le cas limite où le Temps Topique, aussi, est le temps entier - c'est-à-dire, dans le cas où l'assertion n'est pas contrainte-, aucune partie du Temps Topique ne peut se situer à l'extérieur du Temps de la Situation. Donc, aucune différenciation

aspectuelle ne devrait être possible pour des situations à 0-état. Le type d'exemple (en (39)) caractérise un contenu lexical de type 0-état.

(39) The Nile is in Africa. (Klein, 1994:81)

### ***Contenu lexical de type 1-état***

En revanche, selon Klein, un contenu lexical de type « 1-état » implique un contraste externe du Temps Topique. Dans son exemple :

(40) Peter was asleep. (Klein, 1994:83)

Il existe une infinité d'intervalles temporels avant et après le Temps Topique<sub>1</sub>, au moment où l'assertion est produite pour un interlocuteur. Klein nomme ces intervalles temporels « Temps Topique- » (TT-) et « Temps Topique+ » (TT+). Les trois temps Topiques considérés ensemble forment le « Temps de la Situation » (TSit). Le Temps de la Situation examiné ici n'a pas de frontière temporelle exprimée dans le contenu lexical. Si la borne temporelle devait être exprimée, elle pourrait l'être par des adverbes temporels indiquant un intervalle de temps, par exemple. Cependant, compte tenu du type de contenu lexical du verbe, il existe des bornes temporelles, bien que non exprimées car TT- a un début et TT+ a une fin. Il y a donc une variété de Temps Topiques possibles avant et après le Temps de la Situation : c'est dans ce cas que Klein parle de « contraste du Temps Topique ».

### ***Contenu lexical de type 2-états***

Les classes des prédicats considérés ci-dessus (0-état et 1-état) ont pour caractéristique qu'elles comportent la qualité d'être homogène (par exemple, d'être situé sur un continent pour (39), et d'être dans une certaine position pour (40) voir ci-dessus). Cette homogénéité est vraie pour tous les Temps Topiques de l'assertion. Il est aussi possible qu'un état et sa contrepartie négative soient inclus dans un seul contenu lexical. Ce contenu lexical a alors un « état source » ("Source state", SS) et un « état cible » ("Target state", TS). Klein regroupe ces cas dans la classe des « prédicats à deux états » ("2-state lexical content"), en y incluant des cas plus complexes, tels que les prédicats à séquence répétitive, où l'état source resurgit après l'état cible. A titre d'exemple, Klein propose :

(41) The light blinked. (Klein 1994:86)

Notons que Carlota Smith a créé pour ce type de prédicat, la classe particulière des semelfactifs. Selon Klein, les prédicats comprenant deux états comportent un contraste de Temps Topique interne, et non externe comme c'est le cas des prédicats à un état. Le

contraste interne de Temps Topique est inscrit dans le seul contenu lexical, comme c'est le cas dans l'exemple (42) proposé par Klein (1994:86) dans ce cas, l'état source est le moment où la personne est à la Mecque et l'état cible, celui où il n'est plus dans ce lieu :

(42) Burton left Mecca. (Klein 1994:86)

Dans le cas du verbe "to find", qui est caractérisé comme ponctuel par d'autres auteurs, Klein (1994:87) considère que les bornes temporelles droite et gauche de cet événement « s'écroulent » : la transition entre l'état source et l'état cible est abrupte. Selon Klein, peu importe la qualité de la transition, abrupte ou lente, ce qui compte est le fait qu'il existe un état source et un état cible inclus dans un même contenu lexical, plutôt que la durée de l'événement, qui n'est pas intrinsèque au contenu lexical, mais relève de notre connaissance du monde.

#### **4.2.2 L'aspect grammatical**

Pour certains auteurs, en particulier ceux de la tradition grammairienne slave, l'aspect grammatical, nommé aussi « aspect de point de vue », est le seul aspect que l'on puisse réellement prendre en compte. Holt (1943) propose la définition suivante : « Les aspects sont les manières diverses de concevoir l'écoulement du procès même. » (Holt 1943:6). S'appuyant sur Holt, Comrie (1976) définit ce type d'aspect de la manière suivante : "Aspect are different ways of viewing the internal temporal constituency of a situation" (Comrie 1976:3). Enfin, Klein (1994:16) donne la définition traditionnelle de l'aspect :

"Aspect concerns the different perspectives which a speaker can take and express with regard to the temporal course of some event, action, process, etc.: the speaker may view it as completed, as on-going, as imminent, and possibly in other ways. This 'view' is independent of the time which the event, action, process, etc. occupies on the time axis." (Klein 1994:16)

##### **4.2.2.1 La proposition de Wolfgang Klein**

Pour Klein (1994), l'aspect peut être reconstruit comme une relation temporelle. Cet auteur se distingue donc des linguistes « traditionnels » : il définit temps et aspect comme des relations temporelles où le Temps Topique est central et introduit le Temps de la Situation qui réfère au temps pour lequel l'assertion est valide. Selon lui, l'aspect grammatical est la relation entre le Temps Topique et le temps de l'événement qu'il nomme « TSit » (temps de la situation). Klein (1994) explicite :

“Although a situation that is partly described by the lexical content of an utterance has a time -the time of situation TSit- it is not TSit that is directly linked to the time of utterance TU. There is an intervening link - the time for which a particular utterance makes an assertion. It is this time span, the topic time TT, which is linked to TU on the one hand, and to TSit, on the other.” (Klein 1994:37)

L'aspect concerne la relation entre le Temps Topique, c'est-à-dire l'intervalle temporel durant lequel l'assertion est valide, et le Temps de la Situation correspond à la Manière dont une situation est reliée à un Temps Topique donné (Klein 1994:6). Ainsi, ce n'est pas le temps de l'énoncé (TU) qui est en relation avec le Temps Topique dans l'expression de l'aspect grammatical, mais le Temps de la Situation. Selon Klein (1994) :

- Non progressif : L'assertion (Temps Topique) concerne un intervalle temporel postérieur à celui où la situation a eu lieu.

(43) The light was on. (exemple de Klein, 1994:2)

--<---->--[----]-----

- Progressif : le Temps Topique est inclus dans le Temps de la Situation

(44) She is cycling to the bookshop.

--<----[-----]---->---

Légende :	
<---->	Temps de la Situation (TSit)
[----]	Temps Topique (TT)

De même, dans l'exemple français (45) au plus-que-parfait, le Temps Topique est l'intervalle temporel représenté par « hier ». Le temps de la Situation concerne le départ effectif de la personne, qui n'est pas précisé, mais qui se situe avant le Temps Topique. Nous retrouvons donc le même schéma que dans l'exemple en anglais (43) ci-dessus.

(45) Hier, Isabelle était partie de Paris.

#### 4.2.2.2 L'approche de Carlota Smith

Smith (1997:6-7 [1991]) propose le modèle suivant :

“Aspectual choice allows the speaker to talk about situations in more than one way. This latitude gives the domain an important subjective component. (...) I consider the nature of aspectual choice. To understand it, we must consider the relation between speakers, sentences, and the actual situation talked about sentences.

Speakers choose aspectual meanings in order to present situations from a certain point of view, focus, or emphasis.” (Smith 1997:6 [1991])

“The speaker links an actual situation to a meaning by talking about the situation with a particular set of linguistic forms, a verb constellation. The relation between situations and sentences is indirect: it is mediated by the speaker. The speaker, not the situation, determines aspectual choice, as indicated by the diagram (...). (Smith 1997:7)

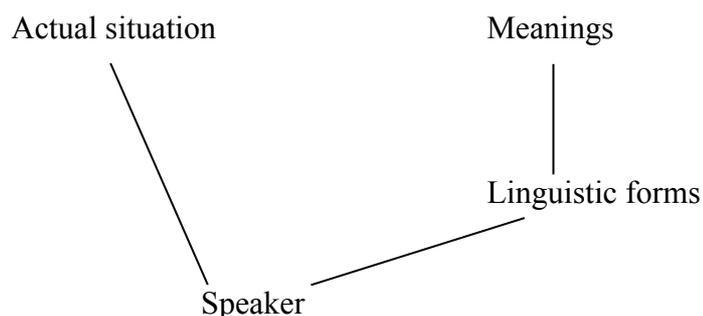


Figure 4 Relation entre situations, locuteurs, formes et significations (Smith, 1997:7)

Selon Smith (1997) : “According to this model, in talking the speaker presents an actual situation as an exemplar of a given situation type, from a given viewpoint”. (Smith 1997:7 [1991])

Carlota Smith (1997:19 [1991]) distingue différents types de situation de base selon plusieurs propriétés temporelles : la dynamicité, la télicité et la durée. Ainsi, les états consistent en une période unique, indifférenciée. La classe naturelle d'événements comprend toutes les situations non-statiques qui se déroulent dans le temps. Ils consistent en des étapes successives qui arrivent à des moments différents et ont ainsi « la propriété d'étapes ».

Smith (1997) définit la télicité en se référant à Garey (1957) :

“Events may be telic or atelic. Telic events have a change of state which constitutes the outcome, or goal, of the event. When the goal is reached, a change of state occurs and the event is complete.” (Smith 1997:19 [1991])

Par exemple, la distinction entre événements atéliques et téliques est illustrée en (46) et (47)

- (46) Mary walked in the park. (événement atélique)
- (47) Mary walked to school. (événement télique)

En ce qui concerne le caractère durative ou non des situations, Smith propose que :

“Situations are durative or instantaneous. This notion of instantaneous is conceptual, an idealization. An event such [win a race] may take several milliseconds, strictly speaking, without marring its categorization as [Instantaneous]. (Smith 1997:19 [1991])

Pour quelques auteurs, la durée est une caractéristique non essentielle des situations (Mourelatos, 1978 ; Dowty, 1986 ; et Klein, 1994, comme nous l'avons vu). Carlota Smith inclut la durée dans les traits temporels des événements, considérant que ce trait est linguistiquement saillant et constitue une catégorie linguistique pour les quatre langues (anglais, français, russe et navajo) qu'elle examine dans son livre « The Parameter of aspect » (1997).

Concernant le « point de vue » aspectuel, Smith (1997) écrit :

“The main semantic difference among aspectual viewpoints is in how much of a situation they make visible. Perfective viewpoints focus a situation in its entirety, including endpoints; Imperfective viewpoints focus an interval that excludes endpoints; Neutral viewpoints include the initial point and at least one stage of situation.” (Smith 1997:62 [1991])

Une contribution majeure de Carlota Smith repose sur ce qu'elle appelle le « point de vue neutre » (“Neutral viewpoint”) (1997:77-81), à partir de l'interprétation d'énoncés qui sont « flous » aspectuellement, c'est-à-dire ni non progressifs, ni progressifs. Bien qu'il ne soit pas dans la tradition linguistique française de choisir cette interprétation pour l'aspect du présent en français (*cf.* Guillaume, 1929, 1933 ; Martin, 1971 ; Guéron, 1993 ; Barbazan, 2006), il nous semble que la notion d'aspect non-marqué proposée par Smith rend mieux compte de la valeur aspectuelle de cette marque, car seul le contexte ou un adverbe temporel pourrait en déterminer l'aspect. Par exemple, à la question : « Que fait Eva en ce moment ? », on peut répondre par l'énoncé en (48), mais un tel énoncé pourrait également être une réponse à la question suivante : « Que fait Eva tous les dimanches à l'heure de la messe ? ». Ainsi, le présent en français ne peut avoir une lecture aspectuelle perfective ou imperfective, indépendamment du contexte. Smith indique que ce point de vue neutre existe aussi dans les langues navajo et chinoise.

(48) Elle court dans la garrigue.

Smith (1991) regroupe les caractéristiques qui distinguent les cinq types de situations en termes binaires :

Situations	Statique	Durative	Télique
Etats	[+]	[+]	[-]
Activité	[-]	[+]	[-]
Accomplissement	[-]	[+]	[+]
Sémelfactif	[-]	[-]	[-]
Achèvement	[-]	[-]	[+]

Tableau 2. Types de situation à partir de Smith (1991)

Ainsi, Klein (1994) et Smith (1991) diffèrent dans leur interprétation du temps, en particulier du fait que, pour Klein, la durée n'est pas une propriété pertinente pour la catégorisation des procès, résultant de connaissances externes au système linguistique et étant avant tout marquée par des adverbes temporels. Smith développe le schéma de Vendler (1957) pour prendre en compte l'itération d'un procès (de type « tousser », « frapper à la porte ») en en faisant une classe de prédicat qu'elle nomme « sémelfactif », et considère que la durée est une propriété prédicative.

### 4.3. Connecteurs et expressions adverbiales dans la phrase

Certains connecteurs et particules jouent un rôle pertinent dans l'analyse temporelle. Quelle que soit la langue, et d'autant plus qu'elle n'a pas de morphologie verbale, ces éléments peuvent être utilisés pour exprimer les relations temporo-aspectuelles, avec différentes fonctions syntaxiques (*cf.* Klein, 1994, chap. 8 et 9). Les adverbes temporels sont parfois redondants avec le temps exprimé dans le verbe fini. Par exemple en (49) et (50) l'adverbe temporel permet de situer précisément les événements exprimés par le verbe fini.

(49) Hier, Susana était à Buenos Aires.

(50) Demain, Marie-Pierre sera à Montauban.

Les connecteurs temporels sont en partie régis par certaines règles relatives à leur place dans l'énoncé. Ainsi, selon le type de prédicat (état, activité, sémelfactifs, achèvement ou accomplissement), certains connecteurs temporels peuvent être exclus. Klein (1994, 146) propose les exemples suivants en (51) et (52) :

(51) \*The book was still in Russian. (Klein 1994:54)

(52) \*The book was already in Russian. (Klein 1994:54)

Dans l'exemple (51), l'état du livre *être en russe* ne peut pas changer. Mais, dans l'exemple (52), selon le contexte, l'énoncé pourrait être grammatical, par exemple si le contexte en (53) y est adjoint :

(53) Olga voulait traduire ce livre en russe, mais il l'était déjà.

On le voit, il y a donc interaction entre le type de connecteur, le type de prédicat, le temps et l'aspect grammatical. De plus, la position du connecteur temporel est primordiale, car son empan en dépend. Considérons les deux exemples en (54) et (55) :

(54) Le lundi, la visite de l'exposition a lieu à 10 heures.

(55) La visite de l'exposition a lieu le lundi à 10 heures.

Dans l'exemple (54), le connecteur temporel en position initiale de l'énoncé exprime que ce jour-dit, l'horaire de la visite est celui spécifié et implicitement qu'il peut être différent les autres jours de la semaine. Alors que dans l'exemple (55), la position postverbale du connecteur a un effet d'exclusion sur les autres jours de la semaine.

Examinons deux autres exemples. En (56) et (57), c'est la place du connecteur et l'usage du plus-que-parfait qui ensemble forcent à une lecture différente : dans l'exemple (56), on ne sait rien de l'heure réelle du départ d'Isabelle, on ne peut que la situer avant l'heure donnée, alors que dans l'exemple (57), c'est l'heure du départ qui est mentionnée. Si ces deux exemples étaient à l'imparfait, il n'y aurait pas ce contraste entre eux.

(56) A neuf heures, Isabelle était partie de chez elle.

(57) Isabelle était partie de chez elle à neuf heures.

#### **4.4. Temps, aspect et connecteurs dans le discours**

L'ensemble des traits temporo-aspectuels d'une langue participent à l'élaboration d'un discours. La théorie des représentations discursives ("Discourse Representation Theory" - DRT) a été développée par Hans Kamp en 1981 puis par Kamp et Reyle en 1993. Elle a ensuite été reprise et développée par Carlota Smith (1991), dans son ouvrage sur le paramètre de l'aspect. Cette théorie vise à représenter les processus mis en œuvre lors de la compréhension du discours. Des psycholinguistes tels que Johnson-Laird (1983, 1988) et Garnham (1987) ont montré que le destinataire d'un discours construisait des représentations mentales à partir de l'input. Le modèle de la DRT postule un niveau intermédiaire de représentation entre la syntaxe d'un texte et son interprétation dans un

modèle composé d'entités, de propriétés et de relations (*cf.* Busquets, Vieu et Asher, 2001). Selon ce modèle, la compréhension du langage est le processus par lequel le destinataire d'un message parvient au sens du discours. Dans la mesure où le discours est dynamique, les représentations mentales le sont aussi. Ainsi, lorsque de nouvelles entités sont ajoutées dans un discours, ou lorsqu'il est fait référence à des entités plus anciennes dans le discours, le destinataire du message doit constamment actualiser ses représentations mentales. Le sens d'un énoncé est dépendant du contexte, notamment lorsqu'il contient des éléments déictiques (pronoms personnels ou démonstratifs, adverbes spatiaux ou temporels de type « ici », « là », « maintenant », « hier », morphologie temporo-aspectuelle), mais également parce qu'une part de connaissances partagées, d'omissions, d'ellipses et de principes conversationnels entrent en jeu dans la compréhension d'un discours. Cette approche s'intéresse à la structure linguistique du discours et aux relations qui lient ses parties. L'objectif est de décrire la macro-structure d'un discours et non seulement le contenu propositionnel de chacun des éléments qui le constituent. Le discours est constitué d'un ensemble de marques de cohésion linguistique (anaphores, y compris temporelles dans certains temps verbaux, connecteurs, etc.) qui relie les énoncés entre eux. Par ailleurs, la cohérence d'un discours est liée à l'enchaînement logique des énoncés entre eux, même si ces liens entre eux sont inférés. Benazzo (2004) a montré que les connecteurs pouvaient avoir des valeurs discursives particulières, tel que « mais » qu'elle interprète comme « adversatif », car il indique une complication dans le récit : « pour signaler l'intervention d'une complication/obstacle, qui entrave les actions des personnages et qui déclenche une réaction » (Benazzo 2004:39). Elle cite l'exemple (58) pour illustrer son propos.

- (58) Il a essayé le petit garçon de rattraper le chien (tentative)  
 mais il y arrivait pas (complication)  
 donc il a monté sur l'échelle (réaction)

(Benazzo 2004:40)

C'est dans ce cadre que nous examinerons nos données, en étudiant particulièrement la morphologie temporo-aspectuelle, les changements de temps et d'aspect, ainsi que les connecteurs temporels, pendant le déroulement du discours.

## 4.5 Relation entre espace et temps dans les langues

L'espace et le temps sont deux domaines fondamentaux de la cognition humaine. Ils nous aident à nous repérer, par exemple pour localiser une entité à partir du *hic et nunc* ou pour nous déplacer d'une localisation à une autre. Il en résulte que toutes les langues orales et signées ont développé des systèmes particuliers pour exprimer et communiquer ces repérages.

Espace et temps se distinguent l'un et l'autre par un ensemble de traits. L'espace peut être perceptible (physiquement visible) et représenté en trois dimensions, alors que le temps n'est pas visible *per se* et se conçoit en une dimension dans les sociétés occidentales<sup>20</sup>. Il est possible de voir un objet dans un espace donné, alors qu'il est impossible de percevoir le temps qui s'écoule, même si cette dimension peut être ressentie ou perçue indirectement. Ce qu'il est possible de voir du temps n'est qu'une représentation ou un résultat (*cf.* les travaux de la photographe Irina Werning "Back to the Future", 2011). Pourtant, l'humain se déplace dans l'espace en une certaine durée temporelle. Bull (1968:17) écrit au sujet de l'interdépendance de l'espace et du temps : "All events take place in time: all events take time to take place". S'appuyant sur l'expérience holistique du temps, Kronasser (1968:158, cite par Radden 2011:1, sa traduction) écrit également: "In our everyday life, there is no experience of space without time nor an experience of time without space".

L'expression du mouvement semble donc idéale pour tenter de comprendre comment les deux domaines interagissent éventuellement dans les langues, aux deux niveaux de la phrase et du discours. L'espace et le temps dans les langues revêtent des formes lexicales et grammaticales différentes et parfois complémentaires : le domaine de l'espace peut s'exprimer dans les racines nominales et verbales, les prépositions ou les postpositions, les particules spatiales, les marques casuelles, et certaines prépositions temporelles ; l'expression de la temporalité, recouvrant le temps et l'aspect, peut être exprimée dans les racines nominales et verbales, la morphologie verbale, les adverbes temporels et certaines prépositions spatiales. Les exemples (59) à (64) illustrent l'interaction qui peut exister entre les deux domaines dans leur expression linguistique. Ainsi, dans les exemples (59), « depuis » et, marqueur temporel est utilisé pour une localisation, dans l'ex. (60) « Sous (les dictatures) », marqueur spatial permet de se repérer dans le temps, comme « dans » en (61). Les ex. (62) et (63) montrent que deux perspectives, temporelles ou spatiales, peuvent

---

<sup>20</sup> Panther et Radden (2011) présentent une synthèse des différents axes spatiaux et temporels, en anglais, chinois, coréen et japonais.

être utilisées pour exprimer une distance (sens spatiale) d'un point à un autre ou une durée (sens temporel). La préposition spatiale « sur » dans l'ex. (64) n'a pas de sens spatial.

- (59) Depuis sa fenêtre, elle voyait la manifestation se propager dans les rues adjacentes. (exemple à partir de Haspelmath, 1997)
- (60) Sous les dictatures, les opposants au régime sont interrogés sous la torture.
- (61) Internet a fait entrer la communication dans une nouvelle ère.
- (62) De la place de la République au Point Ephémère, il faut marcher dix minutes. (exemple à partir de Asher *et al.* 1995)
- (63) De la place de la Bastille à la place de République, il faut marcher tout au long du boulevard Beaumarchais. (exemple à partir de Asher *et al.* 1995)
- (64) Sur ce bon mot, il partit. (Anscombe 1993, cité par Haspelmath 1997)

Ces exemples montrent qu'il est possible d'utiliser des termes aussi bien spatiaux que temporels pour se repérer ou repérer une situation dans l'espace et le temps. Permettent-ils pour autant d'affirmer qu'il existe une interrelation intrinsèque entre les deux domaines ou une relation, ne serait-ce que partielle, de dépendance de l'un à l'autre ou de recouvrement fragmentaire entre eux ?

La relation entre les domaines du temps et de l'espace a donné lieu à des recherches, parmi lesquelles certaines ont montré que l'expression de la temporalité dépendait conceptuellement de termes spatiaux (*cf.* Haspelmath, 1997, pour une synthèse sur le sujet) ou qu'elle était fondée métaphoriquement sur l'expression de la spatialité (Clark, 1973). C'est encore aujourd'hui une hypothèse très répandue qui voudrait faire émerger l'expression de la temporalité à partir de l'expression de l'espace. Les tenants de cette hypothèse s'appuient sur la facilité cognitive de se repérer temporellement grâce à des éléments spatiaux concrets. Clark (1973), entre autres, fait dériver les expressions temporelles des expressions spatiales « devant » et « derrière ». Lakoff (1993:218) suppose que notre compréhension métaphorique du temps en termes d'espace est biologiquement déterminée : notre système visuel est un détecteur pour appréhender le mouvement et pour localiser des objets. La détection du temps étant plus complexe, il est possible d'envisager qu'il soit compris en termes de localisation et de mouvement dans l'espace. Casasanto et Boroditsky (2008) s'appuient sur six expériences psychophysiques qui ne font pas appel à des stimuli linguistiques. Leurs résultats montrent que les sujets ne peuvent ignorer les informations spatiales non pertinentes pour décider de la durée d'un événement. Leurs résultats suggèrent que les relations métaphoriques entre les domaines de l'espace et du temps observées en linguistique existent aussi dans les représentations mentales plus basiques, telles que celles de la durée et de la distance, et peuvent être construites, en

partie, à partir de représentations d'expériences physiques de la perception et de l'action. Dans une autre étude, cette fois avec des enfants, Casasanto *et al.* (2010) ont conclu que "Space and time are related asymmetrically in children's minds. Kindergarten and elementary school-aged children can ignore irrelevant temporal information when making judgments about space, but they have difficulty ignoring spatial information when making judgments about time" (Casasanto *et al.* 2010:403)

En revanche, Habel et Eschenbach (1997) envisagent les deux domaines comme étant indépendants par leur représentation conceptuelle, bien que partageant une gamme de structures représentatives systématiquement présentes dans la langue. Les recherches de Tenbrink (2007) montrent que les deux domaines partagent un certain nombre de traits de base, selon le type de discours, sans que cela ne représente une relation de dépendance. En particulier, elle s'appuie sur le fait que les relations discursives ne peuvent être mises en évidence avec des termes spatiaux, alors qu'elles le sont avec des connecteurs temporels, pour exprimer l'antériorité ou la postériorité d'événements, par exemple. De plus, elle ajoute que l'expression de la causalité est souvent marquée par des connecteurs temporels. Son exemple en (63) démontre ce lien entre l'usage du connecteur temporel « après » et l'expression de la causalité. De fait, temporalité et causalité semblent (souvent) liées dans le discours, et ce lien peut être explicité grâce à ce type de connecteur marquant la succession d'événements. On notera cependant que la causalité peut être inférée sans le connecteur temporel.

(65) After he stumbled over a stone, he fell. (Tenbrink 2007)

Le débat concernant les relations que pourraient entretenir les domaines de l'espace et du temps a amené deux types d'hypothèses : la première est que le domaine de l'espace sert de base à l'expression de la temporalité, la seconde que ces deux domaines sont indépendants, malgré certaines réalisations linguistiques communes.

## Chapitre 5. Acquisition de l'expression de la temporalité

De nombreuses recherches se sont intéressées à l'acquisition de l'expression de la temporalité en L1 et en L2. Cette question centrale pour les études en l'acquisition est particulièrement intéressante à la lumière de la complexité et de la variabilité des systèmes temporo-aspectuels dans les langues. Les hypothèses sur l'émergence de la morphologie temporo-aspectuelle en acquisition d'une langue étrangère ont deux origines : les études sur l'acquisition de la langue maternelle, ainsi que les théories de la sémantique temporelle qui ont évolué ces dernières années vers une prise en compte des facteurs pragmatiques du discours.

### 5.1 Hypothèses concernant l'acquisition de la morphologie verbale en L1

Bronckart et Sinclair (1973) ont proposé l'hypothèse dite « du temps défectueux », selon laquelle avant 6 ans, les enfants se focalisent sur les résultats dans la situation d'énonciation immédiate qu'ils codent en associant le passé perfectif avec des procès bornés. Parallèlement, les marques du progressif seraient liées à l'usage de prédicats d'activités (Brown, 1973, sur l'acquisition de l'anglais L1). Si cette hypothèse a été étayée par un nombre considérable de langues (*cf.* Hickmann, 2003b, pour une synthèse), elle a été remise en cause pour plusieurs raisons. Parmi celles-ci, les données d'acquisition ne suivent pas les prédictions dans certaines langues et/ou l'hypothèse ne s'applique pas à des langues sans morphologie (*cf.* Weist *et al.*, 1984 ; Tai, 1984). De plus, il a été démontré que les déterminants discursifs jouent un rôle dans le choix de la morphologie verbale (Hopper, 1979 ; Hopper & Thompson, 1980) et que ces facteurs ont un impact sur le processus d'acquisition (*Cf.* Hickmann 2003b).

La raison invoquée pour cette distribution des marques selon les types de prédicats serait l'immaturation cognitive des enfants qui les contraindrait à se focaliser sur l'« ici et maintenant » et les empêcherait de se représenter le passé déictique. Les marques du passé qu'ils utilisent seraient donc liées aux changements d'état ou procès résultatifs (Bronckart & Sinclair, 1973 ; Antinucci & Miller 1976). Weist *et al.* (1984) ont montré que les jeunes enfants polonais pouvaient se référer à des événements passés et lointains en utilisant des marques du passé, remettant ainsi en cause l'hypothèse selon laquelle l'immaturation cognitive serait la seule explication des phénomènes observés par Bronckart et Sinclair

(1973) et par Antinucci et Miller (1976). Ces observations ont amené Shirai (1991) et Shirai et Andersen (1995) à reformuler leur hypothèse en intégrant la résultativité des procès : l'enfant s'appuierait sur des résultats observables pour exprimer des procès au passé. Shirai (1991, 1994) s'est intéressé plus particulièrement à l'input que recevaient les enfants : la fréquence des usages prototypiques du progressif avec des prédicats d'activités et du passé avec des prédicats d'achèvement chez les parents des enfants expliquerait le biais distributionnel remarqué chez les enfants, en particulier en anglais. L'ensemble de ces recherches remettent en cause les déterminants purement cognitifs et ont amené Andersen (1991), Andersen et Shirai (1994, 1996) et Shirai et Andersen (1995) à proposer l'hypothèse dite de « l'aspect lexical ». Celle-ci postule que les enfants apprenant leur langue maternelle acquièrent les catégories linguistiques du temps et de l'aspect en les reliant à des catégories prototypiques de situations. Selon Shirai (2009:178), toutes les données interlingues recueillies jusqu'à présent suggèrent que les enfants font bien la distinction telle que prédite dans l'hypothèse de l'aspect lexical, mais à des degrés divers selon le système temporo-aspectuel de chaque langue et de multiples facteurs telles la fréquence de l'input, la complexité des correspondances formes-fonctions et les caractéristiques typologiques de chaque langue.

## **5.2 Hypothèses concernant l'acquisition de la morphologie verbale en L2**

L'hypothèse de l'aspect lexical a été reprise par les chercheurs en AL2, en supposant que tous les locuteurs, quels que soient leur âge et leur langue, associent le passé ou le perfectif avec des prédicats bornés d'accomplissement ou d'achèvement. Dans les langues qui présentent une distinction entre les aspects perfectif et imperfectif, le passé imperfectif apparaît plus tard que le passé perfectif, et les marques du passé imperfectif commencent avec les verbes statiques et les verbes d'activités, pour s'étendre ensuite aux prédicats d'achèvement et d'accomplissement. Dans les langues qui offrent un aspect imperfectif, cette marque commence avec les verbes d'activité, puis s'étend aux prédicats d'accomplissement et d'achèvement, mais pas aux verbes statiques (Andersen & Shirai 1996:533). L'hypothèse de l'aspect lexical prédit que les apprenants L2 devraient être sensibles à cette distribution dans l'input et qu'ils devraient la sur-généraliser.

Tenant compte des effets de la langue maternelle sur l'acquisition d'une langue seconde, Salaberry (2002) a proposé également la "Default Past Tense hypothesis", selon laquelle le passé perfectif serait associé à toutes les classes lexicales de verbes au stade débutant, puis

uniquement aux verbes bornés avec l'évolution des compétences. Cette hypothèse fait suite à plusieurs études de Salaberry qui portent sur des narrations produites par des adultes apprenant une L2, en milieu guidé, dont la langue source est l'anglais et la langue cible l'espagnol. Selon Shirai (2009:183), les résultats de Salaberry s'expliqueraient par trois facteurs : la langue source de l'apprenant, la situation de l'apprentissage en milieu guidé et la tâche à laquelle les apprenants seraient soumis. Shirai constate que Salaberry s'appuie sur des anglophones L1, apprenants d'une langue romane dans des situations guidées, ce qui expliquerait ses résultats. Bonilla (2008) (citée par Shirai, 2009:183) a montré que les conclusions concernant les apprenants L2 de l'espagnol variaient selon la tâche : 1) l'hypothèse de l'aspect est corroborée avec des tâches de récit personnel ; 2) elle l'est également lorsque les apprenants peuvent planifier leur discours ; 3) en revanche, les études qui portent sur des tâches narratives impersonnelles vont dans le sens de la "Default Past Tense hypothesis" ; 4) de même, les tâches au temps sans contrainte de temps (temps limité de réponse) jouent en faveur de cette dernière hypothèse.

Enfin, selon l'hypothèse dite « discursive » ("Discourse hypothesis"), la structure narrative contraindrait la distribution de la morphologie verbale. Les travaux de Hopper (1979) et de Hopper et Thompson (1980) ont montré que l'avant-plan reçoit les marques de l'aspect perfectif, alors que l'arrière-plan concentre les marques de l'aspect imperfectif. Givón (1983) et Bickerton (1975) ont pareillement soutenu la pertinence de ces distributions. L'importance des fonctions discursives pour l'usage de la morphologie a également été démontrée en acquisition d'une langue seconde par plusieurs auteurs (Bardovi-Harlig 2000 ; Lambert, Carroll et von Stutterheim 2003 ; Leclercq 2007 ; Lambert, Carroll & von Stutterheim 2008 ; Demagny 2012 ; Hendriks 1998, 2005 ; Hickmann & Hendriks, à paraître).

L'expression de la temporalité en L2, tout comme l'expression de la spatialité, a donné lieu à de nombreuses recherches. Bardovi-Harlig (2000) présente l'ensemble des études menées tant aux Etats-Unis qu'en Europe, selon deux types d'approches : fonctionnaliste ("Meaning-Oriented approach") ou formalistes ("Form-Oriented approach").

A partir des années 1970, les recherches sur l'acquisition des langues étrangères se sont développées, en particulier à partir de langues européennes, telle que l'acquisition de l'anglais L2 par des hispanophones L1 (Cazden, Cancino, Rosansky & Schumann, 1975) montrant par exemple que la forme morphologique verbale de la troisième personne du

singulier était acquise plus tardivement que la forme nominale du pluriel. D'autres études se sont intéressées aux locuteurs de langues non indo-européennes telles que les langues amérindiennes, le vietnamien, le farsi, le polonais ou encore le coréen (pour n'en citer que quelques-unes). Par exemple, l'étude de Wolfram (1984) sur des locuteurs de langues amérindiennes acquérant l'anglais suggère que la langue maternelle peut influencer la réalisation phonologique de la morphologie verbale. Ellis (1987) a étudié des apprenants de l'anglais de différentes langues maternelles (allemand, français, espagnol, portugais, polonais, farsi, japonais et coréen) et montré que le rôle de la tâche a une importance dans le choix des formes morphologiques verbales du passé : le passé est ainsi plus utilisé par ces apprenants lorsqu'ils sont confrontés à une tâche écrite qu'à une tâche orale.

En ce qui concerne l'expression de la temporalité chez des locuteurs turcs et marocains apprenants du néerlandais et du français L2, Starren (2001) a montré des différences notables selon la langue cible : les apprenants du néerlandais montrent plus de facilités à exprimer des relations temporo-aspectuelles que les apprenants du français, en particulier du fait de l'opacité de la morphologie du français (Starren, 2001:260). Bernini (1990) et Giacalone-Ramat (1992) se sont intéressés à des locuteurs de différentes langues sources apprenants de l'italien L2 et présentent le continuum d'acquisition suivant pour les temps morphologiques de l'italien L2: *presente* > *passato prossimo* > *imperfetto* > *futuro semplice*, ce qui implique que les apprenants expriment l'aspect perfectif avant l'aspect imperfectif. Schlyter (2003) et Bartning et Schlyter (2004) ont proposé une synthèse des itinéraires et des stades d'acquisition pour le français L2 parlé des adultes suédophones. Selon cette étude, les formes finies au présent (« je parle »), par opposition aux formes « non finies » (« je [parle]<sup>21</sup> ») augmentent entre le stade initial (50 à 75 % de formes finies) et le stade avancé moyen (100% de formes finies). De même, les marques temporo-aspectuelles du passé suivent une évolution croissante (de 0 à 10 % d'énoncés marqués) du stade initial au stade avancé moyen (90 % à 100 %). Considérant deux hypothèses à propos des formes « non finies » des verbes en français langue étrangère, Thomas (2009) a montré que l'input avait une influence plus importante que l'aspect lexical des verbes sur les productions verbales des apprenants suédophones du français. Herschensohn (2001), dans une étude sur l'acquisition de la flexion verbale du français L2, a montré que “most cases of nonfinite verbs are examples of defective inflection, parallel to cases of wrong inflection, not root infinitives” (Herschensohn, 2001:300). La plupart des études menées se

---

<sup>21</sup> Il s'agit d'une transcription phonétique.

sont focalisées sur l'apparition des formes du passé dans des narrations, en particulier du fait que "(...) in making reference to the past, the event or situation is displaced from the time of speaking and thus requires a marker of some sort in primary language as well as interlanguage" (Bardovi-Harlig, 2000:16). Le type de marqueurs auxquels il est fait référence ici concerne la morphologie verbale et les connecteurs temporels.

Les recherches portant sur l'acquisition de la morphologie verbale du français L2, quelle que soit la langue source, ont été menées pour la plupart en Europe, les chercheurs nord-américains s'intéressant principalement à l'acquisition de l'anglais L2.

### **Discours**

De nombreuses études, (en particulier Carroll et von Stutterheim 1993, 1997 ; Kihlstedt 1998, 2010 ; Bardovi-Harlig 1998, 2000 ; Noyau (2002) ; von Stutterheim, Nüse et Murcia-Serra 2002 ; Lambert, Carroll et von Stutterheim 2003 ; Dimroth et Starren (eds.) 2003 ; Murcia-Serra 2003 ; Hendriks *et al.* 2008 ; Demagny 2012) ont montré que la langue source influence le discours des apprenants avancés qui, bien que maîtrisant les règles de la langue cible au niveau phrastique, ne dominent pas les principes de l'organisation discursive dans la L2. Hickmann (2005) indique :

"In second language acquisition, adult learners never seem to reach a native-like type of discourse organization in the temporal domain and they take quite some time to acquire the target ways of organizing reference maintenance in discourse. (...) One suggestion is that it is the mastery of an entire system of form-function relations in a given language that will guarantee the highest level of language mastery in language acquisition (...). Furthermore, fully mastering this multifunctionality requires learning form-function relations at two levels of linguistic organization: the sentence and discourse." (Hickmann 2005:256)

Lambert, Carroll et von Stutterheim (2008) étudiant des apprenants francophones et germanophones (d'un niveau très avancé) de l'anglais L2 déclarent :

« L'influence des moyens grammaticalisés est rarement envisagée théoriquement au niveau de la macro planification dans les procédés auxquels les locuteurs recourent pour assurer la cohérence du texte dans son ensemble. Les corrélations repérées dans ce travail entre les variables linguistiques (rôle du sujet et ressources temporelles) et les macro organisations étayent notre hypothèse selon laquelle les catégories grammaticales imposent des contraintes non seulement au niveau local

de l'énoncé mais aussi global. Elles interviennent dans la façon dont l'information puisée dans les différents domaines du temps, de l'espace, des entités, des événements, des mondes est ancrée et mise en relation dans le discours. » (Lambert, Carroll & von Stutterheim 2008:27)

Ce sont là quelques exemples qui montrent que le développement discursif est certainement un des derniers remparts difficilement franchissable par l'apprenant L2.

## Chapitre 6. Propriétés de l'anglais et du français

Ainsi que nous l'avons vu dans les précédents chapitres, l'expression de la spatialité et de la temporalité diffèrent selon les langues examinées. Les chapitres suivants sont dédiés aux deux langues que nous avons étudiées, à savoir le français et l'anglais. Pour chacune des deux langues, nous commencerons par une brève introduction diachronique afin de mieux comprendre les systèmes respectifs de l'expression de l'espace et du temps et leurs implications pour notre étude.

### 6.1 L'anglais

#### 6.1.1 Diachronie de l'anglais

Parmi les langues indo-européennes, l'anglais est considéré comme faisant partie des langues germaniques. Le substrat indo-européen est composé d'étymons dont les champs lexicaux se rapportent aux numéraux, à la composition de la cellule familiale, aux différentes parties du corps, aux activités et à l'environnement qui font partie du quotidien. Mais c'est le proto-germanique qui offre à la langue la plus grande quantité de son lexique. On trouve aussi dans le dictionnaire anglais des traces du celtique, dont le nombre de mots et le champ lexical sont assez restreints, puisqu'il s'agit avant tout de la toponymie. Le substrat romain a aussi marqué la toponymie, mais également les champs lexicaux du commerce et de la religion<sup>22</sup>. Les tribus scandinaves, principalement danoises qui envahissent la Grande-Bretagne à partir du IX<sup>e</sup> siècle et dont les langues sont cousines de l'anglais, contaminent sémantiquement le vieil-anglais. La victoire de Guillaume, duc de Normandie, à Hasting en 1066, marque le début d'une histoire où le franco-normand se répand dans la langue anglaise. Dans une situation de bilinguisme pour toutes les questions d'ordre administratif, judiciaire et militaire, les emprunts sont nombreux dans les champs lexicaux de l'art, de la médecine et dans la société aristocratique. De plus, l'hybridation, les dérivations de radicaux franco-normands avec des affixes de l'anglais, ainsi que des constructions périphrastiques et des prépositions démontrent à quel point le franco-normand a marqué durablement, à la fois le lexique, mais aussi la syntaxe de la langue

---

<sup>22</sup> Bède écrit en 731 : *Historia ecclesiastica gentis Anglorum* (*L'histoire ecclésiastique du peuple anglais*), en latin, qui est ensuite traduite en anglais à la fin du IX<sup>e</sup> siècle.

anglaise. Si aujourd'hui la langue anglaise est connue pour son ordre syntaxique déterminé Sujet-Verbe-Objet, il n'en allait pas de même en vieil-anglais, où des ordres syntaxiques de types Verbe-Sujet-Objet, Objet-Sujet-Verbe, Verbe-Objet-Sujet sont également attestés avec l'ordre S-V-O<sup>23</sup>. Ces ordres syntaxiques sont attestés dans "Cynewulf and Cyneheard", chronique anglo-saxonne datant de 755. A cette période de son histoire, l'anglais était une langue à cas, ce qui permettait de distinguer les différents constituants syntaxiques, non pas en fonction de l'ordre des constituants, mais en fonction de leur flexion. Les cinq cas du vieil-anglais étaient les suivants : nominatif, accusatif, génitif, datif, et instrumental. De plus, à cette époque, les prépositions sont placées après les pronoms comme dans l'exemple (66) :

- (66) hiera mægas **him mid** wæron  
Litt: their relatives were **with them**.

Les "phrasal verbs" n'existaient pas en vieil-anglais. Il s'agissait à l'époque de prépositions placées devant le verbe, comme dans l'exemple (67) :

- (67) forbærnan (vieil-anglais)  
Glose : up-burn  
Litt. : to burn up. (anglais moderne)

L'hypothèse d'Akimoto (1999) sur l'évolution de la préfixation verbale vers les "phrasal verbs" porte sur l'ordre des constituants dans la phrase, et en particulier l'ordre S-O-V en vieil-anglais. Dès le moyen-anglais, la préfixation verbale disparaît au profit des "phrasal verbs". Toutefois, la perte de productivité de la préfixation verbale est apparue dès le vieil-anglais dans quelques textes, dans lesquels certains auteurs ajoutaient aux verbes préfixés des particules postverbales, peut-être du fait que les préfixes perdaient peu à peu de leur sens (Denison, 1993). D'après Smith (1996), les nombreux emprunts au français à partir du XI<sup>e</sup> siècle ont ralenti l'accroissement des "phrasal verbs" en moyen-anglais. Il subsiste en anglais moderne de nombreux emprunts lexicaux au latin, à l'ancien-français et à l'anglo-normand, parmi lesquels les verbes "to cross", "to ascend", "to push" et la préposition spatiale "across". Les verbes "pull" ainsi que les particules "down" et "up" sont attestés en vieil-anglais et ont résisté.

---

<sup>23</sup> Cf. Mitchell (1985).

### 6.1.2 L'expression du mouvement en anglais

Selon Talmy (2000), qui nous sert ici de cadre de théorie pour étudier l'expression de l'espace, l'anglais est une langue à « cadrage satellitaire » (“satellite-framed”). Ainsi, les verbes lexicalisent la Manière du mouvement et/ou la Cause du mouvement, alors que l'expression de la Trajectoire est postposée au verbe, grâce à des particules ou à des prépositions spatiales, se trouvant ainsi dans ce que nous avons appelé la « constellation du verbe » (*cf.* note 9). Certains verbes intransitifs exprimant la Manière peuvent être employés dans un sens transitif et être ainsi augmentés d'une valeur causale (*ex.*(68)).

- (68) She rolled her bicycle along the pavement/across the road.  
(69) She is pushing it down into the pan with a fork.

Les exemples (68) et (69) montrent que les typologies de Talmy (2000) et celle de Slobin (2004) s'appliquent parfaitement pour la langue anglaise, notamment en ce qui concerne le type d'informations exprimées et la localisation de ces composantes sémantiques. Ainsi, trois composantes de la Manière du mouvement, la Manière de la Cause et la Trajectoire peuvent être exprimées dans un seul énoncé compact : les recherches de Harr (2012) ont également montré que les germanophones empruntaient des moyens linguistiques semblables pour l'expression du mouvement, démontrant ainsi les spécificités typologiques communes à ce groupe de langues. Cependant, certaines exceptions sont à noter, par exemple des lexèmes verbaux exprimant la Trajectoire dans les verbes tels “to ascend”, “to cross”, utilisés parfois à l'écrit et beaucoup plus rarement à l'oral. On notera aussi d'autres formes causatives en anglais, hors l'emploi transitif de verbes de mouvement (*cf.* *ex.* (68)). Certains affixes latins et germaniques ont donné naissance à des verbes exprimant la cause, tels “to encumber”, “to awake”<sup>24</sup>. Le verbe support “to make” peut être également adjoint à des verbes dynamiques pour exprimer la causalité, comme dans l'exemple (70).

- (70) She made the man fall.

### 6.1.3. L'expression de la temporalité en anglais

La morphologie verbale de l'anglais distingue le progressif du non progressif à tous les temps. Les exemples (71) et (72) illustrent ce contraste dans des énoncés au présent.

---

<sup>24</sup> On trouvera dans Goldberg (1995:152-179), les spécifications détaillées du mouvement provoqué en anglais.

- (71) She's cycling to school.  
(72) She cycles (to school).

L'exemple (71) répond à la question « Que fait-elle en ce moment ? », c'est-à-dire au moment de l'énonciation, alors que l'exemple (72) répond à une interrogation générique : « Comment se rend-elle à l'école ? ». L'exemple (71) montre donc l'emploi du progressif pour représenter un procès en cours de déroulement, mais pas le second (72). De même, cette possibilité est également offerte à tous les temps, par exemple au passé (“was cycling/ cycled”) ou au futur (“will be cycling/ will cycle”).

## 6.2 Le français

### 6.2.1. Diachronie du français

La langue française est une langue gallo-romane, grâce à un substrat gaulois que l'on retrouve aujourd'hui dans les champs lexicaux liés à l'agriculture et à l'habillement. Ainsi, par exemple les mots « char » et « chemise » sont-ils directement issus du gaulois. D'après Walther von Wartburg (1946), il resterait aujourd'hui dans le vocabulaire français 180 mots issus de cette langue celte. Cependant, au cours du II<sup>e</sup> siècle avant notre ère et jusqu'au V<sup>e</sup> s. après notre ère, les conquêtes romaines obligèrent les populations à se soumettre à la suprématie linguistique du conquérant. Le latin devint la langue parlée sur tout le territoire, quand bien même des régionalismes subsistaient. De nombreux emprunts au grec sont attestés, notamment dans les champs lexicaux de la médecine et de la biologie. On notera qu'en ancien français, les préfixes verbaux sont nombreux. L'un des plus productifs étant « trans- », qui permettait par exemple de concaténer l'expression de la Trajectoire et de la Manière de se mouvoir dans un même verbe, tel que « transnager » (litt. « traverser en nageant »)<sup>25</sup>. Iacobini et Fagard (2011) ont émis l'hypothèse que l'expression des bornes temporelles a favorisé l'émergence des verbes de Trajectoires dans les langues romanes.

“We may hypothesize (following Slobin 2008) that changes affecting the expression of boundary-crossing events are very likely to be the most important among processes leading to the restructuring of motion event expression in

---

<sup>25</sup> Chrétien de Troyes (1454). « Livre de Alixandre et de Cligés ».

Romance languages. The necessity of expressing boundary-crossing motion events with path verbs might have favoured the emergence of such verbs, and the success of the VF strategy". (Iacobini & Fagard 2011:161)

Par ailleurs, la syntaxe du français a connu, comme la langue anglaise, une évolution dans l'ordre des mots, initialement sans contrainte, puis soumis à des contraintes plus importantes à partir du xv<sup>e</sup> siècle.

### 6.2.2 L'expression du mouvement en français

Connue pour être une langue à cadrage verbal ("verb-framed" selon Talmy 2000), le français se distingue aussi par la difficulté à compacter dans un seul énoncé la Trajectoire et la Manière du mouvement ou de la cause. Même s'il n'offre pas la même régularité que l'anglais, le français montre une préférence pour exprimer la Trajectoire dans le verbe principal et la Cause et/ou la Manière du mouvement dans une proposition indépendante (ex. (73)) ou dans une proposition subordonnée, telle qu'une gérondive pour exprimer la simultanéité (ex. (74)), une infinitive pour exprimer le but (ex. (75)). De fait, les énoncés sont souvent moins denses qu'en anglais comme dans l'exemple (74).

- (73) Elle monte la rue de Ménilmontant et pousse son vélo, car la pente est trop raide.
- (74) Elle monte la rue de Belleville en marchant avec peine.
- (75) Elle est montée par le téléphérique pour skier à haute altitude.

En français, certains verbes de mouvement qui encodent la Manière ou la Trajectoire peuvent avoir un emploi transitif<sup>26</sup> et ainsi exprimer la cause. On peut distinguer trois types de combinaisons exprimant la cause en relation avec le mouvement : un verbe lexicalisant la Cause et la Manière de la Cause (« faucher », « pousser », « rouler un objet », etc.), un verbe lexicalisant la Cause et la Trajectoire (« monter un objet ») et l'emploi du verbe support « faire » allié à des verbes de Trajectoire ou de Manière (« faire descendre », « faire glisser », etc.). Certains verbes ont donc, dans leur emploi transitif, une acception causative. On notera de plus d'autres verbes comprenant des affixes d'origine latine, tels « déposer<sup>27</sup> » ou « emmener »<sup>28</sup>.

<sup>26</sup> On trouvera dans Piron (2011), l'histoire de l'évolution de ce concept de Priscien (v<sup>e</sup> s.) à aujourd'hui.

<sup>27</sup> « Déposer » à deux sens dans son acception dynamique : l'un de « poser ce que l'on porte sur un terrain, un lieu ou sur un objet apte à le recevoir. », l'autre d'« enlever un objet qui a été fixé à une place. » Source [En ligne] Centre National de Ressources textuelles et Lexicales.

Dans une étude sur la grammaticalisation et l'acquisition L1 des constructions causatives en français et en bulgare, Bezinska et Novakova (2010) notent que cette « structure compacte, *faire + Vinf* nécessite le réarrangement des arguments et la montée des clitiques, ce qui rend son acquisition plus difficile et retarde sa stabilisation dans le langage enfantin. » (Bezinska & Novakova 2010:11). En revanche, Hickmann *et al.* (2008) ont montré que l'emploi de ces structures complexes est assez fréquent, même à deux ans. De même, Harr (2012) a montré des différences dans l'emploi de ces constructions chez des enfants francophones et germanophones de 4 ans à 10 ans : ce type de constructions représente 8,13 % du nombre total des verbes chez les francophones de 4 ans, 9,62 % à l'âge de 10 ans, 12,35 % chez les adultes, alors que les enfants et les adultes germanophones en produisent rarement (0,52 % à 4 ans, 0 % à 10 ans et 0,22 % à l'âge adulte). En ce qui concerne l'AL2, Hendriks *et al.* (2008) ont montré que le choix de ces constructions dépendaient de plusieurs critères, par exemple “the nature of the displaced object, of the ground, of the action implicitly carried out by the agent, and of the discourse that may or may not motivate the expression of manner” (Hendriks *et al.* 2008:18)

### 6.2.3 L'expression de la temporalité en français

La morphologie verbale du français n'offre pas la possibilité d'exprimer l'aspect grammatical à tous les temps. Ainsi, au présent, l'aspect n'est pas marqué et c'est grâce au contexte et/ou à des adverbes temporels que les ambiguïtés du présent peuvent être parfois levées. Quand les locuteurs veulent exprimer l'imperfectivité d'une situation au présent, ils peuvent avoir recours à la périphrase « en train de ». Leclercq (2007) indique : « *être en train de* est lié au moment de l'énonciation : au moment où il parle, l'énonciateur présente un procès comme ayant déjà commencé, et n'ayant pas encore atteint son terme » (Leclercq 2007:104). D'autres moyens peuvent être utilisés pour exprimer l'aspect, en particulier les informations lexicalisées dans le verbe, par exemple « sortir », « entrer », qui expriment des bornes temporelles, mais aussi le préfixe verbal « re- », qui peut exprimer l'itération d'un procès comme par exemple « relire ». Des adverbes temporels peuvent aussi indiquer une lecture « habituelle » du procès, telle l'expression « tous les dimanches » dans « Elle va à Bombay tous les dimanches », Les compléments d'objets peuvent aussi jouer un rôle dans l'expression de bornes temporelles. Ainsi, en (76), le procès n'est pas borné et

---

<sup>28</sup> On trouvera dans Chuquet et Paillard (2006:19-34), une étude contrastive des affixes dérivationnels causatifs en français et en anglais.

il est possible d'y voir une habitude hors contexte et sans autre indicateur de type adverbe temporel. En revanche, en (77), le procès est borné grâce au complément d'objet.

- (76) Isabelle écrit.  
 (77) Isabelle écrit un livre.

Des semi-auxiliaires ou des périphrases verbales peuvent exprimer différentes phases du procès, ainsi « commencer à +V-Infinitif » pour indiquer la phase inchoative, « finir de + V-Infinitif » pour la phase terminative.

Smith (1991) indique à propos des temps du passé en français “The French perfective presents all situation type as closed” (Smith 1997:194 [1991]). Seul le passé permet l'alternance aspectuelle grammaticale, notamment au moyen de l'opposition entre le passé composé (ou le passé simple) et l'imparfait.

Ces moyens formels et leurs valeurs sémantiques ont des fonctions discursives. Les exemples (78) et (79) illustrent la fonctionnalité discursive de ces deux temps. Dans l'exemple (78), l'activité d'Amélie constitue l'information à l'arrière-plan, l'arrivée de Florence étant l'information nouvelle de l'énoncé dans la trame. L'activité d'Amélie a commencé avant l'arrivée du second et se poursuit au moment de l'arrivée de Florence, indiquant également une concomitance partielle des deux procès. Dans le second exemple (79), les deux énoncés sont au même plan.

- (78) Amélie lisait un livre. Florence est arrivée.  
 (79) Amélie a lu un livre. Florence est arrivée.

### 6.3 Résumé

L'anglais et le français diffèrent à bien des égards quant aux moyens qu'ils fournissent pour exprimer la spatialité et la temporalité. En anglais, la Manière du mouvement est saillante et est lexicalisée dans la racine du verbe principal (langue à cadrage satellitaire), alors qu'en français (langue à cadrage verbal), c'est la Trajectoire qui est lexicalisée dans la racine verbale, et la Manière moins voire peu saillante. Dans le domaine de la temporalité, l'aspect est marqué à tous les temps en anglais, alors qu'en français, seul le passé présente une alternance aspectuelle. Dans les deux langues, les bornes temporelles peuvent s'exprimer par les lexèmes verbaux, l'aspect perfectif et les prépositions spatiales ; mais les particules en constituent un moyen d'expression supplémentaire en anglais, qui n'existent pas en français.

## 6.4 Questions générales

Nous supposons que les différences notables entre l'anglais et le français, décrites ci-dessus devraient constituer une source de difficultés pour les adultes apprenants L2 qui feront l'objet de la présente recherche. En particulier, les travaux présentés ci-après abordent deux questions. La première concerne l'impact des propriétés des langues sur l'acquisition d'une langue seconde typologiquement éloignée de la L1 et l'évolution des compétences pendant ce processus. La seconde concerne la relation entre les domaines du temps et de l'espace. En particulier, nos hypothèses dans les deux domaines de l'expression de l'espace et du temps sont les suivantes :

- 1) L'acquisition des moyens nécessaires pour exprimer les différentes composantes sémantiques du mouvement devraient engendrer des difficultés pour les apprenants dont la LS est à cadrage satellitaire et la LC à cadrage verbal. En particulier, ils doivent :
  - a. Repérer dans la LC les expressions spatiales du français.
  - b. Repérer dans la LC les expressions de la Manière du mouvement et de la causalité.
  - c. Apprendre à combiner et à répartir ces composantes sémantiques en exprimant la Trajectoire dans le verbe principal et les Manières de la Cause et du mouvement dans la constellation du verbe principal.
  - d. Apprendre les propriétés morphologiques du système verbal français, qui comporte un présent non marqué aspectuellement et en partie opaque phonétiquement. Celles-ci devraient être une source de difficultés, au moins au(x) premier(s) niveaux de compétence. Nous testerons les différentes hypothèses liées à l'émergence de la morphologie verbale dans l'acquisition d'une langue seconde.
  - e. Apprendre les traits de la morphologie verbale pour organiser leur discours.
  - f. Apprendre à formuler des structures complexes (connecteurs syntaxiques expression de la simultanéité et/ou du but).
  - g. Apprendre à organiser le flot de l'information et à établir des liens entre les énoncés du discours.
  - h. Apprendre à organiser leur discours selon le biais de la langue cible.

- 2) En ce qui concerne la relation entre les deux domaines du temps et de l'espace, nous aborderons les questions suivantes :
- a. Dans quels cas, l'expression de l'espace joue-t-elle un rôle dans l'expression de la temporalité ?
  - b. Inversement, dans quels cas, l'expression de la temporalité joue-t-elle un rôle dans l'expression de la spatialité ?
  - c. Dans quels cas des expressions linguistiques relèvent-elles des deux domaines ?



## **PARTIE II. ETUDES EXPERIMENTALES**

### **Chapitre 7. Méthodologie**

Les recherches présentées ci-après se sont appuyées sur une méthodologie consistant à recueillir des productions auprès de plusieurs groupes de locuteurs à partir d'un même support construit de façon à contrôler certaines variables pertinentes pour l'expression du mouvement. Un total de 2 772 réponses composées de 7 238 énoncés ont été recueillies et analysées pour les besoins de cette étude.

#### **7.1 Sujets**

Les productions de 84 participants adultes répartis en cinq groupes sont l'objet de cette recherche. Tous les groupes présentent une parité féminine-masculine. Trois groupes de 12 locuteurs anglophones (L1), apprenants du français (L2), sont la cible de cette recherche. Ces groupes de sujets cibles se distinguent par trois niveaux de compétences différents : débutant, intermédiaire et intermédiaire-avancé. L'un des traits communs à ces apprenants est celui de se trouver en milieu semi-guidé et en immersion complète dans le pays de la langue. Deux groupes de 24 sujets monolingues dans chacune des langues en présence (anglais, français) en constituent les groupes contrôles.

##### ***Apprenants adultes***

Les apprenants du français sont scolarisés au moment des enregistrements à l'Université Américaine de Paris (AUP). L'âge de ces jeunes adultes est en moyenne de 20 ans. Ils étaient tous arrivés de leur pays d'origine (Etats-Unis, Australie, Royaume-Uni) depuis un peu plus d'un mois, lors de la passation des tâches.

Les tests de niveau, écrits et oraux, ont été effectués par l'Université Américaine (*French Placement Exam of the American University of Paris*), lors de leur inscription. Ils ont été classés selon trois niveaux de compétences définis par leurs résultats à l'examen : niveau débutant (désormais App. N1), intermédiaire (App. N2), intermédiaire-avancé (App. N3).

##### ***Groupes contrôles***

Les groupes contrôle sont constitués de 24 adultes monolingues anglophones et de 24 adultes monolingues francophones. Ces groupes constituent donc au total 48 sujets monolingues analysés. Au moment de l'enregistrement, tous étaient étudiants dans une

université parisienne pour les francophones, ou à l'université de Cambridge (Royaume-Uni), pour les anglophones. Ils sont tous âgés d'environ 20 ans

## **7.2 Supports des tâches**

Deux tâches ont été choisies de façon à permettre le recueil de traits temporo-aspectuels et spatiaux dans deux discours narratifs. Les deux impliquaient l'expression de déplacements dans l'espace. La première (« Popi ») est plus particulièrement axée sur la description de mouvements provoqués entraînant systématiquement une simultanéité d'événements. La seconde (« Le chat ») a été élaborée pour obtenir des discours narratifs plus longs.

### **7.2.1 Tâche dénommée « Popi »**

La première tâche est destinée à recueillir des prédicats exprimant des mouvements, tant volontaires que provoqués. De plus, toutes les scènes de cette tâche présentent des chevauchements temporels (simultanéité entre événements se situant dans la même région temporelle et sous-événements d'un même procès). La tâche est constituée de récits oraux, s'appuyant sur une série de dessins animés en couleurs, présentant différentes scènes et divers référents. D'autres clips servant de distracteurs complètent cette tâche expérimentale. Il est demandé au locuteur de raconter chacun des dessins animés pour un interlocuteur absent. Au total, pour cette tâche, l'ensemble des locuteurs a au moins produit un énoncé par dessin animé, ce qui constitue 6 501 énoncés analysés.

Les stimuli et une partie des données ont été empruntées à des recherches antérieures ayant utilisé la même méthodologie, notamment en typologie des langues et en acquisition L1 (Hickmann & Hendriks 2011 ; Harr 2012 ; Ji 2009 & Engemann 2012) et L2 (Hendricks & Hickmann 2011), ainsi que d'autres recherches utilisant des méthodologies comparables en acquisition de la temporalité en L2 (Lambert, Carroll & von Stutterheim 2008).

#### **Cibles de la tâche**

La tâche expérimentale comprend une suite de 32 mini-clips en couleurs où un personnage (dénommé « Popi » en français et « Hoppy » en anglais) exerce une action, provoquant le déplacement d'un objet. Par ailleurs, le héros de l'histoire est lui-même en mouvement (il marche dans tous les cas). Cette tâche amène le locuteur, d'une part à marquer la succession et la simultanéité, et d'autre part à indiquer différentes composantes du mouvement. Si cette tâche est en apparence simple pour le sujet (narrer des dessins animés), elle est néanmoins relativement complexe du fait du nombre important d'informations à exprimer en relation avec le mouvement, du moins si le sujet tente

d'exprimer toutes ces composantes, notamment : la cause, la Manière de la cause, la Manière du mouvement de l'objet, la Manière du mouvement de l'agent, et la Trajectoire.

### **Traits communs aux clips**

Au début de chaque clip, le personnage est toujours immobile, la source de son déplacement consiste en des éléments du fond. Le but est toujours atteint, qu'il soit clairement borné dans le cas du passage d'une frontière (traverser une route, entrer dans un lieu) ou non dans le cas de la Trajectoire verticale (ascendante ou descendante), avec des scènes fixes en début et fin de scène. A la fin du clip, le personnage redevient immobile après une série de mouvements simultanés dont les détails figurent ci-après. L'expression de la simultanéité des événements est obligatoire dans tous les dessins animés ; tous mettent en scène le mouvement d'un objet provoqué par l'action d'un agent lui-même en mouvement, favorisant ainsi des réponses qui doivent exprimer la concomitance des événements.

Le Tableau 3 présente le plan expérimental ayant présidé à la construction des stimuli. Trois facteurs principaux ont été systématiquement croisés : 1) la Manière de la cause; 2) la Manière du déplacement de l'objet ; 3) la Trajectoire. Le croisement de ces facteurs produit 16 combinaisons ( $2 \times 2 \times 4$ ), chacune représentée par deux items (résultant en un total de 32 items). Le Tableau 3 montre chacune des 16 combinaisons de base comportant un objet différent, le même dans les deux exemplaires de cette combinaison avec des scènes différentes. L'agent, quant à lui, était le même dans tous les items.

MODALITES	OBJET	SCENE A	SCENE B
pousser/rouler/traverser	meule de foin	chemin	non pertinent <sup>29</sup>
pousser/glisser/monter	paquet cadeau	toit	dune
pousser/glisser/descendre	valise	colline	neige
pousser/glisser/entrer	table	grotte	maison
pousser/glisser/traverser	panier	rue	route
pousser/rouler/monter	bouée	toit	dune
pousser/rouler/descendre	ballon de plage	colline	neige
pousser/rouler/entrer	pneu	grotte	maison
pousser/rouler/traverser	roue	rue	route
tirer/glisser/monter	Sac	toit	dune
tirer/glisser/descendre	malle	colline	neige
tirer/glisser/entrer	chaise	grotte	maison
tirer/glisser/traverser	cheval	rue	route
tirer/rouler/monter	voiture	toit	dune
tirer/rouler/descendre	brouette	colline	neige
tirer/rouler/entrer	caddie	grotte	maison
tirer/rouler/traverser	poussette	rue	route

Tableau 3. Résumés des items « Popi »

- A. Manière du déplacement de l'objet.** Les déplacements des 16 objets varient de manière à éliciter des verbes de mouvement de deux types, « glisser » et « rouler », en fonction de la forme de l'objet. Les objets de formes très différentes (valise, sac, table, chaise, malle, paquet cadeau, gros panier, cheval de bois) ont servi à montrer des mouvements de type « glisser ». Les objets présentés pour le mouvement de « rouler » sont soit de forme ronde (une roue, une bouée, un pneu, un ballon), soit des objets comportant des roues (un caddie, un landau, une voiture d'enfant, une brouette).
- B. Manière de la cause.** Les mouvements provoqués sont toujours le résultat de deux actions effectuées par l'agent (« tirer » ou « pousser »), avec les objets déplacés.
- C. Trajectoires.** Des Trajectoires de quatre types sont présentées : « monter », « descendre », « traverser », « entrer ».

<sup>29</sup> Item d'entraînement.

- **Clips comprenant une borne précise.** Huit dessins animés correspondent à la traversée d'une route ou d'une rue avec un objet. Huit autres clips montrent le personnage entrant dans un édifice. La borne temporelle (frontière à droite) est donc clairement établie et saillante pour ces seize clips.
- **Clips comprenant des ascensions ou descentes verticales ou obliques.**

Les seize autres dessins animés montrent le personnage établi en haut ou en bas d'un monticule avec un objet. L'agent suit une Trajectoire ascendante ou descendante en tirant ou poussant un objet et il s'arrête après avoir complètement effectué l'ascension ou la descente (dune de sable, mont enneigé). Dans tous les cas, le personnage cesse de se mouvoir après avoir atteint le haut ou le bas du référent servant de Fond, ce qui favorise l'expression de la borne temporelle droite, mais qui ne constitue pas la cible du clip. Néanmoins, un certain nombre de locuteurs ont exprimé clairement le but atteint par l'agent.

**Scènes.** Le personnage évolue dans quatre environnements différents (scènes hivernales et estivales, villageoises et rurales). Ainsi, la tâche est polymorphe et n'entraîne pas une saturation par la similitude des scènes. De fait, la tâche est très conviviale et n'entraîne pas de difficultés apparentes particulières pour les locuteurs, tous groupes confondus.

#### **Clips « distracteurs »**

Huit clips distracteurs ont été intégrés aux trente-deux autres décrits ci-dessus. L'inclusion de ces items permet de parer à l'éventuelle lassitude des locuteurs, de diffuser leur attention et d'éviter qu'ils ne focalisent leur attention sur certains aspects récurrents d'une tâche répétitive. Le personnage des clips n'est pas présent dans ces vidéos. Les mouvements provoqués ne sont donc pas le fait d'un personnage animé, mais d'un objet mu par une force indéterminée (ou supposée indéterminée). Les objets représentés sont totalement différents des objets manipulés par le personnage : une balle, de couleur différente à chaque fois, en pousse une autre de couleur différente contre un objet (un mur, un livre, une bouteille, un vase, une pile de dés ou une rangée de quilles) entraînant la chute et le bris de certains objets subissant l'effet du mouvement de la boule ou un rebondissement de l'objet.

Les réponses aux 32 items principaux font l'objet des analyses, celles obtenues avec les distracteurs n'ont pas été analysées.

### **Passation de la tâche**

Les sujets sont interviewés individuellement face à un écran d'ordinateur, qui est piloté par l'expérimentateur. Les clips sont présentés selon quatre ordres différents. Dans chacun d'entre eux, les items cibles ont été organisés en plusieurs blocs dans un ordre aléatoire à l'intérieur de chaque bloc. Un distracteur a été placé à la fin de chaque bloc. Il est demandé aux participants de décrire le plus complètement possible ce qu'il s'est passé dans le dessin animé. Il est précisé au sujet qu'il doit raconter l'histoire pour un interlocuteur « naïf » qui devra restituer l'histoire uniquement à partir de la bande audio, sans avoir pu voir les clips. Cette procédure permet de recueillir des productions dans une situation où le locuteur n'a pas de connaissance partagée avec son interlocuteur. Un premier clip supplémentaire, semblable aux items principaux, a servi d'item d'entraînement (le personnage traverse une route en faisant rouler une meule de paille). L'expérimentateur pose alors des questions précises, dans le cas où le locuteur ne produirait pas les trois informations principales manipulées dans les stimuli : la Trajectoire, la Manière de provoquer le déplacement et la Manière du déplacement de l'objet. Une fois l'item d'entraînement passé, l'expérimentateur montre les items expérimentaux un par un, en commençant par nommer les entités pertinentes, Figures et Fonds à partir d'une image fixe initiale. A la fin de chaque clip, il demande au sujet de raconter ce qui s'est passé. Compte tenu de la multiplicité des événements dans chaque clip et donc des difficultés éventuelles pour certains apprenants à les exprimer, il peut être amené à poser des questions très générales (« Et après ? » ou « Et ensuite ? »), afin de relancer le discours du sujet. Sinon, hormis de telles questions générales, toute question spécifique est évitée pour les items expérimentaux, les interventions de l'expérimentateur étant limitées au maintien d'un contact phatique (« mmm », « oui », etc.)

#### **7.2.2 Tâche dénommée « Le chat »**

##### **Participants**

Cette tâche a été présentée à 44 sujets, issus des mêmes groupes pour les apprenants (8x3), sauf un sujet qui a été ajouté pour compléter le groupe des App. N2. Les groupes de contrôle sont différents des groupes de la tâche « Popi » et représentent 20 participants (10 pour chaque langue).

##### **Description de la tâche**

La tâche « Cat » se compose de six images (voir Annexe 2) qui ont pour intérêt de poser un arrière-plan dès la première image et de présenter des cas de concomitances temporelles

dans quatre images. Par ailleurs, les images montrent toutes le même environnement (localisation générale) impliquant des points de référence spatiaux et des changements de localisation en relation avec l'origo initial incluant de nombreux mouvements dans l'espace des protagonistes (un oiseau s'envole, un chat grimpe à un arbre, un chien le pourchasse, etc.).

Ainsi, la première image présente un arbre, sur lequel se trouve un nid. Les entités animées présentes sur cette première image sont un oiseau ainsi que des oisillons dans le nid. La seconde image montre l'oiseau s'envolant du nid, tandis qu'un chat s'approche de l'arbre (simultanéité d'événements). Sur la troisième image, le chat est assis au pied de l'arbre et scrute le nid. Puis, sur la quatrième image il grimpe à l'arbre, alors qu'un chien s'approche dans la partie droite de l'image (deuxième cas de simultanéité). Dans la cinquième image, le chien mord la queue du chat qui s'est approché du nid, alors que l'oiseau, qui était absent depuis la deuxième image, revient, tenant de la nourriture dans son bec (troisième cas de simultanéité). Enfin, lors de la sixième image, l'oiseau est arrivé au nid, alors que le chien pourchasse le chat (quatrième et dernier cas de simultanéité).

Ces six images, outre l'unité de Fond, et les différents mouvements qu'elles impliquent, présentent un intérêt substantiel pour les relations temporelles. Par ailleurs, cette tâche nécessite de construire et de planifier un discours narratif plus long et plus complexe.

### **Passation de la tâche**

Comme pour la première tâche, les sujets sont enregistrés individuellement. Les images cartonnées sont posées sur la table devant le sujet, dans l'ordre du déroulement de l'histoire et de gauche à droite. Il lui est d'abord demandé de regarder l'ensemble des images, en lui précisant où se situe le début et la fin, et en lui laissant le temps d'explorer toutes les images. Le sujet raconte ensuite l'histoire pour un interlocuteur « naïf », comme pour la première tâche. L'expérimentateur évite toute intervention pendant la narration du sujet, montrant simplement son intérêt pour le récit et maintenant un contact phatique.

## **7.3 Intérêt des tâches pour notre recherche**

L'une de nos hypothèses est que les apprenants devraient faire face à des difficultés liées à la typologie très différente des deux langues en présence, en matière d'aspect lexical, de marques temporo-aspectuelles (notamment morphologiques), de moyens disponibles dans leur langue pour exprimer les différents types de mouvement et pour organiser de l'information dans le discours. La première tâche présente des situations concomitantes

comprenant chacune un déplacement volontaire de l'agent et une action de sa part qui provoque le déplacement d'un objet. La composante spatiale est fortement représentée et contraint les sujets à se focaliser sur les déplacements. La seconde tâche requiert de la part du locuteur de construire un récit cohérent et cohésif. Il doit en principe ancrer son récit dans le temps et l'espace et construire le déroulement de l'histoire. Dans les deux tâches, la situation implique l'absence de connaissances partagées entre les interlocuteurs.

## **7.4 Base de données : transcription et codage**

La base de données est constituée de 128 récits et descriptions. Tous ont été transcrits grâce au logiciel CLAN<sup>30</sup>.

### **7.4.1 Transcription**

Toutes les sessions produites sont transcrites selon le manuel proposé avec le logiciel Childes. Les productions sont donc organisées avec une en-tête décrivant le participant (âge, sexe, groupe auquel il appartient, ordre de passation des tâches et des items), les lieux de stockage des données, les langues utilisées dans les productions. Les productions sont segmentées en propositions comprenant chacune un verbe, à l'exception de certains énoncés qui n'en contiennent pas mais qui sémantiquement forme un tout (étiquetages, par exemple). Les exemples (80) et (81) montrent la façon dont sont segmentées les productions. Le symbole [c] pour "clause" indique où se trouve la segmentation.

- (80) Heu, Popi descend heu, la [//] , une brouette de la colline [c] , heu, en [/] , en la tenant vers l'arrière [c]. (Fr. LN-21)
- (81) Alors une maison basque et Popi [c] qui fait rouler sa bouée vers le sommet du toit [c] en montant vers la, gauche [c]. (Fr. LN-21)

### **7.4.2 Codage des productions**

L'utilisation d'un système de codage pour les productions requiert de trouver les moyens appropriés pour permettre, d'une part de coder toutes les dimensions spécifiques qui font l'objet de l'analyse, dont certaines sont variables d'une langue à l'autre, et d'autre part de poser des repères pour des recherches rapides et automatisées sur ces composantes particulières.

Ainsi, pour ne pas surcharger le codage et respecter les contraintes du logiciel, certains traits caractéristiques ont été simplifiés. Par exemple, le codage des auxiliaires de modalité

---

<sup>30</sup> CLAN est un logiciel de transcription gratuit et collaboratif et est associé une base de données (CHILDES). Il a été créé par Brian MacWhinney (Cf. MacWhinney, B. 2000).

ou d'expressions verbales complexes (du type constructions périphrastiques temporo-aspectuelles) a été réduit à un trait, plutôt que de faire l'objet d'une nouvelle ligne de code. Inversement, des marques ont été ajoutées pour pouvoir localiser les idiosyncrasies dans le codage.

Un système de codage prenant en compte à la fois les traits temporo-aspectuels et spatiaux a dû être créé à l'occasion de cette recherche, en s'appuyant partiellement sur des catégories développées dans le projet plus large où s'inscrit cette thèse (*cf.* Hickmann *et al.* mns, « Manuel de codage »). Chaque unité segmentée est codée sur une ligne de codes composée de 17 champs détaillés ci-dessous.

### **Codage de la ligne spatiale et temporelle**

Champ 1	Introduction de la ligne de code (champ formel lié au logiciel)
Champ 2	Composante du stimulus narré dans l'énoncé
Champ 3	Type de réponse
Champ 4	Type de prédicat
Champ 5	Type de verbe, contenu sémantique et forme infinitive
Champ 6	Morphologie verbale
Champ 7	Type de temps
Champ 8	Type d'aspect
Champ 9 à 13	Type de satellites, contenu sémantique et forme
Champ 14	Type de proposition
Champ 15	Figure
Champ 16	Fond
Champ 17	Commentaires

### **Détail de la ligne de codage**

Champ 1 : Techniquement nécessaire, permet au logiciel d'identifier les lignes de codage.

Champ 2 : Indique la composante du stimulus auquel se réfère le sujet dans son énoncé. Pour la tâche « Popi », ce code distingue si les énoncés codés représentent le début (mise en scène), la cible (mouvement provoqué) ou la fin de l'histoire narrée (états résultants). Pour la tâche « Chat », il permet d'intégrer le numéro de l'image relatée. Les locuteurs produisant souvent plus d'un énoncé pour décrire les événements de la cible, un choix est nécessaire pour certaines analyses où seule une réponse peut être incluse. Dans ces cas, ces énoncés reçoivent un code déclaré comme « cible » (CI) ou non (MI), en fonction du

nombre des informations sémantiques (critère de richesse) : parmi les énoncés produits, si l'un contient plus d'informations sémantiques que les autres, il est choisi comme réponse cible principale (code commençant par CI) et les énoncés contenant moins d'informations sont codés MI.

(82) Il tire une chaise derrière lui [c], heu, et là <il se> [//], il va dans la grotte [c].

CIR : TIRER : [Cause + Manière]

MIR : « aller » :  
[mouvement]

Dans les cas d'énoncés où le nombre d'informations sémantiques produites sont égales, les critères suivants sont appliqués :

1) Critère de primauté : la Trajectoire et la Manière sont considérées comme prédominantes par rapport aux autres informations.

(83) (...) Popi tire une voiture de course, bleue, très jolie [c]

MIP : TIRER : [Cause + Manière]

et il grimpe sur le toit [c]. (Fr. LN-22)

CIP : GRIMPER : [Trajectoire + Manière].

2) Critère d'agentivité : l'agent est prioritaire sur l'objet.

(84) (...) il tire la malle <jusqu'en> [//], jusqu'au bas de la colline [c],

CIA : TIRER : l'agent est la Cause de l'événement.

ou la malle le pousse jusqu'au bas de la colline (...). (Fr. LN-22)

MIA : POUSSER : L'objet est la Cause de l'événement

3) Critère subjectif : si les critères précédents ne peuvent être retenus, on recherche l'énoncé le plus pertinent parmi les autres.

(85) Mr Hopi is dragging a plastic green chair from left to right [c] and dragging it into the barn [c]. (Angl. LN-22)

MIS : “drag from left to right” : [Cause + Manière + Trajectoire exprimant une direction générale]. CIS : “drag into the barn” : [Cause + Manière + Trajectoire exprimant un but précis]

4) Répétition d'un énoncé déjà produit. Si un locuteur répète un énoncé sans apporter d'information supplémentaire, l'énoncé est codé MID et il n'en est pas tenu compte dans les analyses.

(86) Papi a # [krose] [: traverser] une # roue [: rue] # avec une ## roue [c] (...) il a juste a [krose] [: traverser] [c]. (App. N1-10)

La seconde partie de l'énoncé est moins riche (pas d'expression spatiale pertinente)

- 5) Autres cas : les énoncés sans contenu sémantique pertinent (nommés IRR pour "Irrelevant") ou les « négociations lexicales » avec l'expérimentateur (nommés NGL) ne sont pas codés, mais reçoivent un code dans ce champ afin de pouvoir les retrouver.

Pour la tâche « Cat », tous les énoncés, hormis les répétitions, sont considérés comme cible, et ils sont repérés par le numéro de l'image.

Champ 3 : Indique si les productions du sujet sont spontanées (LR) ou répondent à une question générale (LG) ou spécifique (LS) de l'expérimentateur. Dans certains cas, le sujet ne produit pas toutes les informations pertinentes, l'expérimentateur peut alors lui poser des questions générales, qui sont codées et analysées. Les réponses aux questions spécifiques sont codées mais ne sont pas analysées.

Expérimentateur : là c'est une bouée, une maison avec un toit.

→ Induit une réponse spontanée

Exp : Qu'est ce qui s'est passé avec Popi ?

→ Question générale

Champ 4 : Permet de coder le type de prédicat exprimé par le locuteur. Ce champ a été divisé en quatre sous-champs qui permettent d'analyser les prédicats, en s'appuyant sur les théories de Vendler (1957, 1967) et de Klein (1994). Ainsi le premier sous champ définit si, au regard de la typologie de Klein, le prédicat est de type 0 (0-état), 1 (1-état), 2 (2-états). Le deuxième sous-champ code la typologie de prédicats de Vendler, divisée en quatre types : Etat (State), Activité (Activity), Accomplissement (Accomplishment), Achèvement (Achievement). Le troisième sous-champ permet d'indiquer si le prédicat codé est duratif ou ponctuel, ou éventuellement impossible à définir pour ce trait. Le quatrième sous-champ code la présence ou non d'une borne à droite. Ce sous-champ indique aussi où se trouve la borne exprimée dans le prédicat : dans la racine verbale, dans une expression spatiale, ou dans les deux, laissant aussi la possibilité de décrire l'ambiguïté. Le critère utilisé pour définir les types de prédicats statiques vs dynamiques est la possibilité de produire l'énoncé à l'aspect progressif (*cf.* exemples (31) et (32)). Pour déterminer si un prédicat est un accomplissement ou un achèvement, le critère classique de durativité vs ponctualité a été utilisé (*cf.* Chap. 4.2.2.1). Pour déterminer si un événement est borné temporellement les critères de changement de localisation avec franchissement

de frontière et de culmination (parcours de la totalité de l'objet) ont été retenus. L'exemple (87) montre les types de codage en fonction de ces critères.

(87) Main(te)nant il # tire un p(e)tite chevaul [/] # chev(') [c] (...) pendant il traverse la route [c]. (App. N3-09)

Codage de la première proposition :

- Prédicat de type « 1-état » (Klein)
- Prédicat de type « activité » (Vendler)
- Prédicat duratif
- Prédicat non borné

Codage de la seconde proposition :

- Prédicat de type « 2-états » (Klein)
- Prédicat duratif
- Prédicat borné
- Borne temporelle située dans l'aspect lexical du verbe.

Champ 5 : Il définit le type de verbe utilisé par le locuteur et indique la forme infinitive. Tous les verbes sont codés mais une attention particulière est portée sur les verbes de mouvement, pour lesquels des sous-champs indiquent la sémantique du verbe énoncé. Les types de verbes sont les suivants : verbes dynamiques de mouvement volontaire ou provoqué, verbes statiques, verbes de perception et de cognition, autres verbes. Les deux tâches faisant appel à de nombreux verbes de mouvement, la typologie de ce type de verbes a été particulièrement développée dans les travaux de Hickmann (2009, 2010) et reprise dans ce champ. Nous citons ici les différents traits sémantiques de cette catégorie de verbes, tels qu'ils ont été codés pour différents types de mouvement.

a) Les verbes ou constructions verbales exprimant les mouvements provoqués : Verbe indiquant la Manière d'une action d'un agent provoquant le déplacement d'autres entités : « pousser, tirer », “to push, to pull”.

- Construction causative à verbe support comme « faire rouler ».

- Verbes transitifs exprimant un mouvement provoqué comme « rouler une roue ».

b) Verbes de mouvement : verbe indiquant la Manière du mouvement de l'agent ou de l'objet déplacé : « courir, marcher, rouler (intransitif) », “to run, to walk, to roll (intrans)”.

Ce code comprend aussi les verbes de mouvement exprimant différents types de Trajectoires, par exemple le long d'un axe vertical (« monter, descendre, tomber », “to

ascend”), impliquant un franchissement de frontière : (« traverser, partir, arriver », “to cross, to leave”), une source du déplacement (« s’envoler »).

c) Autres verbes dynamique de type « s’arrêter », « manger », etc.

d) Si le verbe n’est pas produit mais peut être inféré grâce au contexte, il reçoit un code spécifique.

e) Si le verbe n’est pas produit et ne peut être inféré, un code lui est attribué.

### **Sous-champ des verbes**

Les verbes de mouvement volontaire ou provoqué reçoivent un sous-champ qui indique le(s) contenu(s) sémantique(s) qui suivent.

- Cause : événement exprimant le mouvement provoqué ou verbe de construction causative : « pousser, faire rouler »

Différentes types de Manière :

- Manière de l’action causant le déplacement d’une entité : « pousser, tirer »
- Manière du mouvement : quatre Manières différentes du mouvement sont pertinentes pour cette étude :
  - Manière concernant la posture : « s’asseoir »
  - Manière du mouvement de l’agent : « marcher »
  - Manière du mouvement de l’objet : « rouler »

Différents types de Trajectoire :

- Trajectoire exprimant un franchissement de frontière : « partir, arriver »
- Trajectoire verticale : « monter, descendre »
- Trajectoire directionnelle : « venir »

Certains verbes ne reçoivent pas de sous-champ car leurs contenus sémantiques sont indéterminés, comme « aller, faire ». Les modaux sont indiqués après le verbe, avec un code spécifique.

Champ 6 : Introduit la flexion verbale en utilisant les catégories propres à chaque langue (par exemple, IMP pour imparfait en français, PRG pour “present progressive” en anglais). Les ambiguïtés de la flexion verbale des apprenants sont codées spécifiquement, comme dans l’exemple (88) où il n’est pas possible de déterminer si l’App. a exprimé un verbe à l’infinitif ou un participe passé ou une autre référence temporelle.

(88) Popi [tire] # le # le ## (...) caddie # dans le caverne. (App. N1-11)

Les verbes de phase reçoivent le code de la flexion suivi de la lettre « A » comme dans l'exemple (89).

(89) (...) il se met à grimper le long du toit de la maison (...). (Fr. LN18)

Champ 7 : Regroupe la flexion verbale en catégorie plus large : temps non passé, temps passé, autre et indéterminé. La catégorie « Autre » inclus les gérondifs, les infinitifs, les participes des verbes, les futurs (considérés ici comme une modalité), les conditionnels. La catégorie « Indéterminée » est liée aux éventuelles ambiguïtés dans la flexion, notamment celles rencontrées chez les apprenants ne possédant pas encore, dans sa totalité, la morphologie verbale de la LC.

Champ 8 : Identifie l'aspect exprimé par la morphologie verbale. Ce champ comprend les codes « Perfectif », « Imperfectif », « Non Progressif », « Progressif », « Non marqué », « Indéterminé », « Autres ».

Le « Non Progressif » est attribué au “present simple” anglais, le « progressif » aux formes en “-ing” en anglais et au formes « en train de » en français, le nom marqué au présent en français. Le code « Indéterminé » concerne les formes infinitives dans les deux langues et les cas d'ambiguïté morphologique chez les apprenants. Le code « Autres » concerne toutes les autres formes (infinitif, conditionnel, subjonctif).

Champs 9 à 13 : Les constellations du verbe sont codées dans cinq champs. Ils comprennent des prépositions, des particules (en anglais), des adverbes et des connecteurs. Les prépositions et les particules reçoivent, de la même façon que les verbes, un sous-champ incluant leur sémantique (voir les détails des traits sémantiques du cinquième champ ci-dessus), avec un trait sémantique supplémentaire qui concerne la localisation, pour les prépositions de type « dans, à l'intérieur, sur », “in, on”. Les traits sémantiques des adverbes et connecteurs sont codés comme suit : durativité et continuité (« toujours », “always”), coordination (« et, alors », “and”), additivité (« aussi », “also”), succession (« après », “after, then”), itération (« encore », “again”), simultanété (« en même temps », “at the same time”).

Champ 14 : Destiné à recueillir les types d'énoncés classés selon leur statut syntaxique général en trois types de propositions : indépendantes, matrices, subordonnées. Ce champ reçoit des informations sémantiques pour les propositions subordonnées, selon qu'elles indiquent un but (« pour » et infinitif en français, “to” et infinitif en anglais), la simultanété (« en » et flexion gérondive, « pendant que, quand » en français, “when,

while, as, by” en anglais), la Cause (« parce que », “because”). Les relatives ne reçoivent pas de traitement particulier, mais ont un code spécifique.

Champ 15 : Correspond à l’entité (ou Figure) mentionnée dans l’expression de la localisation ou du mouvement qui est simplement identifiée.

Champ 16 : Indique le Fond énoncé. Il identifie l’entité par rapport à laquelle la Figure est localisée ou se meut.

Champ 17 : Destiné à recueillir les commentaires du codeur qui ne sont pas inclus dans les champs précédents. Il permet d’identifier les idiosyncrasies générales, les hésitations, les autocorrections, etc.

Afin de permettre une recherche rapide des bornes temporelles droites, différents champs peuvent recevoir un code spécifique (« +Bor ») dans leur sous-champ sémantique. Il s’agit des champs concernant les types de verbes, les satellites et les subordonnées (champs 5 et 9 à 14). Les exemples (90) et (91) illustrent la borne dans un verbe (90) et dans un satellite (91) :

(90) Popi traverse [+Bor] la rue (...). (Fr. LN-07)

(91) Il pousse le gros paquet cadeau jusqu'en haut [+Bor] de la dune. (Fr. LN-05)

### **Codage de l’architecture globale des réponses pour la tâche « Popi »**

Afin de mesurer le nombre de propositions dans chaque réponse, le degré de complexité syntaxique et la répartition générale des informations sémantiques, trois lignes de codes ont été ajoutées. Chacune de ces lignes correspond à différentes parties du scénario narré (début, cible et fin). Elles se divisent en onze champs qui sont les suivants :

Champ 1 Introduction de la ligne de code (champ formel lié au logiciel) et marquage de la partie du récit mentionnée dans l’énoncé.

Champ 2 Identification de l’item

Champ 3 Architecture global de la réponse

Champ 4 à 11 Type de réponse et informations sémantiques exprimées dans les énoncés

Champ 1 : Permet d’identifier les lignes de codes (formalisme lié au logiciel) et d’inclure une marque distinguant les parties du récit (début, cible et fin).

Champ 2 : Identifie l’item décrit dans la réponse.

Champ 3 : Rend compte de l’architecture syntaxique globale des réponses. Ce champ décompte les propositions et distingue quatre catégories d’architectures selon deux dimensions croisées : le fait qu’elles comprennent une seule proposition ou plus (caractère

« compact » vs « distribué ») et le fait qu'elles contiennent ou non de la subordination (« complexe » vs « simple ») :

- Les réponses comprenant une seule proposition indépendante (« Compact » et « Simple »).

(92) Il monte la colline.

- Les réponses incluant au moins deux propositions coordonnées sans aucune subordination (« Distribuée » et « Simple »)

(93) Il monte la colline et il pousse une bouée.

- Les réponses impliquant au moins deux propositions dont une matrice et une ou plusieurs subordonnées (« Compacte » et « Complexe »)

(94) Il monte la colline, en poussant une bouée qui roule.

- Les réponses enchevêtrant des propositions subordonnées et coordonnées (« Distribuée » et « Complexe »).

(95) Il monte la colline en poussant la bouée et la bouée roule.

Champs 4 à 11 : Permettent d'indiquer les informations sémantiques reprises de la ligne de code générale, en utilisant des codes simplifiés :

C pour l'expression de la Cause,

A pour la Manière de l'Action causant le mouvement provoqué,

M pour la Manière du Mouvement,

T pour la Trajectoire,

L pour la Localisation.

Le verbe est toujours codé en premier et est séparé de sa constellation. Les formes lexicales de la Figure et du Fond sont ajoutées à la suite.

La base de données ainsi codée par plusieurs lignes (spécifiquement pour les contenus temporo-aspectuels et spatiaux pour l'une, et les propriétés syntaxiques pour l'autre) permet de rendre compte de façon très détaillée des énoncés produits. Grâce à plusieurs programmes<sup>31</sup>, les analyses quantitatives des données codées sont rapides et fiables. On en

---

<sup>31</sup> Ces programmes ont été développés par Sylvain Mottet dans le cadre des travaux menés par Maya Hickmann au laboratoire « Cognition et Développement » (CNRS et Univ. René Descartes-Paris 5), puis au laboratoire « Structures Formelles du Langage » (CNRS et Univ. Paris 8).

trouvera les résultats dans le chapitre suivant, après un ensemble d'hypothèses qui ont été testées.

## **7.5 Hypothèses spécifiques**

Les analyses des chapitres suivants s'intéressent tout autant à l'expression de l'espace qu'à celle de la temporalité, aux deux niveaux phrastique et discursif, afin d'appréhender les liens entre ces deux domaines. En particulier, ces analyses visent à tester un ensemble d'hypothèses qu'il convient d'explicitier. Selon la distinction de Talmy (2000) entre les langues à cadrage satellitaires (anglais) vs verbal (français), nous devrions pouvoir observer des traits différents dans l'expression des verbes de mouvement et des Trajectoires comprenant des changements d'états et donc des bornes temporelles. Slobin (1996:89) a indiqué que : "Each native language has trained its speakers to pay different kinds of attention to events and experiences when talking about them. This training is carried out in childhood and is exceptionally resistant to restructuring in adult second-language acquisition". On s'attend donc à une résistance liée aux structures acquises lors de l'acquisition de la L1 dans l'encodage des traits spatiaux en L2. Néanmoins, on attend également un développement des compétences en L2, certains traits pouvant être plus ou moins saillants dans l'input et pouvant concourir à une restructuration de l'encodage. De plus, on s'attend à une évolution dans l'expression de la temporalité, en particulier pour la morphologie verbale, du fait que les apprenants ont évolué dans un milieu semi-guidé.

### **7.5.1. Expression de l'espace**

#### **7.5.1.1 Densité et focus de l'information sémantique**

L'analyse de la densité de l'information sémantique permet de connaître le nombre d'informations sémantiques exprimées dans chaque réponse produite par les locuteurs. On s'attend à ce que le nombre de ces informations soit moins élevé en français qu'en anglais, dans chaque énoncé, compte tenu des propriétés typologiques de ces deux langues. En effet, les langues dites « à satellites » permettent d'encoder en un seul énoncé de nombreuses informations grâce à l'usage des particules et des expressions spatiales dans la constellation du verbe principal, mais pas (ou moins) dans les langues à cadrage verbal qui nécessitent souvent plusieurs énoncés, notamment pour exprimer ensemble Manière et Trajectoire du mouvement. Les apprenants anglophones du français L2 devraient donc rencontrer des difficultés, au moins au premier niveau, à encoder les nombreuses

informations sémantiques présentées dans les stimuli. On s'attend également à ce que ce nombre d'informations exprimées évoluent avec le niveau de compétence.

### **7.5.1.2 Focus des informations sémantiques**

Les locuteurs monolingues de chacune des langues devraient porter la même attention sur les quatre composantes du mouvement (Trajectoire, Cause, Manière de la cause, Manière du mouvement), quand bien même ils ne les expriment pas dans les mêmes parties du discours. En revanche, confrontés à une tâche aussi complexe, les apprenants devraient rencontrer des difficultés à exprimer toutes ces informations et ils devraient se focaliser sur les informations qui leur paraissent les plus pertinentes au regard de la tâche ou qu'ils savent exprimer selon leur niveau de compétence. Ces informations pourraient nous donner les clefs de ce que les sujets considèrent comme saillant et/ou plus aisé à exprimer, selon leur compétence.

### **7.5.1.3 Locus des informations sémantiques**

Afin de tester les différences typologiques entre le français et l'anglais, définies par Talmy (2000) comme représentant deux systèmes différents d'encodage du mouvement, le locus de l'information permet de connaître précisément comment sont réparties les informations dans les énoncés, notamment lesquelles sont codées dans le verbe principal et dans la constellation du verbe. Cette analyse pourrait apporter aussi des éléments au regard des compétences des locuteurs L2, en particulier les cas d'éventuels transferts de la L1. Selon Talmy (2000), les sujets de langue française devraient montrer une tendance à exprimer préférentiellement la Trajectoire du mouvement dans le verbe. En anglais, les sujets devraient encoder la Manière mouvement et la Cause dans le verbe principal, et exprimer les informations sur la Trajectoire dans la constellation du verbe principal. En ce qui concerne les locuteurs de L2, nous prédisons qu'ils devraient suivre le type d'encodage de leur L1, dans la mesure où il semble que ce type d'informations relève de contraintes conceptuelles fortes dans les langues (Slobin, 1996). Néanmoins, compte tenu des trois niveaux de compétence des sujets L2 de notre étude, nous pouvons nous attendre à une évolution de cet encodage.

## **7.5.2 Expression de la temporalité**

### **7.5.2.1 Marquage temporo-aspectuel**

Une première analyse concernant l'expression de la temporalité nous permettra d'étudier les différentes marques temporo-aspectuelles encodées par les cinq groupes de locuteurs.

Le français ne disposant pas de marque morphologique d'aspect au temps présent, alors qu'inversement l'anglais dispose d'une distinction entre progressif et non progressif à tous les temps, nous nous attendons à des différences importantes entre ces deux groupes de locuteurs. Parmi les locuteurs L2, nous devrions voir émerger la morphologie entre le premier niveau et les deux niveaux suivants, si nous nous référons à Klein, Dietrich et Noyau (1993) et Schlyter (2003). Ainsi au premier niveau, les apprenants devraient utiliser des formes « non finies », alors que les niveaux suivants devraient être en mesure de produire des formes finies, quel que soit le temps utilisé. En revanche, les apprenants devraient utiliser des adverbes temporels pour marquer la simultanéité, plutôt que la morphologie verbale. En effet, l'expression de la simultanéité est compliquée à mettre en œuvre en L2, compte tenu du nécessaire recours à des structures complexes de type subordonnées comprenant un gérondif.

#### **7.5.2.2 Connecteurs et adverbes temporels**

Klein, Dietrich et Noyau (1993) ont montré que les connecteurs temporels permettaient aux locuteurs débutants dans une L2, quelle que soit leur L1, de pouvoir exprimer des relations temporelles de succession ou calendaires. Degand et Hadermann (2009) ont relevé l'emploi excessif des connecteurs en L2 dans une tâche de narration écrite produite par des néerlandophones apprenants du français L2. Mais Granger et Tyson (1996) estiment que la L1 jouerait un rôle dans le nombre de connecteurs exprimés et que leur usage excessif en L2 ne serait donc pas universel. Demagny et Paprocka (2004) ont montré que les apprenants polonophones du français L2 (corpus oral) acquéraient un nombre croissant d'adverbes temporels au cours de leur acquisition, en particulier pour l'expression de l'itération et de la succession. Bartning et Schlyter (2004) ont proposé des « itinéraires acquisitionnels » de suédophones apprenants du français : les apprenants montreraient une évolution d'énoncés paratactiques vers l'hypotaxe. On le voit, les études sur les connecteurs et adverbes, en particulier dans des corpus oraux, sont peu nombreuses et ne concluent pas systématiquement aux mêmes résultats. Il y aurait donc certainement des effets de la L1 sur l'acquisition de la L2, mais aussi une influence du type de tâche (corpus oraux *vs* écrits). Compte tenu de ces différentes recherches et étant donné les propriétés des deux langues en présence, ainsi que de la situation expérimentale proposée, on s'attend à un développement des connecteurs et en particulier ceux pouvant exprimer la succession et la simultanéité, dans des productions paratactiques au premier niveau de

compétence. Le niveau le plus avancé des apprenants (N3) devrait présenter une évolution vers l'hypotaxe, pour exprimer la simultanéité ou le but.

### **7.5.2.3 Relation entre les prédicats bornés et la morphologie aspectuelle**

Certaines de nos analyses ont pour but de vérifier ou d'invalider les différentes hypothèses concernant l'utilisation de la morphologie aspectuelle selon le type de prédicat : l'hypothèse de l'aspect (Shirai et Andersen 1995) avance que tous les locuteurs, quels que soient leur âge et leur langue, associent le passé ou le perfectif à des prédicats bornés d'accomplissement ou d'achèvement. En ce qui concerne les apprenants L2, Salaberry (2002) a proposé la "Default Past Tense hypothesis". Selon cette hypothèse, le passé perfectif serait combiné à toutes les classes lexicales de verbes au stade débutant, puis uniquement aux verbes bornés avec l'évolution des compétences. D'autres auteurs ont proposé que le discours et ses aspects pragmatiques joueraient un rôle dans la relation entre prédicats et morphologie verbale en L2 (*cf.* notamment Bardovi-Harlig 2000 ; Lambert, Carroll & von Stutterheim 2003 ; Leclercq 2007 ; Lambert, Carroll & von Stutterheim 2008 ; Demagny 2012 ; Hendriks 2005 ; Hickmann & Hendriks, à paraître). Nous testerons donc ces différentes hypothèses pour les cinq groupes de locuteurs.

### **7.5.2.4 Expression des bornes temporelles**

Le marquage des bornes temporelles peut prendre des formes différentes. En premier lieu, la morphologie temporo-aspectuelle devrait être le moyen le plus usité, mais l'aspect lexical des verbes devrait aussi jouer un rôle, surtout en français où la Trajectoire est souvent exprimée dans le verbe (selon Talmy 2000). De même, on s'attend à ce qu'en anglais, du fait de l'usage des particules et prépositions spatiales dans la constellation du verbe principal, les bornes temporelles soient exprimées dans cette constellation, venant éventuellement s'ajouter à la morphologie temporo-aspectuelle. Concernant les apprenants L2, ils devraient privilégier les moyens morphologiques du temps et de l'aspect, sans pour autant exclure d'autres moyens, selon leur niveau de compétence, tels que les prépositions spatio-temporelles bornantes. Cependant, il est assez difficile de prédire les moyens précis qu'ils adopteront, ceux-ci pouvant manquer au premier niveau de compétence et les expressions prépositionnelles en français étant difficiles à acquérir.

### **7.5.3 Lien entre les expressions de la spatialité et de la temporalité**

La tâche étant de nature à exprimer des informations spatiales et tout énoncé étant ancré temporellement dans chacune des langues en présence, nous faisons l'hypothèse que nous

devrions trouver un ou des liens entre les deux domaines dans nos résultats. Si des chercheurs tels que Clark (1973), Haspelmath (1997), Habel et Eschenbach (1997) et Tenbrink (2007) se sont intéressés à cette relation, celle-ci a été très peu étudiée en psycholinguistique, en particulier en L2. Le cadrage verbal du français, peut permettre de faire l'hypothèse que les bornes temporelles devraient être lexicalisées dans les verbes exprimant des Trajectoires. C'est donc surtout dans les verbes que nous nous attendons à trouver le lien entre les expressions du temps et de l'espace en français. Cependant, certains verbes de Trajectoire ne comprennent pas de borne temporelle. On peut alors faire l'hypothèse que les productions seront bornées par des expressions spatiales et le lien entre expressions de la spatialité et de la temporalité se situerait dans ces cas, dans la constellation du verbe. En anglais, l'expression de la Trajectoire étant exprimées dans la constellation du verbe, on peut faire l'hypothèse que ce sera certainement le lieu de l'expression des bornes temporelles et par là-même du lien entre expression de la temporalité et de la spatialité. En ce qui concerne l'AL2, les apprenants confrontés à un cadrage différent, devraient au moins au niveau le plus avancé, pouvoir recourir à des verbes de Trajectoire bornants ou à des expressions spatiales bornantes dans la constellation, on s'attend donc à une mixité du lien entre les expressions de la spatialité et de la temporalité chez les apprenants.

#### **7.5.4 Structures syntaxiques et organisation discursive**

Les informations sémantiques à distribuer dans les énoncés pour exprimer le mouvement devraient nécessiter, au moins pour les locuteurs du français (L1 ou L2), des structures complexes, avec des subordonnants et des formes morphologiques verbales particulières (gérondif, formes non finies) exprimant la simultanéité ou le but. Nous ne nous attendons pas à trouver de telles structures au premier niveau de compétence en L2, puisqu'elles requièrent une maîtrise à la fois de la morphologie verbale et de la syntaxe. Schlyter (2003) a montré que les apprenants à ce niveau de compétence dit « Initial » construisent des énoncés paratactiques. En revanche, nous devrions en voir au moins l'émergence avec le développement des compétences.

Nous appuyant sur les résultats d'études antérieures (Bardovi-Harlig 2000 ; Lambert Carroll & von Stutterheim 2003 ; Leclercq 2007 ; Lambert Carroll & von Stutterheim 2008 ; Hendriks *et al.* 2008 ; Demagny 2012 ; Hickmann & Hendriks, à paraître), nous testerons l'hypothèse selon laquelle le sens d'un énoncé contribue au sens d'un discours et à son interprétation temporelle. Pour ce faire, une analyse sera menée pour déterminer

quelles sont les marques temporelles utilisées selon les parties du discours et quels rôles jouent les changements de temps et/ou d'aspect au décours de narrations.

Par ailleurs, nous viserons à identifier les stratégies que développent les apprenants L2 aux deux plans phrastique et discursif, permettant ainsi de présenter l'évolution de leur compétence orale. Nous nous attendons, d'une part à ce que les transferts de leur L1 soient discernables, et d'autre part à ce que leur interlangue se fasse jour dans leurs stratégies.

## Chapitre 8. Résultats portant sur l'expression de la spatialité

### Analyses portant sur la tâche « Popi : mouvements provoqués »

Afin de tester nos hypothèses, nous avons mené plusieurs analyses en deux temps : 1) pour identifier les éventuelles variabilités typologiques de l'anglais et du français, grâce à deux groupes contrôle de 24 participants adultes (ci-après *Angl. LN* pour les anglophones locuteurs natifs et *Fr. LN* pour les francophones locuteurs natifs) et 2) pour déterminer leur impact sur l'acquisition du français par des anglophones, à l'aide de trois groupes d'apprenants de 12 participants chacun, à trois niveaux de compétence différents (dorénavant *App. N1*, *N2* et *N3*). Les résultats portant sur la spatialité concernent les cibles des productions (codées *CI*)<sup>32</sup>, sauf mentions contraires dans le corps du texte.

### 8.1. Densité sémantique

La densité sémantique est définie par le nombre de composantes relatives au mouvement encodées dans chaque réponse. Dans la tâche « Popi », les informations sémantiques peuvent être au nombre de cinq, hormis l'expression du mouvement lui-même : la Cause (notée *C*) correspondant à la relation causale entre un agent et un objet dont il provoque le déplacement ; la Manière, qu'il s'agisse de la Manière de l'action de l'agent provoquant le déplacement de l'objet<sup>33</sup> (notée *MAc*, par exemple « pousser la valise ») ou de la Manière du déplacement de l'agent (notée *MAg*, par exemple « marcher ») ou de l'objet (notée *MOB*, par exemple, « rouler ») et enfin la Trajectoire de l'objet et/ou de l'agent (qui est semblable pour les deux, notée *T*).

Le calcul de la **densité sémantique (DS)** des énoncés prend en compte les différentes composantes décrites ci-dessus. Ainsi, les énoncés peuvent contenir de zéro à six composantes. En voici quelques exemples :

#### Aucune composante sémantique (DS0) :

(96) Il va dans la grotte. (Fr. LN-21)

---

<sup>32</sup> Cf. Chap 2.XXX pour les détails de codage de ces productions.

<sup>33</sup> Dorénavant, dénommée « manière de la cause ».

**Une composante sémantique (DS1) :**

- (97) La malle glisse [MOB] sur la neige. (Fr. LN-16)  
 (98) Il a [prã] (: prendre) [C] le # caddie # à la caverne. (App. N1-08)

**Deux composantes sémantiques (DS2) :**

- (99) Popi tire [C+MAc]# le caddie dans # la grotte. (App. N2-12)

**Trois composantes sémantiques (DS3) :**

- (100) So Hopi pushed [C+MAc] the suitcase the suitcase down the hill. (Angl. LN-02)  
 (101) Il # pousse [C+MAc] le table # vers la ferme [T]. (App. N3-10)

**Quatre composantes sémantiques et plus (DS4+) :**

- (102) And then pulls [C+MAc] the toy car up [T] to the top of the sand dune [T]. (Angl. LN-23)  
 (103) Popi descend [T] une colline de neige tirant [C+MAc] derrière lui une brouette qui roule [MOB] le long de la colline [T]. (Fr. LN-23)

**8.1.1.1 Densité sémantique en fonction des langues et des niveaux de compétence**

Le Tableau 4 résume les densités d'informations sémantiques spatiales selon les langues et les niveaux de compétence des apprenants L2.

DS	Angl. LN	Fr. LN	App. N1	App. N2	App. N3
4 & +	3,39%	11,59%	0%	0%	5,73%
3	88,41%	68,49%	12,50%	31,77%	50%
2	6,77%	18,10%	75,52%	48,44%	34,64%
1	1,04%	1,30%	11,72%	18,49%	9,38%
0	0,26%	0,26%	0,26%	1,04%	0,26%
NR	0,13%	0,26%	0%	0,26%	0%

Tableau 4. Densité sémantique par groupe de locuteurs<sup>34</sup>

Les résultats montrent que les locuteurs natifs présentent des densités sémantiques différentes selon la langue. Les Angl. LN expriment massivement au moins trois composantes spatiales par réponse (88,41 %), alors que les Fr. LN ne le font que dans 68,08 % des cas, répartissant près d'un tiers de la densité sémantique de leurs productions entre deux composantes sémantiques (18,10 %) et quatre (11,59%). Les App. N1

<sup>34</sup> Dans les tableaux des densités sémantiques, NR correspond à aucune réponse de la part des locuteurs et 0 à aucune densité sémantique exprimée dans les énoncés.

produisent surtout des énoncés comprenant deux composantes sémantiques (75,52 %), alors que les App. N2 partagent leurs énoncés entre deux et trois composantes (respectivement 48,44 % et 31,77 %). Parmi les énoncés des App. N3, 45,83 % comprennent au moins trois contenus sémantiques. Au cours de l'acquisition, les apprenants parviennent donc à densifier leurs énoncés par ajout de contenus sémantiques, mais n'arrivent pas au même taux que les locuteurs natifs, même au niveau 3.

Rappelons que la tâche verbale complexe étudiée comprend 32 items variant selon deux types de Manière de la Cause (16 items POUSSER et 16 TIRER), deux Manières du mouvement de l'objet (16 items ROULER et 16 GLISSER) et quatre Trajectoires (MONTER, DESCENDRE, TRAVERSER et ENTRER avec quatre items de chaque).

Les trois Tableaux 5 à 7 présentent les résultats des densités sémantiques en regroupant ces items selon ces types d'informations sémantiques.

#### **Densité sémantique en fonction des Manières de la Cause**

Le Tableau 5 présente les analyses portant sur 32 items pour les deux Manières de la Cause (16 TIRER et 16 POUSSER), quelles que soient les autres composantes des items (Trajectoire, Manières de l'objet ou de l'agent).

<b>Stimuli TIRER/PULL</b>					
DS	Angl. LN	Fr. LN	App. N1	App. N2	App. N3
4 & +	3,65%	13,28%	0%	0%	1,04%
3	89,32%	68,75%	9,90%	37,50%	37,50%
2	5,21%	16,93%	81,25%	52,08%	33,33%
1	1,04%	0,26%	8,85%	9,90%	7,81%
0	0,52%	0,52%	0%	0,52%	0,52%
NR	0,26%	0,26%	0%	0%	0%
<b>Stimuli POUSSER/PUSH</b>					
DS	Angl. LN	Fr. LN	App. N1	App. N2	App. N3
4 & +	3,13%	9,90%	0%	0%	10,42%
3	87,50%	68,23%	15,10%	26,04%	42,71%
2	8,33%	19,27%	69,79%	44,79%	35,94%
1	1,04%	2,34%	14,58%	27,08%	10,94%
0	0%	0%	0,52%	1,56%	0%
NR	0%	0,26%	0%	0,52%	0%

Tableau 5. Densité de l'information selon la Manière de la cause

Les résultats concernant les natifs anglophones et francophones sont globalement les mêmes avec les stimuli TIRER et POUSSER. Les locuteurs natifs qui s'expriment dans leur L1 (Angl. LN et Fr. LN) ne sont pas influencés par la Manière de la cause. Les locuteurs Ang. LN expriment les mêmes nombres de composantes sémantiques quelle que soit la Manière de l'action effectuée par l'agent dans les stimuli, privilégiant des énoncés à trois composantes sémantiques (stimuli TIRER 89,32 % ; POUSSER 87,50 %). Les productions comportant une densité de deux densités sémantiques sont peu nombreuses (TIRER 5,21 % ; POUSSER 8,33 %), ainsi que les densités à quatre composantes (TIRER 3,65 % ; POUSSER 3,13 %). Les Fr. LN produisent également la plus grande part de leurs énoncés avec trois composantes sémantiques, quelles que soient les Manières de l'action (TIRER 68,75% ; POUSSER 68,23%). Comparés aux Angl. LN, ils produisent moins d'énoncés à trois composantes, mais plus d'énoncés comportant au moins quatre composantes sémantiques (TIRER 13,28 % ; POUSSER 9,90 %). En revanche, les productions des apprenants montrent des différences entre les types de stimuli. Pour les App. N1, la densité est un peu plus élevée avec POUSSER qu'avec TIRER (3 composantes : 15,10 % vs 9,90 %). Il en va de

même des App. N3 (3 composantes : POUSSER 42,71 % ; TIRER 37,50 %). Par contre, les App. N2 énoncent plus de composantes sémantiques avec les stimuli TIRER (37,50 %), qu'avec ceux montrant POUSSER (26,04%). Chez les apprenants L2, on remarque qu'aux niveaux 1 et 2, la majorité des énoncés comprennent deux composantes sémantiques, alors qu'au niveau 3, les productions se répartissent presque également entre les densités 2 et 3, et ce quelle que soit la Manière de l'action. Les App. N3 produisent des énoncés de densité sémantique légèrement supérieure avec POUSSER (10,42 % d'énoncés comprenant au moins quatre composantes) qu'avec TIRER (1,04 %). Cette différence est inversée pour les productions des locuteurs de niveau 2, qui produisent plus d'énoncés incluant trois composantes avec l'action POUSSER (37,50 %) qu'avec l'action TIRER (26,04 %). La Manière de l'action de l'agent n'exerce cependant que peu d'influence sur la DS des productions chez les locuteurs L2.

### **Densité sémantique en fonction de la Trajectoire**

Les Tableaux 6 et 7 portent sur chacune des Trajectoires exprimées dans les 32 items, quelle que soit la Manière de la Cause et celle du mouvement. Ces tableaux sont regroupés en fonction des types de Trajectoire : ascendante et descendante d'une part (Tableau 6), franchissement de frontières d'autre part (Tableau 7). Les types de Trajectoires exprimées ont un impact important sur la densité sémantique des énoncés dans certains groupes. Les anglophones natifs expriment trois composantes sémantiques, et ce quelle que soit la Trajectoire exprimée (MONTER 90,10 % ; TRAVERSER 89,58 % ; DESCENDRE 87,50 % ; ENTRER 86,46 %). Ces locuteurs produisent peu d'énoncés comportant quatre composantes sémantiques ou plus. Les Fr. LN expriment aussi principalement trois composantes sémantiques dans leurs énoncés, mais certaines différences sont observées dans ce groupe selon la Trajectoire (DESCENDRE 78,13 %, TRAVERSER 77,08 % ; ENTRER 67,19 % ; MONTER 51,56 %). En particulier, les stimuli MONTER amènent les locuteurs Fr. LN à exprimer plus de composantes sémantiques (DS=4 et + : 26,04 %) que les autres Trajectoires (DS=4 : entre 5,21 % et 8,85 %). En ce qui concerne les App. L2, leurs réponses concentrent une densité sémantique supérieure (trois composantes) dans les énoncés concernant la Trajectoire TRAVERSER (niveau 1 : 21,88 % ; niveau 2 : 46,88 % ; niveau 3 : 67,71 %), par comparaison avec les autres trajectoires. Entre chaque niveau, cette concentration de la densité augmente donc de plus de 20 %.

<b>Stimuli MONTER/UP</b>					
DS	Angl. LN	Fr. LN	App. N1	App. N2	App. N3
4 & +	5,73%	26,04%	0%	0%	5,21%
3	90,10%	51,56%	12,50%	28,13%	45,83%
2	4,17%	22,40%	71,88%	53,13%	36,46%
1	0%	0%	15,63%	17,71%	12,50%
0	0%	0%	0%	0%	0%
NR	0%	0%	0%	1,04%	0%
<b>Stimuli DESCENDRE/DOWN</b>					
DS	Angl. LN	Fr. LN	App. N1	App. N2	App. N3
4 & +	3,65%	8,85%	0%	0%	6,25%
3	87,50%	78,13%	12,50%	30,21%	51,04%
2	6,77%	9,38%	72,92%	48,96%	32,29%
1	1,56%	1,56%	14,58%	18,75%	10,42%
0	0%	1,04%	0%	2,08%	0%
NR	0,52%	1,04%	0%	0%	0%

Tableau 6. Densité sémantique pour les Trajectoires MONTER/UP et DESCENDRE/DOWN

<b>Stimuli ENTRER/INTO</b>					
DS	Angl. LN	Fr. LN	App. N1	App. N2	App. N3
4 & +	2,60%	5,21%	0%	0%	4,17%
3	86,46%	67,19%	3,13%	21,88%	35,42%
2	8,85%	26,56%	88,54%	59,38%	54,17%
1	1,04%	1,04%	7,29%	16,67%	5,21%
0	1,04%	0%	1,04%	2,08%	1,04%
NR	0%	0%	0%	0%	0%
<b>Stimuli TRAVERSER/ACROSS</b>					
DS	Angl. LN	Fr. LN	App. N1	App. N2	App. N3
4 & +	1,56%	6,25%	0%	0%	7,29%
3	89,58%	77,08%	21,88%	46,88%	67,71%
2	7,29%	14,06%	68,75%	32,29%	15,63%
1	1,56%	2,60%	9,38%	20,83%	9,38%
0	0%	0%	0%	0%	0%
NR	0%	0%	0%	0%	0%

Tableau 7. Densité sémantique pour les Trajectoires ENTRER/INTO et TRAVERSER/ACROSS

## Résumé

Les productions des anglophones natifs et des francophones natifs montrent pour la plupart une densité sémantique de trois composantes. Les apprenants font preuve d'une réelle progression dans la densité sémantique spatiale exprimée d'un niveau à l'autre. Au niveau 1, la plupart des énoncés comportent une densité sémantique de deux composantes ; au niveau 2, ce type d'énoncés décroît et les productions à trois composantes sémantiques se développent, pour aboutir au niveau 3 sensiblement au même nombre de productions que celles à deux composantes sémantiques. On note un effet important de la Trajectoire sur la densité sémantique des énoncés pour tous les groupes de locuteurs, sauf pour les natifs anglophones, alors que la Manière de l'action n'influence la densité que chez les apprenants L2. De plus, cet indicateur permet de faire ressortir l'interlangue des apprenants, montrant que ces derniers produisent plus d'énoncés à trois composantes sémantiques dans les événements TRAVERSER, alors que chez les locuteurs du groupe contrôle monolingue francophone, ce sont les événements MONTER qui recueillent le plus de densité sémantique.

## 8.2 Focus des informations sémantiques

Examinons maintenant les types de composantes sémantiques le plus souvent exprimées. Rappelons que la tâche permet d'en éliciter cinq : la Cause [C], la Manière de la Cause [MAc], la Trajectoire [T], la Manière du mouvement de l'agent [MAg] et la Manière du mouvement de l'objet [MOB]. Ces composantes sont exprimées seules ou en association avec une ou plusieurs autres. Le Tableau 8 résume l'ensemble des composantes exprimées seules ou dans diverses combinaisons par chaque groupe de locuteurs. A cet égard, les Fr. LN expriment le plus de combinaisons possibles (10) entre ces cinq composantes sémantiques, alors que les autres groupes en produisent moins (8 pour les Angl. LN et entre 7 et 9 pour les App.). L'évolution de l'expression de la Trajectoire chez les apprenants est considérable, spécifiquement lorsqu'elle se combine dans les énoncés avec d'autres composantes sémantiques, en particulier la Cause et la Manière de l'action de l'agent ([CAT] : 11,72 % au niveau 1 ; 29,95 % au niveau 2 ; 41,67 % au niveau 3). Ces résultats montrent que l'expression des composantes sémantiques du mouvement provoqué qui sont accompagnées de celle de la Trajectoire sont maîtrisées peu à peu.

DS		Angl. LN	Fr. LN	App. N1	App. N2	App. N3
DS5	C+MAc+T+MOb+MAg	0%	0,39%	0%	0%	0%
DS4	C+MAc+T+MOb	2,60%	6,90%	0%	0%	5,73%
DS4	C+MAc+T+MAg	0,26%	3,65%	0%	0%	0%
DS4	C+T+MOb+MAg	0,52%	0,65%	0%	0%	0%
DS3	C+MAc+T	58,59%	54,04%	11,72%	29,95%	41,67%
DS3	C+MAc+MAg	0%	0,13%	0%	0%	0%
DS3	C+MAc+MOb	0,26%	1,56%	0,26%	0,52%	2,86%
DS3	C+T+MOb	29,43%	12,50%	0,52%	1,30%	5,21%
DS3	C+T+MAg	0%	0,13%	0%	0%	0,26%
DS3	C+MOb+MAg	0,13%	0,13%	0%	0%	0%
DS2	C+MOb	0,39%	1,56%	3,65%	1,56%	3,91%
DS2	C+MAc	1,82%	11,07%	68,49%	42,45%	25,52%
DS2	C+MAg	0%	0%	0,26%	0%	0%
DS2	C+T	2,47%	3,65%	2,08%	3,13%	5,21%
DS2	MAc+T	0%	0,13%	0%	0%	0%
DS2	T+MAg	1,56%	1,56%	0,52%	0,78%	0%
DS2	T+MOb	0,52%	0,13%	0,52%	0,52%	0%
DS1	C	0%	0%	2,34%	3,65%	1,82%
DS1	T	1,04%	1,30%	9,11%	12,76%	7,29%
DS1	MOb	0%	0%	0,26%	0,52%	0,26%
DS1	MAg	0%	0%	0%	1,56%	0%
DS0	0	0,26%	0,26%	0,26%	1,04%	0,26%
DS0	NR	0,13%	0,26%	0%	0,26%	0%

Tableau 8. Types d'informations sémantiques

### 8.2.1. Focus de l'information en fonction des langues et des niveaux de compétence

Le Tableau 9 montre les traits les plus saillants pour tous les locuteurs. Les deux groupes de locuteurs natifs expriment surtout la Cause, la Manière de l'action et la Trajectoire, conformément au plan expérimental (ex. (104) et ex.(105)).

(104) He's pulling [C+MAc] the cart into the cave [T]. (Angl. LN-04)

(105) Alors Popi descend [T] la colline en poussant [C+MAc] la valise. (Fr. LN-02)

Cependant, on note une tendance chez les locuteurs Angl. LN à exprimer la Manière du mouvement de l'objet (qui sont de deux natures en fonction de la forme de l'objet : glisser et rouler). Les locuteurs des deux premiers niveaux rencontrent des difficultés à combiner les trois composantes essentielles, se concentrant sur la Cause et de la Manière de l'action de l'agent d'une part (ex. (106) et (107)), et la Trajectoire d'autre part.

(106) Papy # est # tiré [C+MAc] une # caddie # derrière lui et # dans la plage. (App. N1-01)

(107) Papi # il tire [C+MAc] un # un # chaise # dans une cave. (App. N2-03)

Avec l'évolution de leur compétence, les apprenants, parviennent à exprimer la Trajectoire en la combinant à la Cause et à la Manière de l'action de l'agent, pour s'approcher des expressions des locuteurs natifs lorsqu'ils atteignent le niveau 3 (ex. (108)).

(108) Et maintenant il # tire [C+MAc un chaise # pendant il rentre [T]dans le cave. (App. N3-10)

	Angl. LN	Fr. LN	App. N1	App. N2	App. N3
C+T+MAc+MAg	0,26%	3,65%	0%	0%	0%
C+T+MAc+MOB	2,60%	6,90%	0%	0%	5,73%
C+T+MAc	58,59%	54,04%	11,72%	29,95%	41,67%
C+T+MOB	29,43%	12,50%	0,52%	1,30%	5,21%
C+T	2,47%	3,65%	2,08%	3,13%	5,21%
C+MOB	0,39%	1,56%	3,65%	1,56%	3,91%
C+MAc	1,82%	11,07%	68,49%	42,45%	25,52%
C	0%	0%	2,34%	3,65%	1,82%
T	1,04%	1,30%	9,11%	12,76%	7,29%
MAg	0%	0%	0%	1,56%	0%
0	0,26%	0,26%	0,26%	1,04%	0,26%

Tableau 9. Composantes sémantiques exprimées et/ou combinées

Ces résultats généraux sont précisés dans les sections suivantes, par des analyses du focus de l'information en fonction des Manières de la cause, des Manières du mouvement et des types de Trajectoires présentées dans les stimuli, afin de mesurer l'impact de chacune de ces variables sur les résultats.

### 8.2.2 Focus de l'information en fonction de la Manière de l'action de l'agent

Le Tableau 10 présente les types d'informations exprimées par les locuteurs en fonction de la Manière de la Cause (16 items pour chaque Manière TIRER et POUSSER).

<b>Stimuli TIRER/TO PULL</b>					
	Angl. LN	Fr. LN	App. N1	App. N2	App. N3
C+T+MAc+MOb	2,08%	5,47%	0%	0%	10,42%
C+T+MAc	50%	63,02%	15,10%	26,04%	39,06%
C+T+MOb	36,98%	4,43%	0%	0%	0,52%
C+MAc	1,82%	11,72%	66,15%	38,02%	29,17%
C+MOb	0,78%	1,30%	0%	0,52%	0,52%
C+T	3,13%	3,91%	2,60%	4,17%	6,25%
T	1,04%	2,34%	10,94%	16,15%	9,38%
<b>Stimuli POUSSER/TO PUSH</b>					
	Angl. LN	Fr. LN	App. N1	App. N2	App. N3
C+T+MAc+MOb	3,13%	8,33%	0%	0%	1,04%
C+T+MAc	67,19%	45,05%	8,33%	33,85%	44,27%
C+T+MOb	21,88%	20,57%	1,04%	2,60%	9,90%
C+MAc	1,82%	10,42%	70,83%	46,88%	21,88%
C+MOb	0%	1,82%	7,29%	2,60%	7,29%
C+T	1,82%	3,39%	1,56%	2,08%	4,17%
T	1,04%	0,26%	7,29%	9,38%	5,21%

Tableau 10. Focus de l'information en fonction de la Manière de l'action de l'agent

L'analyse de la densité sémantique (*cf. supra*) a montré un impact très modéré de cette variable chez tous les locuteurs (LN ou L2). Néanmoins, le Tableau 10 montre que les Angl. LN énoncent plus la Manière de l'action avec POUSSER qu'avec TIRER (ex. (109)), ainsi que la Manière du mouvement de l'objet (GLISSER ou ROULER) avec les stimuli TIRER.

(109) He's pushing a table into the cave. [C+MAc+T] (Angl. LN 04)

De plus, les locuteurs Fr. LN combinent plus l'expression de la Cause, de la Manière de la Cause et de la Trajectoire pour TIRER que pour POUSSER (respectivement, 63,02 % et 45,05 %).

(110) Popi tire euh le caddie jusque dans la grotte. [C+MAc] (Fr. LN-19)

Les apprenants des niveaux 1 et 2 expriment surtout la Cause et la Manière de l'action [C+MAc], quelle que soit la Manière de l'action dans les stimuli. Au niveau 1, cette combinaison correspond à 70,83 % pour les événements POUSSER (ex. (111)) et à 66,15 % pour les événements TIRER. Au niveau 2, elle correspond à 46,88 % pour les événements POUSSER (ex. (112)) et à 38,02 % pour les événements TIRER.

(111) Et # Poussette # pousse [C+MAc] # un grand panier (: panier) # des pommes. (App. N1-07)

(112) (...) il poussait [C+MAc] # le païé (: panier) de pommes (...). (App. N2-03)

La densité sémantique légèrement supérieure constatée avec les items POUSSER chez les App. N3 relève de la combinaison des trois composantes sémantiques [C+MAc+T] ajoutées à la Manière du mouvement de l'objet [MOb]. L'exemple (113) illustre ce type de réponse chez les App. N3.

(113) Il a poussé [C+MAc] un boullon # qui roule [MOb] # de # un colline [T] # jusqu'à # le # bas # de le colline [T]. (App. N3-01)

### **8.2.3 Focus de l'information en fonction de la Manière du mouvement de l'objet**

Le Tableau 11 montre le focus des informations en fonction du mouvement de l'objet dans les 32 items de l'expérimentation. Rappelons que selon les caractéristiques de l'objet en mouvement, celui-ci peut se déplacer de deux manières : soit il GLISSE, soit il ROULE. Chaque type d'objet est présent dans 16 items sur 32. Les résultats indiquent que les réponses expriment plus souvent la Manière du mouvement de l'objet lorsque celui-ci roule (forme ronde) que lorsqu'il glisse : les items ROULER conduisent les locuteurs natifs, en particulier les Fr. LN (ex. (116) et (117)), et dans une moindre mesure les Angl. LN (ex. (114) et (114)), ainsi que les App. N3 (ex. (119) et (118)) à exprimer cette information sémantique.

(114) Hopi rolled [C+MOb] the shopping trolley I think it was into the cave. (Angl. LN-02)

(115) Hopi dragged [C+MAc] the chair into the cave. (Angl. LN-02)

(116) Popi entre dans une grotte en faisant rouler [C+MOb] une roue devant lui. (Fr. LN-01)

(117) Popi tire [C+MAc] une chaise dans une grotte. (Fr. LN 01)

(118) Il roule [C+MOb] un caddie vers une cave dans la forêt. (App. N3-03)

(119) Donc il tire [C+MAc] la chaise. (App. N3-03)

En revanche, ni les App. N1, ni les App. N2 ne mentionnent cette composante. Pour tous les locuteurs natifs et les App. N3, l'emploi de ROULER dans son sens transitif est important. Il y a donc un effet de la compétence dans cette dimension sémantique.

<b>Stimuli GLISSER/TO SLIDE</b>					
	Angl. L1	Fr. L1	App. N1	App. N2	App. N3
C+T+MAc+MOB	1,30%	3,65%	0%	0%	4,17%
C+T+MAc	67,97%	63,80%	9,03%	31,60%	42,01%
C+T+MOB	23,96%	5,21%	0,69%	1,74%	6,60%
C+MAc	1,56%	13,54%	70,83%	44,44%	25,69%
C+MOB	0,52%	1,04%	4,86%	1,74%	4,86%
C+T	1,82%	3,65%	2,43%	2,43%	4,86%
T	0,78%	1,30%	8,33%	10,76%	5,56%
<b>Stimuli ROULER/TO ROLL</b>					
	Angl. LN	Fr. LN	App. N1	App. N2	App. N3
C+T+MAc+MOB	3,91%	10,16%	0%	0%	6,25%
C+T+MAc	49,22%	44,27%	13,02%	25%	36,46%
C+T+MOB	34,90%	19,79%	1,04%	2,60%	10,42%
C+MAc	2,08%	8,59%	60,94%	39,58%	20,83%
C+MOB	0,26%	2,08%	7,29%	3,13%	7,81%
C+T	3,13%	3,65%	1,56%	4,17%	5,21%
T	1,30%	1,30%	9,90%	16,15%	8,33%

Tableau 11. Focus de l'information en fonction de la Manière du mouvement de l'objet

#### 8.2.4 Focus de l'information en fonction de la Trajectoire

L'analyse de la densité sémantique a montré des différences selon la Trajectoire suivie par l'agent et l'objet dans les stimuli. En particulier, les francophones natifs expriment plus d'informations sémantiques avec la Trajectoire MONTER, alors que la Trajectoire TRAVERSER entraîne l'expression de plus d'informations sémantiques chez les apprenants quel que soit leur niveau de compétence. Les Tableaux 12 à 15 montrent maintenant plus en détails les informations exprimées en fonction de chacune des quatre Trajectoires présentées dans les items.

	Angl. LN	Fr. LN	App. N1	App. N2	App. N3
C+T+MAc+MOb	4,69%	7,81%	0%	5,21%	5,21%
C+T+MAc	61,46%	40,63%	12,50%	0%	37,50%
C+T+MOb	28,65%	8,33%	0%	1,04%	6,25%
C+MAc	1,04%	9,90%	63,54%	44,79%	27,08%
C+MOb	0,52%	2,08%	4,17%	1,04%	4,17%
C+T	1,56%	4,17%	2,08%	4,17%	5,21%
T	0%	0%	12,50%	12,50%	7,29%

Tableau 12. Focus : Trajectoire verticale stimuli MONTER/UP

	Angl. LN	Fr. LN	App. N1	App. N2	App. N3
C+T+MAc+MOb	2,08%	8,85%	0%	0%	6,25%
C+T+MAc	56,77%	67,19%	11,46%	29,17%	43,75%
C+T+MOb	30,21%	9,38%	0%	1,04%	4,17%
C+MAc	2,60%	6,25%	66,67%	41,67%	22,92%
C+MOb	0%	1,04%	2,08%	1,04%	4,17%
C+T	1,04%	2,08%	4,17%	5,21%	5,21%
T	1,56%	1,56%	13,54%	16,67%	9,38%

Tableau 13. Focus : Trajectoire verticale stimuli DESCENDRE/DOWN

	Angl. LN	Fr. LN	App. N1	App. N2	App. N3
C+T+MAc+MOb	2,60%	5,21%	0%	0%	4,17%
C+T+MAc	54,69%	47,40%	2,08%	19,79%	26,04%
C+T+MOb	31,25%	17,71%	1,04%	1,04%	2,08%
C+MAc	0,52%	18,23%	84,38%	54,17%	40,63%
C+MOb	0,52%	1,56%	3,13%	2,08%	6,25%
C+T	4,69%	6,77%	0%	3,13%	7,29%
T	1,04%	1,04%	1,04%	7,29%	4,17%

Tableau 14. Focus : Trajectoire avec franchissement de frontière, stimuli ENTRER/INTO

	Angl. LN	Fr. LN	App. N1	App. N2	App. N3
C+T+MAc+MOB	1,04%	5,73%	0%	0%	7,29%
C+T+MAc	61,46%	60,94%	20,83%	43,75%	59,38%
C+T+MOB	27,60%	14,58%	1,04%	2,08%	8,33%
C+MAc	3,13%	9,90%	59,38%	29,17%	11,46%
C+MOB	0,52%	1,56%	5,21%	2,08%	1,04%
C+T	2,60%	1,56%	2,08%	0%	3,13%
P	1,56%	2,60%	9,38%	14,58%	8,33%

Tableau 15. Focus : Trajectoire avec franchissement de frontière, stimuli TRAVERSER/ACROSS

Les énoncés des Angl. LN sont surtout centrés sur l'expression conjointe de la Cause [C], de la Trajectoire [T], de la Manière de l'action de l'agent [MAc] ou de la Manière du mouvement de l'objet [MOB], ce qui confère à leurs énoncés un pattern homogène, quelle que soit la Trajectoire examinée (ex. (120)).

(120) He pushed the basket of apples across the road. [C+MAc+T] (Angl.-LN-01)

Les réponses des Fr. LN varient selon la Trajectoire dans les stimuli. La Trajectoire ENTRER est moins souvent explicitée que les autres, résultant en des réponses exprimant plus souvent la Cause et la Manière de la Cause ([C+MAc] = 18,23 %) par comparaison avec TRAVERSER (9,90 %), MONTER (9,90 %) et DESCENDRE (6,25 %). Comme le montre l'ex. (121), ceci est le fait que des expressions locatives sont utilisées dont le statut en français ne permet pas de les coder comme relevant d'une Trajectoire explicite. En effet, les expressions locatives en français n'indiquent la Trajectoire ou la directionnalité que de façon implicite ou par inférence liée au contexte ou à notre connaissance du monde.

(121) Popi a tiré [C+MAc] son caddie dans la grotte [Loc]. (Fr. LN-20)

La variabilité des informations sémantiques observées en français et leur répartition selon le type de Trajectoire rend cette LC complexe à appréhender pour les App., comme en témoignent leurs résultats, en particulier au niveau 1. On observe un développement des combinaisons des informations sémantiques au cours de l'évolution de leur compétence, en particulier en ce qui concerne l'expression de la Trajectoire. La Figure 5 montre l'évolution de l'expression de la Trajectoire selon le niveau de compétence des apprenants et selon le type de Trajectoire.

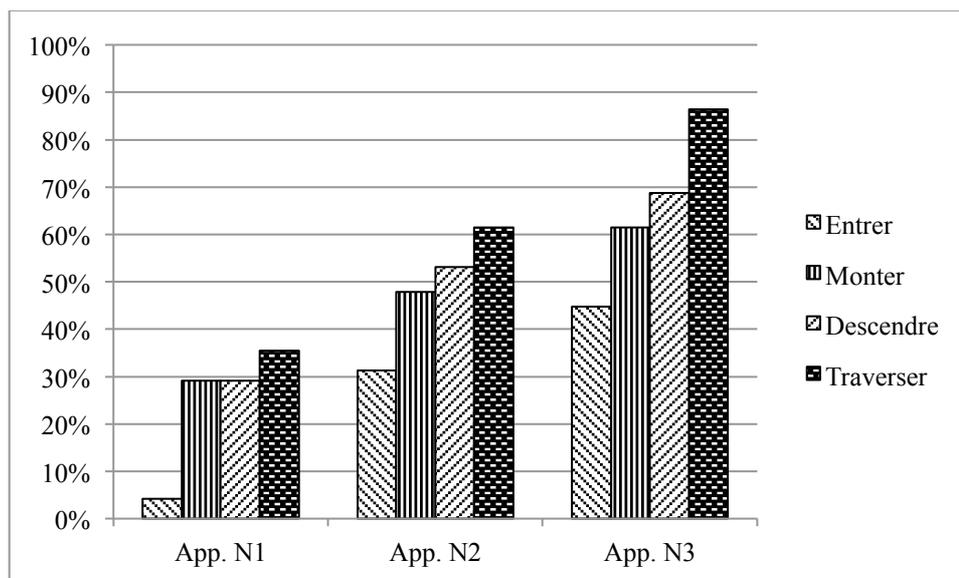


Figure 5 Expression de la Trajectoire en fonction du niveau de compétence et du type de Trajectoire.

Globalement, la Trajectoire est l'information sémantique qui se développe le plus fortement au cours de l'acquisition du français L2, et son expression par les App. varie en fonction des stimuli et des niveaux de compétence. La Trajectoire la moins exprimée concerne l'événement ENTRER (4,17 %), spécifiquement au niveau 1. Les Trajectoires verticales DESCENDRE et MONTER sont produites dès le premier niveau et suivent une évolution croissante, surtout entre le niveau 1 et le niveau 2 (respectivement : + 23,96 % et + 18,75 %). Lorsque la Trajectoire n'est pas exprimée, c'est la localisation qui la supplante, par exemple en (122) et (123).

(122) Popi [puse] le # panier de pommes ## sur la route. (App. N1-11)

(123) Popi a # tiré # la # petite # voiture # sur la # toit. (App. N1-08)

On peut noter des expressions idiosyncrasiques, à mi-chemin entre une préposition spatiale anglaise et un verbe de Trajectoire (ex. (124) et (125)), qui se manifestent particulièrement aux niveaux 2 et 3 et concernent les événements comportant une borne temporelle saillante (TRAVERSER et ENTRER).

(124) bon, il [/] il roule le roue de voiture entre le caverne. (App. N3-08)

(125) Papi a [pule] (: tiré) une # cheveau (: cheval) # [akrose] (across ; traverser) une [//] # la rue. (App. N1-10)

Ces ambivalences fonctionnelles sont au nombre de 9 au niveau 1, de 33 au niveau 2 et de 34 au niveau 3. Elles informent des stratégies mises en œuvre par les apprenants, dès lors qu'ils expriment la Trajectoire. Les types d'expressions relevées sont au nombre de trois.

Pour deux de ces types, les expressions relèvent de l'alternance codique ou d'une translittération plus ou moins réussie, comme dans l'exemple (124) de l'App. N3-08, où « entre » peut-être rapproché de la préposition spatiale anglaise “into”, ou comme dans l'exemple (125) où [akrose] provient vraisemblablement de la préposition spatiale “across” anglaise.

Le troisième type de stratégie consiste à utiliser une locution prépositionnelle indiquant un parcours transversal, mais qui -au vu des résultats des francophones natifs- n'est pas standard et échoue à marquer la borne temporelle. Ces locutions prépositionnelles comportent parfois une préposition comme dans l'exemple (126) et sont parfois utilisées sans préposition (ex. (127)).

(126) Popi tire # le cheval à bois # à travers la # rue. (App. N3-12)

(127) Il pousse le [/] le vieille roue travers de la [ru] (: rue). (App. N3-10)

Ces différentes stratégies mettent en relief les difficultés des App. de L2 à exprimer des bornes spatio-temporelles, en particulier lorsqu'elles se situent dans des prépositions spatiales dans la langue cible.

### 8.2.5 Résumé

En anglais, les combinaisons sémantiques ne varient pas en fonction des types d'événements présentés. Ce sont surtout la Cause, la Manière de la Cause et la Trajectoire qui sont exprimées. Dans les cas où l'objet déplacé est de forme ronde, la Manière de l'action de l'agent (POUSSER ou TIRER) est remplacée par la Manière du mouvement de l'objet (ROULER). Les productions des locuteurs francophones L1 offrent une grande diversité, sensibles à la Manière du mouvement de l'objet et surtout au type de Trajectoire. Dans ce contexte, les apprenants du français éprouvent des difficultés à reconnaître ces différentes possibilités et à les produire. Au niveau 1, ce sont surtout la Cause et la Manière de l'action du mouvement qui dominent les énoncés et qui sont accompagnées d'expressions marquant les localisations, plutôt que la Trajectoire. Au niveau 2 de compétence, la Trajectoire est exprimée, ainsi que la Manière du mouvement de l'objet. Au niveau 3, seules les Trajectoires comportant une borne temporelle (TRAVERSER et ENTRER) continuent d'être difficiles à produire.

### 8.3 Locus des informations par langue et par niveau compétence

Les analyses présentées jusqu'ici ont permis de déterminer le nombre et les types d'informations sémantiques exprimés par les cinq groupes de locuteurs. Examinons à présent le locus des informations sémantiques par l'analyse des moyens utilisés par les locuteurs pour exprimer ces composantes sémantiques dans leurs énoncés. Conformément à la démarche présentée au Chapitre 3, cette analyse examine les composantes sémantiques lexicalisées dans le verbe principal (V) ou exprimées dans la constellation (CNS) du V. Ces dernières peuvent se composer de particules (en anglais), de prépositions spatiales, ou de subordinées comprenant des formes infinitives exprimant le but ou des formes gérondives exprimant la simultanéité. Le Tableau 16 résume de façon globale les informations exprimées dans chacun de ces deux sites, pour les cinq groupes de locuteurs de cette étude.

<b>VERBE PRINCIPAL</b>							
	C+MAc	C+MOB	C+T	C	T	Autre	Aucune
Angl. LN	62,51%	30,68%	0%	2,62%	0,27%	2,75%	1,17%
Fr. LN	38,28%	8,20%	8,98%	0,26%	36,07%	6,51%	1,69%
App. N1	78,65%	3,91%	2,08%	2,34%	10,68%	1,82%	0,52%
App. N2	68,23%	2,60%	1,82%	4,69%	14,58%	3,13%	4,95%
App. N3	64,58%	8,59%	2,34%	4,43%	10,94%	8,07%	1,04%
<b>CONSTELLATION DU VERBE PRINCIPAL</b>							
	C+MAc	C+MOB	C+T	C	T	Autre	Aucune
Angl. LN	0,13%	0,13%	0,13%	0%	92,53%	5,91%	1,17%
Fr. LN	27,60%	6,77%	5,73%	0,52%	22,14%	20,70%	16,54%
App. N1	1,56%	0,26%	0%	0%	12,24%	0,26%	85,68%
App. N2	2,60%	0%	0,26%	0,52%	30,73%	4,95%	60,94%
App. N3	3,91%	0,52%	0,78%	0,26%	50,52%	3,13%	40,89%

Tableau 16. Locus : composantes sémantiques et leurs combinaisons exprimées dans chaque site par chaque groupe de locuteurs

En ce qui concerne les locuteurs natifs, l'ex. (128) illustre les réponses prédominantes en anglais (97,01 %) où la Cause et la Manière de l'action de l'agent sont codées dans le verbe, et la Trajectoire dans la CNS (92,53 %). Il représente la réponse caractéristique des anglophones s'exprimant dans leur langue maternelle. Le locus des composantes

sémantiques en anglais présente une homogénéité caractéristique des langues à cadrage satellitaire : toutes les informations se situent dans le verbe, hormis la Trajectoire qui est localisée dans la constellation du verbe, comme le montre l'ex. (128).

(128) So Hopi pushed the suitcase down the hill. (Angl. LN-02)

En français, des informations sémantiques de toutes sortes sont réparties soit dans le verbe soit dans sa constellation, avec des taux presque similaires. Les deux énoncés (129) et (130) montrent les différentes façons d'encoder les trois composantes chez les Fr. LN. Dans l'ex. (129), la Trajectoire est lexicalisée dans le verbe, et la Cause et la Manière sont reléguées dans la CNS, portées par une proposition gérondive. L'ex. (130) est plus simple, encodant la Cause et la Manière de l'action de l'agent dans le verbe et exprimant une Trajectoire temporellement bornante dans la CNS.

(129) Alors Popi descend [T] la colline en poussant [C+MAc] la valise. (Fr. LN-02)

(130) Monsieur Popi heu, pousse [C+MAc] la valise jusqu'en bas de la colline [T]. (Fr. LN-05)

Chez les apprenants, on constate que la Cause et la Manière (Manières de l'action de l'agent, du mouvement de l'objet et du mouvement de l'agent) sont surtout exprimées dans le verbe, alors que la Trajectoire, dont l'expression se développe au cours de l'apprentissage comme nous l'avons vu à la section précédente, fait l'objet de procédures de réorganisation. Au niveau 1, elle est peu exprimée et à des taux semblables dans le verbe (13,54%) et dans la CNS (12,24%), comme en témoignent les ex. (131) et (132). L'ex. (131) (App. N1) montre que la Cause et la Manière de l'action de l'agent sont lexicalisées dans le verbe, et qu'une localisation est exprimée dans la CNS, tout comme l'ex. (133) (App. N2). Dans l'ex. (132) l'App. de niveau 1 énonce la Cause et la Manière de l'action de l'agent dans le verbe et la Trajectoire dans une parataxe à l'infinitif.

(131) Il pousse la valise # au # fond # de la # colline. (App. N1-03)

(132) Il pousse # la valise # descendre # la colline. (App. N1-02)

(133) Papi pousse # un # valise # en bas de # la colline. (App. N2-03)

Aux niveaux 2 et 3, la Trajectoire est exprimée majoritairement dans la CNS (respectivement 33,59% et 52,60%), évoluant très peu dans le verbe (16,67% et 20,57%). Les ex. (135) (App. N2) et (136) (App. N3) montrent que la Cause et la Manière de la Cause dans le verbe, les Trajectoires sources et cibles étant encodées dans la CNS, avec

l'ajout pour l'apprenant de niveau 3 d'une borne temporelle dans la préposition « jusqu'à ».

- (134) Il pousse # sa valise # jusqu'à en bas de le # colline. (App. N2-02)
- (135) Il pousse une valise depuis le haut # de le colline à le bas. (App. N2-04)
- (136) Papy # a # poussé un # valise # de # la haute de le # colline jusqu'au bas. (App. N3-01)

L'ex. (137) (App. N3) montre que la Trajectoire est exprimée dans le verbe et qu'une suite d'énoncés complexes sont employés pour expliciter la Manière et la Cause du mouvement de l'objet. Enfin, l'ex. (138) (App. N3) exprime la Cause et la Manière de l'action de l'agent dans le verbe (en insistant sur l'aspect progressif grâce à une périphrase aspectuelle), et la Trajectoire dans une structure complexe au gérondif.

- (137) Il descend la # colline avec # la valise et ## la valise est # devant # lui # et quand # il descend # il # utilise # ses mains # pour # bouger la valise. (App. N3-04)
- (138) Il est train de pousser une valise, euh # en descendant la colline. (App. N3-07)

Ces exemples montrent ainsi un continuum dans l'expression de la Trajectoire chez les apprenants. Au premier niveau, la Trajectoire est rarement exprimée (13,54%), mais est souvent supplantée par une localisation qui échoue dans l'énonciation : « pousser un objet au fond/en bas d'une colline/dans une grotte » est ambigu, car il n'exprime pas en soi l'idée du trajet d'un point à un autre, comme c'est le cas dans le dessin animé, mais plutôt d'un lieu où se déroule l'action, à partir duquel une Trajectoire peut être inférée. De plus, selon leur niveau, le recours à l'alternance codique semble l'unique moyen, pour certains d'entre eux, de répondre à la question : « Qu'est-ce qu'il s'est passé dans le dessin animé ? ».

Des analyses plus détaillées ont examiné la répartition des informations en fonction des facteurs principaux manipulés dans les 32 stimuli présentés aux locuteurs : les Manières de l'action (16 items par type : TIRER, POUSSER), les Manières du mouvement de l'objet (16 items par type : ROULER, GLISSER) et les Trajectoires (4 items par type : MONTER, DESCENDRE, TRAVERSER et ENTRER). L'objectif de ces analyses est de déterminer si les informations exprimées et leur répartition dans les énoncés varient en fonction de ces trois facteurs principaux.

### 8.3.1 Locus des composantes sémantiques selon la Manière de l'action

Une première analyse vise à déterminer l'impact des Manières de la Cause présentées dans les stimuli sur les réponses en examinant d'abord les informations lexicalisées dans le verbe, puis celles qui sont exprimées en dehors du verbe, dans sa constellation.

#### Locus de l'information dans le verbe principal

Le Tableau 17 montre les composantes sémantiques exprimées dans les verbes en fonction de ce premier facteur.

Stimuli TIRER/PULL							
	C+MAc	C+MOB	C+T	C	T	Autre	Aucune
Angl. LN	52,60%	38,28%	0%	3,39%	0%	3,65%	2,08%
Fr. LN	37,76%	3,39%	9,38%	0,26%	40,36%	6,77%	2,08%
App. N1	78,13%	0%	2,60%	3,65%	13,54%	1,56%	0,52%
App. N2	60,42%	0,52%	1,56%	9,38%	17,19%	6,25%	4,69%
App. N3	63,02%	1,04%	4,17%	3,65%	12,50%	14,58%	1,04%
Stimuli POUSSER/PUSH							
	C+MAc	C+MOB	C+T	C	T	Autre	Aucune
Angl. LN	72,41%	23,08%	0%	1,86%	0,53%	1,86%	0,27%
Fr. LN	38,80%	13,02%	8,59%	0,26%	31,77%	6,25%	1,30%
App. N1	79,17%	7,81%	1,56%	1,04%	7,81%	2,08%	0,52%
App. N2	76,04%	4,69%	2,08%	0%	11,98%	0%	5,21%
App. N3	66,15%	16,15%	0,52%	5,21%	9,38%	1,56%	1,04%

Tableau 17. Informations exprimées dans le verbe en fonction de la Manière de la Cause dans les stimuli montrant POUSSER/PUSH et TIRER/PULL

Comme nous l'avons vu précédemment, la Cause et la Manière de l'action de l'agent sont exprimées majoritairement dans le verbe par les Angl. LN (ex. (139)) et par les App. quel que soit leur niveau (ex. (140) à (142)).

- (139) He's pulling [C+MAc] the cart (...). (Angl. LN-04)
- (140) Et maintenant # Papy est poussé # ses bagages. (App. N1-01)
- (141) Il pousse la valise. (App. N2-01)
- (142) Papy # a # poussé un # valise # (de # la haute de le # colline jusqu'au bas). (App. N3-01)

Toutefois, les Angl. LN expriment la Cause et la Manière du mouvement de l'objet dans le verbe principal plus souvent pour les événements TIRER (38,28 %) que pour POUSSER (23,08 %). Ils utilisent des verbes de mouvement dits « transitifs », tels que “to roll something” (« rouler quelque chose ») (ex. (143)) ou “to drag something” (« traîner quelque chose »). A l'inverse, les locuteurs Fr. LN encodent la Manière du mouvement de l'objet plus souvent pour les items POUSSER (13,02 %) (ex. (144)) que pour TIRER (3,39 %).

(143) Mr Hopi rolled the cartwheel (...). (Angl. LN-18)

(144) (...) il la fait rouler (...). (Fr. LN-14)

Cependant, notons que l'expression de la Manière du mouvement de l'objet reste marginale en français, les locuteurs exprimant avant tout la Cause et la Manière de la Cause ou la Trajectoire, et ceci aussi bien pour les items POUSSER (C+MAc=38,80 % ; T=31,77 % ; C+MOB=13,02 %) que pour les items TIRER (C+MAc=37,76 % ; T=40,36 % ; CMOB=3,39%).

Les App. expriment rarement la Cause et la Manière du mouvement de l'objet avant le niveau 3, où ces composantes restent marginales même à ce stade. L'ex. (145) est l'un des rares cas de ce type dans notre corpus.

(145) Popi # roule # un ballon # en bas d'une colline. (App. N3-05)

Le plus fréquemment, les App. expriment la Cause et Manière de la Cause dans le V, aussi bien pour POUSSER que pour TIRER (ex. (146) à (148)), avec une faible différence entre les deux types d'items, sauf pour les App. N2.

(146) Popi # [tire] # une # petite # voiture. (App. N1-01)

(147) Il tire sa petite voiture. (App. N2-01)

(148) Papy # a # [t□ne] (: traîner) # un # voiture # pour les enfants # (de # la terre jusqu'à # haute # de # une maison). (App. N3-01)

Enfin, comme le montre le Tableau 18, il est important de noter que les alternances codiques sont plus nombreuses avec le verbe TIRER qu'avec le verbe POUSSER. Le recours aux alternances codiques révèle que l'App. se trouve confronté à une difficulté. Dans ce cas, on peut émettre l'hypothèse que le manque de connaissance lexicale en est une des raisons, cependant un autre argument est d'ordre phonétique, “push” et « pousser » étant plus proche que “pull” et « tirer ».

	To roll (intrans)	To roll (trans)	To cross	To ascend	To pull	To push	To track
App. N1	2,67%	0%	16%	40%	37,33%	4%	0%
App. N2	0%	0%	0%	71,43%	25%	0%	3,57%
App. N3	0%	14,29%	9,52%	4,76%	71,43%	0%	0%

Tableau 18. Alternances codiques selon les verbes

### Locus dans la constellation du verbe

Les Tableaux 19 et 20 montrent les informations exprimées dans la constellation du verbe.

	C+MAc	C+MOB	C+T	C	T	Autre	Aucune
Angl. LN	0,27%	0%	0%	0%	94,43%	5,04%	0,27%
Fr. LN	19,53%	11,20%	7,81%	0,52%	24,48%	20,31%	16,15%
App. N1	0,52%	0,52%	0%	0%	10,94%	0,52%	87,50%
App. N2	3,65%	0%	0,52%	0%	31,77%	5,21%	58,85%
App. N3	3,65%	1,04%	1,04%	0%	54,17%	3,13%	36,98%

Tableau 19. Informations exprimées dans la constellation du verbe pour les stimuli montrant POUSSER

	C+MAc	C+MOB	C+T	C	T	Autre	Aucune
Angl. LN	0%	0,26%	0,26%	0%	90,63%	6,77%	2,08%
Fr. LN	35,68%	2,34%	3,65%	0,52%	19,79%	21,09%	16,93%
App. N1	2,60%	0%	0%	0%	13,54%	0%	83,85%
App. N2	1,56%	0%	0%	1,04%	29,69%	4,69%	63,02%
App. N3	4,17%	0%	0,52%	0,52%	46,88%	3,13%	44,79%

Tableau 20. Informations exprimées dans la constellation du verbe pour les stimuli montrant TIRER

Les informations exprimées dans la constellation du verbe principal des Angl. LN ne présentent pas de différence importante selon la Manière de la Cause [C+MAc]. Ainsi, les items POUSSER et TIRER recueillent l'expression de la Trajectoire dans la CNS respectivement à 90,63 % et 94,43 % : la Trajectoire n'ayant pas été exprimée dans le V, elle se retrouve dans la CNS, comme le montre l'ex. (149).

- (149) (Mr Hopi is pushing a ball) down the hill from the top to the bottom.  
[T] (Ang. LN-01)

En revanche, chez les Fr. LN, la CNS montre des différences en fonction des items POUSSER vs TIRER : la Cause et la Manière de la Cause sont nettement plus souvent exprimées dans la CNS avec les stimuli TIRER (35,68 %) (ex. (150)) qu'avec POUSSER (19,53 %) (ex. (151)) ; alors que la Cause et la Manière du mouvement de l'objet sont exprimées plus souvent (11,20 %) avec les items POUSSER qu'avec les items TIRER (2,34 %).

- (150) Il descend la colline toute enneigée) en tirant [C+MAc] la brouette. (Fr. LN-02)  
(151) (Alors Popi heu, pousse légèrement son ballon), en descendant [T] la colline. (Fr. LN-07)

Les App. expriment la Trajectoire dans la CNS du verbe, quels que soient les types de Manière de l'action de l'agent. Les ex. (152) à (154) illustrent l'encodage de la Trajectoire dans la CNS par les App.

- (152) (Popi a poussé le ballon) vers [T] l'autre côté de l'écran. (App. N1-12)  
(153) (Il pousse une # grande # balle de # plage) # en descendant [T] le hill ? (App. N2-07)  
(154) (Heu # il roule # heu une grand balle) ## heu # en descendant [T] # la colline. (App. N3-02)

A partir du niveau 2, les App. énoncent plus la Trajectoire dans la CNS que les Fr. LN, mais moins que les Angl. LN : ils ont acquis l'expression de la Trajectoire et montrent une tendance à surexploiter cette structure grammaticale. Si l'on s'en réfère au Fr. LN, nous pouvons donc y voir une tendance au transfert de la L1. Ajoutons que l'augmentation de la production de la Trajectoire est inversement proportionnelle à l'omission de toute information (« Aucune » dans les Tableaux 19 et 20).

### **8.3.2 Locus des informations sémantiques selon la Manière du mouvement de l'objet**

#### **Locus dans le verbe principal**

L'analyse des types d'informations exprimées en fonction de la Manière du mouvement de l'objet a montré que les stimuli montrant ROULER entraînaient plus souvent l'expression de la Cause et de la Manière du mouvement de l'objet en comparaison avec GLISSER, quel que

soit le groupe de locuteurs. Le Tableau 21 permet un examen plus détaillé des composantes sémantiques exprimées au moyen du verbe dans ces deux cas.

<b>Stimuli GLISSER/TO SLIDE</b>							
	C+MAc	C+MOB	C+T	C	T	Autre	Aucune
Angl. LN	70,57%	24,48%	0%	1,82%	0%	1,30%	1,82%
Fr. LN	46,61%	4,17%	8,85%	0,52%	31,77%	6,25%	1,82%
App. N1	84,90%	0%	2,60%	2,08%	9,90%	0,52%	0%
App. N2	74,48%	0%	0,52%	5,73%	11,46%	3,13%	4,69%
App. N3	73,96%	0%	1,04%	6,77%	9,38%	7,81%	1,04%
<b>Stimuli ROULER/TO ROLL</b>							
	C+MAc	C+MOB	C+T	C	T	Autre	Aucune
Angl. LN	53,13%	36,46%	0%	3,39%	0,52%	4,43%	2,08%
Fr. LN	30,37%	12,30%	8,90%	0%	40,58%	6,28%	1,57%
App. N1	72,40%	7,81%	1,56%	2,60%	11,46%	3,13%	1,04%
App. N2	61,98%	5,21%	3,13%	3,65%	17,71%	3,13%	5,21%
App. N3	55,21%	17,19%	3,65%	2,08%	12,50%	8,33%	1,04%

Tableau 21. Informations exprimées dans le verbe en fonction de la Manière du mouvement de l'objet dans les stimuli montrant ROULER/TO ROLL et GLISSER/TO SLIDE

Tous les locuteurs, quelle que soit le groupe, expriment plus la Cause et la Manière de la Cause [C+MAc] dans le V avec les événements de type GLISSER qu'avec ceux de type ROULER, pour lesquels ils énoncent plus souvent la Cause et la Manière de l'objet [C+MOB]. Néanmoins, les Fr. LN encodent la Cause et la Trajectoire [C+T] dans les mêmes proportions, quelle que soit la Manière du mouvement de l'objet, mais expriment plus souvent la Trajectoire dans le V avec les items ROULER qu'avec les items GLISSER. Par comparaison, les Angl. LN n'expriment pas la Trajectoire dans le V, quel que soit l'événement. Les App. expriment peu la Trajectoire dans le V, quel que soit l'événement. Au niveau 3, ils expriment plus fréquemment la Cause et la Manière du mouvement de l'objet dans le V avec ROULER qu'avec GLISSER.

### **Locus dans la CNS**

Le Tableau 22 montre maintenant les informations exprimées dans la CNS du verbe principal en fonction de la Manière du mouvement de l'objet dans les stimuli. Ce locus

présente les régularités déjà observées quant à l'expression de la Trajectoire chez les locuteurs Angl. LN. Il en va de même quant à la progression de cet encodage par les App., avec les deux Manières du mouvement de l'objet. En revanche, les Fr. LN montrent des différences dans l'expression de la Cause et de la Manière du mouvement de l'objet [C+MOB], selon le type d'objet. Ainsi, ils expriment plus fréquemment ces informations dans la CNS pour les événements ROULER (11,26 %) que pour GLISSER (2,34 %).

<b>Stimuli GLISSER/TO SLIDE</b>							
	C+MAc	C+MOB	C+T	C	T	Autre	Aucune
Angl. LN	0%	0,26%	0%	0%	95,05%	2,60%	2,08%
Fr. LN	29,43%	2,34%	6,51%	0,52%	24,48%	17,97%	18,75%
App. N1	1,56%	0%	0%	0%	11,46%	0%	86,98%
App. N2	3,13%	0%	0%	0,52%	32,81%	4,69%	58,85%
App. N3	3,65%	0%	1,04%	0,52%	51,04%	3,13%	40,63%
<b>Stimuli ROULER/TO ROLL</b>							
	C+MAc	C+MOB	C+T	C	T	Autre	Aucune
Angl. LN	0,26%	0%	0,26%	0%	88,28%	9,38%	1,82%
Fr. LN	25,92%	11,26%	4,97%	0,52%	19,90%	23,04%	14,40%
App. N1	1,56%	0,52%	0%	0%	13,02%	0,52%	84,38%
App. N2	2,08%	0%	0,52%	0,52%	28,65%	5,21%	63,02%
App. N3	4,17%	1,04%	0,52%	0%	50%	3,13%	41,15%

Tableau 22. Informations exprimées dans la CNS en fonction de la Manière du mouvement de l'objet dans les stimuli montrant ROULER et GLISSER

### 8.3.3 Locus des informations sémantiques selon la Trajectoire

Les informations exprimées dans chaque locus selon le type de Trajectoire présenté nous renseignent précisément sur les traits observés jusqu'ici, et en particulier sur la variabilité du français qui exprime la Trajectoire, soit dans le V, soit dans la CNS. Les Tableaux 23 et 24 résument les composantes sémantiques lexicalisées dans le verbe selon les types de Trajectoire dans les stimuli, en regroupant les réponses recueillies avec ceux qui impliquent l'axe vertical (MONTER et DESCENDRE, Tableau 23) ou un franchissement de frontières (TRAVERSER, ENTRER, Tableau 24).

<b>Stimuli MONTER/UP</b>							
	C+MAc	C+MOB	C+T	C	T	Autre	Aucune
Angl. LN	65,63%	29,69%	0%	1,56%	0 %	2,08%	1,04%
Fr. LN	35,42%	9,38%	7,81%	0,52%	22,92%	22,92%	1,04%
App. N1	73,96%	4,17%	2,08%	3,13%	14,58%	2,08%	0%
App. N2	68,75%	1,04%	3,13%	4,17%	14,58%	3,13%	5,21%
App. N3	60,42%	9,38%	4,17%	4,17%	13,54%	7,29%	1,04%
<b>Stimuli DESCENDRE/DOWN</b>							
	C+MAc	C+MOB	C+T	C	T	Autre	Aucune
Angl. LN	60,94%	31,25%	0%	1,04%	0,52%	4,17%	2,08%
Fr. LN	34,38%	5,73%	9,38%	0%	46,35%	1,56%	2,60%
App. N1	77,08%	2,08%	4,17%	1,04%	14,58%	1,04%	0%
App. N2	64,58%	2,08%	2,08%	4,17%	19,79%	2,08%	5,21%
App. N3	63,54%	7,29%	3,13%	3,13%	14,58%	7,29%	1,04%

Tableau 23. Informations exprimées dans le verbe en fonction des Trajectoires sur l'axe vertical (stimuli montrant MONTER/UP et DESCENDRE/DOWN)

<b>Stimuli ENTRER/INTO</b>							
	C+MAc	C+MOB	C+T	C	T	Autre	Aucune
Angl. LN	57,29%	31,77%	0%	5,21%	0%	3,13%	2,60%
Fr. LN	51,56%	12,50%	14,06%	0,52%	18,23%	0%	3,13%
App. N1	86,46%	4,17%	0%	5,21%	1,04%	2,08%	1,04%
App. N2	69,79%	3,13%	2,08%	7,29%	7,29%	4,17%	6,25%
App. N3	67,71%	8,33%	2,08%	6,25%	4,17%	9,38%	2,08%
<b>Stimuli TRAVERSER/ACROSS</b>							
	C+MAc	C+MOB	C+T	C	T	Autre	Aucune
Angl. LN	63,54%	29,17%	0%	2,60%	0,52%	1,56%	2,60%
Fr. LN	32,29%	5,21%	4,17%	0%	56,77%	1,56%	0%
App. N1	77,08%	5,21%	2,08%	0%	12,50%	2,08%	1,04%
App. N2	69,79%	4,17%	0%	3,13%	16,67%	3,13%	3,13%
App. N3	66,67%	9,38%	0%	4,17%	11,46%	8,33%	0%

Tableau 24. Informations exprimées dans le verbe en fonction des Trajectoires avec franchissement de frontières (stimuli montrant ENTRER/INTO et TRAVERSER/ACROSS)

On constate que la Trajectoire TRAVERSER est la plus souvent exprimée dans le V par les Fr. LN (56,77 %) (ex. (155)), alors que la Trajectoire ENTRER est la moins souvent énoncée dans le V (18,23 %) : dans le stimuli ENTRER, la Cause et Manière de la Cause sont le plus souvent exprimées dans le V (ex. (156))

(155) Il traverse [T] la rue (en tirant heu, derrière lui un cheval de bois). (Fr. LN-01)

(156) Popi tire un caddie (pour se diriger à l'intérieur d'une grotte). (Fr. LN-04)

De plus, les Trajectoires MONTER et DESCENDRE ne sont pas encodées de la même façon : la Trajectoire est plus souvent exprimée dans le V avec les événements DESCENDRE (46,35 %) (ex. (157)), qu'avec MONTER (22,92 %) (ex. (158)).

(157) Heu, alors Popi descend [T] (de la colline, en faisant glisser heu, sa valise bleue devant lui). (Fr. LN-07)

(158) Alors Popi tire [C+MAc] une voiture heu, sur une colline. (Fr. LN-03)

Les Angl. LN montrent toujours la même régularité, déjà observée ci-dessus quelle que soit la Trajectoire (pour rappel, Cause et Manière de l'action de l'agent ou Cause et Manière du mouvement de l'objet dans le V, Trajectoire dans la CNS). Cette même

régularité est observée chez les apprenants qui expriment peu la Trajectoire dans le V. Les App., comme les Angl. LN, quel que soit leur niveau et quel que soit le stimuli, expriment massivement la Cause et la Manière de la Cause dans le V (App. N1 de 86,46 % à 77,08 ; App. N2 de 69,79% à 64,58 % ; App. N3 de 67,71 % à 60,42 %). La Trajectoire ENTRER est rarement énoncée dans le V (niveau 1 : 1,04 % ; niveau 2 : 7,29 % ; niveau 3 : 4,17 %). Même si la Trajectoire ENTRER est plus souvent exprimée dans la CNS (voir ci-dessous), son expression reste toujours moins fréquente que celle des autres Trajectoires (niveau 1 : 3,13 % ; niveau 2 : 20,83 % ; niveau 3 : 35,42 %). Le type de Trajectoire semble donc avoir une influence sur le locus de l'information, notamment dans le verbe, chez les locuteurs s'exprimant en français.

### Locus des informations sémantiques dans la CNS selon la Trajectoire

Les Tableaux 25 et 26 résument les informations exprimées dans la constellation du verbe en fonction des Trajectoires présentées dans les stimuli en regroupant les réponses recueillies avec les stimuli montrant impliquant l'axe vertical (MONTER et DESCENDRE, Tableau 25) ou un franchissement de frontières (TRAVERSER, ENTRER, Tableau 26).

Stimuli MONTER/UP							
	C+MAc	C+MOB	C+T	C	T	Autre	Aucune
Angl. LN	0%	0%	0%	0%	90,10%	8,85%	1,04%
Fr. LN	27,60%	5,21%	6,77%	0,52%	15,63%	26,04%	18,23%
App. N1	2,08%	0%	0%	0%	11,46%	0%	86,46%
App. N2	1,04%	0%	0%	0%	27,08%	8,33%	63,54%
App. N3	6,25%	1,04%	1,04%	1,04%	41,67%	4,17%	44,79%
Stimuli DESCENDRE/DOWN							
	C+MAc	C+MOB	CT	C	T	Autre	Aucune
Angl. LN	0%	0%	0%	0%	90,63%	6,25%	3,13%
Fr. LN	33,85%	4,69%	4,17%	0%	21,35%	25,52%	10,42%
App. N1	1,04%	0%	0%	0%	12,50%	1,04%	85,42%
App. N2	3,13%	0%	0%	0%	31,25%	5,21%	60,42%
App. N3	5,21%	1,04%	1,04%	0%	48,96%	4,17%	39,58%

Tableau 25. Informations exprimées dans la CNS en fonction du type de Trajectoire sur l'axe vertical (stimuli montrant MONTER/UP et DESCENDRE/DOWN)

<b>Stimuli ENTRER/INTO</b>							
	C+MAc	C+MOB	C+T	C	T	Autre	Aucune
Angl. LN	0%	0,52%	0,52%	0%	93,23%	4,17%	1,56%
Fr. LN	16,15%	8,85%	9,90%	1,56%	29,69%	10,42%	23,44%
App. N1	0%	0%	0%	0%	3,13%	0%	96,88%
App. N2	3,13%	0%	0%	1,04%	20,83%	3,13%	71,88%
App. N3	1,04%	0%	1,04%	0%	35,42%	4,17%	58,33%
<b>Stimuli TRAVERSER/ACROSS</b>							
	C+MAc	C+MOB	C+T	C	T	Autre	Aucune
Angl. LN	0,52%	0%	0%	0%	92,71%	4,17%	2,60%
Fr. LN	32,81%	8,33%	2,08%	0%	21,88%	20,83%	14,06%
App. N1	3,13%	1,04%	0%	0%	21,88%	0%	73,96%
App. N2	3,13%	0%	1,04%	1,04%	43,75%	3,13%	47,92%
App. N3	3,13%	0%	0%	0%	76,04%	0%	20,83%

Tableau 26. Informations exprimées dans la CNS en fonction des types de Trajectoires exprimant des franchissements de frontières (stimuli montrant ENTRER/INTO et TRAVERSER/ACROSS)

En ce qui concerne les locuteurs natifs, on peut voir à nouveau que les Angl. LN expriment surtout la Trajectoire dans la CNS, quel que soit le type de Trajectoire (de 90,10 % à 93,23 %) (ex. (159)).

(159) Hopi dragged the heavy sack) up [T] the roof. (Angl. LN-02)

En revanche, les Fr. LN expriment moins la Trajectoire dans la CNS avec les stimuli MONTER (15,63 %). Les Trajectoires DESCENDRE et TRAVERSER sont exprimées dans la CNS dans les mêmes proportions (respectivement 21,35 % et 21,88 %). Les stimuli « ENTRER » entraînent le plus souvent l'expression de la Trajectoire dans la CNS (29,69 %) (ex. (160)).

(160) Il pousse la table jusque dans la grotte. (Fr. LN-05)

En ce qui concerne les apprenants, les App. N1 informent peu de la Trajectoire dans la CNS pour les stimuli ENTRER (3,13 %). Les stimuli MONTER et DESCENDRE donnent lieu à l'expression de la Trajectoire dans la CNS dans les mêmes pourcentages (respectivement 11,46 % et 12,50 %). La trajectoire est la plus souvent exprimée dans la CNS avec les

items TRAVERSER (21,88 %) (ex. (161)) notamment par le biais de l'alternance codique faute des moyens nécessaires à son expression en français.

Apprenants de niveau 1 :

- (161) (Donc # Papi a poussé # une panier de pommes) # across [T] # la # rue.  
(App. N1-10)

Dès le niveau 2, les informations portant sur la Trajectoire dans la CNS sont plus développées que chez les Fr. LN. On constate que les stimuli ENTRER recueillent moins d'expression de la Trajectoire (20,83 %) que les stimuli MONTER (ex. (162)) et DESCENDRE qui reçoivent sensiblement le même traitement (respectivement 27,08 % et 31,25 %). Ce sont les stimuli TRAVERSER qui recueillent le plus d'informations concernant la Trajectoire dans la CNS (43,75 %), comme l'illustre l'ex. (163)) qui montre le recours à la préposition spatiale « à travers » utilisée de façon idiosyncrasique. Cet emploi est ambigu en français, car il n'exprime pas nécessairement un franchissement de frontière, mais plutôt un passage non linéaire sur la route (*cf.* Stosic 2009).

Apprenants de niveau 2 :

- (162) Popi il apporte une sac de quelque chose) depuis [T] le bas du # dune de sable à l'haut. (App. N2-04)  
(163) (Il pousse ## une # panier # de pommes) # à travers [T] # une route. (App. N2-07)

Les App. N3 montrent les mêmes tendances qu'au niveau 2, tout en développant de façon importante ces informations (stimuli ENTRER : 35,42 % ; MONTER : 41,67 % ; DESCENDRE : 48,96 % ; TRAVERSER : 76,04 %). L'ex. (164) montre un nouveau cas d'idiosyncrasie pour l'expression de la Trajectoire bornée dans le stimulus TRAVERSER qui semble problématique pour tous les App, alors que l'ex. (165) est plus conforme à la LC, même si l'expression de la Trajectoire dans la CNS n'est pas standard par comparaison aux Fr. LN.

Apprenants de niveau 3 :

- (164) Il tire le cheval # au croisé [T] de la rue # vers la gauche. (App. N3-05)  
(165) (Heu # il traîne le petit cheval en bois) ## ahm en traversant [T] la route.  
(App. N3-02)

Comme nous l'avons vu plus haut, l'expression de la Trajectoire dans la CNS par les locuteurs apprenants du français semble relever du transfert de la L1, mais ils utilisent des stratégies différentes selon le type de Trajectoire.

Ces résultats montrent l'impact du type de Trajectoire sur le locus de l'information (exprimée dans le V ou dans la CNS) pour les locuteurs Fr. LN et pour les App. du français LC, mais pas pour les Angl. LN. Les Fr. LN expriment la Trajectoire dans le V pour les événements TRAVERSER (56,77 %) et DESCENDRE (46,35 %), mais la Cause et la Manière de l'action de l'agent (POUSSER ou TIRER) dans le V pour les stimuli ENTRER (51,56 %) et MONTER (35,42 %). La variabilité dans la répartition des composantes sémantiques chez les locuteurs Fr. LN explique certainement les difficultés rencontrées par les App. du français L2. L'input qu'ils ont pu recevoir ne les a pas aidés à clarifier la répartition des informations en français. La très grande constance des Angl. LN dans la distribution des informations sémantiques peut aussi jouer un rôle négatif pour les apprenants. Ils peuvent être amenés à rechercher des expressions de la Trajectoire dans la CNS. Or elle n'est pas systématique en français et dépend surtout du type de Trajectoire et plus faiblement du type de Manière du mouvement de l'objet.

Il est possible que ces résultats reflètent un effet des stimuli pour ENTRER : le personnage en mouvement entre dans un lieu à la toute fin de ces dessins animés, alors que la majeure partie de ces stimuli montre le mouvement de l'agent et de l'objet. Il est possible que ce franchissement de frontière final soit évité, d'autant que ces stimuli obligent, si le locuteur souhaite suivre le principe d'ordre naturel (ordre chronologique) à exprimer la Trajectoire après la Cause et la Manière de la Cause, ce qui n'est pas la tendance observée dans langues à cadrage verbal, du fait de la lexicalisation de la trajectoire dans le V.

Pour l'événement « MONTER », les caractéristiques de la répartition des informations sémantiques des Fr. LN peuvent sembler confuses aux apprenants du français L2, et constituer une source de difficultés pour eux, quel que soit leur niveau de compétence. Lorsqu'ils expriment une Trajectoire, les moyens de l'encoder sont surtout produits dans la constellation du verbe principal : valeurs minimales de 3,13 % (au niveau 1 avec les stimuli ENTRER) et maximales de 76,04 % (au niveau 3, avec les stimuli TRAVERSER). Les apprenants semblent suivre des stratégies différentes selon leur niveau de compétence. Au premier niveau, la Trajectoire est rarement exprimée et les apprenants produisent très souvent des localisations (« pousser/tirer l'objet dans la grotte, sur la route », etc.) qui ne traduisent pas explicitement le changement d'état ou la borne spatio-temporelle. Avec l'événement TRAVERSER, certains d'entre eux parviennent à exprimer la Trajectoire, soit en utilisant le verbe « traverser », soit grâce à des stratégies idiosyncratiques (expression spatiale « au croisé de » (ex. (164)) ou prépositions spatiales inappropriées (ex. (163)) ou

des alternances codiques (usage de la préposition spatiale anglaise « across ») (*cf. ex. (161)*). Au deuxième niveau, l'expression de la Trajectoire se développe soit grâce au verbe « traverser » dans des subordinées exprimant la simultanéité (gérondif ou subordinant temporel « quand »), soit avec des prépositions spatiales fournissant deux localisations, la première exprimant la source, la seconde le but (parfois de façon idiosyncratique). Une stratégie commence à se développer avec une locution prépositionnelle idiosyncratique (« à/au travers »). Au troisième niveau, on relève de manière générale une expansion des stratégies mises en œuvre pour exprimer les bornes spatio-temporelles avec les événements « traverser ». On retrouve certaines stratégies utilisées par les locuteurs du deuxième niveau : doubles localisations (source et but), subordinées au gérondif ou avec connecteur temporel « quand ». Mais d'autres stratégies sont mises en œuvre avec des prépositions spatiales exprimant la borne spatio-temporelle (« jusqu'à ») qui permettent de résoudre la complexité des énoncés en exprimant la Cause et la Manière de la Cause dans le V et la Trajectoire bornée dans la CNS.

#### **8.4 Architecture globale**

Une dernière série d'analyses a examiné de façon plus globale l'organisation et la structuration de chaque réponse, en tenant compte de tous les énoncés produits pour un même stimulus, y compris ceux qui n'avaient pas été retenus pour les analyses principales présentées ci-dessus. En effet, rappelons que certaines réponses comprenaient plusieurs énoncés, parmi lesquels certains ont été considérés comme Cibles (CI) principalement car elles comportaient le plus d'informations sémantiques, et d'autre codées MI, car comprenant moins d'informations (*cf. 7.4.2*).

Le codage de l'architecture des réponses comprenait quatre types :

- Compacte et simple (CS) : une seule proposition ;
- Distribuée et simple (DS) : au moins deux propositions coordonnées sans aucune subordination ;
- Compacte et complexe (CC) : une proposition matrice et une ou plusieurs subordinées ;
- Distribuée et complexe (DC) : au moins deux propositions, une matrice et une ou plusieurs subordinées.

Le Tableau 27 présente d'abord l'architecture syntaxique de l'ensemble des réponses pour chaque groupe de locuteurs. Les Angl. LN expriment massivement toutes les informations

en une seule proposition (84,46 %) : leurs réponses sont ainsi compactes et simples (CS), parvenant en un seul énoncé à exprimer les trois informations principales du mouvement provoqué (Cause + Manière de la Cause + Trajectoire) (ex. (166)).

(166) So Hopi pushed the suitcase down the hill. (Angl. LN-02)

En revanche, les locuteurs francophones natifs (Fr. LN) utilisent surtout des phrases complexes comprenant plusieurs propositions (une proposition principale et une ou plusieurs subordonnées) dans lesquelles les informations sont distribuées : ainsi dans l'ex. (167) la proposition matrice comprend la Trajectoire et la proposition subordonnée, la Cause et la Manière.

(167) Il traverse la rue en tirant heu, derrière lui un cheval de bois. (Fr. LN-01)

Quel que soit leur niveau, les apprenants utilisent surtout des propositions compactes et simples (CS). Cependant, on note une évolution selon le niveau de compétence : ils produisent peu de structures syntaxiques compactes et complexes au niveau 1 (6,77 %) (ex. (168)), en élaborent encore peu au niveau 2 (13,54 %) (ex. (169)) et beaucoup plus au niveau 3 (31,07 %) (ex.(170)).

(168) Alors, maint(e)nant # Papy est [/] # il est tiré une # xx # dan(s) une # caverné. (App. N1-01)

(169) Ici # il est dans une ville aussi # il tire une petite cheval en bois # pendant traversant la rue. (App. N2-01)

(170) Et maint(e)nant # <Popi il a une> [///] # il tire un poussette # en # traversant la route. (App. N3-10)

Les réponses des apprenants montrent donc une augmentation de la complexité syntaxique qui s'exprime surtout grâce à l'emploi de subordonnées formées d'un gérondif comme dans l'ex. (170). Ainsi, à mesure que leur niveau s'accroît, ils parviennent à exprimer des relations temporelles de simultanéité. Cependant, on note un certain nombre d'idiosyncrasies dans l'usage des connecteurs comme dans l'exemple (169) (App. N2).

	CS	CC	DS	DC
Angl. LN	84,46%	4,05%	9,66%	1,83%
Fr. LN	17,36%	59,01%	12,27%	11,36%
App. N1	50,78%	6,77%	41,15%	1,30%
App. N2	66,93%	13,54%	18,75%	0,78%
App. N3	57,18%	31,07%	10,18%	1,57%

Tableau 27. Type d'architecture des réponses selon les groupes

Si l'on compare l'exemple (167) (francophone natif) et celui de l'App. de niveau 3 (ex. (170)), nous constatons que le locuteur natif exprime la Trajectoire dans le verbe (« traverser ») qui contient de plus une borne temporelle lexicalisée, réservant la formulation de la Cause et de la Manière de la Cause dans la constellation. En revanche, l'apprenant (ex. (170)), qui a acquis la structure complexe gérondive, encode la Cause et la Manière de la Cause dans le verbe et la Trajectoire dans la constellation : si les structures syntaxiques complexes sont acquises à ce niveau, ne montrant aucune « erreur » sur le plan purement grammatical, la restructuration des énoncés selon le schéma discursif du français n'est pas encore aboutie, résultant en des réponses qui sont « non natives » sur le plan discursif.

### **8.5 Types d'informations exprimées dans les énoncés retenus ou non comme « cibles »**

L'analyse suivante a pour but de déterminer quelles informations sont produites dans ceux des énoncés qui avaient été retenus comme cibles (codés CI). Cette analyse est importante pour nous informer de la nature des réponses notamment dans les cas où les locuteurs ont utilisés plusieurs énoncés parmi lesquels certains ont été exclus (codés MI) lors des analyses de la densité sémantique, du focus et du locus des informations. Alors que les locuteurs natifs (Angl. LN et Fr. LN) produisent peu d'énoncés MI, les apprenants du niveau 1 (App.N1) expriment surtout la Cause et la Manière de la Cause dans les CI (72,66 %) et la Trajectoire dans les MI (33,07 %). Les réponses MI diminuent ensuite de façon constante d'un niveau à l'autre, et plus particulièrement à partir du niveau 2 (11,98 %).

	Angl. LN		Fr. LN		App. N1		App. N2		App. N3	
	CI	MI	CI	MI	CI	MI	CI	MI	CI	MI
C+T+M	91,41	3,39	78,26	3,78	12,24	1,82	31,25	0,52	52,86	0
C+M	2,60	2,21	14,45	5,34	72,66	2,34	44,53	1,82	32,29	1,82
C+T	2,47	0,13	3,65	0,39	2,08	0,26	3,13	1,04	5,21	0,26
T+M	2,08	1,43	1,82	2,47	1,04	1,56	1,30	0	0	0,52
C	0	0,13	0	0	2,34	0,26	3,65	0,78	1,82	1,30
T	1,04	1,69	1,30	6,51	9,11	33,07	12,76	11,98	7,29	6,77
M	0	2,34	0	2,08	0,26	2,34	2,08	2,60	0,26	0,52
0+NR	0,39	88,67	0,52	79,43	0,26	58,33	1,30	81,25	0,26	88,80

Tableau 28. Informations dans les réponses cibles et dans les autres réponses (en %)

Cette diminution des MI va de pair avec l'évolution syntaxique des réponses présentée ci-dessus et permet d'avoir une vision globale des productions chez les apprenants. En effet, au niveau 1, les réponses aux stimuli peuvent être formées de deux énoncés, liés par des conjonctions (ex. (171)).

(171) Popi # [tire] # <une # petite # voiture # et une # xxx [= ? car # pour les] > [//]  
# <une car > [//] # une voiture pour les enfant(s) [Enoncé 1-CI] et [/] # et  
ascendre # le [/] # sur [Enoncé 2-MI]. (App. N1-02)

On remarque que les premières informations produites concernent la Cause et la Manière de la Cause qui sont lexicalisées dans le verbe (énoncé 1), alors que les informations suivantes, quand elles sont exprimées, se rapportent à la Trajectoire également exprimée par un verbe (énoncé 2). On voit ainsi le processus conceptuel sous-jacent à de tels énoncés : les apprenants encodent d'abord leur réponse selon le pattern de leur L1 [C+MAc], puis ne pouvant exprimer la Trajectoire dans la constellation par manque de moyens grammaticaux, choisissent d'exprimer la Trajectoire avec un verbe de leur L1 ("to ascend") qu'ils marquent comme un verbe du français à l'infinitif (« ascendre »).

## 8.6 Nombre de propositions

Le Tableau 29 montre le nombre de propositions produites dans les réponses. Au total, ce sont donc 6 501 productions qui ont été codées et qui se répartissent pour la majeure partie entre les réponses CI et MI. On constate que les Angl. LN ont produit moins de propositions que les Fr. LN pour un nombre semblable de sujets dans ces groupes : ainsi que l'architecture syntaxique l'a montré précédemment (Cf. 8.4), les Angl. LN expriment plus aisément en un seul énoncé les composantes montrées dans les stimuli, alors que les

Fr. LN ont besoin d'au moins deux propositions. Quant aux apprenants, ils ne montrent pas de différences importantes entre les niveaux (12 par groupe), puisqu'ils produisent à peu près le même nombre de propositions dans les trois groupes. Le Tableau 30 montre également la répartition des informations dans les différentes parties des scénarii : le début qui met en scène la Figure et le Fond, les réponses CI et MI qui décrivent les déplacements testés dans l'expérience, et la fin des scénarii qui informent de l'état final et/ou de la sortie du personnage. Globalement, tous les locuteurs informent plus de la mise en scène que de la fin des mini-clips. Comme on l'a vu dans le Chapitre 8.4, en ce qui concerne l'événement cible, du fait que la langue à cadrage verbal amène les locuteurs à exprimer le plus souvent la Trajectoire dans le verbe, ils décrivent souvent les mini-clips grâce à un énoncé complexe comprenant au moins une subordination, ce qui multiplie le nombre d'énoncés. Quant aux App., vu leurs difficultés à exprimer le Mouvement, la Cause et la Trajectoire, ils informent peu de la mise en scène et de la fin des mini-clips, réservant toute leur attention aux énoncés cibles.

	Total
Angl. LN	1305
Fr. LN	2224
App. N1	621
App. N2	561
App. N3	626

Tableau 29. Nombre de productions par groupe<sup>35</sup> (en chiffres)

<sup>35</sup> Les groupes de locuteurs natifs sont composés de 24 participants. Les groupes d'apprenants comprennent chacun 12 participants.

	Début	CI+MI	Fin	Total
Angl. LN	282	944	79	1305
Fr. LN	474	1642	108	2224
App. N1	32	587	2	621
App. N2	30	517	14	561
App. N3	65	557	4	626

Tableau 30. Nombre de productions par groupe en fonction des différentes parties des scenarii (en chiffres)

## 8.7 Types de verbes

Le Tableau 31 permet de voir la répartition de trois types de verbes de mouvement selon les groupes de locuteurs : les verbes transitifs (VMP : « rouler le ballon ») et les constructions causatives (VCN : « Faire rouler le ballon ») exprimant le mouvement provoqué, ainsi que les verbes exprimant les mouvements volontaires (VMM : « marcher », « monter »). Les locuteurs natifs de l'anglais utilisent surtout des verbes transitifs exprimant le mouvement provoqué (VMP : 85,64 %) et très peu de constructions causatives (VCM : 0,31 %). Les locuteurs natifs du français partagent leurs énoncés entre l'expression du mouvement provoqué (VMP : 45,10 %) et du mouvement volontaire (VMM : 43,39 %), mais on note aussi l'usage des expressions causatives avec verbe support « faire +V » (VCM : 11,51 %) (ex. (172)), qui les distingue de tous les autres groupes.

- (172) Donc Popi est parti du bas <du [trwa]> [//] du toit à droite et a fait tourner la roue en la poussant jusqu'en haut du toit à gauche. (Fr. LN-08).

L'exemple (172) est caractéristique d'un locuteur qui exprime toutes les composantes du récit, avec des redondances dans l'expression de la Cause et de la Manière par l'usage d'une construction causative (« faire tourner ») et d'un verbe exprimant la Cause et la Manière (« pousser »), et dans la Trajectoire. Le discours est parfaitement borné, au début et la fin du scenario, à chaque fois avec des Trajectoires qui impliquent un franchissement de frontière. La première Trajectoire bornante est lexicalisée dans le verbe alors que la seconde se trouve dans la constellation de la suite de verbes de Cause et de Manière.

Les App. n'ont pas du tout développé ce type d'expression, préférant largement utiliser des verbes exprimant la Cause et la Manière de la Cause et la Manière du Mouvement, qu'ils expriment plus que les Angl. LN, mais moins que les Fr. LN.

	Angl. LN	Fr. LN	App. N1	App. N2	App. N3
VMM	14,05%	43,39%	38,66%	34,10%	33,57%
VCM	0,31%	11,51%	0,17%	0,57%	0,53%
VMP	85,64%	45,10%	61,18%	65,33%	65,90%

Tableau 31. Types de verbes exprimés dans tous les stimuli



## **Chapitre 9. Expression de la temporalité dans la tâche « Popi »**

Les résultats qui suivent portent sur l'expression de la temporalité dans la tâche « Popi ». L'ensemble des énoncés produits ont été codés et analysés. Au total, il s'agit de 6 501 réponses réparties entre début, cibles et fin de scénario des clips pour les mêmes groupes de locuteurs précédents qui sont étudiées ci-dessous. Les premières analyses portent sur l'utilisation de toutes les formes attestées de la morphologie temporo-aspectuelle, puis sur la relation entre ces marques et les types de prédicats codés selon les typologies de Vendler (1957, 1967) et Klein (1994)- ceci afin de tester les différentes hypothèses concernant cette relation au cours de l'acquisition d'une L2. Un deuxième ensemble d'analyses examine les connecteurs et les relations temporo-aspectuelles qu'ils expriment. Enfin, une dernière analyse est consacrée aux facteurs discursifs pouvant déterminer l'utilisation des marques temporo-aspectuelles et le bornage temporel dans son ensemble.

### **9.1 Morphologie verbale temporo-aspectuelle**

Les Tableaux 33 et 34 présentent toutes les formes morphologiques verbales produites par les deux groupes de locuteurs monolingues. Le Tableau 34 résume celles qui ont été exprimées par les apprenants. Dans les sections suivantes, nous regrouperons les formes de façon à faire apparaître les marquages temporels qu'elles reflètent, ainsi que les marquages aspectuels.

<b>Angl. LN</b>	<b>Occurr.</b>	<b>%</b>
Past Progressive	16	1,25%
Simple Past	231	18,10%
Past perfect simple	1	0,08%
Present perfect simple	34	2,66%
Simple present	394	30,88%
Present progressive	508	39,81%
Future	2	0,16%
Infinitive	7	0,55%
Infinitive Past	5	0,39%
Present participle	74	5,80%
Past Participle	4	0,31%
Totaux	1276	100%

Tableau 32. Occurrences et pourcentages des formes morphologiques verbales chez les Angl. LN

	<b>Occurr.</b>	<b>%</b>
<b>Fr. LN</b>		
Passé composé	154	6,97%
Expression T-A au Passé composé	1	0,05%
Plus que parfait	2	0,09%
Imparfait	17	0,77%
Présent	1332	60,27%
Expression T-A au Présent <sup>36</sup>	30	1,36%
Gérondif	481	21,76%
Futur Immédiat Présent	13	0,59%
Expression T-A au futur	1	0,05%
Participe passé	8	0,36%
Participe Présent	15	0,68%
Infinitif	150	6,79%
Infinitif passé	1	0,05%
Conditionnel	2	0,09%
Subjonctif présent	3	0,14%
Totaux	2210	100%

Tableau 33. Occurrences et pourcentages des formes morphologiques verbales chez les Fr. LN

<sup>36</sup>Expression temporo-aspectuelle de type : « *Il est en train de monter* ».

	App. N1	App. N2	App. N3	App. N1	App. N2	App. N3
	Occ.	Occ.	Occ.	%	%	%
Passé composé	221	60	48	35,47%	9,76%	7,79%
Plus que parfait	0	1	0	0%	0,16%	0%
Imparfait	3	20	12	0,48%	3,25%	1,95%
Présent	182	460	398	29,21%	74,80%	64,61%
Expression T-A au Présent	0	1	4	0%	0,16%	0,65%
Gérondif	6	29	60	0,96%	4,72%	9,74%
Futur Immédiat Présent	3	0	0	0,48%	0%	0%
Participe passé	7	1	1	1,12%	0,16%	0,16%
Participe Présent	2	1	1	0,32%	0,16%	0,16%
Infinitif	32	13	29	5,14%	2,11%	4,71%
Ambiguës	163	29	63	26,16%	4,72%	10,23%
Pas de morpho	4	0	0	0,64%	0%	0%
Total	623	615	616	100%	100%	100%

Tableau 34. Occurrences et pourcentages des formes morphologiques verbales chez les apprenants

## 9.2 Marquage temporel

Le Tableau 35 présente les temps employés par les différents groupes de locuteurs, en regroupant les formes marquant le passé ou le non-passé, ainsi qu'une catégorie de marques atemporelles. Les résultats montrent que les locuteurs natifs (ex. (173) et (174)) et les App. de niveaux 2 et 3 (ex. (175) et (176)) ancrent plutôt leur récit dans le non-passé, mais à des degrés divers (Fr. LN 61,63 % ; Angl. LN : 70,69 % ; App. N2 : 78,67 % ; App. N3 : 72,69 %).

(173) Mr Hopi is pulling a horse. (Angl. LN-22)

(174) Il pousse le panier de pommes de l'autre côté de la rue. (Fr. LN-24)

(175) Main(te)nant # Popi est en haut du # colline # et il pousse # sa valise. (App. N2-02)

(176) Mmh # i(l) prend le p(e)tit voiture avec lui. (App. N3-02)

En effet, les Angl. LN utilisent plus de passé (22,81 %) que les Fr. LN (8,28 %) qui déploient de nombreuses formes au gérondif et au participe présent (22,44 %). Les App. des niveaux 2 et 3 emploient plus de formes morphologiques au non-passé que tous les autres groupes de locuteurs et les formes au passé sont peu nombreuses pour ces deux

groupes d'apprenants (App. N2 : 13,99 % ; App. N3 : 11,03 %). Les App. N1 sont les seuls locuteurs à utiliser plus de formes au passé (50,66 % vs non passé 39,91 %) (ex. (177)) et ils sont donc les plus nombreux à ancrer leur récit dans le passé.

(177) et # il a pris la voiture avec [/] # avec lui. (App. N1-04)

On constate une évolution graduelle des formes au gérondif et des participes présent entre les trois groupes d'apprenants (App. N1 : 1,75 % ; App. N2 : 5,12 % ; App. N3 : 11,03 %). Les formes à l'infinitif sont peu nombreuses, quel que soit le groupe de locuteurs.

	Passé	Non passé	Formes non marquées pour le temps		
			Gérondif et participes présent	Infinitif	Autres <sup>37</sup>
Angl. LN	22,81%	70,69%	5,80%	0,55%	0,16%
Fr. LN	8,28%	61,63%	22,44%	6,79%	0,86%
App. N1	50,66%	39,91%	1,75%	7,02%	0,66%
App. N2	13,99%	78,67%	5,12%	2,22%	0%
App. N3	11,03%	72,69%	11,03%	5,24%	0%

Tableau 35. Pourcentages des formes morphologiques verbales

### 9.3 Marquage temporo-aspectuel idiosyncrasique

L'expression de la temporalité revêt des formes différentes en français et en anglais, en particulier du fait que la morphologie verbale du français ne dispose de l'aspect imperfectif qu'au passé (imparfait vs passé composé et passé simple), alors que l'anglais distingue à tous les temps le progressif du non-progressif. De plus, les terminaisons du français au présent de l'indicatif sont phonétiquement opaques ([ə] « e » muet à la fin du lexème verbal) et rendent difficile l'acquisition de la morphologie du temps présent par les apprenants au niveau 1. Le Tableau 36 informe du pourcentage des formes morphologiques ambiguës par niveau, montrant une régression importante de ces formes, dès le niveau 2.

<sup>37</sup> Cette catégorie regroupe les futurs, conditionnels et subjunctifs.

	Ambiguës	Déterminées
App. N1	27%	73%
App. N2	4%	96%
App. N3	10%	90%

Tableau 36. Pourcentages des formes morphologiques verbales ambiguës vs. déterminées selon le niveau de compétence

Les formes morphologiques ambiguës sont de plusieurs types, résumées dans le Tableau 37.

	Infinitif en -er	Infinitif en -re	Infinitif en -ir	Alternance codique	Néologisme
Formes non fléchies en [e]	X		X	X	
Avec auxiliaire fléchi, sans flexion du participe passé	X	X			
Flexion idiosyncratique, Sans auxiliaire	X	X	X	X	X
Flexion idiosyncratique du participe passé avec auxiliaire		X		X	
Formes à l'infinitif		X		X	

Tableau 37. Types d'erreurs concernant la flexion verbale

On relève des formes dont la terminaison finale est en [e], que Klein et Perdue (1997) ont nommées « non finies ». Elles ont pour spécificité de porter un son [e] final, quel que soit le verbe (ex. (178) à (181)), sans auxiliaire « être » ou « avoir » les précédant. Ces formes sont attestées avec des verbes dont l'infinitif se termine par -er, -ir et -re et lors d'alternances codiques (ex. (182) et (183)).

(178) Papé # [puse] (: pousser) le [/] # le boule ## descend(') [//] # [desâde] (: descendre) le (colline). (App. N1-05)

(179) Et il [sure] (: sourire), haha. (App. N2-11)

(180) Il a # Papi # [puse] (: pousser) et [trEne] (: traîner) le # roue (...). (App. N1-11)

- (181) Il [pose] (: pousser) le sac. (App. N3-08)  
 (182) Il [asãde] (monter) le montagne de sable. (App. N1-04)  
 (183) Il [pule] (: tirer) # sur la # la route # un petit cheval # pour les enfants. (App. N1-07)

Un autre type de formes morphologiquement ambiguës comporte un auxiliaire et une forme verbale se terminant par un [ə] (« e » muet) (ex. (184) à (186)) que l'on trouve uniquement avec des verbes du français : en général il s'agit du radical du verbe (ex. (184) et (185)), mais l'ex. (186) montre que l'apprenant a pu faire l'hypothèse que le radical du verbe « descendre » ne comprenait pas le « d » final.

- (184) Il est # [komãsə] (: a commencé) # <[hɔr] de la valise montagne> [//] [hɔr] (: haut) de le montagne. (App. N1-04)  
 (185) Papé a [traversə] (: traverser) le rue. (App. N1-05)  
 (186) Papi a [desã] (: descendre) le # pront [//] # ponte [//] # pente. (App. N1-10)

Le quatrième type repose sur des flexions idiosyncrasiques (ex. (187) à (189)). En (187), le participe passé semble avoir joué un rôle dans le choix de la désinence, en (188) il semble que ce soit une erreur de flexion du participe passé, mais en (189), il est bien difficile de comprendre quelle est l'hypothèse que l'apprenant a faite pour attribuer cette désinence.

- (187) Il [pri] (: prendre) le sac. (App. N3-05)  
 (188) Il a # descendé (: descendre) # la montagne. (App. N1-08)  
 (189) Il [tiẽz] (: tenir) une chaise dedans un [/] un maison. (App. N2-10)

Un autre type repose sur l'usage des verbes à l'infinitif comme dans les ex. (190) et (191). On relève que ce que l'apprenant considère comme un verbe du français reçoit aussi ce même traitement (ex. (192)).

- (190) Il le faire descendre # un petite butte # en neige. (App. N2-01)  
 (191) (Popi est # [tire] une # boulette (: brouette)) # et # descendre de la montagne. (App. N1-01)  
 (192) Il # il # ascendre (: monter) # la colle (: colline). (App. N2-11)

Le troisième type repose sur l'usage d'un verbe de la L1, sans flexion (exemples (193) et (194)).

- (193) Il # ascend (: monter) # le bouée # sur la maison. (App. N1-03)  
 (194) Papé pull (: tirer) le # le petit # cheval # dans le autre # +/.

Enfin, on relève des néologismes (ex. (195) et (196)).

- (195) (...) quand il # il dre#passant (: traverser) # la rue.) (App. N1-06)  
 (196) Il a [krwaze] (Litt. croiser ; traverser). (App. N3-05)

L'exemple (195) semble être une création de l'apprenant, alors que l'exemple (196) montre que l'apprenant s'est appuyé sur le substrat latin de l'anglais pour dériver un verbe. Enfin, les concordances de temps au passé sont particulièrement compliquées à maîtriser pour les apprenants (ex. (197) et (198)).

(197) J'étais pas sûr si # le # le # pneu # a roulé. (App. N3-01)

(198) Popeye a # poussé le bouée # et # il était # monté dans le colline. (App. N2-09)

L'exemple (191) montre que l'apprenant fait une distinction entre le passé composé et l'infinitif du verbe, ce dernier étant considéré comme une désinence pleine et entière de la morphologie. Parmi ces différentes formes idiosyncrasiques de la morphologie verbale, on retiendra que les formes en [ɪ] finale ne se trouvent pas avec les verbes finissant en « -re », comme « prendre » par exemple, mais qu'elles se rencontrent aussi avec des lexèmes créés grâce à une alternance codique. Il semble que cette finale représente vrai paradigme à un premier stade de construction de la morphologie verbale en français, conceptualisé par l'apprenant comme une des désinences des verbes.

De nombreuses erreurs d'auxiliaires sont relevées au niveau 1, en particulier du fait que ces apprenants emploient plus de passé composé que les deux autres groupes de niveau. On relève 66 idiosyncrasies concernant les auxiliaires « être » et « avoir » au niveau 1, puis celles-ci disparaissent (5 au niveau 2 et 2 au niveau 3), preuve de l'évolution de la morphologie verbale chez les App. Les exemples (199) à (202) illustrent ces emplois idiosyncrasiques à chaque niveau.

(199) Popi est # tiré une # popette (: poussette). (App. N1-01)

(200) Popi s'est marché. (App. N1-03)

(201) Il est traversé le rue. (App. N2-03)

(202) Il # s'est tiré un chaise. (App. N3-04)

#### **9.4 Marquage temporo-aspectuel en fonction des types de prédicats**

Le marquage temporo-aspectuel en fonction des type de prédicats permet de vérifier ou d'invalider différentes hypothèses en acquisition, notamment celle concernant l'incidence des propriétés temporo-aspectuelles des prédicats sur l'acquisition des marques morphologiques. En effet, comme on l'a vu au, un grand nombre de chercheurs s'est intéressé à l'influence de l'aspect lexical sur l'émergence de la morphologie temporo-aspectuelle. Cette hypothèse suppose une association entre aspect perfectif passé et

prédicats bornés d'une part, et entre aspect progressif ou imperfectif et prédicats non bornés d'autre part, ainsi qu'une acquisition plus précoce des marques de l'aspect perfectif :

- 1) "Learners initially use (perfective) past marking on achievement and accomplishment verbs, eventually extending use to activity and state verbs.
- 2) In languages that encode the perfective/imperfective distinction morphologically, imperfective past appears later than perfective past, and imperfective past marking begins with stative and activity (i.e. atelic) verbs, then extends to accomplishment and achievement (i.e. telic) verbs.
- 3) In languages that have progressive aspect, progressive marking begins with activity verbs, then extends to accomplishment and achievement verbs." Shirai (2002:456)

L'hypothèse de Salaberry (2002) présume que les App. au niveau débutant emploient le passé perfectif avec toutes les classes lexicales, puis qu'ils en restreignent l'usage avec les seuls prédicats bornés (accomplissements et achèvements) avec le développement des compétences.

Les analyses suivantes permettent de tester ces deux hypothèses. Dans la mesure où Vendler (1957, 1967) et Klein (1994) ont proposé deux typologie des prédicats, nous avons analysé les résultats en fonction de ces deux classifications.

## 9.5 Résultats selon les typologies de Vendler et Klein

Vendler (1957, 1967) a proposé de classer les prédicats en quatre groupes distincts, selon trois critères : leur caractère statique *vs* dynamique, leur caractère ponctuel *vs* duratif, et leur caractère borné *vs* non borné (*cf.* Chap. 4.1.3). Klein (1994) a exposé que les verbes bornés pouvaient être classés en une seule catégorie, en considérant que la durée des événements ne pouvait être un trait déterminant pour définir ces types de prédicats (accomplissements et achèvements selon Vendler, 1957, 1967) qu'il nomme<sup>38</sup> « 2-états ». Les Tableaux 38 à 41 présentent les résultats pour les natifs en fonction de ces deux typologies. Ils montrent la répartition des marques morphologiques par type de prédicats, en nombre d'occurrences et en pourcentages. Le but de ces tableaux est de présenter les résultats de manière à pouvoir examiner les différentes hypothèses portant sur l'émergence et le développement de la morphologie verbale chez les apprenants. La morphologie verbale ne recouvrant pas les mêmes valeurs d'une langue à l'autre, les tableaux des

---

<sup>38</sup> « 2-états » est la traduction de "2-state".

locuteurs natifs sont séparés. Les catégories « Autres » regroupent les formes suivantes pour tous les locuteurs : les infinitifs, tous les participes (présent et passé), les conditionnels, les futurs (simple et proche).

	Passé non Progressif	Passé Progressif	Présent non Progressif	Présent Progressif	Autres	Total
Etat	23	2	176	1	7	209
Activité	91	12	103	267	67	540
Accompliss.	116	2	105	239	18	480
Achèvement	35	0	8	0	0	43
Prédicats bornés 2-états	151	2	113	239	18	523

Tableau 38. Relation entre les prédicats et les marques morphologiques chez les Angl. LN (occurrences)

	Passé non Progressif	Passé Progressif	Présent non Progressif	Présent Progressif	Autres
Etat	11%	0,96%	84,21%	0,48%	3,35%
Activité	16,85%	2,22%	19,07%	49,44%	12,41%
Accompliss.	24,17%	0,42%	21,88%	49,79%	3,75%
Achèvement	81,40%	0%	18,60%	0%	0%
Prédicats bornés 2-états	28,87%	0,38%	21,61%	45,70%	3,44%

Tableau 39. Relation entre les prédicats et les marques morphologiques chez les Angl. LN (en %)

	Passé composé <sup>39</sup>	Imparfait	Présent progressif <sup>40</sup>	Gérondif	Présent non marqué	Autres	Total
Etat	1	8	0	0	311	10	330
Activité	54	6	27	413	615	84	1199
Accompliss.	37	2	2	43	197	40	321
Achèvement	46	1	1	19	128	34	229
Prédicats bornés 2-états	83	3	3	62	325	74	550

<sup>39</sup> Compte tenu du nombre très faible d'occurrences du plus-que-parfait, il a été regroupé avec le passé composé.

<sup>40</sup> Bien que nous ne considérons pas les périphrases « en train de » comme des marques morphologiques, il a semblé opportun de les intégrer aux tableaux des locuteurs qui s'expriment en français, compte tenu de leur nombre chez les Fr. LN et de leur intérêt pour les analyses.

Tableau 40. Relation entre les prédicats et les marques morphologiques chez les Fr. LN (occurrences)

	Passé composé	Imparfait	Présent progressif	Gérondif	Présent non-marqué	Autres
Etat	0,30%	2,42%	0%	0%	94,24%	3,03%
Activité	4,34%	0,50%	2,25%	34,45%	51,29%	7,01%
Accompliss.	11,53%	0,62%	0,62%	13,40%	61,37%	12,46%
Achèvement	20,09%	0,44%	0,44%	8,30%	55,90%	14,85%
Prédicats bornés 2-états	15,09%	0,55%	0,55%	11,27%	59,09%	13,45%

Tableau 41. Relation entre les prédicats et les marques morphologiques chez les Fr. LN (en %)

Chez les Angl. LN, les prédicats d'achèvement sont beaucoup plus souvent marqués par le passé non progressif (81,40 %) (203) que les prédicats d'accomplissement (24,17 %).

(203) (...) and stopped. (Angl. LN-18)

Aucun prédicat d'achèvement n'est marqué à l'aspect progressif, passé ou présent, alors que les prédicats d'accomplissement le sont, presque uniquement au présent (présent progressif : 49,79 % ; passé progressif : 0,63 %), ainsi que le montre l'ex. (204).

(204) Mr Hopi is pulling a wooden horse across the road from left to right. Angl. LN-22)

Il existe donc une dichotomie importante dans l'association des marques temporo-aspectuelles entre ces deux types de prédicats bornés en anglais. Les prédicats d'activité sont surtout utilisés au présent progressif (49,44 %) (ex. (205)), ainsi que les accomplissements (49,79 %) (ex.(204)), mais pas les verbes d'état (0,48 %), et ni les prédicats d'achèvement (aucune occurrence). Les verbes d'état sont surtout marqués par du présent non progressif (84,21 %) (ex. (206)).

(205) Mr Hopi is pushing a suitcase down a small hill. (Angl. LN-22)

(206) Ehm he's on the beach (...). (Angl. LN-17)

Les Fr. LN distinguent peu le marquage temporo-aspectuel utilisé pour les deux types de prédicats bornés. Les prédicats d'accomplissement et d'achèvement sont plus souvent marqués par le passé composé (respectivement 11,49 % et 20,52 %), que les prédicats d'activité (4,59 %). Les verbes d'état sont peu employés avec le passé composé (0,31 %). Tous les types de prédicats sont non marqués aspectuellement (état : 97,19 % ; activité :

51,34 % ; accomplissement : 61,49 % ; achèvement : 55,90 %) (respectivement ex. (207) à (210)).

- (207) Donc Popi est en haut de la colline. (Fr. LN-22)
- (208) Il pousse le panier de pommes. (Fr. LN-24)
- (209) Il traverse la # route. (Fr. LN-17)
- (210) Popi rentre dans la grotte. (Fr. LN-12)

Ce sont surtout les prédicats d'activité (35,48 %) qui reçoivent les formes gérondives (aspect progressif) (ex. (211)) et beaucoup moins les prédicats d'accomplissement (13,98 %) et d'achèvement (8,73 %).

- (211) (Popi escalade le toit) en tirant un sac assez lourd. (Fr. LN-23)

En ce qui concerne les apprenants, les résultats de cette analyse apparaissent dans les Tableaux 42 et 43. Les App. N1 emploient les prédicats d'activité, d'accomplissement et d'achèvement avec du passé composé (respectivement 53,50 %, 56,92 % et 54,55 %) (ex. (212) à (214)).

- (212) Popi heu est monté le [/] le maison avec le [/] le petit voiture. (App. N1-12)
- (213) Il a traversé # dans la rue. (App. N1-08)
- (214) (...) il est entré le cave. (App. N1-04)

La marque du passé composé est peu employée avec les verbes d'état (5 %) qui recueillent surtout le présent non marqué aspectuellement (95 %) (ex. (215)).

- (215) Le balle # est # en face # de # Popi. (App. N1-10)

Le présent non marqué est moins souvent utilisée avec les autres types de prédicats (activité : 35,39 % ; accomplissement : 37,88 % ; achèvement : 42,86 %). Quel que soit le type de prédicat, à ce niveau de compétence, les marques de l'imparfait, du présent progressif (périphrase aspectuelle « être en train de ») et du gérondif sont très peu utilisées. En ce qui concerne les App. N2 et N3, ils n'utilisent pas de prédicats d'achèvement avec le passé composé, à l'inverse des Angl. LN qui utilisent le passé non progressif. Quel que soit le type de prédicat, le présent non marqué pour l'aspect est beaucoup plus utilisé par les App. N2 et N3. Cependant, il faut noter que les App. N2 font une distinction entre les deux prédicats bornés pour le marquage du présent non marqué (accomplissement : 80,95 % ; achèvement : 63,16 %), alors que les verbes d'état et les prédicats d'activité sont tous deux

utilisés avec du présent non marqué (respectivement 78,67 % et 73,08 %) (ex. (216) et (217)).

(216) Y a un poussette. (App. N2-12)

(217) Il [/] # il # prend le [//] # la voiture avec lui. (App. N2-08)

Les App. N2 n'utilisent pas l'imparfait ou le présent progressif périphrastique avec de prédicats d'achèvement, mais utilisent l'imparfait avec des prédicats d'état (20 %) (ex. (218)).

(218) Main(te)nant # elle [= ? il] avait une grand paquet. (App. N2-02)

A ce niveau, les formes gérondives sont employées principalement avec des prédicats d'achèvement (26,32 %) (ex. (219)), mais les prédicats d'activité et d'accomplissement recueillent peu cette marque (respectivement 7,69 % et 6,35 %).

(219) Maint(e)nant il pousse # un table # en entrant # une caverne. (App. N2-07)

Chez les App. N3, les quatre types de prédicats sont surtout employés avec du présent non marqué (état : 97,92 % ; activité : 73,26 % ; accomplissement (44,05 % ; achèvement 66,67 %) (ex. (221) à (223)).

(220) Là il a # une # roue. (App. N3-11)

(221) Popi # pousse la valise (App. N3-12)

(222) Euh, il pousse euh une ## xx # une roue # en trava [/] traversant la rue. (App. N3-07)

(223) Il rentre dans l(e) caverne. (App. N3-10)

Le gérondif est surtout employé avec des prédicats d'accomplissement (22,62 %) (ex. (224)), mais moins les prédicats d'achèvement (11,11 %) et d'activité (13,95 %). Les App. N3 n'emploient pas de gérondif avec les verbes d'état.

(224) Et maint(e)nant # <Popi il a une> [?] [///] # il tire un poussette # en # traversant la route (App. N3-10)

	Passé composé	Imparfait	Présent progressif	Gérondif	Présent non-marqué	Autres	Total
<b>App. N1</b>							
Etat	1	0	0	0	19	0	20
Activité	126	3	0	5	86	23	243
Accompliss.	37	0	0	0	25	4	66
Achèvement	4	0	0	0	3	0	7
Prédicats bornés 2-états	41	0	0	0	28	4	73
<b>App. N2</b>							
Etat	0	15	0	0	59	1	75
Activité	34	3	1	18	171	7	234
Accompliss.	6	0	0	4	51	2	63
Achèvement	0	0	0	5	12	2	19
Prédicats bornés 2-états	6	0	0	9	63	4	82
<b>App. N3</b>							
Etat	0	1	0	0	47	0	48
Activité	13	3	2	36	189	15	258
Accompliss.	19	0	0	19	37	9	84
Achèv.	0	0	0	2	12	4	18
Prédicats bornés 2-états	19	0	0	21	49	13	102

Tableau 42. Relation entre les prédicats et les marques morphologiques chez les apprenants (occurrences)

	Passé composé	Imparfait	Présent progressif	Gérondif	Présent non marqué	Autres
<b>App. N1</b>						
Etat	5%	0%	0%	0%	95%	0%
Activité	51,85%	1,23%	0%	2,06%	35,39%	9,47%
Accompliss.	56,06%	0%	0%	0%	37,88%	6,06%
Achèvement	57,14%	0%	0%	0%	42,86%	0%
Verbes bornés 2-états	56,16%	0%	0%	0%	38,36%	5,48%
<b>App. N2</b>						
Etat	0%	20%	0%	0%	78,67%	1,33%
Activité	14,53%	1,28%	0,43%	7,69%	73,08%	2,99%
Accompliss.	9,52%	0%	0%	6,35%	80,95%	3,17%
Achèvement	0%	0%	0%	26,32%	63,16%	10,53%
Prédicats bornés 2-états	7,32%	0%	0%	10,98%	76,83%	4,88%
<b>App. N3</b>						
Etat	0%	2,08%	0%	0%	97,92%	0%
Activité	5,04%	1,16%	0,78%	13,95%	73,26%	5,81%
Accompliss.	22,62%	0%	0%	22,62%	44,05%	10,71%
Achèvement	0%	0%	0%	11,11%	66,67%	22,22%
Prédicats bornés 2-états	18,63%	0%	0%	20,59%	48,04%	12,75%

Tableau 43. Relation entre les prédicats et les marques morphologiques chez les apprenants (%)

En conséquence, nos données pourraient étayer l'hypothèse de l'aspect telle que décrite ci-dessus pour les deux premières propositions, mais avec des restrictions. Le passé composé est effectivement employé par les App. N1 avec les deux types de prédicats bornés (accomplissement et achèvement) et est étendu aux prédicats d'activité. La distinction morphologique entre passé composé et imparfait est attestée chez les App. N2. En revanche, compte tenu des propriétés morphologiques du français, la troisième partie de l'hypothèse n'est pas réellement pertinente, le français ne proposant pas de marquage morphologique du progressif au temps présent, mais seulement une périphrase aspectuelle (« en train de »). Cependant, il faut noter que les Fr. LN utilisent surtout le gérondif avec des prédicats d'activité, alors que les App. N2 et N3 l'emploient surtout avec des prédicats d'achèvement pour les premiers et d'accomplissement pour les seconds. On voit là une divergence dans l'emploi du gérondif entre les Fr. LN et les App., qui montre que la valeur

aspectuelle du gérondif est surgénéralisée à tous les types de prédicats dynamiques par les App., mais qu'une évolution est perceptible selon le niveau de compétence.

En ce qui concerne l'hypothèse de Salaberry (2002), elle est validée au niveau 1, puisque toutes les classes lexicales sont marquées par le passé composé, mais on constate qu'aux niveaux 2 et 3, les App. l'utilisent aussi avec des prédicats d'activités et pas avec des prédicats d'achèvement, alors que selon Salaberry, avec le développement des compétences, ce marquage devrait être réduit aux prédicats bornés. Cependant, on observe une diminution nette de l'usage du passé perfectif avec les prédicats d'activités entre les niveaux 2 et 3.

On le voit les deux hypothèses de Shirai (2002) et Sallaberry (2002) ne sont qu'en partie validées, la première du fait de restrictions dues à la morphologie verbale de la LC, la seconde puisque les prédicats d'activités reçoivent le marquage du passé composé aux niveaux 2 et 3. Une prochaine analyse (Chap. 9.8.1) étudiera l'hypothèse discursive ("Discourse hypothesis"), selon laquelle les marques morphologiques auraient des fonctions discursives.

## 9.6 Résumé

La classification de Klein (1994) qui regroupe les prédicats de types Accomplissement et Achèvement en une seule classe de prédicats définis par leur caractère borné voile les différences attestées dans les emplois du passé non progressif par les Angl. LN. De même, chez les apprenants, ce regroupement fait disparaître les différences dans leurs emplois du présent non marqué, du passé composé et des formes gérondives attestés avec les Accomplissements et les Achèvements à partir de la typologie de Vendler. Ainsi, pour la description de la langue anglaise et des interlangues des apprenants, la typologie de Vendler précise mieux les résultats, indiquant que la durativité joue un rôle au niveau de la conceptualisation de ces locuteurs pour les prédicats bornés. En revanche, en ce qui concerne la description du français, le regroupement des deux types de prédicats bornés en une seule classe a peu d'influence sur les résultats.

## 9.7 Relation entre espace et la temporalité

Le Tableau 44 montre de quelles manières les locuteurs des différents groupes expriment les bornes temporelles droites. Dans les deux langues, les moyens suivants permettent

d'exprimer ces bornes : la morphologie verbale (passé non progressif en anglais et passé composé en français), l'*Aktionsart* (aspect lexical) et les expressions temporo-spatiales (particules en anglais, certaines prépositions spatiales et connecteurs). Temps et espace sont ainsi intimement liés dans ces cas, en particulier dans la tâche à visée spatiale qui étaient proposée aux participants.

	Sémantique des verbes	Aspect morphologique <sup>41</sup>	Particules, prépositions spatiales et connecteurs
Angl. LN	6,01%	35,62%	58,37%
Fr. LN	57,97%	22,42%	19,95%
App. N1	19,70%	80%	0,30%
App. N2	40,51%	40,51%	18,99%
App. N3	50,29%	26,01%	23,70%

Tableau 44. Type de bornage temporel

Les Angl. LN utilisent, parfois de façon redondante, les particules, prépositions spatiales (ex. (225)), connecteurs (58,37 %) et le passé non progressif (35,62 %) (ex. (225)), alors qu'ils n'utilisent que très peu l'aspect lexical pour borner les événements (6,01 %) (ex. (226)). L'exemple (225) est caractéristique de la redondance de bornage temporelle dans l'usage du passé non progressif et d'une préposition spatiale ("across").

(225) So Hopi pulled the rocking horse across the road. (Angl. LN-02)

(226) It reached the top. (Angl. LN-18)

Les Fr. LN, à l'inverse, s'appuient surtout la sémantique des verbes pour borner les événements (57,97 %) (ex. (227)), utilisant par ailleurs, mais dans une moindre mesure, des prépositions spatiales ou des connecteurs (19,95 %) (ex. (228) et (229)) et le passé composé (22,42 %) (ex. (230)).

(227) Popi traverse la rue. (Fr. LN-01)

(228) Monsieur Popi pousse le ballon jusqu'en bas de la colline. (Fr. LN-05)

(229) (...) pousse une table en direction d'une grotte jusqu'à la faire rentrer à l'intérieur de la grotte. (Fr. LN-14)

(230) Popi a traversé (...). (Fr. LN-20)

<sup>41</sup> Dans ce tableau, l'« aspect morphologique » représente en anglais le prétérit, et en français le passé composé.

Les App. N1 emploient surtout le passé composé pour borner les événements (80 %) (ex. (231)), la sémantique des verbes jouant un rôle moins important dans le bornage temporel (19,70 %) (ex. (232)).

(231) (...) la balle # a # roulé # aussi. (App. N1-10)

(232) Et maint(e)nant ## Papy # est # traversé la rue. (App. N1-01)

Dès le deuxième niveau de compétence, les apprenants utilisent des verbes de Trajectoire et par là-même bornent les événements (40,51 %) (ex. (233)), mais utilisent tout autant le passé composé (40,51 %) (ex. (234)), dont l'usage est encore élevé par comparaison aux Fr. LN.

(233) Il entre # le [/] # la caverne avec le # caddie. (App. N2-05)

(234) Encore # Popi # il a poussé # des pommes (...). (App. N2-11)

Les App. N3 parviennent à exprimer les bornes temporelles de façon sensiblement semblable aux locuteurs Fr. LN : ils s'appuient surtout sur l'aspect lexical pour borner les événements (50,29 %) (ex. (235)), utilisant par ailleurs des prépositions spatiales (23,70 %) (ex. (236)) et le passé composé (26,01 %) (ex. (237)).

(235) (...) pour rentrer dans une caverne. (App. N3-09)

(236) Il [rule] # le balloon jusque # en haut # du # colline. (App. N3-06)

(237) (...) en fait il l'a roulée. (App. N3-11)

Les différences interlingues sont donc particulièrement importantes lorsque l'on considère à la fois l'expression de l'espace et celles des bornes temporelles droites. L'expression de la Trajectoire joue un rôle important dans le bornage, notamment à travers les verbes de mouvement. Les Tableaux 46 à 48 rendent compte des types et des occurrences des verbes bornés, d'une part, et des particules et prépositions spatiales bornantes, d'autre part. Le fait que l'anglais (langue à cadrage satellitaire) encode la Trajectoire dans la constellation du verbe, alors que le français (à cadrage verbal) exprime cette composante dans la sémantique des verbes, et/ou dans les prépositions spatiales, explique les résultats et montrent des différences interlingues importantes dans l'expression simultanée de l'espace et du temps. Les Fr. LN et les App. tous groupes confondus ont en commun trois verbes qu'ils utilisent tous : « mettre », « traverser » et « (r)entrer » sous sa forme intransitive. On observe une tentative d'utilisation transitive du verbe « traverser » (App. N1) qui n'est pas possible en français.

	Angl. LN	App. N1
To cross <sup>42</sup>	6	12
To end-up	1	
To fall over	1	
To land	2	
To reach	1	
To stop	41	
Total occurrences	52	12

Tableau 45. Types et occurrences de verbes impliquant une borne temporelle en anglais

	Fr. LN	App. N1	App. N2	App. N3
Arriver	28		1	
Atteindre	4			
Disparaître	12			
Entrer/Rentrer (intransitifs)	51	8	15	20
Entrer/Rentrer (transitifs)	17			
Faire (r)entrer	12			2
Faire traverser	14		1	
Faire tomber	1			
Mettre	1	5	3	3
Partir	72			
Pénétrer	3			
Prendre	2			
S'arrêter	27			1
S'échapper	1			
Tomber	1			
Traverser (intransitifs)	173	49	43	57
*Traverser (trans)		2		
<b>Total des occurrences</b>	<b>419</b>	<b>76</b>	<b>63</b>	<b>83</b>

Tableau 46. Types et occurrences de verbes impliquant une borne temporelle

<sup>42</sup> Un seul locuteur dans chaque groupe l'exprime.

		Angl. LN	App. N1	App. N2	App. N3
Across		160	4		1
Away		6			
In		46			
Into		136			
Onto		8			
Over		22			
Off		2			
Through		5			
To	+ Loc	62			
Until	+V (fléchi) (subordonnant)	3			
<b>Total des occurrences</b>		450	4	0	1

Tableau 47. Liste des particules et prépositions spatiales comportant une borne temporelle en anglais

		Fr. LN	App. N1	App. N2	App. N3
Au bout	de +SN (localisation)	1	1	1	
Au-dessus		1			
Tout en haut		5			
Au sommet	(de +NP)	10			2
D'un côté (source)	à l'autre (cible)	4		1	
Jusqu-	à +Localisation (Ground) <sup>43</sup>	100		18	21
	à + Verbe non fini (subordonnant)	11			
*entre (rue)/(coté)			1	5	14
*(au) croisé					5
*(en/à) Travers/se/			4	26	17
<b>Total des occurrences</b>		132	6	51	59

Tableau 48. Liste des prépositions spatiales comportant une borne temporelle en français

Les verbes qui expriment une borne sont peu nombreux en anglais (6) par rapport au français (17), alors que les prépositions ou particules spatiales sont plus nombreuses en anglais (9) qu'en français (4). L'usage de la préposition spatiale « jusqu' » (ex. (238)) en français permet de borner tous les types d'événements, lorsque le bornage ne peut être réalisé dans le verbe, ce qui lui confère une valeur spatio-temporelle.

(238) Ben monsieur Popi pousse le gros cadeau le long du toit, jusqu'en haut. (Fr. LN-05)

Par ailleurs, des cas ambigus de bornage sont relevés, comme dans l'exemple (239), où il n'est pas possible de déterminer s'il s'agit d'une localisation simple ou d'un déplacement d'un lieu à un autre et donc de l'expression d'une trajectoire. Cela vient du fait que le locuteur a utilisé un verbe exprimant la Manière et la Cause dans le verbe principal. Dans

<sup>43</sup> Restrictions sur les propriétés des localisations (lieu clos général : maison, forêt, etc.).

ces cas, seule la préposition à valeur spatio-temporelle « jusqu' » peut permettre de borner ce type de d'événement (voir ex. ((238)).

(239) Popi a tiré son caddie dans la grotte. (Fr. LN-20)

On relève que seuls les locuteurs anglophones et francophones natifs utilisent la structure syntaxique complexe « until +Vfléchi/jusqu'à +Vinfinitif » (cf. ex. (240) et (241)).

(240) Mr Hopi rotated a rubber ring up a sand dune until it reached the top. (Angl. LN-18)

(241) Il le fait rouler heu, <jusqu' à> [/], jusqu'à être entré dans la grotte, avec. (Fr. LN-22)

Les App. N1 ne peuvent exprimer le bornage temporel par des prépositions spatiales, puisque, comme on l'a vu dans les résultats concernant l'expression de l'espace (cf. Chap.8.2), ils utilisent surtout des localisations pour énoncer des mouvements d'un lieu à un autre. Cette absence de prépositions exprimant la Trajectoire les conduits à ne pas pouvoir marquer les bornes temporelles grâce à ce moyen (voir ex (242)). Cependant, huit d'entre eux expriment la Trajectoire dans le verbe (aspect lexical), en particulier dans le verbe « traverser », mais pas systématiquement pour chaque item. Les App. N2 présentent une évolution importante dans le marquage des bornes temporelles tant avec la sémantique des verbes qu'avec les prépositions spatiales, qui se rapprochent de celles des locuteurs natifs de la langue cible. Quant aux App. N3, ils sont très proches des Fr. LN dans les moyens utilisés pour marquer les bornes temporelles droites. Par ailleurs, on note deux types de cas ambigus. Le premier (ex. (242)) est semblable à celui observé chez les Fr. LN (ex. (239)), où la localisation ne suffit pas à exprimer la Trajectoire. Les exemples (243) et (244) révèlent l'interlangue des apprenants par de lexèmes « translittérés » à partir de la langue source. Ces cas sont relevés aux trois niveaux de compétence. Il est bien difficile de déterminer les hypothèses des apprenants : s'agit-il d'une ambiguïté portant sur le verbe (« entrer ») ou sur la préposition anglaise (“into”) dans le cas de l'exemple (243) De la même façon, dans l'exemple (244), s'agit-il de la préposition anglaise (“across”) ou d'une hypothèse sur un verbe -qui n'existe pas en français-, mais qui n'est pas sans rappeler l'origine latine de “across” et “to cross” : la préposition étant peut-être envisagée comme un verbe, puisque marquée par la désinence [e]. Dans le cas de l'exemple (245), il s'agit d'une erreur de sens portant sur la préposition « à travers » qui n'exprime pas le fait de « traverser », mais un parcours transversal et qui n'a pas atteint la borne droite (Cf. Stosic 2009 : « En pareil contexte, *à travers* exprime une relation de passage qui consiste à

localiser une entité mobile par rapport à un cadre de référence pendant la phase médiane du déplacement. » Stosic 2009:17).

- (242) Il avait <une roule> [/] # une roule gonflée # d'une voiture qu'il pousse dans # une [/] # une maison. (App. N2-02)
- (243) Il est roulé le [/] # le [/] # le [/] # le # roul (: roue) de # le voiture # <<à la> [/] à la [///] entre [/] # entre le # cave. (App. N1-04)
- (244) Popi a [pule] (: tirer) une # chevau (: cheval) # [akrose] une [//] # la rue. (App. N1-10)
- (245) Et maintenant il tire un petit cheval en bois # à travers de la [ru] (: rue). (App. N2-10)

En français, les prépositions spatiales à valeur temporelle bornante relevées sont surtout associées à des verbes exprimant certaines composantes du mouvement provoqué dont la Cause et la Manière de la Cause (« pousser » ou « tirer » ; « rouler », « traîner » ou « glisser »). Les prépositions spatiales « dans », « en haut/ en bas » associées à un verbe de mouvement provoqué sont très ambiguës quant à l'expression d'une borne temporelle (*cf.* ex. (246) et (247)).

- (246) Popi a tiré son caddie dans la grotte. (Fr. LN-20)
- (247) (...) et puis il la tire en bas de la colline. (Fr. LN-22)

Les Trajectoires horizontales impliquant un franchissement de frontières sont bornées grâce à des verbes de Trajectoire exprimant des bornes (« traverser » et « entrer »). On ne compte que deux occurrences de prédicats bornés doublement, dans leur racine verbale et par une préposition spatiale (ex. (250) et (251)). Les exemples (248) et (249) montrent la nécessité d'utiliser des prépositions spatiales bornantes, si le locuteur souhaite exprimer la borne temporelle droite avec des verbes de mouvement provoqué ou avec des verbes de Trajectoire qui ne comportent pas de borne (« monter », « descendre »). On comprend mieux alors pourquoi le français, classé parmi les langues à cadrage verbal par Talmy (2000), peut déroger à la règle de l'usage de verbes de Trajectoire dans le V, lorsque la Cause ou la Manière du mouvement doit être associée à une Trajectoire bornée. En effet, dans ces cas, il est moins coûteux pour ces locuteurs d'exprimer la Manière et la Cause dans le V et la Trajectoire comprenant la borne dans la constellation du V (ex. (248)). Dans l'exemple (249), une fois que le locuteur a exprimé la Trajectoire non bornée dans le V, il lui reste à exprimer la borne temporelle et la Manière de la Cause dans la constellation, ce qui rend son discours peu compact, à l'inverse de l'exemple (248).

- (248) (...) et il tire la malle <jusqu'en> [//], jusqu'au bas de la colline. (Fr. LN-22)

- (249) Alors Popi décide de monter le, paquet cadeau jusqu'en haut du toit de la maison en le poussant devant lui. (Fr. LN-24)
- (250) Il se met à pousser le paquet, monte le toit sans aucun effort en arrivant jusqu'au sommet. (Fr. LN-18)
- (251) Donc Popi tire heu, une poussette, pour traverser la rue de son village jusqu'au xx. (Fr. LN-14)

## 9.8 Analyse discursive

Une nouvelle analyse aborde la question de savoir, si certains aspects de l'organisation discursive joue un rôle dans l'utilisation des marques temporo-aspectuelles comme l'ont montré Hopper 1979 ; Hopper et Thompson 1980, Hickmann 2003b, entre autres. Les marques morphologiques verbales permettent de mettre en relief les avant-plans des arrière-plans et de structurer ainsi le discours entre informations nouvelles *vs* anciennes. Le discours forme un tout cohérent avec l'expression de bornes temporelles qui y participent.

### 9.8.1 Marques temporo-aspectuelles en fonction des composantes du scénario

L'analyse du discours permet de lever certaines ambiguïtés quant au bornage temporel, notamment lorsque le locuteur indique une borne à la fin du scénario. Ainsi l'exemple (252), comprend trois énoncés (E1, E2 et E3).

- (252) (E1) Popi a tiré son caddie dans la grotte, son caddie vert, heu,  
(E2) il est passé devant quelques champignons en forêt, heu, quelques arbres  
(E3) et il a disparu dans la grotte. (Fr. LN-20)

Le premier exprime le mouvement provoqué (« tirer ») avec une localisation (« dans la grotte ») ; le deuxième le mouvement de l'agent (« passer ») avec une localisation (« devant quelques champignons,...») différente de celle de l'énoncé précédent ; enfin, le troisième comporte un verbe borné ayant pour fond la même localisation que dans le premier énoncé (« dans la grotte »). Une hypothèse plausible serait que le locuteur, ne parvenant pas à exprimer la borne temporelle de façon claire dans les deux premiers énoncés, l'exprime à la fin de son discours, pour être certain de communiquer à son interlocuteur que le personnage parvient à un but final.

De façon plus générale, les récits des locuteurs comportent la plupart du temps un ensemble d'énoncés que l'on peut regrouper en trois types selon les composantes du scénario qui y sont narrées : le début où est exprimé la « mise en scène », comprenant

typiquement des informations pouvant servir à établir l'arrière-plan du discours ; la « cible » où se situent le mouvement provoqué et éventuellement le mouvement de l'objet ou de l'agent ; et la « fin » lors de laquelle le locuteur rend compte d'un changement d'état et/ou de l'arrêt des événements dans le scénario. Les exemples (253) et (254) illustrent cette répartition des informations en anglais et en français.

- (253) **Début** : Right, he's got a little rocking horse  
**Cible** : that he's towing behind him across the cobbled street  
**Fin** : and he's gone up the curve at the other side. (Angl. LN-06)
- (254) **Début** : Et qui se trouve encore <dans le> [/], dans le sous-bois  
**Cible** : en train de tirer <une chaise> [/], une chaise en plastique verte  
**Fin** : et ben après il disparaît dans la grotte. (Fr. LN-04)

Les Tableaux 49 à 51 montrent la répartition de la morphologie verbale en fonction des segments des récits.

Angl. LN	Passé non progressif	Passé progressif	Présent non progressif	Présent progressif	Autres <sup>44</sup>
Début	12,35%	0,80%	78,88%	3,19%	4,78%
Cible	20,70%	1,59%	19%	52,65%	6,05%
Fin	64,56%	1,27%	21,52%	1,27%	11,39%

Tableau 49. Répartition des marques temporo-aspectuelles dans les récits des Angl. LN

Fr. LN	Passé composé	Présent	Gérondif	Autres <sup>45</sup>
Début	19,09%	65,45%	11,82%	3,64%
Cible	5,68%	53,86%	35,02%	5,43%
Fin	7,69%	84,62%	0%	7,69%

Tableau 50. Répartition des marques temporo-aspectuelles dans les récits des Fr. LN

<sup>44</sup> La catégorie « Autres » comprend les infinitifs, les participes (présent et passé) et le futur.

<sup>45</sup> La catégorie « Autres » comprend les infinitifs, les participes (présent et passé) et le futur.

<b>App. L2</b>		Passé composé	Présent	Gérondif	Autres <sup>46</sup>
App. N1	Début	34,48%	65,52%	0%	0%
	Cible	48,95%	39,34%	1,41%	10,30%
	Fin	66,67%	33,33%	0%	0%
App. N2	Début	2,60%	77,92%	0%	19,48%
	Cible	12,02%	77,96%	6,01%	4,01%
	Fin	0%	92,31%	0%	7,69%
App. N3	Début	1,96%	96,08%	0%	1,96%
	Cible	9,44%	69,48%	12,85%	8,23%
	Fin	0%	75%	0%	25%

Tableau 51. Répartition des marques temporo-aspectuelles dans les récits des App. L2

On observe des différences interlingues importantes. Notamment, les Angl. LN emploient principalement le présent non progressif dans les énoncés de début (mise en scène) (78,88 %), le passé non progressif (qui regroupe le Perfect, le Past et le Present perfect simple) (12,35 %) ou le présent progressif dans les énoncés cibles (52,65 %) et le passé non progressif dans les énoncés de fin (64,56 %). On notera que parmi les 24 locuteurs anglophones, quatre ont structuré l'ensemble de leurs récits au passé, omettant pour trois d'entre eux d'informer des mises en scènes. Les Fr. LN préfèrent utiliser le présent pour toutes leurs réponses -ils ne sont que deux à composer leurs récits au passé composé- quelle que soit la partie du récit. Cependant, ils ont tendance à utiliser le passé composé (19,09 %) pour le début des récits. Ils n'emploient pas de gérondif pour la fin des récits et très peu pour le début (11,82 %). Ce marquage est réservé principalement aux cibles de leurs récits, leur permettant d'exprimer la simultanéité des événements, notamment du fait qu'ils sont souvent obligés de produire deux énoncés pour exprimer les cibles, résultant en des réponses qui sont beaucoup moins compactes qu'en anglais (*cf.* Chap. 8.4). Les App. N1 marquent la cible et surtout la fin de leurs récits au passé composé (respectivement 48,95 % et 66,67 %) : ils sont cinq à utiliser principalement du passé composé pour les cibles, trois le présent et quatre des formes principalement ambiguës. Une locutrice dont les récits mélangent passé composé et présent, utilise d'abord du présent puis du passé composé, lorsqu'elle répond aux questions générales de l'expérimentateur. Les App. N2 et N3 emploient principalement du présent, seuls deux locuteurs (un dans chaque groupe) s'expriment au passé composé, quelle que soit la partie de leur récit, malgré une légère tendance à utiliser du passé composé avec les cibles (N2 : 12,02 % ; N3 : 9,44 %). Dans

<sup>46</sup> La catégorie « Autres » comprend les infinitifs, les participes (présent et passé) et le futur.

leur ensemble, les apprenants n'utilisent le gérondif qu'avec les énoncés décrivant les événements cibles, tout comme les Fr. LN.

En résumé, ce sont surtout les natifs des deux langues et les App. N1 qui utilisent la morphologie temporo-aspectuelle pour marquer les parties du récit. Les traits particuliers des groupes se caractérisent ainsi : les Angl. LN utilisent le prétérit pour la fin, les Fr. LN le gérondif pour la cible et les App. N1 le passé composé pour la fin. Les marques temporo-aspectuelles permettent aux locuteurs natifs des deux langues, ainsi qu'aux App. N1, de subdiviser les différents segments de leur narration, permettant à l'interlocuteur de distinguer les mises en scènes des récits, la trame et la fin de scénario. L'interlocuteur est ainsi guidé par le marquage morphologique du verbe qui structure les récits. C'est en ce sens que l'on peut considérer que nos résultats étayent l'« hypothèse discursive », puisque les apprenants font des distinctions dans le marquage morphologique, notamment dans l'alternance du passé composé au présent dont l'aspect est non marqué.

### **9.8.2 Analyse discursive du marquage des bornes temporelles**

Les Tableaux 52 à 54 présentent la répartition des bornes temporelles telles qu'elles sont exprimées par les deux moyens que constituent l'aspect lexical dans le verbe et certaines particules ou prépositions spatiales. Ces tableaux permettent d'appréhender, pour chaque Trajectoire, les moyens utilisés pour exprimer la borne temporelle droite à différents moments des récits. En ce qui concerne d'abord le début des récits (Tableau 52), à l'exception notoire des Fr. LN, les locuteurs n'expriment pas de bornes temporelles au début de leur récit. Les Fr. LN emploient systématiquement l'aspect lexical dans ce cas (Trajectoires DESCENDRE : 4,68 % ; MONTER : 6,76 % ; TRAVERSER : 9,09 % ; ENTRER : 11,01 %). L'exemple ((255) montre une des façons dont les Fr. LN bornent les événements du début.

(255) Alors Popi part de la droite de l'écran (...). (Fr. LN-18)

<b>Début</b>						
		Borne Aspect lexical	Borne Constellation	Non borné	Indéterm.	Non produit
Angl. LN	Up	0%	0%	35,68%	0%	64,32%
	Down	0%	0%	35,44%	0%	64,56%
	Into	0%	0%	31,07%	0%	68,93%
	Across	0%	0%	27,14%	0%	72,86%
Fr. LN	Monter	6,76%	0%	38,74%	0%	54,50%
	Descendre	4,68%	0%	45,11%	0%	50,21%
	Entrer	11,01%	0%	35,24%	0%	53,74%
	Traverser	9,09%	0%	31,36%	0%	59,55%
App. N1	Monter	0%	0%	7,29%	0%	92,71%
	Descendre	0%	0%	11,46%	0%	88,54%
	Entrer	0%	0%	8,25%	0%	91,75%
	Traverser	0%	0%	6,45%	0%	93,55%
App. N2	Monter	0%	0%	25,74%	0%	74,26%
	Descendre	0%	0%	20,83%	0%	79,17%
	Entrer	0%	0%	22,22%	0%	77,78%
	Traverser	0%	0%	19,79%	0%	80,21%
App. N3	Monter	0%	0%	19,39%	0%	80,61%
	Descendre	0%	0%	15,46%	0%	84,54%
	Entrer	0%	0%	8,33%	0%	91,67%
	Traverser	0%	0%	17%	1%	82%

Tableau 52. Localisation des bornes temporelles droites dans le début du discours

Par ailleurs, une analyse des événements cibles en fonction du type de Trajectoire (Tableau 53) indique que les productions sont souvent non bornées dans le cas des Trajectoires « MONTER/DESCENDRE ». La borne temporelle de l'événement représentant la cible est uniquement exprimée dans la constellation du V par les Angl. LN pour tous les types de Trajectoires (MONTER/UP : 26,82 % ; DESCENDRE/DOWN : 16,36 % ; ENTRER/INTO : 83,90 % ; TRAVERSER/ACROSS : 84,55 %) et par les Fr. LN pour les Trajectoires verticales (MONTER : 17,70 % ; DESCENDRE : 12,12 %). Les Trajectoires horizontales sont bornées soit dans le V pour l'événement TRAVERSER (52,94 %), soit dans la CNS (28,46 %) ou le V (24,72 %) pour l'événement ENTRER. En ce qui concerne les App., confrontés à cette diversité de bornage en français, ils peinent à trouver les moyens linguistiques de borner les événements. La Trajectoire TRAVERSER est principalement bornée dans le V aux deux premiers niveaux (N1 : 34,25 % ; N2 : 27,97 %). En revanche, au niveau 3, elle est bornée dans la CNS (38,79 %) et peu grâce à l'aspect lexical (18,10 %). Les Trajectoires MONTER/DESCENDRE sont peu bornées par les Fr. LN, puisqu'elles ne comportent pas de

borne lexicale dans le V. Ces Trajectoires obligent ces locuteurs à modifier leur expression des bornes et à les inscrire non pas dans le V, mais dans sa constellation. Cette restructuration n'est pas nécessaire pour les apprenants, puisque le schéma de leur L1 comprend les bornes dans la CNS. Les résultats des App. N3 sont de ce point de vue particulièrement intéressants, montrant qu'ils parviennent à borner tous les types de Trajectoires comme les natifs anglophones, cette tendance étant du reste amorcée par les App. N2. La divergence des App. N3 avec la LC est néanmoins manifeste avec les événements TRAVERSER : les Fr. LN expriment la borne principalement dans le V (52,94 %), alors que les App. N3 le font majoritairement dans la CNS (38,79 %).

Cible		Borne Aspect lexical	Borne Constellation	Non borné	Indéterm.	Non produit
Angl. LN	Up	0%	26,82%	71,36%	1,82%	0%
	Down	0%	16,36%	83,64%	0%	0%
	Into	0%	83,90%	14,83%	0,42%	0,85%
	Across	1,63%	84,55%	13,82%	0%	0%
Fr. LN	Monter	0%	17,70%	61,32%	20,99%	0%
	Descendre	0,38%	12,12%	85,23%	1,52%	0,76%
	Entrer	24,72%	28,46%	27,34%	19,48%	0%
	Traverser	52,94%	19,49%	25,37%	2,21%	0%
App. N1	Monter	0%	0,70%	65,49%	33,80%	0%
	Descendre	0%	0%	92,07%	7,93%	0%
	Entrer	11,93%	0,92%	16,51%	70,64%	0%
	Traverser	34,25%	10,96%	39,73%	15,07%	0%
App. N2	Monter	0%	5,65%	47,58%	46,77%	0%
	Descendre	0,84%	8,40%	63,03%	25,21%	2,52%
	Entrer	9,09%	15,45%	11,82%	63,64%	0%
	Traverser	27,97%	10,17%	22,88%	38,98%	0%
App. N3	Monter	1,87%	15,89%	37,38%	44,86%	0%
	Descendre	0%	15,24%	60%	24,76%	0%
	Entrer	11,82%	16,36%	17,27%	54,55%	0%
	Traverser	18,10%	38,79%	15,52%	27,59%	0%

Tableau 53. Localisation des bornes temporelles droites dans la cible du discours

Enfin, en ce qui concerne la fin des récits (Tableau 54), les bornes temporelles sont rarement produites, quel que soit le groupe de locuteurs. Toutefois, lorsque les locuteurs natifs bornent cette partie de leurs récits, ils le font majoritairement au moyen de l'aspect

lexical, à l'exclusion des événements INTO en anglais, pour lesquels cette borne est exprimée dans la cible du récit.

<b>Fin</b>						
		Borne Aspect lexical	Borne Constellation	Non borné	Indéterm.	Non produit
Angl. LN	Up	6,22%	0%	2,07%	0%	91,71%
	Down	9,09%	0,53%	2,67%	0%	87,70%
	Into	0,52%	0,52%	2,62%	0%	96,34%
	Across	8,29%	1,04%	3,11%	0%	87,56%
Fr. LN	Monter	6,45%	0,54%	2,15%	0%	90,86%
	Descendre	8,76%	0%	3,61%	0%	87,63%
	Entrer	6,28%	0%	0,52%	0,52%	92,67%
	Traverser	11,62%	0%	8,08%	0%	80,30%
App. N1	Monter	0%	0%	0%	0%	100%
	Descendre	2,08%	0%	8,33%	0%	89,58%
	Entrer	0%	0%	0%	0%	100%
	Traverser	0%	0%	0%	0%	100%
App. N2	Monter	1,03%	1,03%	4,12%	0%	93,81%
	Descendre	0%	0%	6,25%	0%	93,75%
	Entrer	0%	0%	0%	0%	100%
	Traverser	0%	0%	2,08%	0%	97,92%
App. N3	Monter	0%	0%	0%	0%	100%
	Descendre	1,04%	0%	0%	0%	98,96%
	Entrer	0%	0%	0%	0%	100%
	Traverser	0%	0%	0%	1,04%	98,96%

Tableau 54. Localisation des bornes temporelles droites dans la fin du discours

En résumé, l'ensemble des résultats montrent que l'expression des bornes temporelles en français est pour le moins compliquée à appréhender pour un apprenant L2. Selon le type de Trajectoire, l'expression de la borne se situe dans l'aspect lexical ou dans la constellation du verbe, alors qu'elle est particulièrement homogène en anglais où elle se situe systématiquement dans la constellation du verbe, à l'exception de la fin du scénario où l'aspect lexical clôt le récit. Ainsi, la Trajectoire est une information essentielle pour le bornage des événements. Le français en atteste, particulièrement pour les Trajectoires horizontales. Quant aux Trajectoires verticales, l'expression de leurs bornes temporelles se situe dans la constellation du verbe dans les deux langues. Dans tous les cas, l'implication

de la Trajectoire (composante spatiale) pour exprimer les bornes temporelles est démontrée.

## 9.9 Connecteurs

L'ensemble des connecteurs dans nos corpus (conjonctions de coordination, adverbes et subordinants) marque quatre types de relations : des relations temporelles (succession, continuité, itération, simultanéité), la coordination additive et l'expression du but, ainsi que de rares relations causales, seulement exprimées par quelques locuteurs Angl. LN et App. N3. On note des variations interlingues importantes tant dans les types employés que dans les relations exprimées.

Le Tableau 55 montre les types de connecteurs employés par tous les groupes de locuteurs. Les Angl. LN emploient plus de conjonctions de coordination que les Fr. LN (respectivement 56,72 % et 23,99 %) et presque deux fois plus d'adverbes (34,70 %) que les Fr. LN (18,06 %). En revanche, les subordinants sont peu produits par les Angl. LN (8,58 %) et sont nombreux chez les Fr. LN (57,95 %). Les App. N1 utilisent énormément de conjonctions de coordination (70,15 %) par comparaison avec les autres groupes de locuteurs, mais produisent peu d'adverbes (14,43 %) et de subordinants (15,42 %). Les App. N2 se situent dans leur interlangue entre les Angl. LN et les Fr. LN (41,94 % de conjonctions de coordination, 29,44 % d'adverbes et 28,63 % de subordinants). Les App. N3 sont très proches des locuteurs de la langue cible par le nombre de conjonctions de coordination (41,94 %), d'adverbes (17,19 %) et de subordinants (57,89 %).

	Conjonction de coordination	Adverbes	Subordonnants
Angl. LN	56,72%	34,70%	8,58%
Fr. LN	23,99%	18,06%	57,95%
App. N1	70,15%	14,43%	15,42%
App. N2	41,94%	29,44%	28,63%
App. N3	41,94%	17,19%	57,89%

Tableau 55. Type de connecteurs employés

### Types de relations exprimées au moyen des connecteurs

Le Tableau 56 présente les types de relations exprimées par les connecteurs. Ces relations exprimées varient d'une langue à l'autre, en particulier en ce qui concerne la succession et la simultanéité, et dans une moindre mesure la continuité et l'itération.

	Succession	Continuité + Itération	Simultanéité	But+Addit+Autres <sup>47</sup>
Angl. LN	62,07%	17,24%	2,59%	18,10%
Fr. LN	22,24%	1,52%	56,27%	19,96%
App. N1	33,33%	0%	43,33%	23,33%
App. N2	36,81%	11,81%	30,56%	20,83%
App. N3	18,69%	3,74%	44,39%	33,18%

Tableau 56. Type de relations exprimées par les connecteurs

Les Angl. LN expriment avant tout la succession (62,07 %) (ex. (256)) et peu la simultanéité (2,59 %) (ex. (257)), les Fr. LN surtout la simultanéité (56,27 %) (ex. (258) et (259)) et moins la succession (22,24 %) (ex. (260)).

- (256) So # Hopi starts eh on the ground at the [/] the bottom right side of the screen and then drags the big white bag up the roof of the house. (Angl. LN-23)
- (257) (...) it turned, when he pushed it. (Angl. LN-24)
- (258) (...) la bouée roule [/] tourne au fur et à mesure qu'il la monte. (Fr. LN-14)
- (259) Popi entre dans le garage en poussant devant lui une roue. (Fr. LN-01)
- (260) Alors là, il est en train de rentrer la [/], la table en la poussant, sur ses pieds et puis donc il rentre dans ce garage. (Fr. LN-04)

La continuité et l'itération sont plus exprimées en anglais (17,24 %) (ex. (261) et (262)) qu'en français (1,52 %) (ex. (263) et (264)).

- (261) So ah, here's the hill again. (Angl. LN-23)
- (262) Hopi is still holding on to it. (Angl. LN-10)
- (263) Popi escalade encore le toit de la maison. (Fr. LN-23)
- (264) Alors là toujours la rue du village. (Fr. LN-18)

Dès le niveau 1, certains apprenants expriment la simultanéité (43,33 %) (ex. (265)); plus compliquée à mettre en œuvre que la succession (33,33 %) (ex. (266)), car elle requiert des moyens lexicaux et syntaxiques plus complexes. Pour éviter ces difficultés, les App. N1

<sup>47</sup> La catégorie « Autres » correspond à des subordonnées relatives et à des complétives.

utilisent le connecteur « quand », qui ne nécessite pas d'utiliser la forme gérondive, ainsi que des temps simples. L'autre forme employée, idiosyncratique cette fois, est le connecteur « pendant » suivi directement d'un sujet et d'un verbe, sans le subordonnant « que » (ex. (267)).

- (265) Popi # [tire] le boîte ## quand il descend # le # colline. (App. N1-11)
- (266) Alors Papy est # [puse] une ## +/. (App. N1-01)
- (267) (...) il pousse sa valise # pendant il descend # le mont. (App. N1-07)

Les App. N2 se situent à un niveau intermédiaire entre les Angl. LN et les Fr. LN : leur interlangue leur permet d'exprimer la succession (36,81 %) (ex. (268)), la continuité et l'itération (11,81 %) (ex. (270) et (269)), la simultanéité (30,56 %) (ex. (271)) et le but (20,83 %) (ex. (272)). La concomitance est exprimée grâce à des formes gérondives, le connecteur « quand » et des tentatives idiosyncratiques avec le connecteur « pendant » suivi d'un participe présent (ex. (271)).

- (268) Il est # sur la montagne et après <il n'est> [/] # il n'est pas sur la montagne. (App. N2-08)
- (269) Il le faire descendre # un petite butte # en neige toujours dans la montagne. (App. N2-01)
- (270) Encore # Popi # il a poussé # des pommes. (App. N2-11)
- (271) Il tire une petite cheval en bois # pendant traversant la rue. (App. N2-01)
- (272) Ici il est dans le forêt et il traverse # pour entrer dans une caverne avec une ch(aise) [/] # (ch)aise. (App. N2-01)

Les résultats concernant les App. N3 montrent peu de différences avec les Fr. LN : la succession (ex. (273)) est exprimée à 18,69 % (Fr. LN : 22,24 %), la continuité et l'itération à 3,74 % (Fr. LN : 1,52 %) (ex. (274) et (275)).

- (273) Et puis il roule # <un tneu> [/] # un pneu. (App. N3-11)
- (274) Toujours la maison et # maint(e)nant il tire # une [/] # une sac. (App. N3-03)
- (275) (...) et il monte sur le toit encore. (App. N3-10)

Les seules variations observées concernent les expressions de la simultanéité et du but (simultanéité : App. N3 : 44,39 % ; Fr. LN 56,27 % ; but : App. N3 : 33,18 % ; Fr. LN 19,96 %). A ce niveau, la simultanéité est surtout exprimée grâce à des formes gérondives et au connecteur « quand » (ex. (276)). On note encore quelques formes idiosyncratiques telles que déjà décrites au niveau 2.

(276) Il [tire] # un boîte # quand il descend la colline. (App. N3-04)

### 9.10 Résumé des résultats de la tâche Popi

La tâche verbale complexe « Popi » recèle de nombreux traits particuliers, notamment du fait que les locuteurs doivent exprimer le Mouvement, la Trajectoire, la Cause et différentes sortes de Manière qui sont présentées dans les stimuli. On a vu que la densité sémantique des énoncés ne présentait pas de différences interlingues entre l'anglais et le français. En revanche, les apprenants rencontrent de nombreuses difficultés à s'acquitter de cette tâche et la densité sémantique de leurs énoncés, qui évolue selon le niveau de compétence, en témoigne. Des différences apparaissent entre les langues en présence dans le focus de l'information : alors que les anglophones natifs modifient le focus de leurs informations en fonction de la forme de l'objet et donc de la Manière de se déplacer, les francophones natifs sont non seulement sensibles à cette caractéristique mais aussi au type de Trajectoire. Les apprenants se trouvent confrontés à beaucoup trop de composantes pour pouvoir toutes les exposer, surtout au niveau 1. Ils parviennent à exprimer la Cause et la Manière de la cause, mais la Trajectoire est supplantée par des localisations et les alternances codiques sont nombreuses pour tenter d'exprimer cette composante. Au niveau 2, les Trajectoires sont exprimées, quelquefois de façon idiosyncrasique, et parfois la Manière du mouvement de l'objet sont également exprimées. Au niveau 3, toutes les composantes du mouvement sont exprimées, mais les Trajectoires bornées TRAVERSER et ENTRER restent difficiles à exprimer.

Enfin, le locus des informations sémantiques montre des différences typologiques importantes, qui se reflètent dans les productions des apprenants. L'expression du mouvement en anglais est très homogène, exprimant la Cause et la Manière de la Cause dans le verbe, et la Trajectoire dans la constellation du verbe. Le français présente une diversité qui est sensible à la Trajectoire. La Trajectoire est exprimée dans le verbe, si le verbe est disponible dans le lexique pour exprimer la borne temporelle. En ce sens, la Trajectoire TRAVERSER en est le meilleur exemple. En effet, les francophones natifs montrent une tendance importante (56,77 %) à exprimer la Trajectoire bornée dans le verbe, alors qu'ils expriment la Cause et la Manière de la Cause dans la constellation du verbe. La Trajectoire DESCENDRE présente aussi cette tendance à exprimer la Trajectoire dans le verbe (46,35 %), alors que MONTER (22,92 %) et ENTRER (18,23 %) présentent des

résultats opposés. La Trajectoire DESCENDRE est particulière, puisque la borne peut être facilement inférée, dès lors que le Fond a été précisé et qu'ontologiquement, il fournit une borne. Il en va différemment de MONTER, où la borne ne peut être aussi facilement inférée et que des expressions supplémentaires deviennent nécessaires. En utilisant le verbe MONTER, le locuteur n'exprime pas de borne. Il doit donc recourir soit à des noms de localisations internes (« sommet », par exemple), soit à des prépositions spatiales pour borner l'événement, en particulier par la préposition spatiale « jusque » qui permet d'exprimer la borne dans ce cas. D'autres prépositions spatiales sont disponibles, mais le Fond qui est associé est régi par des contraintes : il doit exprimer une culmination (« en haut », par exemple). Les corpus montrent que l'emphase est souvent utilisée pour exprimer à la fois cette culmination et le changement d'état catégoriel pour ce type de Trajectoire. En revanche, les résultats pour ENTRER sont certainement dus au stimulus lui-même : le clip montre d'abord le mouvement dirigé vers le lieu d'entrée, puis l'entrée du personnage dans le lieu qui est brève et qui se situe tout à la fin du scénario. Ces propriétés favoriseraient que soit indiqué en premier le mouvement et en second la borne temporelle qui clôt le stimulus : c'est le principe d'ordre naturel de déroulement des actions qui est alors favorisé. Quoi qu'il en soit, on relève chez les locuteurs francophones natifs beaucoup plus de verbes bornants que dans le répertoire verbal des anglophones natifs. En effet, on relève 17 verbes comportant une borne lexicale et 419 occurrences chez les Fr. LN, alors que les Angl. LN n'en utilisent que 6 sur 52 occurrences.

Les App., quel que soit leur niveau, confrontés à la variabilité du français et en particulier à sa sensibilité à la Trajectoire, peinent à trouver les structures idoines. D'autant plus qu'elles requièrent souvent en français des structures complexes, propositions matrices suivies de subordonnées au gérondif pour exprimer la simultanéité ou de subordonnées infinitives de but. Tout ce traitement implique un coût cognitivement, d'une part parce que la langue source les a formés à exprimer la Cause et la Manière de la Cause dans le verbe, et d'autre part parce que ces structures exigent des connaissances morphologiques verbales et syntaxiques qui ne peuvent être connues à un niveau débutant. Aux deuxième et troisième niveaux de compétence, la morphologie verbale est acquise, ainsi que l'expression de la Trajectoire, mais il subsiste un biais typologique de la L1 : le verbe encode la Cause et la Manière de la Cause (mais les constructions causatives à verbes support, très fréquentes en français, sont presque totalement inexistantes chez les App.) et la constellation du verbe encode la Trajectoire. L'évolution des moyens lexicaux et

grammaticaux permet d'exprimer toutes les composantes du mouvement provoqué selon différentes Trajectoires, mais la restructuration conceptuelle nécessaire pour encoder ces composantes selon la variabilité de la L2 n'a pas eu lieu.

## 10. Tâche narrative « Cat »

La tâche narrative dénommée « Cat » est composée de six images qui forment une histoire homogène, avec un début, un développement et une fin. Elle comprend trois protagonistes effectuant des mouvements volontaires et provoqués. Parmi ces images, plusieurs montrent des événements simultanés. Les participants sont au nombre de 44 dans cinq groupes différents : deux groupes de locuteurs natifs adultes et trois groupes d'apprenants L2 aux niveaux débutant, intermédiaire, et intermédiaire-avancé. Dans ce cadre, les locuteurs ont produit 737 propositions, qui ont été codées pour l'expression de la temporalité. Dans ce chapitre, une série d'analyses examine l'expression de la temporalité, (marques temporo-aspectuelles et connecteurs), la relation entre les prédicats et la morphologie verbale selon les deux typologies de Vendler (1957, 1967) et de Klein (1994), les types de bornage temporel et les relations entre morphologie verbale et discours.

### 10.1 Marques morphologiques verbal de temps et d'aspect

Les Tableaux 57 à 59 rendent compte de toutes les formes morphologiques verbales produites par chaque groupe de locuteurs.

Angl. LN	Occurr.	%
Past Progressive	7	3,10%
Simple Past	18	7,96%
Past perfect simple	2	0,88%
Present perfect simple	9	3,98%
Simple present	108	47,79%
Present progressive	26	11,50%
Temporal-aspectual constructions in the present tense	2	0,88%
Gerondive	2	0,88%
Infinitive	28	12,39%
Conditional simple 1	2	0,88%
Present participle	22	9,73%
Totaux	226	100%

Tableau 57. Occurrences et pourcentages des formes morphologiques verbales chez les anglophones natifs

Fr. LN	Occurr.	%
Passé composé	4	2,56%
Passé simple	1	0,64%
Plus que parfait	1	0,64%
Imparfait	10	6,41%
Présent	109	69,87%
Expression T-A au Présent	6	3,85%
Gérondif	8	5,13%
Futur Immédiat Présent	2	1,28%
Futur	1	0,64%
Participe passé	1	0,64%
Infinitif	12	7,69%
Conditionnel	1	0,64%
Totaux	156	100%

Tableau 58. Occurrences et pourcentages des formes morphologiques verbales chez les francophones natifs

	App. N1	App. N2	App. N3	App. N1	App. N2	App. N3
	Occ.	Occ.	Occ.	%	%	%
Passé composé	22	22	12	22%	18,18%	9,09%
Expression T-A au Passé composé	1	1	4	1%	0,83%	3,03%
Plus que parfait	0	1	0	0%	0,83%	0%
Imparfait	3	5	1	3%	4,13%	0,76%
Présent	44	73	95	44%	60,33%	71,97%
Expression T-A au Présent	2	3	4	2%	2,48%	3,03%
Gérondif	0	1	2	0%	0,83%	1,52%
Futur Immédiat Présent	0	2	2	0%	1,65%	1,52%
Infinitif	4	7	6	4%	5,79%	4,55%
Ambiguës	23	6	6	23%	4,96%	4,55%
Conditionnel	1	0	0	1%	0%	0%
Totaux	100	121	132	100%	100%	100%

Tableau 59. Occurrences et pourcentages des formes morphologiques verbales chez les apprenants

### Marques morphologiques temporelles

A partir des Tableaux 57 à 59, les formes morphologiques verbales ont été regroupées dans le Tableau 60 qui présente les pourcentages des marques morphologiques verbales au passé

et au non passé pour chaque groupe de locuteurs. Pour l'anglais, les formes "Past Progressive", "Simple Past" et "Past Perfect Simple" ont été classées dans les marques du « Passé ». Les formes "Présent Perfect Simple", "Simple Present", "Present Progressive" et "Temporal Aspectual constructions in the Present tense" sont regroupées dans les marques « Non Passé ». Enfin, les formes "Gerondive", "Infinitive", "Conditional Simple 1" et "Present Participle" dans les marques « Autres ».

Pour le français, les formes verbales « Passé composé », « Passé simple », « Plus que parfait » et « Imparfait » sont classées dans les marques du « Passé ». Les formes « Présent » sont regroupées dans les marques au « Non passé ». Une catégorie résiduelle (« Autres ») regroupe les formes « Gérondif », « Futur immédiat », « Futur », « Participe passé », « Infinitif », et « Conditionnel » et « Ambiguës ».

Ce tableau montre que tous les locuteurs s'expriment avant tout au non passé. Cependant, on observe chez les apprenants une évolution dans leur marquage : ils utilisent de moins en moins de « Passé » et de plus en plus de « Non passé » au cours de l'évolution de leur compétence (passé : App. N1 : 33,77 %, App. N2 : 25,22 % ; App. N3 12,10 %). Au dernier niveau de compétence, les locuteurs sont proches des locuteurs natifs de la LC dans leur emploi des temps (Fr. LN : non passé : 75,64 % ; App. N3 : 81,45 %). Les exemples (277) à (281) illustrent les marques morphologiques temporelles des différents groupes de locuteurs.

	Passé	Non Passé	Autres
Angl. LN	15,93%	69,91%	14,16%
Fr. LN	10,26%	75,64%	14,10%
App. N1	33,77%	59,74%	6,49%
App. N2	25,22%	67,83%	6,96%
App. N3	12,10%	81,45%	6,45%

Tableau 60. Marquage morphologique temporel

- **Locuteurs natifs**

(277) Ok, the dog then # tries to bite the kitty's tail # here Cause the kitty wants to get to the birds. And now # we see the mother bird # coming here with food # for the little birds. (Angl. LN-09)

(278) Euh # le chat saute sur la branche sur lequel se trouve le nid # et pendant ce temps-là le chat lui mord la queue # et la mère réapparaît avec un ver de terre dans la bouche # dans le bec. (Fr. LN-01)

- **Apprenants**

### Niveau 1

(279) et # quand [/] # quand le chat # est allé vers <le oiseau> [//] # les petits oiseaux # bébé # le mère # il [revi□n] # avec # le # dîner # pour l'oiseau # et <dans le même temps> [//] # en même temps # le # chien # [atake] # le chat. (App. N1-13)

### Niveau 2

(280) le chien # <prend > [//] # le tire # parce que il veut pas qu'il mange les petit(s) oiseaux # par le queue # et # la mère revient avec # un. (App. N2-03)

### Niveau 3

(281) et puis euh le chat a réussi de [/] de cherche le [//] la maison non le nid de la oiseau, le nid de les petits oiseaux dedans mais en bas le chien a réussi de [□□r□] (: chercher) la chatte. (App. N3-08)

## 10.2 Marquage morphologique verbal idiosyncrasique

Les marques morphologiques verbales utilisées par les App. comprennent au niveau 1 presque un quart de marques ambiguës, alors qu'aux niveaux 2 et 3. Ces ambiguïtés morphologiques sont peu nombreuses. Le Tableau 61 présente les pourcentages des formes morphologiques déterminées et ambiguës et le Tableau 62 les types d'erreurs de flexion verbale, selon le groupe des verbes.

	Déterminées	Ambiguës
App. N1	77%	23%
App. N2	95,04%	4,96%
App. N3	95,38%	4,62%

Tableau 61. Pourcentage des formes déterminées et ambiguës

	Infinitif en -er	Infinitif en -re	Infinitif en -ir	Infinitif en -oir	Néologisme
Formes non fléchies en [e]	X	X		X	
Avec auxiliaire fléchi, sans flexion du participe passé	X		X	X	
Flexion idiosyncratique, Sans auxiliaire	X				
Flexion idiosyncratique du participe passé avec auxiliaire			X		X [departe]
Formes à l'infinitif			X	X	

Tableau 62. Types d'erreurs concernant la flexion verbale

Les App. N1 rencontrent quelques difficultés à exprimer la morphologie verbale (23 % de formes ambiguës), illustrées dans les exemples (282) à (287).

- (282) le chien # [es□je] (: essayer) # m [ʃ] [mãze] (: manger) # [□] chat. (App. N1-06)
- (283) [□] chat # a <dépar> [ʃ] # (dépar)té (: partir). (App. N1-06)
- (284) et le [□j□nə] [: chien] ## mor [ʃ] # mo [ʃ] # [mortrer] (: mordre) # le # chat. (App. N1-11)
- (285) mais # <le chien v> [ʃ] # <est v> [ʃ] # le chien # est venir. (App. N1-04)
- (286) et en fait le chat il [ʃ] il ça y est a [ʃ] a [mõt] l'arbre. (App. N1-14)
- (287) pour # retrouver [ʃ] retrouve. (App. N1-02)

Certains verbes (terminaisons à l'infinitif en « -er », tel le verbe « quitter », en « -oir » tel « savoir », en « re » tel « prendre ») employés par les apprenants subissent la transformation suivante : le radical du verbe est suivi du son [e], y compris quand l'énoncé produit nécessiterait la forme infinitive du verbe. Ainsi, on trouve les formes [save], au lieu de « savoir », [atre] pour « atteindre ». Deux hypothèses sont possibles concernant ces formes : soit il s'agit d'infinitif, et dans ce cas les App. ne connaissent pas encore les différents groupes verbaux qui régissent les formes infinitives en français ; soit il s'agit de précurseurs du passé composé, sans auxiliaire et avec des participes passés dont les désinences ne sont pas encore appréhendées. Cette dernière hypothèse semble peu plausible, puisque les App. qui produisent ces formes, expriment aussi du passé composé bien formé avec un auxiliaire et participe passé. En revanche, le fait qu'en anglais la forme infinitive soit la même que la forme au présent peut également amener l'App. à faire

l'hypothèse que ce qu'il considère comme une forme infinitive (racine verbale+[e]) est aussi la forme du présent.

On repère aussi des formes qui pourraient relever de néologismes, par exemple [mortrer] pour « mordre » et [departe] pour « partir » ; des formes composées uniquement du radical des verbes (ex. (283) et (284)) et des formes qui ressemblent à des passés composés d'un auxiliaire et d'un participe passé sans flexion. La forme [□ kyrāt] (Litt. « est courante ») (ex. (288)) peut être comprise comme proche du progressif anglais “is running”.

(288) et le chatte [□ kyrāt] (: courir). (App. N2-15)

Litt. ? Et le chat est courant (: en train de courir).

Les erreurs sont peu nombreuses aux niveaux 2 et 3 (respectivement 4,96 % (ex. (288) et (289)) et 4,62 % (ex. (290)) et mise à part l'ex (288), elles relèvent surtout d'idiosyncrasies des auxiliaires « être » et « avoir »

(289) le oiseau a parti. (App. N2-02)

(290) et le chin (: chien) est chassé le chat. (App. N3-06)

Les erreurs d'auxiliaires sont nombreuses, quel que soit le niveau des App. (N1 : 7 ; N2 : 5 et N3 : 8). Il n'est pas possible d'établir un classement qui permettrait de comprendre ces erreurs, grâce à des régularités. Ces erreurs semblent aléatoires, sans lien avec le type de verbe employé.

### **10.3 Marquage temporo-aspectuel en fonction des types de prédicats**

Une analyse a consisté à examiner la relation entre types de prédicats et morphologie temporo-aspectuelle afin de tester les différentes hypothèses concernant l'émergence et l'évolution de la morphologie des App. Les Tableaux 63 à 68 résument les résultats en fonction des groupes de locuteurs, en reprenant les deux typologies de Vendler (1957, 1967) et de Klein (1994), déjà examinés dans des analyses précédentes.

Angl. LN	Past Non Progressive <sup>48</sup>	Past Progressive	Present Non Progressive	Present Progressive	Autres	Total
Etat	4	0	34	4	7	49
Activité	9	4	35	14	34	96
Accompliss.	2	0	10	1	4	17
Achèvement	14	3	29	7	9	62
Prédicats bornés 2-états	16	3	39	8	13	79

Tableau 63. Marques temporo-aspectuelles en fonction des types de prédicats chez les anglophones natifs (occurrences)

Angl. LN	Past Non Progressive	Past Progressive	Present Non Progressive	Present Progressive	Autres	Total
Etat	8,16%	0,00%	69,39%	8,16%	14,29%	100%
Activité	9,38%	4,17%	36,46%	14,58%	35,42%	100%
Accompliss.	11,76%	0,00%	58,82%	5,88%	23,53%	100%
Achèvement	22,58%	4,84%	46,77%	11,29%	14,52%	100%
Prédicat bornés (2-états)	20,25%	3,80%	49,37%	10,13%	16,46%	100%

Tableau 64. Marques temporo-aspectuelles en fonction des types de prédicats chez les anglophones natifs (%)

	Passé composé <sup>49</sup>	Imparfait	Présent progressif <sup>50</sup>	Gérondif	Présent non marqué	Autres	Total
Etat	0	5	0	2	22	1	30
Activité	3	5	0	6	47	7	68
Accompliss.	1	0	0	0	9	1	11
Achèvement	2	0	0	0	38	6	46
Prédicats bornés (2-états)	3	0	0	0	47	7	57

Tableau 65. Marques temporo-aspectuelles en fonction des types de prédicats chez les francophones natifs (occurrences)

<sup>48</sup> Regroupe Past+Past Perfect.

<sup>49</sup> Regroupe le passé composé, le plus-que-parfait et le passé simple.

<sup>50</sup> Le « présent progressif » en français correspond à la périphrase « en train de » au présent.

10. Tâche narrative « Cat »

	Passé composé <sup>50</sup>	Imparfait	Présent progressif <sup>51</sup>	Gérondif	Présent non marqué	Autres	Total
Etat	0%	16,67%	0%	6,67%	73,33%	3,33%	100%
Activité	4,41%	7,35%	0%	8,82%	69,12%	10,29%	100%
Accompliss.	9,09%	0%	0%	0%	81,82%	9,09%	100%
Achèvement	4,35%	0%	0%	0%	82,61%	13,04%	100%
Prédicats bornés (2-états)	5,26%	0%	0%	0%	82,46%	12,28%	100%

Tableau 66. Marques temporo-aspectuelles en fonction des types de prédicats chez les francophones natifs (%)

	Passé composé	Imparfait	Présent progressif <sup>51</sup>	Gérondif	Présent non marqué	Autres	Total
<b>App. N1</b>							
Etat	0	2	0	0	12	1	15
Activité	13	0	0	0	24	15	52
Accompliss.	3	0	0	0	3	5	11
Achèvement	7	1	0	0	6	7	21
Prédicat bornés 2-états	10	1	0	0	9	12	32
<b>App. N2</b>							
Etat	1	3	0	0	25	0	29
Activité	9	2	1	1	36	10	59
Accompliss.	4	0	0	0	2	0	6
Achèvement	10	0	0	0	14	3	27
Prédicat bornés 2-états	14	0	0	0	16	3	33
<b>App. N3</b>							
Etat	0	0	0	0	40	0	40
Activité	5	0	0	1	36	10	52
Accompliss.	5	0	0	0	5	0	10
Achèvement	4	1	0	1	20	2	28
Prédicat bornés 2-états	9	1	0	1	25	2	38

Tableau 67. Marques temporo-aspectuelles en fonction des types de prédicats chez les apprenants (occurrences)

<sup>51</sup> Le « présent progressif » en français correspond à la périphrase « en train de » au présent.

<b>App. N1</b>							
Etat	0%	13,33%	0%	0%	80%	6,67%	100%
Activité	25%	0%	0%	0%	46,15%	28,85%	100%
Accompliss.	27,27%	0%	0%	0%	27,27%	45,45%	100%
Achèvement	33,33%	4,76%	0%	0%	28,57%	33,33%	100%
Prédicat bornés 2-états	31,25%	3,13%	0%	0%	28,13%	37,50%	100%
<b>App. N2</b>							
Etat	3,45%	10,34%	0%	0%	86,21%	0%	100%
Activité	15,25%	3,39%	1,69%	1,69%	61,02%	16,95%	100%
Accompliss.	66,67%	0%	0%	0%	33,33%	0%	100%
Achèvement	37,04%	0%	0%	0%	51,85%	11,11%	100%
Prédicat bornés 2-états	42,42%	0%	0%	0%	48,48%	9,09%	100%
<b>App. N3</b>							
Etat	0%	0%	0%	0%	100%	0%	100%
Activité	9,62%	0%	0%	1,92%	69,23%	19,23%	100%
Accompliss.	50%	0%	0%	0%	50%	0%	100%
Achèvement	14,29%	3,57%	0%	3,57%	71,43%	7,14%	100%
Prédicat bornés 2-états	23,68%	2,63%	0%	2,63%	65,79%	5,26%	100%

Tableau 68. Marques temporo-aspectuelles en fonction des types de prédicats chez les apprenants (en %)

Les Angl. LN utilisent le présent non progressif de façon différenciée en fonction des types de prédicats (état : 67,35 % ; activité : 35,42 % ; accomplissement : 58,82 % ; achèvement : 46,77 %). Le présent progressif est surtout utilisé avec des prédicats d'activité. Ces locuteurs emploient le passé non progressif avec tous les prédicats, mais on note une différence sensible avec les prédicats d'achèvement qui sont plus représentés qu'avec les autres types de prédicats (état : 8,16 % ; activité : 9,38 % ; accomplissement : 11,76 % ; achèvement : 22,58 %). Les Fr. LN n'utilisent pas d'imparfait, ni de gérondif avec les prédicats bornés d'accomplissement et d'achèvement. Quant aux apprenants, au niveau 1 ils utilisent le passé composé avec tous les types de prédicats (activité : 32,50 % ; accomplissement : 42,86 % ; achèvement : 50 %), à l'exception des verbes d'état (0 %). Ils emploient l'imparfait seulement avec des prédicats d'état (13,33 %) et d'achèvement (7,14 %). Les apprenants de niveaux 2 et 3 utilisent le passé composé particulièrement avec les prédicats bornés d'accomplissement et d'achèvement (2-états selon Klein) (App. N2 : état : 3,45 % ; activité : 16,36 % ; accomplissement : 66,67 % ; achèvement : 41,67 % ; App. N2 : activité : 11,63 % ; accomplissement : 50 % ; achèvement : 16 %). Ces différentes remarques sur le marquage du passé composé chez les apprenants

permettent de valider l'hypothèse de Salaberry (2002) ("Default Past Tense hypothesis"), selon laquelle les apprenants adultes L2 utiliseraient le perfectif passé avec toutes les classes lexicales de verbes au stade débutant, puis uniquement avec les verbes bornés avec l'évolution des compétences. En effet, on remarque que le passé composé est utilisé au niveau 1 avec tous les types de prédicats, à l'exception des verbes d'état. L'emploi du passé composé diminue brutalement avec les prédicats d'activités à partir du niveau 2 (prédicats d'activité et passé composé: App. N1 32,50 % ; N2 16,36 % ; N3 11,63 %) (ex. (291) à (293)).

- (291) (...) et un chat # a vu # les # petits oiseaux (...). (App. N1-13)  
(292) (...) et # puis # le chien a # [kori] (: couru) # après le chat (...). (App. N2-09)  
(293) (...) mais # <il va ## il ven> [/] il a ven [/] venu une [/] ## une (...). (App. N3-06)

Il ne semble pas possible de valider « l'hypothèse de l'aspect » (Shirai et Andersen, 1995 ; Andersen et Shirai, 1996), en particulier parce que le passé composé est utilisé dès le niveau 1 avec tous les types de prédicats, alors qu'il est supposé n'être utilisé qu'avec des prédicats d'accomplissement et d'achèvement (prédicats bornés, 2-états), puis s'étendre aux prédicats d'activité. De plus, l'imparfait est censé apparaître plus tard que le passé composé, or il est attesté dès le niveau 1 dans cette tâche (ex. (294)).

- (294) (...) le mère # n'était pas là. (App. N1-04)

En revanche, selon cette hypothèse, l'imparfait est présumé commencer à se développer avec des verbes d'état, ce qui est le cas dans nos données, mais il est également attesté avec des prédicats d'achèvement. Au niveau 2, il est effectivement utilisé avec des verbes d'état et des prédicats d'activité (ex. (295)), mais pas avec les autres types de prédicats.

- (295) (...) il les regardait longtemps. (App. N2-01)

Au niveau 3, l'imparfait est uniquement utilisé avec des prédicats d'achèvement (ex. (296)).

- (296) (...) il arrivait le [/] # le ga [/] cad [/] # le chat. (App. N3-06)

Pour ces raisons, l'hypothèse de l'aspect ne semble pas pouvoir être validée pour cette tâche.

## 10.4 Analyse discursive

Pour former une narration cohérente et cohésive, le locuteur doit relier les énoncés entre eux grâce à des connecteurs (adverbes temporo-aspectuels, subordonnants temporels) qui expriment la succession, la continuité ou la simultanéité, et marquer les relations temporelles qu'un énoncé entretient avec les énoncés précédents et ultérieurs (antériorité, simultanéité ou postériorité). De plus, chaque locuteur choisit un temps morphologique pour son récit, mais on remarque que le déroulement de la narration peut le conduire à des changements morphologiques pour marquer des situations de l'avant-plan (ou trame) ou de l'arrière-plan. Dans un premier temps, nous présentons des analyses portant sur les connecteurs, et dans un second, le rôle des facteurs discursifs sur l'emploi de la morphologie verbale.

### Connecteurs

Comme le montre le Tableau 69, le nombre total de connecteurs (conjonctions de coordination, expressions adverbiales et subordonnants) varie en fonction des langues et des niveaux de compétence. On constate plus de connecteurs chez les Angl. LN (201) que chez les locuteurs Fr. LN (127), ainsi qu'une nette progression de l'usage des connecteurs entre les App. N1 (74) et N2 (108). Quant aux App. N3, le nombre de connecteurs qu'ils utilisent (124) est proche de celui des Fr. LN (127).

	Total Connecteurs
Angl. LN	201
Fr. LN	127
App. N1	74
App. N2	108
App. N3	124

Tableau 69. Nombre de connecteurs utilisés

### Types de connecteurs

Le Tableau 70 présente les types de connecteurs par groupes de locuteurs. Les productions montrent peu de variations dans les types de connecteurs d'une langue à l'autre. Les Angl. LN utilisent surtout des conjonctions de coordination (42,29 %), des subordonnants (42,29 %), ainsi que parfois des expressions adverbiales (13,43 %). Chez les Fr. LN, les connecteurs se répartissent entre des conjonctions de coordination (34,65 %), des subordonnants (44,09 %), mais aussi des expressions adverbiales (21,26 %). On note chez

les App. une évolution constante entre de très nombreuses conjonctions de coordination au niveau 1 (72,97 %), qui diminuent dès le niveau 2 (App. N2 : 56,48 % ; N3 : 53,23 %), au profit d'expressions adverbiales (N1 : 6,76 % ; N2 : 15,747 % ; N3 : 20,16 %) et dans une moindre mesure de subordinants (N1 : 20,27 % ; N2 : 27,78 % ; N3 : 26,61 %).

	Conjonction de coordination	Adverbes	Subordination
Angl. LN	42,29%	13,43%	44,28%
Fr. LN	34,65%	21,26%	44,09%
App. N1	72,97%	6,76%	20,27%
App. N2	56,48%	15,74%	27,78%
App. N3	53,23%	20,16%	26,61%

Tableau 70. Types de connecteurs

Le Tableau 71 présente les types de relations temporelles exprimées par les connecteurs selon les groupes de locuteurs.

	Succession	Continuité et Itération	Simultanéité	But+Autres
Angl. LN	15,56%	3,33%	25,56%	55,56%
Fr. LN	20,48%	1,20%	28,92%	49,40%
App. N1	15%	5%	25%	55%
App. N2	27,66%	8,51%	14,89%	48,94%
App. N3	37,93%	6,90%	5,17%	50%

Tableau 71. Types de relations temporelles exprimées

En ce qui concerne les locuteurs natifs, on ne constate pas de différences interlingues importantes : le but est le plus exprimé (Angl. LN 55,56 % ; Fr. LN 49,40 %), puis la simultanéité (Angl. LN 25,56 % ; Fr. LN 28,92 %) et la succession (Angl. LN 15,56 % ; Fr. LN 20,48 %), alors que la continuité et la réitération sont les moins exprimées du fait de l'histoire elle-même qui en requiert peu (Angl. LN 3,33 % ; Fr. LN 1,20 %). Chez les App., on constate une nette évolution vers une plus grande expression de la succession (N1 : 15 % ; N2 : 27,66 % ; N3 : 37,93 %). Les App. N1 expriment ce type de relation de

manière sensiblement analogue aux locuteurs natifs, mais de plus en plus souvent aux niveaux 2 et 3. L'expression de la simultanéité, au moyen des connecteurs, décroît au cours de l'acquisition de la LC (App. N1 : 25 % ; App. N2 : 14,89 % ; N3 : 5,17 %) au fur et à mesure que la morphologie et en particulier les gérondifs s'accroissent. Les App. N2 et N3 utilisent plus souvent « mais » à la place de « quand », exprimant ainsi un contraste entre les énoncés comme le montre l'exemple (437). Ainsi, au lieu d'un marquage morphologique de temps ou d'aspect dans le verbe, le locuteur utilise *mais* que Benazzo (2004:40) décrit de la façon suivante : « le connecteur adversatif *mais* est utilisé pour signaler l'intervention d'une complication/obstacle, qui entrave les actions des personnages et qui déclenche une réaction. »

(297) et # l'oiseau # elle est sortie # et elle [□se] (: laisser) tous ses petit(s) oiseaux # dans l'arbre, mais (i)l y a un chat # et # le chat # peut voir # <les tout> [//] les petit(s) oiseaux. Donc # le chat # il veut # manger les oiseaux. (App. N3-04)

### 10.5 Expression de la simultanéité

Parmi les images présentées, quatre d'entre elles (2, 4, 5 et 6, cf. Annexe 2) montrent des événements qui se chevauchent temporellement. Sur l'image n°2, l'oiseau s'envole du nid, alors qu'un chat arrive au pied de l'arbre. L'image n°4 montre le chat montant sur le tronc de l'arbre, pendant qu'un chien arrive. L'image n°5 présente le chien croquant la queue du chat et l'oiseau rentrant au nid avec un ver dans le bec. Enfin sur l'image n°6, l'oiseau donne à manger aux oisillons pendant que le chien poursuit le chat qui s'enfuit. L'analyse du Tableau 72 examine les différentes stratégies des locuteurs pour exprimer la concomitance d'événements, qui sont illustrées dans les exemples (298) à (310). Cette analyse a pris en compte les éléments suivants :

1) pour la flexion temporo-aspectuelle, les marques du progressif en anglais (ex. (298))

(298) and **pulls** her down from the tree and **meanwhile** # mother Bird **is coming back** # with a worm for baby birds (...). (Angl. LN-03)

et en français les périphrase aspectuelles « en train de », l'imparfait (ex. (299) App. N1) et les gérondives (ex. (300) Fr. LN ; ex. (301) App. N2 ; ex. (302) App. N3)

(299) ici euh la maman sort, je pense pour [□Er□] (: chercher) quelque chose à manger, pour les bébés **et** une chatte il **arrivait** avec mal intention. (App. N1-14)

(300) puis le fait fuir **en aboyant**. (Fr. LN-02)

(301) l'oiseau est [//] # vole [//] # part # **en volant**. (App. N2-07)

(302) et empêche le chat de [/] d'atteindre les petits oiseaux **en # mordant** sa queue. (App. N3-07)

2) pour les connecteurs en anglais, les adverbes temporels “at just this time”, “meanwhile”, “at same time” (ex. (303)) et les subordonnants “while”, “as” (ex. (304)) ;

(303) **All at the same time** # the dog # grabs the um # cat's tail # in his teeth # as the cat # was [/] was climbed to the tree and is just approaching the nest. (Angl. LN-01)

(304) and **just as** the cat # is on the top branch where the chicks are, the dog bites the # cat's tail. (Angl. LN-03)

pour ceux en français, les adverbes temporels « pendant ce temps » (ex. (305)), « dans l'entrefaite » (ex. (306) Fr. LN), « en même temps » (ex. (307) App. N1) et les subordonnants « quand » (ex. (307) App. N1 ; ex. (308) et (309) App. N2), « au moment où » (ex. (310) App. N3), « alors qu'à ce moment-là », « lorsque », « pendant que ».

(305) Donc il l'empêche de monter sur le nid. **Et pendant ce temps-là** # la mère revient gentiment # avec un # p'tit ver de terre. (Fr. LN-14)

(306) il monte à l'arbre. **Dans l'entrefaite** un chien arrive. (Fr. LN-08)

(307) **et # quand** [/] # **quand** le chat # est allé vers <le oiseau> [/] # les petits oiseaux # bébé # le mère # il revien(t) # avec # le # dîner # pour l'oiseau # et <dans le même temps> [/] # **en même temps** # le # chien # [atake] # le chat. (App. N1-13)

(308) **quand** il part # il y a le petit chat # qui est en bas de l'arbre. (App. N2-03)

(309) et puis # **quand** le mère # a sorti # le chat [âtre]. (App. N2-09)

(310) et il chasse le # <il chase [?] le c(at)> [/] le chat . **Et # c'est le moment où** le roiseau a retourné avec une [/] ## une alimentation. (App. N3-05)

	Flexion Temporo-aspectuelle et périphrases aspectuelles	Connecteurs
Angl. LN	61,02%	38,98%
Fr. LN	46,87%	53,13%
App. N1	40%	60%
App. N2	53,85%	46,15%
App. N3	66,67%	33,33%

Tableau 72. Types d'expressions de la simultanéité dans les récits

Compte tenu des différences des marques temporo-aspectuelles possibles dans les deux langues, les locuteurs natifs ne marquent pas la simultanéité de la même manière. En particulier, les Angl. LN emploient plus la flexion temporo-aspectuelle (61,02 %) que des

connecteurs (adverbes, subordonnants : 38,98 %) pour exprimer la simultanéité des événements, alors que les Fr. LN ne montrent pas de différences notables entre ces deux moyens (périphrases aspectuelles (« en train de ») ou flexion (gérondif) : 46,87 % ; connecteurs : 53,13 %). On constate une évolution graduelle chez les App. qui les conduit progressivement à utiliser les connecteurs plutôt que la flexion verbale de la LC qu'ils sont en train d'acquérir. Ainsi les App. N1 emploient plus les connecteurs (60 %) que la morphologie verbale (40 %). En ce sens, ils sont plus proches des Fr. LN. Dès le niveau 2, les apprenants commencent à utiliser la flexion morphologique (gérondif) ou des périphrases aspectuelles (App. N2 : 53,85 % ; App. N3 : 66,67 %) pour exprimer la concomitance, les connecteurs étant moins nombreux (App. N2 : 46,15 % ; App. N3 : 33,33 %).

## **10.6 Analyse discursive des marques morphologiques temporo-aspectuelles**

### **Ancrage temporel des récits**

Deux analyses ont été menées pour examiner plus en détail le rôle des facteurs discursifs sur l'emploi des marques temporo-aspectuelles. La première analyse porte sur l'ancrage temporel. En particulier, elle étudie l'utilisation des marques temporo-aspectuelles et des connecteurs pour situer le récit à un moment initial dans le temps, qui est maintenu dans la suite du récit et par rapport auquel sont construites les relations temporelles entre différentes situations contribuant à l'avant-plan (ou trame) du discours ou en constituant l'arrière-plan. Afin d'examiner l'ancrage temporel des récits, cette analyse a considéré chaque récit pour déterminer si le temps prédominant était au passé ou au non passé. Le critère suivant a été utilisé pour opérationnaliser l'ancrage de chaque récit en fonction du nombre de formes morphologiques passé vs non passé : si le récit comporte au moins 75 % de formes au non passé, l'ancrage est défini comme étant au non passé, et inversement pour le non passé. Une catégorie dite « mixte » regroupe les récits qui ne présentent pas de temps dominant (entre 50 et 75 % des deux temps). Le Tableau 73 rend compte des différents ancrages constatés dans les récits des locuteurs. Dans le corpus des locuteurs monolingues, la catégorie « mixte » comprend le récit d'un locuteur Angl. LN qui produit 15 formes verbales au non-passé et 8 au passé (Angl. LN-07) (ex. (311), mais aucun chez les locuteurs Fr. LN.

- (311) In the fourth frame # um # the cat begins to climb up the tree to get to the [/] the three uh # nestlings # and # unbeknowns to it a dog is approaching from the right-hand side # uh # of the picture. In the fifth picture # the cat # has reached the nest # but at the same moment that it's reached the nest the dog has grabbed a hold of its tail. (Angl. LN-07)

Chez les App., on observe quatre cas mixtes au niveau 1 (ex. (312)), deux au niveau 2 et un au niveau 3.

- (312) L'oiseau # est sur le [/] # le nid # avec des petits oiseaux et # une chat est arrivé # et le oiseau <est # enfui> [//] ## ah non, oui, oh # nan, est parti. Le chat # regarde # avec # envie # le [/] # le nid. (App. N1-03)

Hormis ces cas mixtes, on constate que la majorité des locuteurs natifs et des App, surtout à partir du niveau 2, ancrent leur récit au non-passé (ex. (313)).

- (313) (o)k l'oiseau # est sur son # nid [/] # nid # avec ses # <trois # bébés> [//] # trois xx [ ? un] petits oiseaux. Il # part # pour chercher quelque chose # <j(e) sais> [ :? j(e) sais pas quoi] [///] et quand il part # il y a le petit chat # qui est en bas de l'arbre # qui regarde les trois oiseaux # bébés il les regarde # (a)ttentivement. (App. N2-03)

Les App. N1 sont ceux qui font le plus preuve d'hétérogénéité dans leur choix d'ancrage temporel pour leur récit.

	Non passé	Passé	Mixte
Angl. LN	8	1	1
Fr. LN	9	1	0
App. N1	2	2	4
App. N2	5	1	2
App. N3	7	0	1

Tableau 73. Ancrage temporel des récits

### Variations des marques temporo-aspectuelles intra-récit

Une seconde analyse portant sur les facteurs fonctionnels discursifs vise à déterminer si les alternances temporo-aspectuelles sont liées à des contextes particuliers du discours. Les récits de tous les locuteurs sont caractérisés par des alternances morphologiques de temps

et d'aspect au cours de la narration : le locuteur emploie un passé après avoir utilisé une ou plusieurs formes au non-passé (alternance du non-passé au passé) ; 2) le locuteur emploie un non-passé après avoir utilisé une ou plusieurs formes au passé (alternance du passé au non-passé). Une fois ces alternances repérées, on examine dans quels contextes discursifs particuliers elles interviennent. Hickmann (2003b) en a défini plusieurs dans des récits produits par des locuteurs natifs, parmi lesquels les plus fréquents sont les chevauchements d'événements, les introductions et réintroduction(s) de référents, et les descriptions. Les Tableaux 74 et 75 rendent compte de ces alternances morphologiques.

	(Ré)Introductions de Référents	Chevauchements	Descriptions et commentaires	Total
Angl. LN	28	33	15	76
Fr. Ln	32	36	27	95
App. N1	3	5	1	9
App. N2	4	10	9	23
App. N3	0	10	10	20

Tableau 74. Alternances morphologiques intra-récit (occurrences)

	(Ré)Introductions de Référents	Chevauchements	Descriptions et commentaires
Angl. LN	36,84%	43,42%	19,74%
Fr. LN	33,68%	37,89%	28,42%
App. N1	33,33%	55,56%	11,11%
App. N2	17,39%	43,48%	39,13%
App. N3	0%	50%	50%

Tableau 75. Alternances morphologiques intra-récit (en %)

Dans notre corpus, les locuteurs natifs marquent tous ces contextes : surtout les chevauchements d'événements (Angl. LN 43,42 % ; Fr. LN 37,89 %) qui ont lieu à quatre moments dans l'histoire (images 2, 4, 5 et 6) (ex. (314) et (315)) ;

- (314) The cat then **climbs** the tree. Ok, <when it's right beneath the nest> [//] well **while it was climbing up** the tree a dog **came by**. (Angl. LN-11)

- (315) Alors il **était une fois** une petite famille d'oiseaux # avec la maman et les # petits oisillons dans un nid. **Au moment où** la # maman oiseau **s'en va** # un chat s'approche # en bas de l'arbre. (Fr. LN-05)

les introductions et réintroductions de référents (Angl. LN 36,84 % ; Fr. LN 33,68 %) (ex. (316) et (317));

- (316) In the fourth frame # um # the cat **begins** to climb up the tree to get to the [/] the three uh # nestlings # and # unbeknowns to it a dog **is approaching** from the right-hand side # uh # of the picture. (Angl. LN-07)
- (317) Donc euh # <y'a un (pessi?)> [/] y'a un nid # <un ma> [/] une maman oiseau avec ses petits. <Y'a un ch> [/] enfin y'a le chat qui **surveillait** euh # <la m--> [/] <y'a # un chat qui surveillait> [/] bon enfin qui **avait remarqué** qu'y **avait** le nid. (Fr. LN-15)

les descriptions d'événements (ex. (318) à (319)).

- (318) One day there was a mother bird # uh # sitting on a nest. <It's a in [/] in a tree> [/] # it's in [/] on a branch of a tree. The three baby birds # uh # as the mother bird was flying off # a cat walked up to the bottom of the tree # and saw the nest with the birds in it. (Angl. LN-10)
- (319) Un oiseau a fait son nid sur une branche d'arbre. Et dans le nid se trouvent trois petits oisillons. Euh l'oiseau doit partir pour aller chercher de la nourriture. (Fr. LN-04)

Les résultats montrent que ces changements morphologiques sont moins fréquents chez les apprenants que chez les locuteurs natifs. Les apprenants les utilisent pour marquer la concomitance des événements (chevauchements entre 43,48 % et 55,56 %), y compris avec des alternances de formes finies et de formes ambiguës (ex. (322) et (325) à (327)), ainsi que, dans une moindre mesure, l'introduction de référents (ex. (324), ou encore pour les descriptions (ex. (320) et (321)).

- (320) Et quand l'oiseau était revenu il sait rien de ce qui s'est passé quand il n'était pas là donc tout va bien pour elle. (App. N2-01)
- (321) La mère rentre chez elle avec quelque chose dans sa bouche. Et l'oiseau il est rentré et le chien chasse le chat qui s'en va avec rapidité. (App. N3-13)

Au niveau 1, ces changements ont lieu dans tous les types de contextes, mais la plupart servent à exprimer la simultanéité des événements. Au niveau 2, ils interviennent avant tout pour exprimer la concomitance des événements, mais on note aussi leur utilisation importante pour l'introduction de nouveaux référents. Au niveau 3, ils sont utilisés tout autant pour l'expression de la simultanéité que pour les descriptions de situations dans le récit.

Dans l'exemple (314), la phrase précédant l'expression de la simultanéité comporte un présent non progressif. L'expression de la simultanéité s'enchaîne, à partir du subordonnant "while" grâce à une alternance du passé progressif au passé non progressif (prétérit), avec l'inversion syntaxique d'une proposition subordonnée produite avant la phrase matrice. L'effet discursif de l'alternance morphologique est d'informer l'interlocuteur d'un événement soudain et singulier dans le cours de son récit. L'exemple (322) produit par un App. N1 montre que, même avec peu de moyens morphologiques, le locuteur parvient à marquer la concomitance d'événements et l'introduction d'un nouveau protagoniste en commençant son discours au présent, puis en utilisant le passé composé avec des verbes bornés (« arriver », « partir »).

- (322) L'oiseau # est sur le [/] # le nid # avec des petits oiseaux et # une chat est arrivé # et le oiseau <est # enfui> [//] +//. Ah non. Oui, oh +... Nan. +, est parti. (App. N1-03)

L'exemple (323) montre que l'App. N2 utilise les mêmes moyens morphologiques pour produire les mêmes effets, mais sa compétence s'étant développée, il utilise en plus le subordonnant bornant « jusqu' » qui exprime la fin de la première partie de son scénario, en l'occurrence la mise en scène et la présentation de protagonistes au présent. L'ajout de l'expression de la simultanéité est introduite par « à le moment » (idiosyncrasique) et exprimée grâce à la morphologie par un passé composé et un prédicat borné « partir ».

- (323) Il y a une petite # maison d'une oiseau # qui a trois bébés oiseaux # et elle +// ouais. +, elle est xxx. Tu vois> [//] et # tout va tranquillement # jusqu'à # à le moment <qu'elle a parti> [//], elle est partie (...) # le petit # le petit chat # est arrivé # <sur la carte> [?]. (App. N2-01)

Dans l'exemple (324), l'App. N2 exprime l'introduction d'un nouveau référent par l'usage d'un présent encadré par deux passés composés : l'effet que produit l'alternance morphologique permet de souligner le nouveau référent introduit.

- (324) Elle **a décidé** à monter l'arbre et il y **a** un chien et le chien **a arrêté** le chat avec le bouche. (App. N2-09)

Les exemples (325) à (327) montrent que les marques morphologiques ambiguës sont également des moyens utilisés par les App. pour souligner des faits marquants dans le récit : en (325), il s'agit de l'introduction d'un référent qui va faire basculer l'histoire ;

l'exemple (326) est un cas de simultanéité de deux événements ; et en (327) il s'agit d'une description, conséquence du départ de l'oiseau.

- (325) et en fait le chat il [ʔ] il ça y est a [ʔ] a [môt] (: monter) l'arbre et en fait [arive] (: arriver) un chien. (App. N1-14)  
(326) et puis # quand le mère # a sorti # le chat [ãtre] (: entrer). (App. N2-09)  
(327) et # l'oiseau # elle est sortie # et elle [l̥se] (: laisser) tous ses petit(s) oiseaux # dans l'arbre. (App. N3-04)

Ces différents exemples montrent que les hypothèses qui sont bâties sur les relations entre prédicats et morphologie verbale pour rendre compte de ces marques doivent aussi prendre en compte les alternances morphologiques liées aux événements du discours. Ainsi, nos résultats précédents testant les différentes hypothèses sur les liens entre types de prédicats et morphologie verbale (hypothèse de l'aspect (Shirai 2002) et "Default Past Tense hypothesis" (Salaberry 2002)) ne montraient pas une prédominance pour l'une ou l'autre des hypothèses. De plus, ils indiquaient la nécessité d'ajouter certaines restrictions, en particulier du fait que les morphologies verbales de l'anglais et du français sont peu propices à des comparaisons, l'anglais présentant deux formes (progressif/non progressif) à tous les temps, alors que le français ne marque aucune distinction aspectuelle au présent, mais distingue le perfectif (passé composé) et l'imperfectif (imparfait) au passé. L'hypothèse « du biais distributionnel » (Andersen et Shirai 1994 ; Bardovi-Harlig 2000) n'est pas non plus étayée par nos résultats. Finalement, nos résultats montrent que les alternances de marques morphologiques, y compris idiosyncrasiques, relèvent de contextes discursifs particuliers. Il semble donc que les facteurs discursifs doivent être pris en compte pour mieux comprendre le développement de la morphologie verbale dans les compétences en L2.

On note de plus que toutes les formes morphologiques ambiguës pour le temps et l'aspect interviennent avec des événements simultanés chez les App. N1 (ex. (325)), ainsi que 67 % d'entre elles au niveau 2 (ex. (326)). Au niveau 3, ces formes ambiguës sont repérées avec les descriptions (71 %) (ex. (327)) et avec la concomitance des événements (29 %).

### **10.7 Relation entre espace et temporalité**

Les Tableaux 76 et 77 présentent les types de bornage temporel des verbes de mouvement, selon que les bornes temporelles se situent dans l'aspect lexical du verbe, dans l'aspect grammatical (passé non progressif en anglais et passé composé en français) ou dans sa

constellation au moyen des particules (en anglais) ou expressions spatiales. Quatre images sur six présentent des changements d'état (images 2 et 4 à 6) qui nécessitent de marquer les bornes temporelles.

	Aspect lexical	Aspect grammatical	Constellation du verbe	Total
Angl. LN	12	8	38	58
Fr. LN	47	9	1	59
App. N1	26	23	0	52
App. N2	31	24	0	55
App. N3	32	16	0	49

Tableau 76. Types de bornage temporel (occurrences)

	Aspect lexical	Aspect grammatical	Constellation du verbe
Angl. LN	20,69%	13,79%	65,52%
Fr. LN	83,93%	16,07%	0%
App. N1	55,77%	44,23%	0%
App. N2	56,36%	43,64%	0%
App. N3	67,35%	32,65%	0%

Tableau 77. Types de bornage temporel (en %)

Les Angl. LN bornent surtout leurs productions par des éléments situés dans la constellation du verbe (65,52 %) (ex. (328)) et dans une moindre mesure par l'aspect lexical (20,69 %) (ex. (329)), et l'aspect grammatical (13,79 %) (ex. (330)).

- (328) The mother is flying off. (Angl. LN-11)  
 (329) The mother bird # uh # has reached the nest. (Angl. LN-07)  
 (330) (...) she left (...). (Angl. LN-05)

Ces locuteurs sont les seuls, parmi les cinq groupes, à situer des bornes temporelles dans la constellation du verbe, en particulier par l'usage de particules et expressions spatiales pour exprimer les changements d'état. Les Fr. LN utilisent massivement l'aspect lexical des verbes pour exprimer les bornes temporelles (83,93 %) (ex. (331)), très peu la morphologie verbale (16,07 %) (ex. (332)) et pas du tout la constellation du verbe.

- (331) en même temps surgit un chat. (Fr. LN-16)  
 (332) le chien a chassé le chat. (Fr. LN-04)

Les App. N1 et N2 présentent des différences peu importantes quant aux moyens utilisés pour borner les événements. Les bornes sont situées soit dans l'aspect lexical (*Aktionsart*), soit dans l'aspect grammatical. On ne relève aucune borne dans la constellation du verbe. Les App. N1 bornent avec l'aspect lexical (55,77 %) (ex. (333)) et avec l'aspect grammatical (44,23 %).

- (333) ici euh la maman sort. (App. N1-14)
- (334) (...) et # la mère # a # allé. (App. N1-13)

Cependant, comme on l'a vu au Chapitre 9.3, ils ne maîtrisent pas complètement la morphologie verbale (23 % de formes ambiguës), ce qui peut expliquer ces résultats. Les App. N2 utilisent l'aspect lexical (56,36 %) (ex. (335)) et l'aspect grammatical (43,64 %) (ex. (336)).

- (335) et le oiseau arrive avec enfant. (App. N2-13)
- (336) (...) jusqu' à # à le moment <qu'elle a parti> [//], elle est partie. (App. N2-01)

Les App. N3 emploient un peu plus l'aspect lexical (67,35 %) (ex. (337)) et un peu moins l'aspect grammatical (32,65 %) (ex. (338)).

- (337) et le chien # chasse # le chat. (App. N3-13)
- (338) et l'oiseau il est rentré. (App. N3-13)

On a ainsi une connaissance des capacités des apprenants à utiliser l'aspect lexical dans une tâche narrative où les mouvements volontaires sont les plus nombreux.

Une analyse plus qualitative des éléments bornants utilisés par tous les locuteurs est présentée dans les Tableaux 78 à 80. Les éléments bornants sont surtout situés dans la constellation des verbes (en anglais) et dans différents types de verbes exprimant le mouvement, en particulier le mouvement volontaire et plus rarement le mouvement provoqué. En anglais, les expressions spatiales se situent dans la constellation du verbe (particules et expressions prépositionnelles) qui portent une valeur temporelle bornante. En français, cette relation se situe dans les verbes, exprimée par l'aspect lexical. Les Fr. LN et tous les groupes d'apprenants ont en commun quatre verbes, dont trois exprimant des mouvements volontaires : « arriver », « (re)partir » et « revenir », et un de mouvement provoqué « chasser ». Les apprenants utilisent six verbes que les Fr. LN ne produisent pas : Cinq sont des verbes de mouvement volontaire (dont un est idiosyncrasique) : « quitter »,

« retourner », « (r)entrer », « sortir » et « \*enfuir », et un verbe de mouvement provoqué « arrêter ». Ces verbes apparaissent dans les contextes discursifs de cette tâche comme faisant partie de l'interlangue des apprenants.

Constellation du verbe	Angl. LN
Away	16
Back	7
Down	1
Off	6
Out	1
Over	1
To	4
Up	2
Total	38

Tableau 78. Nombre de bornes droites situées dans la constellation du verbe chez les Angl. LN

Aspect lexical	Angl. LN
To arrive	1
To land	2
To leave	2
To take flight	2
To land	3
To leave	2
To reach	3
To return	2

Tableau 79. Nombre de bornes droites situées dans différents verbes chez les Angl. LN

Verbe de mouvement provoqué	Fr. LN	App. N1	App. N2	App. N3
Apporter	1	1		
Arrêter		1		
Chasser	2	1	2	5
Faire-fuir	1			
(R)attraper	8	1	1	
Prendre	1	1	1	
Se-faire-attraper	1			
Verbes de mouvement volontaire				
Accéder	1			
Arriver	5	5	6	9
Atteindre	3		1	1
*Enfuir		1		
(Re)partir	5	5	8	3
Quitter		2		
(Ré)apparaître	2		1	2
(R)entrer		1	4	2
Retourner		4	3	2
Revenir	4	1	2	2
S'en-aller	6			2
S'envoler	4			1
S'enfuir	1			
Sortir		1	1	3
Surgir	1			
Tomber	1	1	1	
Total	47	26	31	32

Tableau 80. Nombre de bornes droites situées dans différents verbes chez tous les groupes de locuteurs

## 10.8 Architecture des réponses

Une dernière analyse présente les résultats concernant l'architecture syntaxique des énoncés dans les narrations, afin d'examiner l'organisation et la complexité des réponses. Les phrases complexes nécessitent un certain niveau de compétence en L2, car elles exigent de connaître différents types de subordonnants et éventuellement les règles qui régissent la concordance des temps. Les propositions sont classées en trois types : les phrases simples (ou indépendantes, sans subordination) et les phrases complexes constituées d'une proposition matrice et d'une ou de plusieurs propositions subordonnées. Les résultats de cette analyse sont présentés dans les Tableaux 81 et 82.

	Phrases simples	Propositions matrices	Propositions Subordonnées.	Total
Angl. LN	80	57	89	226
Fr. LN	60	40	56	156
App. N1	71	14	15	100
App. N2	73	20	29	122
App. N3	71	29	33	133

Tableau 81. Architecture des réponses (occurrences)

	Phrases Simples	Propositions matrices	Propositions Subordonnées
Angl. LN	35,40%	25,22%	39,38%
Fr. LN	38,46%	25,64%	35,90%
App. N1	71%	14%	15%
App. N2	59,84%	16,39%	23,77%
App. N3	53,38%	21,80%	24,81%

Tableau 82. Architecture des réponses (en %)

En ce qui concerne les phrases complexes, une proposition matrice peut contenir une ou plusieurs propositions subordonnées. Tous les groupes de locuteurs expriment plus d'une proposition subordonnée pour une proposition matrice. Les réponses des locuteurs natifs ne varient pas en fonction dans les structures syntaxiques, utilisant dans les deux langues le plus souvent des phrases simples (Angl. LN : 35,40 % ; Fr. LN : 38,46 %), mais aussi des phrases complexes comprenant des propositions matrices (Angl. LN : 25,22 % ; Fr. LN : 25,64 %) et subordonnées (Angl. LN : 39,38 % ; Fr. LN : 35,90 %). Les Angl. LN présentent le plus grand différentiel (32), entre le nombre de propositions subordonnées et le nombre de propositions matrices, alors que les Fr. LN ont un différentiel de moitié moins (16). Les apprenants évoluent de la parataxe (niveau 1) aux phrases complexes (niveaux 2 et 3). Ainsi, au niveau 1 les phrases simples sont les plus produites (71%). On observe quelques phrases complexes, mais une seule proposition matrice régissant deux propositions subordonnées. Aux niveaux 2 et 3 de compétence, les App. développent la complexité syntaxique de leurs récits en utilisant des phrases complexes (N2 : 16,39 % ; N3 : 21,80 %) régissant plusieurs propositions subordonnées (N2 : 23,77 % ; N3 : 24,81 %- Différentiel de 19 au niveau 2 ; 4 au niveau 3).

Les Tableaux 83 et 84 présentent le nombre et les pourcentages des phrases subordonnées en fonction des images narrées. Ils permettent d'examiner les différences interlingues et l'évolution précise au regard de l'architecture syntaxique des apprenants en fonction du contexte discursif.

	Image 1	Image 2	Image 3	Image 4	Image 5	Image 6	Total
Angl. LN	9	22	15	18	13	12	89
Fr. LN	3	11	6	17	12	7	56
App. N1	0	3	1	6	2	3	15
App. N2	1	8	2	7	6	5	29
App. N3	5	4	2	10	7	4	32

Tableau 83. Occurrences de propositions subordonnées selon l'image

	Image 1	Image 2	Image 3	Image 4	Image 5	Image 6
Angl. LN	10,11%	24,72%	16,85%	20,22%	14,61%	13,48%
Fr. LN	5,36%	19,64%	10,71%	30,36%	21,43%	12,50%
App. N1	0%	20%	6,67%	40%	13,33%	20%
App. N2	3,45%	27,59%	6,90%	24,14%	20,69%	17,24%
App. N3	15,63%	12,50%	6,25%	31,25%	21,88%	12,50%

Tableau 84. Pourcentage de propositions subordonnées selon l'image

On constate que les images 2 et 4 sont celles qui recueillent le plus de propositions subordonnées, quel que soit la langue ou le niveau de compétence des locuteurs. Malgré quelques variations selon les groupes, notamment en ce qui concerne l'image 2 (plus de subordonnées chez les Angl. Ln et les App. N2), l'image 4 est particulièrement propice à la production de phrases complexes. Cette image montre que le chat monte à l'arbre et s'approche du nid, alors qu'au même moment un chien arrive. Elle présente donc l'introduction d'un nouveau référent et une concomitance d'événements. Ces deux contextes particuliers sont aussi présents dans l'image 2 (le chat arrive et l'oiseau s'envole du nid). Cependant, la charge dramatique est plus importante dans l'image 4, puisque le chat se trouve proche du nid. Le locuteur est amené à informer à la fois du péril que représente le chat et son antithèse, l'arrivée du chien. La construction de l'histoire, en particulier le fait que le chien devrait pouvoir sauver les oisillons des griffes du chat, pourrait expliquer que tous les locuteurs ont besoin de l'explicitier dans une phrase complexe.

### 10.9 Résumé de la tâche « Le Chat »

La tâche narrative « Le Chat » permet aux locuteurs de planifier leur discours, à partir des images, disposées dans l'ordre chronologique des événements de l'histoire, qu'ils ont pu

regarder avant leur narration et qui restaient accessibles tout le long de leurs productions. Elle n'induit pas de narration personnelle. L'histoire est simple mais nécessite de maîtriser l'expression de la simultanéité dans la LC.

On relève des variations interlingues dans l'utilisation de la morphologie verbale en fonction des types de prédicats ainsi que pour l'expression de la simultanéité. En anglais, les locuteurs ne privilégient pas un type de prédicat particulier pour l'emploi du passé progressif, alors qu'en français l'emploi de l'imparfait est restreint aux prédicats non bornés. Quant à l'expression de la concomitance, les Angl. LN favorisent la flexion temporo-aspectuelle, alors que les Fr. LN emploient de façon privilégiée les connecteurs temporels.

Les moyens temporo-aspectuels utilisés par les App. évoluent en fonction de leur niveau de compétence. Au premier niveau, ils utilisent des connecteurs temporels, mais la morphologie verbale n'est pas totalement acquise. Cependant, afin de marquer certains éléments du récit (simultanéité d'événements, introductions de référents ou descriptions), les App. des trois niveaux, utilisent, parfois de manière idiosyncrasique, la morphologie verbale et les connecteurs. Les App. N1 sont les seuls, parmi tous les autres groupes de locuteurs, à produire le plus de formes verbales au passé. Les App. développent l'expression de la morphologie au cours de l'acquisition et se rapprochent des locuteurs natifs de la LC dans l'usage du présent. En revanche, les formes de l'imparfait sont peu développées, y compris au dernier niveau étudié. L'ensemble des résultats peuvent étayer l'hypothèse de Salaberry (2002) ("Default Past Tense hypothesis"), puisque le passé perfectif est utilisé au niveau 1 avec tous les types de prédicats, à l'exception des verbes d'état et que l'emploi du passé perfectif diminue brutalement avec les prédicats d'activités à partir du niveau 2.

Les analyses portant sur les facteurs discursifs montrent que les changements morphologiques intra-récit du passé au non-passé (ou pour certains apprenants d'une forme morphologique déterminée à une forme ambiguë), jouent un rôle pour expliciter les différents plans du discours. Il apparaît que ces changements se situent dans les contextes suivants : au niveau 1, pour exprimer la simultanéité ; au niveau 2, pour signaler l'introduction ou la réintroduction de référent et la concomitance des événements ; et au niveau 3 pour marquer la simultanéité et les descriptions. Même si l'hypothèse de Salaberry (2002) peut être validée (avec quelques restrictions), il n'en demeure pas moins que le facteur discursif est déterminant pour étudier la morphologie verbale dans cette

tâche. En effet, il semble que les alternances morphologiques (y compris avec des formes ambiguës) puissent s'expliquer par l'analyse discursive. Cette analyse fournit des éléments, en particulier les alternances morphologiques et les connecteurs) pour comprendre la formation des discours et le marquage des différents plans du discours.

## **PARTIE III. DISCUSSION ET CONCLUSION**

### **Chapitre 11. Discussion**

Cette étude visait trois objectifs. Le premier consistait à étudier le domaine de l'espace dans une perspective typologique, à partir de deux langues, le français et l'anglais, dont les schémas de lexicalisation diffèrent fortement, notamment pour l'expression du mouvement. Selon Talmy (2000), c'est l'expression de la Trajectoire qui permet de différencier les langues en types, telles les langues à cadrage satellitaire *vs* verbal. Dans le premier groupe (par exemple l'anglais), l'expression de la Trajectoire se trouve dans la constellation du verbe, celle de la Manière et la Cause dans le verbe principal. Dans le deuxième groupe (par exemple le français) la Trajectoire est exprimée dans le verbe principal, la constellation du verbe recevant les expressions de la Manière, y compris dans des verbes subordonnées. Cependant, les études récentes de Pourcel et Kopecka (2005), de Harr (2012) et d'Engemann (2012) ont montré une variabilité du schéma du français pour l'expression du mouvement provoqué. Le premier objectif était donc de mieux comprendre cette variabilité. Le deuxième objectif était d'analyser l'expression de la temporalité, en considérant les propositions de Vendler (1957, 1967), Smith (1991) et Klein (1994) à la lumière des différences entre les systèmes morphologiques des deux langues en présence, ainsi que d'étudier les liens que peut entretenir ce domaine avec celui de l'espace. Le troisième objectif consistait à montrer l'impact des propriétés des langues sur l'acquisition des moyens nécessaires pour exprimer le mouvement et la temporalité à partir des résultats obtenus avec les deux langues en présence. Nous avons donc examiné l'acquisition du français L2 par des anglophones L1 dans les deux domaines, la spatialité et la temporalité, et les relations qu'ils entretiennent dans l'expression du mouvement. Les études antérieures portant sur l'expression du mouvement en AL2 (Cadierno 2004, 2008 ; Larrañaga *et al.* 2012) ont présenté des résultats différents quant aux transferts des structures de la L1 vers la L2. Enfin, dans le domaine de la temporalité, plusieurs hypothèses ont été avancées (Shirai 2002, Salaberry 2002) concernant l'acquisition de la morphologie verbale, que nous avons testées à partir de nos données.

Afin d'aborder ces objectifs, nous avons analysé 7238 productions de 84 participants, comprenant 24 adultes natifs de chaque langue et 36 apprenants anglophones du français

L2 à trois niveaux de compétence différents (12 par niveau). Les deux tâches expérimentales sur lesquelles les participants se sont exprimés, présentaient des mouvements volontaires et provoqués. Notre synthèse ci-après rappelle les principaux résultats obtenus dans les deux domaines de l'espace et de la temporalité, et ceux qui éclairent la relation entre ces deux domaines dans la représentation du mouvement.

### 11.1 Facteurs typologiques dans l'expression de l'espace et du temps

Selon la typologie de Talmy (2000) les deux langues de notre étude ne devraient pas exprimer le mouvement de la même façon. L'anglais étant une langue à cadrage satellitaire et le français une langue à cadrage verbal. Il ressort de nos résultats des similitudes et des différences entre les deux langues de notre corpus. La typologie de Talmy (2000) est largement étayée pour l'anglais à partir de nos données, qui montrent qu'il s'agit bien d'une langue à cadrage satellitaire. En effet, la très grande majorité des locuteurs natifs de cette langue ont exprimé la Manière de la Cause et la Cause dans le verbe, et la Trajectoire dans la constellation du verbe, quelles que soient la Manière de la Cause et la Trajectoire présentées dans nos stimuli. Pour ce qui est du français, les locuteurs observés suivent le schéma des langues à cadrage verbal en utilisant des verbes de Trajectoire (dans des propositions matrices ou des phrases indépendantes) et en exprimant la Cause et la Manière de la Cause dans la constellation (prépositions, adverbes, verbes subordonnés), mais pour certaines Trajectoires seulement. Dans les autres cas, c'est le schéma des langues à cadrage satellitaire qui est produit. Nous avons essayé de mieux comprendre cette variabilité du français, notamment en reliant les deux domaines de l'espace et de la temporalité pour nous interroger sur le rôle des bornes temporelles dans ce phénomène.

Nos résultats ont montré qu'il n'y a pas de différence interlingue importante dans la **densité** des informations relatives au mouvement qui sont exprimées par les deux groupes de locuteurs natifs. En règle générale, quelle que soit la langue, les locuteurs expriment dans leurs énoncés les trois composantes sémantiques des déplacements représentés dans le stimuli : la Cause, la Manière de la Cause et la Trajectoire.

Par ailleurs, les locuteurs natifs des deux langues sont sensibles à la forme de l'entité déplacée dans le **focus** des informations qu'ils transmettent. En particulier, les objets de forme ronde ont tendance à conduire les locuteurs natifs à utiliser des verbes de mouvement transitifs (de type « rouler un ballon », “to roll a ball”), plutôt que des verbes exprimant la Manière de la Cause (« pousser », “to push”, « tirer », “to pull”), utilisés avec

d'autres types d'objets (« pousser une valise », “to push a suitcase”). Cependant, on note une différence importante entre les deux groupes de locuteurs natifs, quant au **focus** des informations selon la Trajectoire. Si les anglophones montrent peu de variabilité dans le focus de leurs réponses, les francophones sont influencés par le type de Trajectoire. Chaque Trajectoire semble attirer un focus particulier, mais on peut relever les points suivants : les Trajectoires TRAVERSER et DESCENDRE attirent toutes deux systématiquement l'expression de la Cause, de la Manière de la Cause et de la Trajectoire ; alors que MONTER entraîne une plus grande diversité de focus (Cause et Manière de la Cause uniquement, mais pas de Trajectoire exprimée ; Cause, Manière de l'objet et Trajectoire ; Cause, Manière de la Cause et Trajectoire ; Cause, Manière de la cause, Trajectoire et Manière de l'objet). La Trajectoire ENTRER est souvent omise des énoncés cibles des locuteurs francophones, alors que l'on s'attendait à ce qu'elle reçoive le même traitement que la Trajectoire TRAVERSER. Les raisons de cette variété de réponses cibles chez les francophones relèvent vraisemblablement de plusieurs facteurs, parmi lesquels l'emplacement de la borne dans le scénario et le caractère ponctuel ou duratif de l'événement borné. Dans le cas d'ENTRER, la borne spatio-temporelle (l'entrée du personnage dans un lieu) se situe à la fin des stimuli, qui montre surtout le personnage poussant ou tirant un objet pendant toute la partie du scénario antérieure à ce point final. La borne est souvent omise des narrations ou bien exprimée dans une phrase indépendante ne comportant pas d'autres informations. En revanche, dans les stimuli TRAVERSER, la Trajectoire bornante est concomitante aux actions de POUSSER ou TIRER pendant toute la durée des stimuli.

Nos résultats portant sur le **locus** des informations montrent que l'anglais manifeste une régularité sans faille quant à la répartition de l'information dans le verbe (Manière et Cause) et dans la constellation du verbe (Trajectoire). Ces résultats sont avérés pour tous les types de Trajectoire, horizontale et verticale, avec ou sans franchissement de frontière, que nous avons étudiés et qui n'ont aucune incidence sur le schéma de l'anglais. Il en va tout autrement du français, où des réponses variables apparaissent. On a pu distinguer que le cadrage verbal est certes canonique pour les Trajectoires « traverser » et « descendre », mais ne l'est pas toujours pour les Trajectoires « monter » et « entrer ». Harr (2012), Hickmann *et al.* (2009) et Hendriks et Hickmann (2011) ont montré, dans une tâche expérimentale centrée sur l'expression du mouvement volontaire, que les locuteurs francophones natifs expriment surtout la Trajectoire dans le verbe, avec différents types de

mouvements et avec peu d'exceptions (telle la fusion de la Trajectoire et de la Manière dans un verbe comme « grimper »). Il semble donc que l'expression simultanée de la causalité, en plus des autres informations (Manière de la cause, Manière du mouvement et Trajectoire) ait un impact particulier sur le locus des informations. La tâche nécessitant de décrire des mouvements provoqués effectués selon différentes Trajectoires et Manières, il est possible que la complexité des informations à communiquer influence les productions de tous les sujets, mais encore plus celles des locuteurs dont la langue est à cadrage verbal et dont la première intention serait peut-être de vouloir communiquer la Trajectoire dans le verbe. Mais dans les stimuli montrés, deux Trajectoires sont verticales (déplacement graduel sans frontières) et deux autres sont horizontales, présentant clairement des franchissements de frontière. A cette première interprétation, nous souhaiterions en ajouter une seconde, qui prend en compte la nécessité d'exprimer la borne temporelle. A cet égard, les résultats des stimuli montrant « traverser » sont particulièrement révélateurs des langues à cadrage verbal où la borne spatio-temporelle est saillante. Dans ce cas, le locuteur de ce type de langue exprime la Trajectoire ET la borne temporelle dans le verbe, puis la Cause et/ou la Manière du mouvement dans la constellation du verbe, comme dans l'ex. (339).

(339) Il traverse la rue en tirant heu, derrière lui un cheval de bois. (Fr. LN-01)

La Trajectoire et la borne temporelle semblent plus prégnantes, voire plus impérieuses à exprimer dans le verbe, que la Manière du mouvement, située dans la constellation. Ainsi qu'Aske (1989), Slobin et Hoiting (1994), Slobin (1997) et Pourcel et Kopecka (2005) l'ont écrit (et également Iacobini et Fagard 2011 dans une perspective diachronique), les événements bornés temporellement semblent présenter une contrainte d'expression de la télicité dans le verbe, notamment dans les langues à cadrage verbal. De plus, les auteurs travaillant sur la causalité exposent l'importance de l'état résultant, qui est en lien avec l'expression des changements d'états et donc des bornes temporelles (*cf.* Copley & Harley, *mns*, 2012, pour une vue d'ensemble ; Talmy 2000). Dans le cas de nos données, les locuteurs de la langue présentant ce type de cadrage se trouvent confrontés à une triple difficulté : combiner l'expression de la Trajectoire dans le verbe avec celles de la Cause, de la Manière et de la borne de l'événement. En ce qui concerne la borne, ces locuteurs se fondent souvent sur l'aspect lexical, et non sur l'utilisation d'autres marques, par exemple morphologiques, puisque celles-ci sont aspectuellement peu utiles si le locuteur s'exprime au présent en français, du fait du non marquage aspectuel du présent. Si l'on suit Talmy

(2000) et les auteurs ci-dessus cités, ces locuteurs devraient présenter une tendance à exprimer la Trajectoire dans le verbe ainsi qu'à y lexicaliser la borne temporelle. Mais d'autres informations sont présentées dans les stimuli, qui sont suffisamment importantes, pour entrer en conflit avec le cadrage verbal. Pour cette raison, les stimuli montrant les Trajectoires MONTER et DESCENDRE sont plus complexes que les autres. En français, elles sont exprimées par des verbes dont la racine verbale ne comporte pas de borne temporelle intrinsèque. En ce qui concerne la Trajectoire MONTER, deux stratégies sont choisies par les locuteurs. La première stratégie est d'utiliser le verbe de Trajectoire ascendante MONTER et d'indiquer la borne temporelle grâce à l'emploi d'un nom de localisation interne (Aurnague 1989) pour informer du fond, qui indique le sommet à atteindre, avec éventuellement une emphase (ex. (340)), ou de combiner ce verbe avec la préposition temporo-spatiale « jusqu'à/en » qui exprime un but et une borne temporelle (ex. (341)).

(340) Popi monte euh tout en haut du toit en faisant tourner la bouée. (Fr. LN-02)

(341) Alors Popi décide de monter le, paquet cadeau jusqu'en haut du toit de la maison en le poussant devant lui. (Fr. LN-24)

La seconde stratégie est d'employer cette même préposition « jusque » avec un verbe de Cause et de Manière de la cause, comme dans l'exemple (342). Dans ce cas, le cadrage est le même que pour une langue à cadrage satellitaire : le verbe exprime la Cause et la Manière de la cause, alors que la constellation du verbe présente une Trajectoire bornée temporellement et spatialement.

(342) Il tire le sac jusqu'en haut du toit. (Fr. LN-05)

En revanche, lorsque la Cause et la Manière de la Cause sont exprimées dans le verbe et qu'elles sont combinées à un nom de localisation interne (y compris avec une emphase), mais sans préposition bornante, l'assertion est ambiguë, car il n'est pas possible de déterminer (sauf par inférence) si la localisation indique que l'action se situe à un endroit donné (localisation générale) ou si l'agent a déplacé l'objet d'une localisation à une autre (ex. (343)).

(343) Donc Popi a tiré le sac très lourd tout en haut du toit. (Fr. LN-02)

Il semble que dans le cas de MONTER (ex. (340) et (341)), les locuteurs du français optent pour la solution d'exprimer la borne dans la constellation du verbe, moins coûteuse, car permettant d'exprimer l'ensemble des informations en une seule proposition. Cependant, ces locuteurs choisissent préférentiellement un cadrage verbal pour la Trajectoire

DESCENDRE. La nature du Fond (c.-à-d. la partie inférieure de la localisation dans ce cas) leur permet de ne pas avoir à exprimer la borne temporelle, du fait que celle-ci peut être inférée. Ainsi, dans l'exemple (344), le fait d'exprimer la source de la Trajectoire, semble satisfaire le locuteur dans la communication de l'événement complexe, et en particulier quant au changement de localisation.

(344) Heu, alors Popi descend de la colline, en faisant glisser heu, sa valise bleue devant lui. (Fr. LN-07)

Dans le cas de la Trajectoire ENTRER, un certain nombre de locuteurs francophones natifs échouent à informer de la borne temporelle, exprimant la Cause et la Manière de la Cause dans le verbe, suivies dans la constellation par la préposition locative « dans » comme dans l'exemple (345).

(345) Popi a tiré son caddie dans la grotte, son caddie vert. (Fr. LN-20)

L'hypothèse évoquée plus haut (à savoir que la borne spatio-temporelle se situe à la fin des stimuli) propose que les francophones choisissent préférentiellement de lexicaliser dans le verbe principal la Cause et la Manière, plus saillantes que dans les autres stimuli, ajoutant éventuellement la Trajectoire dans la constellation du verbe, si elle est exprimée. Le principe de l'organisation naturelle, selon laquelle l'ordre de mention des événements dépend de l'ordre temporel dans lequel ils se sont déroulés, semble prépondérant dans ces stimuli. De plus, si l'on observe l'ensemble du discours dans ces réponses, les locuteurs informent de l'entrée du personnage dans la constellation du verbe, voire à la fin de leur discours, comme l'illustrent les exemples (346) et (347).

(346) Alors il est en train de tirer son caddie pour aller à l'intérieur du garage. (Fr. LN-04)

(347) Popi a tiré son caddie dans la grotte, son caddie vert, heu, il est passé devant quelques champignons en forêt, heu, quelques arbres et il a disparu dans la grotte. (Fr. LN-20)

Ce dernier exemple témoigne de la nécessité de prendre en compte l'ensemble du discours afin de mieux comprendre les différences typologiques. En effet, et nous le verrons plus tard dans la section sur l'analyse discursive (*cf.* aussi Chap. 9.8), le locuteur exprime dans l'ensemble de son discours un faisceau d'informations pour guider son interlocuteur. Ces informations sont dispensées en fonction du statut typologique des langues, mais aussi des traits discursifs qui les caractérisent selon le type de discours (Smith 2004 ; Hickmann 2003b).

En ce qui concerne l'expression de la temporalité, nos résultats témoignent d'une variabilité interlingue attendue. Si les locuteurs natifs des deux langues utilisent surtout le non-passé pour leur récit, les anglophones natifs emploient plus de passé non progressif (prétérit) que les francophones natifs, qui montrent une préférence pour le présent non marqué aspectuellement. Plus encore, nos résultats montrent que les anglophones natifs réservent principalement la marque du passé non progressif aux prédicats d'achèvement. En revanche, les prédicats d'activité et d'accomplissement reçoivent préférentiellement la marque du présent progressif en anglais, alors qu'en français le gérondif est surtout utilisé avec des verbes d'activité. Une dichotomie importante se fait jour lorsque l'on examine la place des bornes temporelles dans chacune des langues. En effet, les anglophones natifs marquent préférentiellement leur bornage par deux moyens : 1) la morphologie verbale (l'aspect non progressif) ; 2) un ensemble d'autres marques comprenant les particules, prépositions spatiales et connecteurs. Les rares occurrences de bornes temporelles exprimées implicitement par l'aspect lexical se situent dans les fins de récit. Les francophones natifs se fondent surtout sur l'aspect lexical des verbes pour borner les événements, utilisant dans une moindre mesure l'aspect morphologique et l'ensemble des prépositions spatiales et des connecteurs. Ces résultats étayent donc l'hypothèse d'Aske (1989), Slobin et Hoiting (1994), Slobin (1997) et Pourcel et Kopecka (2005) portant sur la contrainte d'expression de la télicité dans le verbe dans les langues à cadrage verbal.

En ce qui concerne les types de connecteurs utilisés, les anglophones natifs expriment plus la succession, la continuité et l'itération, alors que les francophones natifs expriment avant tout la simultanéité. Ces résultats s'expliquent par les moyens disponibles pour l'encodage de la Cause et de la Manière de la cause, qui est spécifique à chacune des langues. Ainsi, les anglophones peuvent exprimer en un seul énoncé la Cause, la Manière de la Cause et la Trajectoire (ex. (348)), alors que, dans bien des cas, les francophones ont besoin de deux propositions afin de pouvoir exprimer la relation de concomitance (ex. (349)).

(348) So Hopi pushed the suitcase down the hill. (Angl. LN-02)

(349) Alors Popi descend la colline en poussant la valise. (Fr. LN-02)

On le voit dans ces deux exemples, la phrase en anglais est beaucoup plus compacte qu'en français et ne nécessite pas de structuration syntaxique complexe. En français, le fait de ne pas encoder la Cause et la Manière de la Cause dans le verbe implique le plus souvent la subordination et donc une plus grande complexité syntaxique, soit sous la forme d'une

proposition gérondive ou infinitive, soit par l'usage d'un subordonnant exprimant la simultanéité, ce qui n'est pas nécessaire pour l'anglais.

### **Discours**

On a pu constater que les locuteurs francophones natifs ont recours à beaucoup plus d'énoncés que les anglophones pour exprimer la Trajectoire, la Cause, la Manière de la Cause et la borne temporelle, cibles des stimuli. Par comparaison, la différence entre les deux langues dans le nombre d'énoncés produits à la fin des stimuli est moins importante que pour les autres parties des scénarii. Par ailleurs, les francophones natifs montrent une forte propension à exprimer des localisations au début de leur discours, en situant la Figure et le Fond avec des prédicats statifs. Ces informations produites en début de discours permettent des inférences, notamment dans les cas d'ambiguïtés, lorsque le locuteur utilise un verbe exprimant la Cause et la Manière de la cause, et qu'il ne produit aucune Trajectoire explicite dans la cible du discours. On note que les anglophones natifs emploient principalement des énoncés composés d'une seule proposition, alors que les francophones natifs expriment toutes les informations dans une structure syntaxique, qui comprend au moins une proposition subordonnée. Ces résultats sont en adéquation avec certaines recherches antérieures effectuées auprès de natifs de différentes langues (français-anglais : Hickmann *et al.* (2009), anglais, allemand, espagnol, hébreu, néerlandais, russe, turc : Slobin (1996, 2000, 2005), français-allemand : Harr (2012)).

En ce qui concerne la tâche de narration « Cat », on a noté peu de différence dans les marques morphologiques temporelles en anglais comme en français, alors que les marques aspectuelles verbales sont différentes. En anglais, le non-progressif est le plus utilisé, alors qu'en français, c'est le présent non marqué qui est préféré, à l'exception des prédicats statiques marqués par l'imparfait. De plus, on a remarqué que les anglophones utilisaient plus la morphologie verbale que les connecteurs pour exprimer la simultanéité, à l'inverse des francophones natifs. Les bornes temporelles sont exprimées de manière privilégiée dans la constellation du verbe et dans le marquage aspectuel en anglais, alors que les francophones utilisent massivement l'aspect lexical. Les marques morphologiques verbales ont également des fonctions discursives : le type d'ancrage ainsi que les alternances morphologiques temporo-aspectuelles, quelle que soit la langue, sont employés pour exprimer les différents plans du discours (arrière-plan et avant-plan) et pour marquer la concomitance des événements, et/ou des (ré)introductions de référents, hormis les cas de descriptions simples. On observe donc que l'usage des moyens morphologiques verbaux

dans la tâche « Cat » forme en quelque sorte la palette de la composition narrative, ainsi que Hopper (1979), Hickmann (2003b), Smith (2004), parmi d'autres l'ont montré.

### **Conclusion L1**

L'étude de l'expression de la Cause avec celle de la spatialité et de la temporalité, nous conduit à nuancer le statut typologique du français, comme l'ont déjà proposé Slobin (2006) Pourcel et Kopecka (2005), Hickmann (2006), Fortis (2010), Hendriks *et al.* (2008), Harr (2012). Le statut typologique des deux langues pourrait donc être explicité en fonction de deux critères : l'expression de la Trajectoire dans le verbe principal ou dans la constellation du verbe ET celle des bornes temporelles. Un certain nombre de linguistes (Haspelmath, 1997 ; Clark, 1973 ; Lakoff 1993 ; *cf.* Chap. 5) a surtout voulu démontrer que l'expression de la temporalité dans les langues dérivait de l'expression de la spatialité, voire que la conceptualisation de la durée émanait de la conceptualisation de la spatialité (Casasanto & Boroditsky (2008), Casasanto *et al.* (2010)) -ce qui du reste n'entraîne pas nécessairement que l'ensemble de la conceptualisation temporelle repose sur la conceptualisation spatiale. D'autres, tels que Habel et Eschenbach (1997) et Tenbrink (2007) ont proposé que les deux domaines étaient conceptuellement indépendants. Dans l'étude que nous avons menée, les liens entre l'espace et le temps sont particulièrement manifestes, certainement parce que le mouvement s'inscrit dans un espace et une durée temporelle, mais également parce que les bornes temporelles occupent une place prépondérante lorsqu'il s'agit de typologiser des langues. En particulier, nous avons montré que l'expression de la Trajectoire était variable selon les langues et qu'elle pouvait être également porteuse de bornes temporelles. Cependant, si on ne s'arrêtait qu'au mouvement et aux bornes temporelles pour définir une typologie, il semblerait que nous manquerions certaines descriptions importantes puisque Hendriks et Hickmann (2011) et Harr (2012) ont montré que dans le cas de tâches expérimentales portant sur les mouvements volontaires, le français se présentait comme une langue à cadrage verbal avec une variabilité moindre. L'expression de la Cause et celle des bornes temporelles sont donc des facteurs à prendre en compte pour développer une typologie.

### **11.2 Acquisition de la L2**

L'expression du mouvement provoqué dans nos stimuli est relativement complexe pour les apprenants adultes L2, de par le nombre d'informations à exprimer. Ces locuteurs tendent à employer le cadrage satellitaire de leur langue source et à utiliser des moyens

idiosyncrasiques, en particulier pour l'expression des Trajectoires bornantes. Le cadrage de la LS dans la LC, autrement dit le transfert de la LS vers la LC, démontre que les apprenants ne parviennent pas à la restructuration conceptuelle et à l'appropriation de toutes les relations formes-fonctions dans la langue cible.

### **11.2.1 Expression de l'espace**

Compte tenu des résultats, la mesure de la **densité** des informations par énoncé semble être un bon indicateur pour définir des niveaux de compétence chez les apprenants L2. En effet, l'accroissement des composantes sémantiques exprimées dans les énoncés entre chaque niveau d'apprenants étudiés montre une progression considérable, aboutissant en particulier à des énoncés comprenant jusqu'à trois composantes au niveau avancé. On prend ainsi la mesure de la complexité croissante des énoncés qu'arrivent à produire les apprenants pour augmenter le volume des contenus exprimés et rendre ainsi leurs productions plus informatives dans le contexte de cette tâche.

#### **Étapes d'acquisition**

Dans la tâche centrée sur les mouvements provoqués, les apprenants de niveau 1 communiquent presque uniquement la Cause et la Manière de la Cause dans le verbe, à l'exception du verbe de Trajectoire bornant « traverser », qui est connu dès ce stade, par la majorité des apprenants. L'expression de la Trajectoire est souvent omise dans les énoncés cibles, suppléée par des noms signalant le Fond avec ou sans préposition spatiale (*cf.* ex. (350)), parfois idiosyncratiques (ex. (351)). Hendriks (2005) a noté :

“Not explicitly mentioning spatial locations may be the result of a lexical deficit. It may also be the case, however, that the cognitive load of the narrative task is too heavy for some L2 learners.” (Hendriks 2005:145).

Dans le cas des App. N1, l'absence de localisations est en effet un des traits qui caractérisent certains de leurs énoncés. Puisque l'expérimentateur avait pour consigne d'indiquer le lexique nécessaire pour exprimer les entités (Figures et Fonds), on serait tenté de penser que ce phénomène ne relève pas d'un « déficit lexical », mais que le coût cognitif est trop important pour que l'apprenant parvienne à indiquer toutes les informations présentées dans la tâche. Il s'attache à ce stade à exprimer la Cause et la Manière de la Cause en indiquant les Figures et Fonds, parvenant parfois à informer de la Trajectoire dans la racine verbale sans localisation explicite (ex. (351) et (352)).

- (350) Popi [puse] (: pousser) le # panier de pommes ## sur la route. (App. N1-11)  
 (351) ?il # traverse le # cheval # en bois # à l'autre côté # de la roue (: rue). (App. N1-03)  
 (352) En hiver # Poupé il # pousse # une boule # vert, et jaune et violet # sur # la neige. Il descend avec le boule. (App. N1-07)

Les prépositions spatiales connues par les apprenants sont peu nombreuses au niveau 1. En particulier la préposition « jusqu' » leur permettrait de borner les événements de mouvement provoqué -qu'ils encodent systématiquement dans le verbe- mais elle n'est employée que par cinq locuteurs sur douze et ils ne l'utilisent pas systématiquement, notamment au niveau 1. Au niveau 2, on constate une évolution importante du nombre de prépositions spatiales, mais l'expression de la Cause et de la Manière de la Cause est toujours lexicalisée dans le verbe. On observe à partir de ce niveau des tentatives d'expression des bornes spatio-temporelles dans la constellation du verbe grâce à des moyens idiosyncrasiques. Les apprenants ont recours à des prépositions spatiales de la L1 qui relèvent d'alternances codiques plus ou moins « translittérées ». La préposition temporo-spatiale bornante « jusqu' » est acquise par neuf locuteurs sur 12. Au niveau 3, la Cause et la Manière de la Cause sont toujours exprimées dans le verbe, la Trajectoire dans la constellation du verbe. Les prépositions indiquant la Trajectoire se développent en plus des noms de localisations internes, ce qui permet aux apprenants d'exprimer plus de précisions dans la communication. A ce niveau, neuf locuteurs sur douze emploient la préposition spatio-temporelle « jusqu' ». La tâche verbale complexe est résolue de façon plus fluide, grâce à l'évolution de ces moyens grammaticaux et lexicaux.

Au cours du développement de leur L2, les apprenants ne varient pas dans le **locus** des informations, situant systématiquement la Cause et la Manière de la Cause dans le verbe, et les localisations ou les Trajectoires dans la constellation du verbe. L'expression de la causalité dans le verbe semble particulièrement résistante à se détacher du schéma de la L1. En particulier, les apprenants n'étant pas très avancés, même au niveau 3, ils ne maîtrisent pas encore tous les moyens disponibles dans la L2 pour exprimer le mouvement provoqué. Comme nous l'avons vu précédemment, les expressions de la Cause et de la Manière de la cause, combinées à celles de la Trajectoire sont très variables, d'une part, et présentent des schémas très particuliers en français, du fait en particulier que la Trajectoire bornée a une influence sur les schémas de réponses, d'autre part. Aux niveaux d'acquisition des apprenants étudiés, nous rejoignons Slobin (1996) :

“Each native language has trained its speakers to pay different kinds of attention to events and experiences when talking about them. This training is carried out in childhood and is exceptionally resistant to restructuring in adult second-language acquisition”. (Slobin 1996:89)

La restructuration conceptuelle nécessaire à l’encodage des schémas de la LC n’est pas réalisée pas ces apprenants, quel que soit leur niveau, comme Pavlenko l’a montré.

“Explorations with L2 learners at different levels of proficiency show that learning a typologically different language is a challenging under-taking and that the first language (L1) influence may persist in the verbal L2 performance (...)” (Pavlenko 2011:240)

Cependant, on a pu remarquer une évolution dans l’expression de l’espace, ce qui nous permet de présenter plus en détail le volet acquisitionnel pour mieux comprendre les stratégies des apprenants dans cette tâche communicative complexe.

### **Stratégies des apprenants : espace et bornes temporelles**

A un premier stade, les apprenants ne parviennent pas exprimer toutes les informations requises dans une seule structure syntaxique. Lorsqu’ils informent de la Trajectoire, ils emploient un verbe de Trajectoire dans une proposition indépendante, après avoir exprimé la Cause et la Manière de la Cause, et parfois ajouté des localisations, avec ou sans prépositions. Comme dans les cas que nous avons cités plus haut pour les locuteurs francophones, le fait d’exprimer la Cause et la Manière de la Cause dans le verbe, et d’y ajouter une localisation avec les prépositions « dans », « sur » ou « en haut/en bas » dans la constellation du verbe produit une ambiguïté entre localisation et Trajectoire en français (*cf. supra ex. (345)*). Dans un deuxième temps, qui concerne surtout les apprenants de niveaux 2 et 3, des expressions idiosyncrasiques apparaissent et celles-ci ont un statut indéterminé entre un verbe de Trajectoire et une préposition spatiale telle que l’on pourrait la rencontrer en anglais. Ces expressions ambivalentes se manifestent uniquement avec les événements comportant une borne temporelle saillante (TRAVERSER et ENTRER). Ces ambivalences fonctionnelles informent des stratégies mises en œuvre par les apprenants, dès lors qu’ils souhaitent exprimer une Trajectoire bornée. Nous observons que toutes ces stratégies relèvent d’un encodage dans la constellation du verbe, démontrant une nouvelle fois que les apprenants ne varient pas du cadrage satellitaire de leur langue source. Certaines de ces expressions relèvent de l’alternance codique ou d’une « translittération »

plus ou moins réussie, comme dans l'exemple (353), où malgré sa ressemblance avec une forme verbale (« entrer ») l'expression « entre » peut-être rapprochée de la préposition spatiale anglaise “into”, ou comme dans les exemples (354) et (355) où [akrose] provient certainement de la préposition spatiale “across” anglaise.

- (353) Bon, il [/] il roule le roue de voiture entre le caverne. (App. N3-08)  
 (354) Papi a [pule] (: tirer) une # chevau (: cheval) # [akrose] (across ; traverser) une [/] # la rue. (App. N1-10)  
 (355) Il tire le cheval # au croisé de la rue # vers la gauche. (App. N3-05)

Le troisième type de stratégie consiste à utiliser une locution prépositionnelle de la langue cible, indiquant un parcours transversal, dont le statut d'indication de franchissement de frontières se définit en fonction du Fond, mais qui -au vu des résultats des francophones natifs- n'est pas standard et échoue à marquer la borne temporelle. Ces locutions prépositionnelles comportent parfois une préposition spatiale comme dans l'exemple (356) et sont également utilisées sans préposition (ex. (357)).

- (356) Popi tire # le cheval à bois # à travers la # rue. (App. N3-12)  
 (357) Il pousse le [/] le vieille roue travers de la [ru] (: rue). (App. N3-10)

Ces différentes stratégies mettent en relief les difficultés des apprenants de L2 à exprimer des bornes spatio-temporelles, en particulier lorsqu'ils situent les traits relatifs à la causalité dans le verbe. Concernant l'expression de la Cause et de la Manière de la cause, on a pu voir dans nos résultats (Chap. X) que « pousser » était acquis avant « tirer ». Deux hypothèses peuvent être invoquées pour expliquer cette acquisition tardive de « tirer ». D'une part, la proximité phonémique de « pousser » et de “to push” pourrait favoriser une acquisition précoce à l'inverse de « tirer » et “to pull”. D'autre part, une explication pourrait aussi venir de « l'ontologie » des événements qui est intégrée dans nos connaissances du monde, « pousser » implique une force de soi vers l'extérieur, alors que « tirer » suppose le mouvement inverse, moins naturel. Du reste, on constate que les enfants apprenant leur L1 acquièrent prioritairement « pousser » avant « tirer », observation notée par certains chercheurs (par ex. Landau, Hickmann et Harr 2012). Enfin, on remarque que les apprenants n'ont pas du tout acquis les constructions causatives à verbe support incluant l'expression de la Cause avec celle de la Manière du mouvement (« faire rouler ») ou de la Trajectoire (« faire monter »), structure très fréquente dans nos données chez les francophones, mais plus complexe et donc rarement employée par les anglophones.

### 11.2.2 Morphologie verbale

Nos résultats concernant la morphologie verbale au premier niveau de compétence sont conformes à ceux des nombreuses études antérieures menées en acquisition d'une langue seconde du français. A ce premier stade d'acquisition, qui correspond au stade 2 post-initial de Bartning et Schlyter (2004), les apprenants marquent la racine verbale de formes se terminant par le son [e], caractéristiques du stade initial d'acquisition de la morphologie verbale, et ce quel que soit le verbe. On note également qu'ils emploient la même stratégie lors d'alternances codiques (ex. (358) et (359)). Dès le niveau 2, les apprenants développent la morphologie régulière du présent et du passé, certes avec des erreurs d'auxiliaires, mais qui ne gênent pas la compréhension du message formulé (ex. (360)).

(358) Il [asãde] (: to ascend ; monter) le montagne de sable. (App. N1-04)

(359) Il [pule] (: to pull ; tirer) # sur la # la route # un petit cheval # pour les enfants. (App. N1-07)

(360) Il est traversé la rue. (App. N2-03)

Pour ce qui concerne les différentes hypothèses formulées concernant la relation entre les types de prédicats et les marques temporo-aspectuelles, nos résultats dans les deux tâches montrent que les apprenants ne favorisent aucun type de prédicat avec le passé composé au niveau 1. Les hypothèses de Salaberry (2002), tout comme celle de Shirai (2002) pourraient être étayées par ces résultats, dans le sens où les apprenants de niveau 1 utilisent le passé composé avec tous les types de prédicats, à l'exception des prédicats d'état. Cependant, ce dernier type de prédicat reçoit la marque de l'imparfait dans la tâche de narration « Cat ». Dans la tâche « Popi », les apprenants au niveau 2 utilisent le passé composé avec les prédicats d'activités et d'accomplissements, mais pas avec les achèvements. En revanche, dans la tâche « Cat », la même marque temporo-aspectuelle est employée surtout avec des prédicats bornés (accomplissements et d'achèvements). Au niveau 3, dans les deux tâches « Popi » et « Cat », le passé composé est utilisé presque uniquement avec les prédicats d'accomplissements. On le voit, nos résultats diffèrent selon la tâche, en particulier dans l'usage de l'imparfait dès le niveau 1 et l'emploi du passé composé au niveau 2. L'impact de la tâche, tout autant que les combinaisons de langues étudiées, l'input, le niveau de compétence ont des effets sur les résultats, ainsi que l'ont souligné de nombreux chercheurs, dont Shirai et Kurono (1998), Kihlstedt et Schlyter (2009), Bardovi-Harlig (2002).

### 11.2.3 Discours

Les résultats présentés montrent que les apprenants évoluent de façon continue de la parataxe à l'hypotaxe, suivant ainsi la progression proposée par Schlyter (2003) et Bartning et Schlyter (2004). Dans la tâche de narration « Cat », les alternances entre marques morphologiques temporo-aspectuelles sont moins fréquentes que chez les natifs. Cependant, on observe qu'elles se situent dans des contextes précis qui varient partiellement en fonction du niveau de compétence : aux niveaux 1 et 2, elles se manifestent surtout pour exprimer la simultanéité des événements ; pour le niveau 2 uniquement, on remarque également quelques rares (ré)introductions de référents ; au niveau 3, elles interviennent également pour la description narrative. En outre, l'analyse des formes morphologiques verbales ambiguës signale que leur utilisation va de pair avec l'expression de la concomitance dans les alternances morphologiques. Ces résultats montrent que les apprenants n'utilisent la flexion verbale que partiellement dans des contextes d'alternance servant à organiser le discours, par comparaison aux emplois qu'en font les natifs. La structuration narrative des récits de ces locuteurs montre, comme von Stutterheim (2003), que cette compétence est difficilement acquise par les apprenants L2, ce qui confère à leur récit ce « parfum d'étrangeté », dont Lambert, Carroll et von Stutterheim (2003) ont fait état.

Pour synthétiser nos résultats, nous avons pu montrer d'un point de vue typologique que l'anglais correspond parfaitement à la typologie des langues à cadrage satellitaire de Talmy (2000), en ce que l'expression des faits relatifs à la causalité (Cause et manière de provoquer le mouvement) est située dans le verbe et la Trajectoire dans la constellation du verbe. Ces informations sont exprimées dans des structures compactes, en un seul énoncé. Les bornes temporelles sont parfois établies dans la morphologie verbale mais souvent aussi dans la constellation du verbe. C'est cette constellation du verbe qui fournit le lien entre les expressions du temps et de l'espace, grâce aux particules et prépositions spatiales exprimant la Trajectoire. En revanche, le français produit par les locuteurs natifs présente une hétérogénéité dans le cadrage (verbal ou satellitaire), qui caractérise plus le mouvement provoqué que le mouvement volontaire. Ce résultat est conforme à ceux d'autres études (Harr 2012 ; Hendriks & Hickmann 2011 ; Hickmann 2010), mais celles-ci se sont uniquement centrées sur le domaine de l'espace, sans aborder l'expression de la temporalité (mais voir Hickmann 2003b et Hickmann & Hendriks, à paraître, en ce qui

concerne la tâche « Le Chat » et aucune n'ont étudié la relation entre les deux domaines). Il semble que l'expression des bornes temporelles soit impérieuse à exprimer en français dans le verbe, si elles ne peuvent être inférées, certainement du fait que la morphologie verbale ne présente pas de distinction aspectuelle au présent. Dès lors, dans cette nécessité d'exprimer le bornage temporel, l'expression du mouvement provoqué revêt une difficulté particulière pour des locuteurs de langue à cadrage verbal, notamment lorsqu'ils se réfèrent à certains types d'événements pour lesquels le verbe de Trajectoire ne comprend pas de borne. Ils peuvent être amenés, dans ces cas, à choisir d'exprimer la Causalité dans le verbe, reléguant l'expression de la Trajectoire et de la borne temporelle dans sa constellation.

Cette variabilité dans le locus des informations en français est sûrement opaque pour les apprenants anglophones du français L2. Dans la majeure partie des cas, les apprenants suivent le modèle de leur L1 (Cause et Manière de la Cause dans le verbe, et Trajectoire dans la constellation du verbe). L'influence de leur L1 est nettement identifiable en ce sens et ils ne parviennent pas à restructurer leurs énoncés en fonction des critères de la langue cible. On remarque qu'au cours de leur progression, l'expression des localisations est substituée par celle de la Trajectoire dans la constellation du verbe. Cependant, leurs stratégies pour exprimer la Trajectoire montrent qu'ils ont tendance à « translittérer » des particules ou des prépositions spatiales de leur L1 ou à employer des termes idiosyncrasiques<sup>52</sup>. L'expression des bornes temporelles chez ces apprenants n'est donc pas toujours identifiable, dès lors qu'ils se sont appropriés la morphologie verbale du présent, mais pas les moyens d'exprimer des Trajectoires bornantes dans le lexique. Leur discours est cohérent et cohésif, mais ils donnent peu d'informations complémentaires et suivent systématiquement, par manque de moyens morphologiques verbaux, le principe d'ordre naturel dans leurs narrations.

Il faut du temps aux apprenants anglophones du français L2 pour se départir du cadrage satellitaire de leur langue source. On remarque qu'au niveau 3, les App. expriment les événements dans des structures complexes, utilisant des subordinées au gérondif pour exprimer la simultanéité, ce qui relève déjà d'un certain niveau de maîtrise de la LC. Cependant, ils n'ont pas intégré les schémas lexicaux et grammaticaux de la LC. Ainsi, ils lexicalisent dans le verbe la Cause et la Manière, et grammaticalisent l'expression de la

---

<sup>52</sup> Ces expressions idiosyncrasiques ne sont pas sans rappeler les nombreux emprunts de l'anglais au latin et au moyen-français (cf. Chap. 6.1.1 Diachronie de l'anglais)

Trajectoire dans la constellation du verbe. Ils ne sont pas parvenus à intégrer les schémas de la LC, alors qu'ils ont intégré parallèlement la morphologie verbale de la LC et la structuration syntaxique des phrases complexes. Quel que soit le type d'événement causal et quel que soit le type de Trajectoire, il montre une préférence pour le schéma de leur LS. Ces apprenants ne peuvent restructurer le cadrage et les catégories qu'ils ont acquis dans leur LS. Le transfert conceptuel est patent et complet, dès lors qu'ils ont trouvé les moyens linguistiques d'encoder la Cause, la Manière et la Trajectoire, pour certains au niveau 2 et pour la plupart au niveau 3, conservant la perspective de leur L1 dans le cadrage. Plusieurs facteurs peuvent expliquer cette impossibilité de restructuration conceptuelle. Les premiers concernent les apprenants eux-mêmes. L'âge d'apprentissage de la LC après la puberté est considéré pour certains auteurs (par ex. Meisel 2010) comme étant un facteur négatif pour l'acquisition et pour la restructuration conceptuelle. Par ailleurs, les apprenants de cette étude ont un niveau maximum de compétence intermédiaire-avancé. Von Stutterheim et Carroll (2006) et Lambert, Carroll et von Stutterheim (2008) ont montré que, même à un niveau très avancé, les apprenants ne parviennent pas à prendre la perspective de la LC. La durée d'immersion dans un pays où la LC est parlée joue également un rôle, comme l'ont montré par exemple Pavlenko (2011) et Malt & Sloman (2003). Or ces apprenants ont été enregistrés un mois après leur arrivée à Paris. Un autre facteur qui nous semble particulièrement conséquent est la typologie des deux langues source et cible. Spécifiquement, l'hétérogénéité des options linguistiques en français, en fonction des Trajectoires (bornée vs non bornées, bornes inférables vs non inférables en fonction du Fond) empêchent les App. d'internaliser la perspective de la LC. De plus, les App. n'ont pas identifié la contrainte de l'usage de verbe télique dans les langages à cadrage verbal. Nos résultats vont dans le sens de ceux de Larrañaga *et al.* (2012) qui ont étudié des locuteurs d'une LS à cadrage satellitaire (anglophones) apprenants d'une langue à cadrage verbal (espagnol). Elles ont montré que, quel que soit le niveau de compétence, les apprenants n'ont pas restructuré les schémas de leur L1, de même qu'ils n'ont pas distingué la contrainte de l'expression de la Trajectoire télique dans le verbe.

### **11.3 Conclusion : limites de cette étude et directions de recherche futures**

Cette étude aurait gagné à présenter des statistiques sur ses résultats, travail qui n'a pas pu être mené dans le temps imparti pour cette thèse. La tâche expérimentale ayant été conçue pour le permettre, ce travail pourra rapprocher les résultats statistiques avec ceux de

Hickmann et Hendriks (2011) sur les enfants anglais et français, de Harr (2012) portant sur l'AL1 de l'allemand et du français et d'Engemann (2012) sur les enfants bilingues (2L1) anglais et français. Par ailleurs, les niveaux de compétence des apprenants L2 étudiés dans cette thèse étant relativement peu élevés, il serait intéressant de poursuivre ce type de recherche avec des apprenants de niveaux de compétences plus élevés. Ainsi, l'association des alumni de l'Université Américaine de Paris (AUP) pourrait également nous permettre d'étudier certains des mêmes apprenants, six ans après leurs productions dans le cadre de cette thèse. Il est également prévu d'étudier des francophones adultes apprenants de l'anglais (*cf.* Leclercq 2008), de même que d'autres couples de langues en AL2. Ces directions de recherche permettront de tester si des reconceptualisations dans l'encodage des expressions du Mouvement et de la Cause sont possibles, à quel niveau de compétence et avec quelles paires de langues source et cible.

Concernant la typologie, si nos résultats montrent que celle de Talmy (2000) s'applique parfaitement à l'anglais, la variabilité dans le cadrage verbal en français nécessite de plus amples analyses. Cette variabilité est corroborée par les travaux de Pourcel et Kopecka (2005), Hendriks *et al.* (2008), Harr (2012) et Engemann (2012) et a amené certains auteurs (Jovanovic & Martinovic-Zic 2004 ; Slobin 2003 ; Croft *et al.* 2010) à considérer les typologies comme des tendances ou des continuums plutôt que de strictes dichotomies. Il serait intéressant d'étudier plus avant la variabilité des langues dans la typologie de Talmy (2000), en tenant compte de dimensions diverses, puisque nous avons montré que la Causalité, les types de Trajectoires et l'expression des bornes temporelles jouent des rôles prépondérants dans le cadrage des langues.

Dans ce contexte, les bornes temporelles nous semblent importantes à étudier dans l'expression du Mouvement et de la Cause pour mieux comprendre l'impact typologique qu'elles peuvent avoir sur la variabilité des langues. Il serait intéressant de réexaminer les recherches précédentes, en étudiant le mouvement conjointement sous les angles de la spatialité et de la temporalité. Lorsque la Causalité est considérée avec les bornes temporelles, elles semblent révéler des spécificités particulières peu étudiées jusqu'alors. De futures recherches, en particulier portant sur la Causalité chez le jeune enfant permettraient de développer ce pan de recherche que Mandler (1998, 2008, 2012), Choi (2009), Lécuyer (2012) ont étudié dans le domaine de l'espace et qu'il serait intéressant de développer dans des analyses impliquant l'expression de la temporalité. Le lien entre l'expression de l'espace et du temps est bien différent dans les langues à cadrage

satellitaire et à cadrage verbal, pour la paire de langues étudiées ici. De prochains travaux devraient montrer si ce lien diffère avec d'autres paires de langues, ou se rapproche des relations que nous avons pu montrer.

Enfin, les travaux portant sur la relation entre langage et cognition sont nombreux depuis une cinquantaine d'années, mais il est encore difficile de mesurer l'impact du langage sur la cognition pour déterminer jusqu'à quel point le langage joue un rôle de filtre sur la cognition par la saillance de certaines informations ainsi que Slobin (1996, 2004, 2006) l'a proposé dans ces dernières recherches comme l'indique Hickmann (2012:35-36) dans une discussion sur l'état de ces recherches. Ces questions nécessitent une « alliance réelle entre linguistique et psycholinguistique pour aborder les débats sur l'interface langage-cognition » (Hickmann 2012:35). En effet, si des universaux ont pu être montrés, un nombre croissant de travaux souligne maintenant les implications de la diversité des langues dans différents domaines et pour différentes disciplines (Evans & Levinson 2009), ouvrant ainsi la voie pour de nouvelles directions de recherches interdisciplinaires.



## BIBLIOGRAPHIE

- Akimoto, M. (1999). Collocations and Idioms in Late Modern English. In L. J. Brinton and M. Akimoto (Eds). *Collocational and Idiomatic Aspects of Composite Predicates in the History of English*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins,
- Albert, M. L. & Obler, L. K. (1978). *The bilingual brain: Neuropsychological and neurolinguistic aspects of bilingualism*. New York: Academic Press.
- Andersen, R. W. (1991). Developmental sequences: The emergence of aspect marking in second language acquisition. In T. Huebner & C.A. Ferguson (Eds). *Crosscurrents in second language acquisition and linguistics theories*. Amsterdam: John Benjamins. Pp. 305-324.
- Andersen, R. W. & Shirai, Y. (1994). Discourse motivations for some cognitive acquisition principles. *Studies in Second Language Acquisition*, 16. Pp. 133-156.
- Andersen, S. W. & Shirai, Y. (1996). The primacy of Aspect in First and Second Language Acquisition: The Pidgin-Creole Connection. In W. C. Ritchie and T. K. Bhatia (Eds.) *Handbook of Second Language Acquisition*. Academic Press. Pp. 527-570.
- Antinucci, F. & Miller, R. (1976). How children talk about what happened. *Journal of Children Language*. 3. Pp. 167-189.
- Asher, N., Aurnague, M., Bras, M. & Vieu, L. (1995). De l'espace-temps dans l'analyse du discours. In *Sémiotiques*, Didier Erudition, Paris, Vol. 9. Pp. 11-62. [En ligne] <ftp://ftp.irit.fr/IRIT/LILAC/AABSV-SEM95.pdf>
- Aske, J. (1989). Path predicates in English and Spanish: A closer look. In K. Hall, M. Meacham & R. Shapiro (Eds.), *Proceedings of the 15<sup>th</sup> Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* (1-14). Berkeley, CA: Berkeley Linguistics.
- Athanasopoulos, P. (2006). Effects of the grammatical representation of number on cognition in bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 9(1). 89-96.
- Athanasopoulos P. (2007) Interaction between grammatical categories and cognition in bilinguals: The role of proficiency, cultural immersion, and language of instruction. *Language and Cognitive Processes*, 22(5). Pp. 689-699.

- Aurnague, M. (1989). Catégorisation des objets dans le langage : les noms et les adjectifs de localisation interne. *Cahiers de Grammaire*, n°14, UTM, Toulouse. Pp. 1-21.
- Baron, I. & Herslund, M. (2005). Langues endocentriques et langues exocentriques. Approche typologique du danois, du français et de l'anglais. *Langue française* 1/2005, n° 145, p. 35-53
- Barbazan, M. (2006). *Le temps verbal : Dimensions linguistiques et psycholinguistiques*. Presses Universitaires du Mirail.
- Bardovi-Harlig, K. (1998). Narrative structure and lexical aspect: Conspiring factors in second language acquisition of tense-aspect morphology. *Studies in Second Language Acquisition*, 20. Pp. 471-508.
- Bardovi-Harlig, K. (2000). *Tense and aspect in second language acquisition: Form, meaning, and use*. Oxford: Blackwell.
- Bardovi-Harlig, K. (2002). Analyzing aspect. In R. Salaberry & Y. Shirai (Eds.), *Tense-aspect morphology in L2 acquisition*. Amsterdam: John Benjamins. Pp. 129-154.
- Bardovi-Harlig, K. & Hartford, B. S. (Eds.). (1995). Constructing discourse: Exploring the texts of nonnative speakers. *Thematic Issue of Studies in Second Language Acquisition*, 17(2). Pp. 125-128.
- Barsalou, L.W. (2008). Grounded cognition. *Annual Review of Psychology*, 59, 617-645.
- Bartning, I. (2012). Synthèse rétrospective et nouvelles perspectives développementales: Les recherches acquisitionnelles en français L2 à l'Université de Stockholm. Special issue of *Language, Interaction and Acquisition (LIA)* 3:1. Pp. 7-28.
- Bartning, I. & Schlyter, S. (2004). Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2. *Journal of French language Studies* 14:3, (281-299). Cambridge University Press.
- Beavers, J., Levin, B. & Tham, S.W (2010). The typology of motion expressions revisited. *Journal of Linguistics* 46.2. Pp. 331-377.
- Benazzo S. (2004). L'expression de la causalité dans le discours narratif en français L1 et L2, *Langages* 155. Pp. 33-51.

- Bernini, G. (1990). L'acquisizione dell'imperfetto nell'italiano lingua seconda. In E. Banfi & P. Cordin (eds). *Storia dell'italiano e forme dell'italianizzazione (157-179)*. Roma, Bulzoni.
- Bezinska, Y. & Novakova, I. (2010). Grammaticalisation et acquisition des structures causatives en français et en anglais. *CogniTextes*, Vol. 5. [En ligne] <http://cognitextes.revues.org/346>.
- Bhardwaj, M., Dietrich, R. & Noyau, C. (1988). *Temporality*. Vol. 5. Strasbourg, European Science Foundation.
- Bickerton, D. (1975). *Dynamics of a Creole System*. London: Cambridge Univ. Press.
- Binnick, R. (1991). *Time and the verb : a guide to tense and aspect*. New York. Oxford University Press.
- Bowerman, M. (1989). Learning a semantic system: What role do cognitive predispositions play? In M. Rice & R. Schiefelbusch (Eds), *The teachability of language*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes. Pp. 133-169.
- Bowerman, M. (1993) Typological perspectives on language acquisition: Do crosslinguistic patterns predict development? In E. V. Clark (Ed.), *Proceedings of the Twenty-fifth Annual Child Language Research Forum*. Stanford, CA: Center for the Study of Language and Information. Pp. 7-15
- Bowerman, M. (1994) From universal to language-specific in early grammatical development. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences*, 346. Pp. 34-45.
- Bowerman, M. (1996). Learning how to structure space for language: A crosslinguistic perspective. In P. Bloom, M. A. Peterson, L. Nadel & M. F. Garrett (Eds.), *Language and space*. Cambridge, MA: MIT press. Pp. 385-436.
- Bowerman, M. & Choi, S. (2001). Shaping meanings for language. In M. Bowerman & S. C. Levinson (Eds.), *Language acquisition and conceptual development*. Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 475-511.
- Bowerman, M. & Choi, S. (2003). Space under construction: Language-specific categorization in first language acquisition. In D. Gentner & S. Goldin-Meadow

- (Eds.), *Language in Mind. Advances in the study of language and thought*. Cambridge, Mass.: MIT Press. Pp. 387-427.
- Bronckart, J. P. & Sinclair, H. (1973). Time, tense and aspect. *Cognition* 2. Pp. 107-130.
- Brown, R. (1973). *A First language: the early stages*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Bull, W. E. (1968). *Time, Tense and the Verb: A Study in Theoretical and Applied Linguistics, with Particular Attention to Spanish*. Berkeley/Los Angeles, CA: University of California Press.
- Busquets, J., Vieu, L. & Asher, N. (2001) : La SDRT : une approche de la cohérence du discours dans la tradition de la sémantique Dynamique. *Verbum*, Vol. XXIII, N. 1. Pp. 73-101.
- Cadierno, T. (2004). Expressing motion events in a second language: A cognitive typological perspective. In M. Achard & S. Niemeier (Eds.), *Cognitive linguistics, second language acquisition and foreign language pedagogy*. Berlin: Mouton de Gruyter. Pp. 14-49.
- Cadierno, T. (2008). Learning to talk about motion in a foreign language. In P. Robinson & N. C. Ellis (Eds.), *A handbook of cognitive linguistics and SLA*. London: Routledge. Pp. 378-406.
- Cadierno, T. & Ruiz, L. (2006). Motion events in Spanish L2 acquisition. *Annual Review of Cognitive Linguistics*, 4. Pp. 183-216.
- Carroll, M. & von Steutterheim, C. (1993). The representation of spatial configurations in English and German and the grammatical structure of locative and anaphoric expressions. *Linguistics* 31. Pp. 1011-1041.
- Carroll, M. & von Steutterheim, C. (1997). Relation entre grammaticalisation et conceptualisation et implications sur l'acquisition d'une langue étrangère. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 9. Pp. 83-115. [En ligne] <http://aile.revues.org/726#tocto1n7>
- Casasanto, D. & Boroditsky, L. (2008). Time in the Mind: Using space to think about time. *Cognition*, 106. Pp. 579-593.

- Casasanto, D., Fotakopoulou, O. & Boroditsky, L. (2010). Space and Time in the Child's Mind: Evidence for a Cross-Dimensional Asymmetry. *Cognitive Science*, 34. Pp. 387-405.
- Cazden, C., Cancino, H., Rosansky, E. & Schumann, J. (1975). *Second language acquisition sequences in children, adolescents, and adults*. Final Report, United States Department of Health, Education and Welfare.
- Choi, S. (2009). Typological differences in syntactic expressions of Path and Causation. In V. Gathercole (Ed.), *Routes to Language: Studies in honor of Melissa Bowerman*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Pp. 169-194.
- Chomsky, N. (1959). Review of Skinner's book "Verbal behavior". *Language*, 35. Pp. 26-58.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT press.
- Chomsky, N. (1972). *Language and mind*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.
- Chomsky, N. 1981. *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: Its nature, origin, and use*. New York: Praeger.
- Chomsky, N. (1995). *The minimalist program*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Christie, S. & Gentner, D. (2011). Language and Cognition in Development. In M. M. Spivey, K. McRae & M. Joanisse (Eds.) *The Cambridge Handbook of Psycholinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 653-673.
- Chuquet, H. & Paillard, M. (2006) (Ed.). *Causalité et contrastivité – Etudes de corpus*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes. Pp. 19-34.
- Clahsen, H. & P. Muysken (1989), The UG paradox in L2 acquisition, *Second Language Research* 5. Pp. 1-29.
- Clark, H. H. (1973). Space, Time, Semantics and the child. In Moore, T. E. (Ed), *Cognitive Development and the Acquisition of Language*. New York: Academic Press. Pp. 26-64.
- Cohen, L., Amsel, G., Redford, M. A. & Casasola, M. (1998). The development of infant causal perception. In A. Slater (Ed.) *Perceptual development. Visual, auditory, and speech perception in infancy*. Hove: Psychology Press. Pp. 167-209.

- Comrie, B. (1976). *Aspect: An Introduction to the Study of Verbal Aspect and Related Problems*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Comrie, B. (1981). *Language Universals and Linguistic Typology: Syntax and Morphology*. Oxford: Blackwell and Chicago: University of Chicago Press.
- Comrie, B. (1985). *Tense*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Copley B. & Harley, H. (manuscript). A force-theoretic framework for event structure.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics* 4. Pp. 161-169.
- Corder, S. P. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics* 9. Pp. 147-159.
- Croft, W., Barddal, J., Hollmann, W., Sotirova, V. & Taoka, C. (2010). Revising Talmy's typological classification of complex events. *Contrastive construction grammar*, ed. Hans Boas. Amsterdam: John Benjamins. Pp. 201-235.
- Degand, L. & Hadermann, P. (2009). Structure narrative et connecteurs temporels. In: Eva Havu, Juhani Härmä, Mervi Helkkula, Meri Larjavaara et Ulla Tuomarla (eds). *La langue en contexte*. Actes du colloque « Représentations du sens linguistique IV », Helsinki 28-30 mai 2008. Helsinki : Société Néophilologique. Pp. 19-34.
- Demagny, A-C. (2012). Paths in L2 Acquisition: The expression of temporality in spatially oriented narration. In M. Watorek, S. Benazzo and M. Hickmann *Comparative perspectives on language acquisition. A tribute to Clive Perdue*. Second language acquisition, 61. Multilingual Matters. Pp. 482-501.
- Demagny, A-C. & Paprocka, U. (2004). L'acquisition du lexique verbal et des connecteurs temporels dans les récits de fiction en français L1 et L2. *Langages* 55. Pp. 52-75.
- Denison, D. (1993). *English Historical Syntax: Verbal Constructions*. London and New York: Longman.
- Dewaele, J-M. (2003). Compte rendu - hommage : l'œuvre de L. Selinker. In *LINX*, 49. [En ligne] <http://linx.revues.org/564>
- Dik, S. (1978). *Functional Grammar*. North-Holland Linguistic Series, 37. Amsterdam.
- Dimitrova-Vulchanova, M., Eshuis, H., Martinez, L. & Listhaug, K. (2012). No evidence of L1 Path Encoding Strategies in the L2 in advanced Bulgarian speakers of

- Norwegian. *Spatial Cognition and Computation*. Vol. 12, Issue 4. Special Issue: First and Second Language Acquisition of Spatial Language. Pp. 275-304
- Dimroth, C. & Starren, M. (Eds), (2003). *Linguistic Structure and the Dynamics of Acquisition*. Amsterdam: Benjamins,
- Doughty, C. J. & Long, M. H. (Eds) (2005). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Blackwell Publishing.
- Dowty, D. R. (1986). The Effects of Aspectual Class on the Temporal Structure of Discourse: Semantics or Pragmatics? *Linguistics and Philosophy* 9 (1). Pp.37-61.
- Ellis, R. (1987). Interlanguage variability in narrative discourse: Styles shifting in the use of past tense. *Studies in Second Language Acquisition*, 9. Pp. 1-20.
- Engemann, H. (2012). *Motion Event Expression in Bilingual First Language Acquisition*. Cambridge: University of Cambridge dissertation.
- Eubank, L. (1991). Introduction: Universal Grammar in the Second Language. In Lynn Eubank, (Ed), *Point counterpoint: Universal Grammar in the Second Language*. Amsterdam: John Benjamin Publishing Company, 1991. Pp. 1-48.
- Evans, V. (2007). *A glossary of cognitive linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Evans N. & Levinson, S. C. (2009). The myth of language universals: Language diversity and its importance for cognitive science. *Behavioral and brain sciences* 32. Pp. 429-492.
- Fodor, J. A. (1983). *The Modularity of Mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Fortis, J-M. (2010). *Space in Language: the typology of motion events. Talmy's typology*. Leipzig summer school on linguistic typology (August 14-28). [En ligne] <http://htl.linguist.univ-paris-diderot.fr/fortis/leipzig/3.MOTION%20EVENTS.pdf>
- Fournier, J-M. (2008). *Recherches sur les théories grammaticales de la tradition française (16e - 19e siècles)*. Habilitation à diriger des recherches. Université Paris 7. Denis Diderot.
- François, J. (2004). Le fonctionnalisme linguistique et les enjeux cognitifs. [En ligne] [www.crisco.unicaen.fr/IMG/pdf/Francois\\_FonctLingCogn\\_5-04.pdf](http://www.crisco.unicaen.fr/IMG/pdf/Francois_FonctLingCogn_5-04.pdf)

- Fries, C. C. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.
- Gallagher, S. & Meltzoff, A. N. (1996). The earliest sense of self and others: Merleau-Ponty and recent developmental studies. *Philosophical Psychology*, 9(2), Pp. 211-233.
- Garey, H. B. (1957). Verbal Aspects in French. *Language* 33. 91–110.
- Garnham, A. (1987). *Mental models as representations of discourse and text*. New York: E. Horwood (Chichester, West Sussex, England and New York
- Gass, S. & Schachter, J. (Eds.). (1989). *Linguistic perspectives on second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Giacalone-Ramat, A. (1992). Sur quelques manifestations de la grammaticalisation dans l'acquisition de l'italien comme deuxième langue. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 1. Pp. 143-170. [En ligne] <http://aile.revues.org/4883>
- Giacobbe, J. (1992). *Acquisition d'une langue étrangère : Cognition et interaction*. Paris: éditions du CNRS.
- Givón, T. (1979). The Functional Approach to Grammar. In M. Tomasello (Ed.), *The new psychology of Language: cognitive and functional approaches to language structure*. Mahwah, Londres: Lawrence Erlbaum Associates. Pp. 41-65.
- Givón, T. (1983). *Topic Continuity in Discourse: A Quantitative Cross-Language Study*. Amsterdam: J. Benjamins.
- Givón, T. (1984). *Syntax: A Functional-Typological Introduction, Vol. I*. Amsterdam: J. Benjamins.
- Givón, T. (1990). *Syntax: A Functional-Typological Introduction, Vol. II*. Amsterdam: J. Benjamins.
- Glass, A. L. & Holyoak, K. J. (1986). *Cognition* (2nd ed.). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Goldberg, A. E. (1995). *Constructions. A construction grammar approach to argument structure*. Chicago: University of Chicago Press. Pp. 152-179.
- Granger, S. & Tyson S. (1996). Connector usage in the English essay writing of native and non-native EFL speakers of English. *World Englishes* 15. Pp. 17-27.
- Guéron, J. (1993). Sur la syntaxe du temps. *Langue française*, 100. Pp. 102-122.

- Guillaume, G. (1929). *Temps et verbe. Théorie des aspects, des modes et des temps*. Paris : Champion.
- Guillaume, G. (1933). *Langage et science du langage*. Paris : Nizet
- Habel, C. & C. Eschenbach. (1997). Abstract Structures in Spatial Cognition. In C. Freksa, M. Jantzen and R. Valk (Eds). *Foundations of Computer Science - Potential -Theory - Cognition*. Berlin: Springer-Verlag. Pp. 369-378.
- Holliday, M. A. K. (1970). Language structure and language function. In J. Lyons (Ed.), *New Horizons in Linguistics*. Harmondsworth: Penguin Books. Reprinted in *Collected Works*, vol. 1 (2002): 173-95.
- Harr, A-K. (2012). *Language-Specific Factors in First Language Acquisition. The Expression of Motion Events in French and German*. Studies on language acquisition 48. Berlin/Boston: De Gruyter GmbH & Co. KG.
- Harris, Z. (1946). From Morpheme to Utterance. *Language* 22:3. Pp.161-183.
- Haspelmath, M. (1997). *From Space to Time. Temporal Adverbials in the World's Languages. Lincom Studies in Theoretical Linguistics* 03. München-Newcastle: Lincom Europa.
- Hendriks, H. (1998). « Comment il monte le chat ? en grim pant ! », *Acquisition et interaction en langue étrangère* 11. [En ligne] <http://aile.revues.org/1454>
- Hendriks, H. (Ed.) (2005). *The structure of learner varieties*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Hendriks, H., Hickmann, M. & Demagny, A-C. (2008). How adult English learners of French express caused motion: A comparison with English and French natives. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* 27. Pp. 15-41. [En ligne] <http://aile.revues.org/3973>.
- Hendriks, H. & Hickmann, M. (2011). Expressing voluntary motion in a second language: English learners of French In V. Cook & B. Bassetti (Eds.) *Language and bilingual cognition*. London: Routledge. Pp. 315-339.
- Herschensohn, J. (2001). Missing inflection in second language French: accidental infinitives and other verbal deficits. *Second Language Research* 17,3. Pp. 273-305.
- Hespos, S. J. & Spelke, E. S. (2007). Precursors to spatial language: The case of containment. In M. Aurnague, M., Hickmann & L. Vieu (Eds), *The categorization of*

- spatial entities in language and cognition*. Amsterdam: Benjamins Publishing. Pp. 233-246.
- Hickmann, M. (2003a). Pensée verbale et pensée prélinguistique : le problème de la relativité linguistique. In C. Vandeloise (Ed.), *Langues et cognition*. Paris : Hermès. Pp.133-159
- Hickmann, M. (2003b). Children's discourse: person, space and time across languages. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hickmann, M. (2005). Determinants in first and second language acquisition: person, space and time in discourse across languages. In H. Hendriks (Ed), *The structure of learner varieties*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Hickmann, M. (2006). The relativity of motion in first language acquisition. In M. Hickmann & S. Robert (Eds.), *Space across languages: linguistic systems and cognitive categories*. Amsterdam: John Benjamins. Pp. 281-308.
- Hickmann, M. (2010). Linguistic relativity in language acquisition. In M. Kail & M. Hickmann (Eds.), *Language acquisition across linguistic and cognitive systems*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hickmann, M. (2012). Diversité des langues et acquisition du langage : espace et temporalité chez l'enfant. *Langages* 188. Pp. 25-39.
- Hickmann, M. Hendriks, H. & Champaud , C. (2009). Typological Constraints on Motion in French and English Child Language. In J. Guo, S. Ervin-Tripp & Nancy Budwig (Eds.), *Festschrift for Dan Slobin*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Pp. 181-196.
- Hickmann, M. & Hendriks, H. (à paraître). Time talk in children discourse. In J. Guéron & al. (Eds.), *Tense, Aspect and Modality: from Sentence Grammar to Discourse Grammar*. Oxford University Press.
- Hickmann, M., Hendriks, H., Demagny, A.-C., Engemann, H., Harr, A.-K., Iakovleva, T. J. Y. & Soroli, E. (manuscrit). *La représentation de l'espace – études expérimentales et translinguistiques: Manuel de codage*. Manuscrit, Paris et Cambridge.
- Hijazo-Gascón, A. (2011). Acquiring Motion events in L2 Spanish by Italian, French and German speakers. Communication à la conférence EUROSLA 21. Stockholm.

- Holt, J. (1943). *Etudes d'aspect*. Acta Jutlandica XV-2. Aarhuskrift for Aarhus universitet. Copenhage: Munksgaard.
- Hopper, P. (1979). Aspect and foregrounding in discourse. In T. Givón (Ed), *Discourse and Syntax*. New York: Academic Press. Pp. 213-241.
- Hopper, P. & Thompson, S.A. (1980). Transitivity in Grammar and Discourse. *Language* 56. Pp. 251-299
- Humboldt, W. von (1996) [1836]. Trois essais sur le langage. In P. Caussat, D. Adamski et M. Crépon, *La langue source de la nation*, Liège : Mardaga. Pp. 427-460.
- Iacobini, C. & Fagard, B. (2011). A diachronic approach to variation and change in the typology of motion event expression. A case study: From Latin to Romance *Cahiers de Faits de langue* 3. Pp. 151-172.
- Ibarretxe-Antuñano, I. (2009). Path salience in motion events. In J. Guo, E. Lieven, N. Budwig, S. Ervin-Tripp, K. Nakamura, S. Ozcaliskan (Eds), *Crosslinguistic Approaches to the Psychology of Language: Research in the Tradition of Dan Isaac Slobin*. New York: Psychology Press. Pp. 403-414.
- Ibarretxe-Antuñano, I. & Hijazo-Gascón, A. (2012). Intratypological and dialectal variation in motion events: Theory and applications. In: L. Filipović & K. M. Jaszczolt (Eds), *Space and Time across Languages and Cultures. Human Cognitive Processing: Cognitive Foundations of Language Structure and Use*, Volume 1: Linguistic Diversity (36). Amsterdam: John Benjamins. Pp. 349-372.
- Jacquesson, F. (2006). *Les premiers temps de la typologie des langues*. Ecole thématique/Université européenne d'été. « Histoire des représentations de l'origine du langage et des langues ». Ile de Porquerolles, Var. [En ligne] <http://htl.linguist.univ-paris-diderot.fr/biennale/et06/texte%20intervenant/pdf/jacquesson.pdf>
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Vol. 1. Paris: Edition de Minuit.
- Jakobson, R. (1973). *Essais de linguistique générale*. Vol. 2. Paris : Edition de Minuit.
- Jansen B., Koopman H. & Muysken, P. (1978). Serial Verbs in the Creole Languages. *Amsterdam Creole Studies* 2, 125-159. Institute of General Linguistics, University of Amsterdam.

- Ji, Y. (2009). *The expression of voluntary and caused motion events in Chinese and in English: Typological and developmental perspectives*. Cambridge: University of Cambridge dissertation.
- Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental Models*. Cambridge: Cambridge University Press. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Johnson-Laird, P. N. (1988). *The Computer and the Mind: An Introduction to Cognitive Science*. Cambridge, 2nd edition, 1993. MA: Harvard University Press. London: Fontana.
- Jovanovic, J. & Martinovic-Zic, A. (2004). Why manner matters. In C. L. Moder & A. Martinovic-Zic (Eds.), *Discourse across languages and cultures*. Amsterdam: John Benjamins. Pp. 211-226.
- Kamp, H. (1981), Evénements, représentations discursives et référence temporelle, *Langages*, 64. Pp. 34-64.
- Kamp, H. & Reyle, U. (1993). *From Discourse To Logic*, Dordrecht: Kluwer.
- Kail, M. (1983). L'acquisition du langage repensée : les recherches inter-langues (II) ». In *L'année psychologique*. Vol. 83, n°2. Pp. 561-596.
- Kellerman, E. (1979). La difficulté, une notion difficile. *Encrages*, numéro spécial. Pp. 16-21.
- Kellerman, E. (1980). Œil pour œil. *Encrages*, numéro spécial. Pp. 54-63.
- Kihlstedt, M. (1998). La référence au passé dans le dialogue. *Cahiers de Recherche*, 6. Département de français et d'italien, Université de Stockholm.
- Kihlstedt, M. (2010). Relations temporelles dans les récits d'enfants bilingues franco-suédois. Etudes acquisitionnelles. *Cahier Sens public*. Langues et textes en contraste. Pp. 161-178.
- Kihlstedt, M. & Schlyter, S. (2009). Emploi de la morphologie temporelle en français L2 : étude comparative auprès d'enfants monolingues et bilingues de 8 à 9 ans. In *Au croisement de différents types d'acquisition : pourquoi et comment comparer ? Aile... Lia* 1.
- Klein, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère*. Paris: Armand Colin.
- Klein, W. (1994). *Time in Language*. London: Routledge.

- Klein, W. & Li, P. (2009). *The expression of time*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Klein, W. & Perdue, C. (Eds.) (1992). *Utterance structure. Developing grammars again*. Amsterdam: John Benjamins.
- Klein, W. & Perdue, C. (1997). The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?). In *Second Language Research* 13 (4). Pp. 301-347.
- Klein, W., Dietrich, R. & Noyau, C. (1993). The acquisition of temporality. Chap. 3 de : C. Perdue, (Ed) *Adult language acquisition : cross-linguistic perspectives*. Vol. II *The results*. Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 73-118.
- Knoerr, H. (2011). Le débat Piaget-Chomsky. Institut des langues officielles et du bilinguisme. Université d'Ottawa. Canada.
- Kronasser, H. (1968). *Handbuch der Semasiologie*. Heidelberg: Winter.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures, applied linguistics language teachers*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Lakoff, G. (1993). The contemporary theory of metaphor. In A. Ortony (Ed) *Metaphor and Thought*, 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 202-251.
- Lambert, M., Carroll, M. & von Stutterheim, C. (2003). La subordination dans les récits d'apprenants avancés francophones et germanophones de l'anglais. *Acquisition et interaction en langue étrangère* 19. Pp. 41-69. [En ligne] <http://aile.revues.org/1138>
- Lambert, M., Carroll M. & von Stutterheim, C. (2008). Acquisition en L2 des principes d'organisation de récits spécifiques aux langues. *Acquisition et interaction en langue étrangère* 26. Pp. 11-29. [En ligne] <http://aile.revues.org/2812>
- Larrañaga, P., Treffers-Daller, J., Tidball, F. & Gil Ortega, M-C. (2012). English L1 transfer in the acquisition of manner and path in Spanish by native speakers of English. *International Journal of Bilingualism* 16(1). Pp. 117-138
- Leclercq, P. (2007). L'influence de la L1 dans l'organisation des discours chez les apprenants avancés / quasi-bilingues: le cas de l'aspect « en déroulement » en français et en anglais. Thèse de doctorat. Université Paris 8.
- Leclercq, P. (2008). Le marquage aspectuel de la simultanéité chez des apprenants quasi-natifs francophones de l'anglais dans une tâche narrative. In *Autour des langues et du langage : perspective pluridisciplinaire*. Presses Universitaires de Grenoble.

- Lécuyer, R. & Durand, K. (2012) Aux sources de la connaissance. L'état du débat constructivisme/nativisme chez le très jeune enfant. *Devenir*, 24(3). Pp. 181-214.
- Lenart E. & Perdue, C. (2004). L'approche fonctionnaliste : structure interne et mise en œuvre du syntagme nominal. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 21. Pp. 85-121. [En ligne]. URL : <http://aile.revues.org/1728>
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Levelt, W. (1989). *Speaking : From Intention to Articulation*. Cambridge MA, MIT Press.
- Mc Whinney, B. (2000) *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. 3rd Edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Malblanc, A. (1965) [1961]. *Stylistique comparée du français et de l'allemand : essai de représentation linguistique comparée et étude de traduction*. 3e éd. Paris : Didier .
- Malt, B. C. & Sloman, S. A. (2003). Linguistic diversity and object naming by non-native speakers of English. *Bilingualism: Language and Cognition* 6. Pp. 47-67.
- Mandelbaum, D. G. (1958). *Selected writings of Edward Sapir in language, culture, and personality*. Berkeley: University of California Press. Pp. 160-166.
- Mandler, J. M. (1988). The Development of spatial Cognition: On Topological and Euclidean representation. In J. Stiles-Davis, M. Kritchesvsky & U. Bellugi (Eds.), *Spatial cognition. Brain bases and development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. Pp. 423-432.
- Mandler, J. M. (1998) Representation. In W. Damon, D. Kuhn & R. Siegler (Eds.), *Cognition, Perception, and Language. Handbook of child psychology*. Vol. 2. New York: Wiley. Pp. 255-308.
- Mandler, J. M. (2004). *The Foundations of Mind: Origins of Conceptual Thought*. Oxford University Press.
- Mandler, J. M. (2008). On the birth and growth of concepts. *Philosophical Psychology*, 21. Pp. 207-230.
- Mandler, J. M. (2012). On the spatial foundations of the conceptual system and its enrichment. *Cognitive Science*, 36, 421-451.
- Maouene, J., Hidaka, S. & Smith, L. B. (2008). Body Parts and Early-Learned Verbs. *Cognitive science*, 32(7). Pp. 1200–1216

- Martin, R. (1971). *Temps et aspect. Essai sur l'emploi des temps narratifs en Moyen Français*. Paris : Klincksieck.
- Matthey M. & Véronique, D. (2004). Trois approches de l'acquisition des langues étrangères : enjeux et perspectives, *Acquisition et interaction en langue étrangère* 21. Pp. 203-223. [En ligne] URL : <http://aile.revues.org/4549>
- Matsumoto, Y. (2003). Typologies of lexicalization patterns and event integration: Clarifications and reformulations. In S. Chiba, *et al.* (Eds), *Empirical and theoretical investigations into language: A Festschrift for Masaru Kajita*, Kaitakusha, Tokyo. Pp. 403-418.
- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* New York: Dial Press.
- Meisel, J. (2010). Age of onset in successive acquisition of bilingualism: Effects on grammatical development. In M. Kail & M. Hickmann (eds.), *Language acquisition across linguistic and cognitive systems* 52. Amsterdam: John Benjamins. Pp. 225-248.
- Mitchell, B. (1985). *Old English Syntax*. 2 vols. Oxford: Clarendon Press.
- Mourelatos, A. (1978), Events, Processes, and States. *Linguistics and Philosophy* 2. Pp.415-434.
- Murcia-Serra, J. (2003). Acquiring the linkage between syntactic, semantic and informational roles in narratives by Spanish learners of German. In C. Dimroth & M. Starren (Eds.), *Information structure, linguistic structure and the dynamics of acquisition*. Amsterdam: Benjamins. Pp. 289-309.
- Navarro, S. & Nicoladis, E. (2005). Describing motion events in adult L2Spanish narratives. In D. Eddington (ed.) *Selected Proceedings of the 11th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages*, Somerville, M.A.. Cascadilla Proceedings Project. Pp. 102-107.
- Nemser, W. (1971). Approximative systems of foreign language learners., *International Review of Applied Linguistics* 9. Pp. 115-123.
- Noyau C. (2001) : Typologie et dynamiques des langues : les études acquisitionnelles sur les processus de morphologisation. *LINX 45, Invariants et variables dans les langues. Etudes typologiques*. Pp. 177-186.

- Noyau C. (2002). Temporal relations in learner varieties : Grammaticalisation and discourse construction. In R. Salaberry & Y. Shirai, (Eds), *L2 acquisition of tense-aspect morphology*. Amsterdam/New York : Benjamins. Pp. 107-127.
- Ojemann, G. A. & Whitaker H. A. (1978). The bilingual brain. *Archives on Neurology*. 35. Pp. 409-412.
- Panther, K-U. & Radden, G. (Eds) (2011). *Motivation in Grammar and the Lexicon*. John Benjamins. *Human Cognitive Processing* 27. Pp. 1-26.
- Paradis, M. (Ed) (1995). *Aspects of Bilingual Aphasia*. Oxford: Pergamon Press.
- Pascual-Leone, J. (1987). Organismic processes for neo-Piagetian theories: A dialectical causal account of cognitive development. *International Journal of Psychology*, 22. Pp. 531-570.
- Pavlenko, A. (Ed.) (2011). *Thinking and Speaking in two languages*. Bristol: Multilingual-Matters.
- Perdue, C. (Ed.) (1993) *Adult language acquisition: cross-linguistic perspectives*. Volume 1: *Field Methods*. Volume 2: *The Results*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perdue, C. & Gaonac'h, D. (2000). Acquisition des langues secondes. In M. Kail & M. Fayol, *L'acquisition du langage*. Vol. II. Paris : Presses Universitaires de France. Pp. 215-246.
- Pfeifer, R., Bongard, J. & Grand, S. (2007). *How the body shapes the way we think: a new view of intelligence*. Cambridge MA: The MIT Press
- Phillips, L. T. (2007). Motion events in Spanish as a foreign language. MA Thesis. University of Pittsburgh. [En ligne] [http://d-scholarship.pitt.edu/8536/1/philipslt\\_etdPitt2007.pdf](http://d-scholarship.pitt.edu/8536/1/philipslt_etdPitt2007.pdf)
- Piaget, J. (1952). Naissance de l'intelligence chez l'enfant. The origins of intelligence in children. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Piaget, J. (1976). Piaget's Theory. In B. Inhelder (Ed.), *Piaget and his school. A reader in developmental psychology*. New York: Springer. Pp. 11-23.
- Piattelli-Palmarini, M. (1979). *Théories du langage - Théories de l'apprentissage. Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*. Paris : Seuil.

- Pinker, S. (1989). Resolving a learnability Paradox in the Acquisition of the Verb Lexicon. In M. Rice & R. L. Schiefelbusch (Eds), *The Teachability of Language*. Baltimore: P.H. Borrkes. Pp. 13-62.
- Piron, S. (2011). *Évolution des classements verbaux : histoire des concepts d'intransitivité et de transitivité indirecte*. Colloque SHESL-HTL (Société d'Histoire et d'Épistémologie des Sciences du Langage et du laboratoire d'Histoire des Théories Linguistiques) : *Vers une histoire générale de la grammaire française ? Matériaux et perspectives*, 27-29 janvier, Université Paris-Diderot, Paris.
- Pourcel, S. & Kopecka, A. (2005), Motion expression in French: Typological diversity. Durham and Newcastle *Working Papers in Linguistics* Vol. 11. Pp. 139-153.
- Radden, G. (2011). Spatial time in the West and the East. In M. Brdar, M. Omazic, V. Pavicic Takac, T. Gradecak-Erdeljic & G. Buljan (Eds). *Space and Time in Language*. Frankfurt: Peter Lang.
- Reichenbach, H. (1947). The Tenses of Verbs. Section 51 of *Elements of Symbolic Logic*. New York: The Macmillan Company. Pp.287-298. Réédité in *The language of Time: a reader* par Mani, Pustejovsky, Gaizauskas (2005), Oxford University Press.
- Rieber, R. W. (Ed.) (1983). *Dialogues on the Psychology of Language and Thought*, Plenum. [En ligne] <http://www.chomsky.info/interviews/1983----.htm>
- Ritchie, W. C. (1978). *Second language acquisition research: issues and implications*. Academic Press.
- Salaberry, R. (2002). Tense and aspect in the selection of Spanish past tense verbal morphology. In R. Salaberry & Y. Shirai, (Eds), *L2 acquisition of tense-aspect morphology*. Amsterdam/New York: Benjamins. Pp. 397-416.
- Salaberry R. & Y. Shirai, (Eds) (2002). *L2 acquisition of tense-aspect morphology*. Amsterdam/New York: Benjamins.
- Sapir, E. (1921). *Language: An Introduction to the study of speech*. New York: Harcourt, Brace and Company.
- Sapir, E. (1929). The status of linguistics as a science. *Language*. Pp. 207-214.

- Sarda, L. (1999). *Contribution à l'étude de la sémantique de l'espace et du temps : analyse des verbes de déplacement transitifs directs du français*. Thèse de doctorat non publiée.
- Schlyter, S. (2003). *Stades de développement en français L2 - Exemples d'apprenants suédophones, guidés et non-guidés, du « Corpus Lund »*. Manuscrit non publié.
- Schmidt, M. (1980). Coordinate structure and language universals in interlanguage. *Language Learning* 30/2. Pp. 397-416.
- Schwartz, B. D. & Sprouse, R. (1994). Word order and nominative case in nonnative language acquisition: a longitudinal study of (L1 Turkish) German interlanguage. In T. Hoekstra and B. D. Schwartz (Eds.), *Language Acquisition Studies in Generative Grammar*. Amsterdam: John Benjamins. Pp. 317-368.
- Schwartz, B. D. & Sprouse, R. (1996). L2 cognitive state and the full access/full transfer model. *Second Language Research*, 12 (1). Pp. 40-72.
- Schwer, S. R. (2009) Représentation du Temps, relations temporelles et théories des temps verbaux. Archives Halshs-00403655, version 2 - 14 Nov 2009. [En ligne] <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/40/36/55/PDF/ReinterpreterTempsVerbauxJuillet2009.pdf>
- Selinker, L. (1969). Language transfer. *General Linguistics*, 9. Pp. 67-92.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10. Pp. 209-241.
- Sharwood-Smith, M. A. (1988). On the role of linguistic theory in explanations of second language developmental grammars. In S. Flynn & W. O'Neil (Eds), *Linguistic Theory and Second Language Acquisition*. Dordrecht: Reidel. Pp. 173-198.
- Shirai, Y. (1991). Primacy of aspect in language acquisition: simplified input and prototype. PhD Dissertation, University of California, Los Angeles.
- Shirai, Y. (1994). On the overgeneralization of progressive marking on stative verbs: Bioprogramm or input? *First Language* 14. Pp. 67-82.
- Shirai, Y. (2002). The prototype hypothesis of tense-aspect acquisition in second language. In R. Salaberry & Y. Shirai (Eds), *The L2 Acquisition of Tense-Aspect Morphology*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

- Shirai, Y. (2009). Temporality in first and second language acquisition. In W. Klein & P. Li (Eds.), *The expression of time*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter. Pp. 167-193.
- Shirai, Y. & R. Andersen (1995) The acquisition of tense-aspect morphology: a prototype account. *Language* 71 (4). Pp. 743-762.
- Shirai, Y. & Kuroono, A. (1998). The acquisition of Tense-Aspect marking in Japanese as a Second Language. *Language Learning* 48(2):245-279.
- Shirai, Y & Miyata, S. (2006). Does past tense marking indicate the acquisition of the concept of temporal displacement in children's cognitive development? *First Language* 26. Pp.45-66.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. New York: Appleton.
- Slobin, D. I. (1973). Cognitive prerequisites from the development of grammar. In C.A. Ferguson & D. I. Slobin (Eds), *Studies of child language development*. New York: Holt, Rinehart & Winston. Pp. 175-208.
- Slobin, D. I. (1985). Crosslinguistic evidence for the Language-Making Capacity. In D.I. Slobin (Ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition*. Vol.2:*Theoretical issues*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Ass. Pp.1157-1256.
- Slobin, D. I. (1987). Thinking for speaking. Proceedings of the Thirteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society. Pp. 435-444.
- Slobin, D. I. (1996). From "thought and language" to "thinking for speaking". In J. J. Gumperz & S. C. Levinson (Eds.), *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 70-96.
- Slobin, D. I. (1997). *The crosslinguistic study of language acquisition*. Vol. 5: *Expanding the contexts*. London: Laurence Erlbaum Ass.
- Slobin, D. I. (2000). Verbalized Events: A Dynamic Approach to Linguistic Relativity and Determinism. In S. Niemeier & R. Dirven (Eds.), *Evidence for linguistic relativity*. Amsterdam: John Benjamins. Pp. 107-138
- Slobin, D. I. (2001). Form-function relations: How do children find out what they are? In M. Bowerman & S.C. Levinson (Eds), *Language acquisition and conceptual development*. Cambridge University Press. Pp. 406-449.

- Slobin, D. I. (2003). The many ways to search for a frog. In S. Strömquist & L. Verhoeven (Eds.), *Relating events in narrative. Typological and contextual perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum. Pp. 219-257.
- Slobin, D. I. (2004). How People move: Discourse effects of linguistic typology. In C. L. Moder & A. Martinovic-Zic (Eds.), *Discourse across languages and cultures*. Amsterdam: John Benjamins. Pp. 195-210.
- Slobin, D. I. (2005). Linguistic Representations of Motion Events. In C. Maeder, O. Fischer & W. J. Herlowski (Eds.), *Outside-in - inside-out* (Iconicity in language and literature) Amsterdam: John Benjamins. Pp. 307-322.
- Slobin, D. I. (2006). What makes manner of motion salient?: Explorations in linguistic typology, discourse, and cognition. In M. Hickmann & S. Robert (Eds.), *Space across languages: linguistic systems and cognitive categories*. Amsterdam: John Benjamins. Pp. 59-81.
- Slobin, D. I. & Hoiting, N. (1994). Reference to movement in spoken and signed languages: Typological considerations. In *Proceedings of the Twentieth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*. Berkeley, CA: Berkeley Linguistics Society. Pp. 487-505.
- Smith, C. (1997 [1991]). *The Parameter of Aspect*. (2nd edition 1997). Kluwer Academic Press.
- Smith, C. (2004). The domain of tense. In J. Guéron & J. Lecarme (Eds), *The Syntax of Time*. Cambridge, Mass: MIT. Pp. 597-620.
- Smith, C. (2006). The pragmatics and semantics of temporal meaning. Pascal Denis *et al.* (Eds), *Proceedings of the 2004 Texas Linguistics Society Conference*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project. Pp. 92-106
- Smith, C. (2008). Time with and without tense. In J. Guéron and J. Lecarme (Eds), *Time and Modality*, *Studies in Natural Language and Linguistic Theory*, Dordrecht, Springer. Pp. 228-250.
- Smith, J. (1996). *A Historical Study of English*. London and New York: Routledge.
- Soroli, E. (2011). Langage et cognition spatiale en anglais et en français: Perspectives translinguistiques en aphasie. Thèse de doctorat. Université Paris 8-Vincennes.

- Spelke, E. S. (2003). What makes us smart? Core knowledge and natural language. In D. Gentner & S. Goldin-Meadow (Eds.), *Language in Mind. Advances in the study of language and thought*. Cambridge, Mass.: MIT Press. Pp. 277-311.
- Starren, M. (2001). *The second time: the acquisition of temporality in Dutch and French as a second language*. Utrecht: LOT.
- Stosic, D. (2009). Comparaison du sens spatial des prépositions « à travers » en français et « kroz » en serbe. *Langages* 2009/1. N° 173. Pp. 15- 33.
- Stutterheim, C. von (2002). Différences translinguistiques dans la conceptualisation des événements. *Revue française de linguistique appliquée*. 2002/2-Vol. VII. Pp. 99-115.
- Stutterheim, C. von & Carroll, M. (2006). The impact of grammatical temporal categories on ultimate attainment in L2 learning. In H. Byrnes, H. Weger-Guntharp & K. Sprang (eds.), *Educating for Advanced Foreign Language Capacities*. Georgetown: GUP. Pp. 40-53.
- Stutterheim, C. von & Klein, W. (1987). A concept-oriented approach to second language studies. In C. W. Pfaff (Ed.), *First and second language acquisition processes*. Cambridge, MA: Newbury House. Pp. 191-205
- Stutterheim, C. von & Klein, W. (1989). Referential Movement in Descriptive and Narrative Discourse. In R. Dietrich and C.F. Graumann (Eds), *Language Processing in Social Context*, Elsevier Science Publishers B.V.
- Stutterheim, C. von, Nüse, R. & Murcia-Serra, J. (2002). Différences translinguistiques dans la conceptualisation des événements. *Revue française de linguistique appliquée* 2002/2 (Vol. VII). Pp. 99-115.
- Stutterheim, C. von, Carroll, M. & Klein, W. (2009). New perspectives in analyzing aspectual distinctions across languages. In W. Klein & P. Li (Eds.), *The expression of time*. Berlin: Mouton de Gruyter. Pp. 195-216.
- Tai, J. (1984). Verbs and time in Chinese: Vendler's four categories. Paper presented at the parasession on lexical semantics of the Chicago Linguistic Society, Chicago.
- Talmy, L. (1985). Lexicalization patterns: Semantic structure in lexical forms. In T. Shopen (Ed.). *Language typology and syntactic description*. Vol. 3: *Grammatical*

- categories and the lexicon*. 1<sup>st</sup> ed. Cambridge, England: Cambridge University Press. Pp. 57-149.
- Talmy, L. (2003) [2000]. *Toward a Cognitive Semantics. Typology and process in concept structuring*, Volume 1 & 2. 2<sup>nd</sup> ed. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Talmy, L. (2006). The relation of grammar to cognition. In D. Geeraerts (Ed.). *Cognitive Linguistics: Basic Readings*. Walter de Gruyter. Berlin. Pp. 69-108
- Talmy, L. (2007). Lexical typologies. In T. Shopen (Ed.), *Language Typology and Syntactic Description*. Vol. 3: *Grammatical categories and the lexicon*. 2<sup>nd</sup> ed. Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 66-168.
- Tesnière, L. (1959). *Eléments de Syntaxe Structurale*. Paris: Klincksieck.
- Tenbrink, T. (2007). *Space, Time, and the Use of Language – An investigation of relationships*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Thomas, A. (2009). Les Apprenants parlent-ils à l'infinifitif ? Influences de l'input sur la production des verbes par des apprenants adultes du français. Etudes romanes de Lund 87. Språk- och litteraturcentrum Lunds universitet.
- Troubetzkoy, N. S. (1976) [1939]. *Principes de phonologie*. Paris : Klincksieck.
- Vainikka, A. & M. Young-Scholten (1996). Gradual development of L2 phrase structure. *Second Language Research* 12. Pp. 7-39.
- Vendler, Z. (1957). Verbs and Times. *The Philosophical Review*, Vol. 66, N°2. Pp.143-160.
- Vendler, Z. (1967). *Linguistics in philosophy*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge MA: MIT Press.
- Wartburg, W., von (1946). *Evolution et structure de la langue française*. Ed. Francke Berne, coll. Bibliotheca Romanica. Bern.
- Watorek, M. (2008). Etude de l'acquisition des langues premières et des langues secondes dans une perspective comparative. Habilitation à Diriger des Recherches. Université Paris 8.
- Weinrich, U. (1953). *Languages in contact : findings and problems*. The Hague Paris : Mouton.

- Weist, R. M., Stocka, H., Witkowska-Stadnik, K., Buczowska, E. & Konieczna, E. (1984). The defective tense hypothesis: on the emergence of tense and aspect in child Polish. *Journal of Child Language* 11. Pp. 347-374.
- Werning, I. (2011). "Back to the Future". [En ligne] <http://fadingpaper.blogspot.fr/2011/11/back-to-future-irina-werning.html>
- Whorf, B. L. (2007) [1956]. *Language, thought, and reality. Selected writings*, 28th ed. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- White, L. (1989). *Universal grammar and second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- White, L. (1991). Adverb placement in second language acquisition: some effects of positive and negative evidence in the classroom. *Second Language Research* 7. Pp. 133-161.
- Wolfram, W. (1984). Unmarked tense in American Indian English. *American Speech* 59. Pp.31-50.
- Zlatev, J. (2007). Spatial semantics. *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Pp. 318–350.



# **ANNEXES**



## Annexe 1 : Tâches « Popi »

### 1.1 Exemples de stimuli

Exemple d'item présentant TRAVERSER

Début de l'item



Cible



Fin de l'item



**Exemple d'item présentant ENTRER**

**Début de l'item**



**Cible**



**Fin de l'item**



**Exemple d'item présentant MONTER**

**Début de l'item**



**Cible**



**Fin de l'item**



**Exemple d'item présentant DESCENDRE**

**Début de l'item**



**Cible**



**Fin de l'item**



## 1.2 Stimuli mouvement provoqué

### **POUSSER/ROULER/TRAVERSER (Stimulus d'entraînement)**

#### **prt\_meuche (meule, chemin)**

Un paysage de campagne avec une route au milieu. Popi est à droite, avec une balle de foin ronde. Il traverse la route en poussant la balle de foin. Il s'arrête avec la balle lorsqu'il est arrivé de l'autre côté de la route.

### **POUSSER/GLISSER/MONTER (pgm)**

#### **pgm\_paqtoi (paquet, toit)**

Un paysage de montagne et une maison avec un toit qui descend jusqu'au sol. Popi est au pied de la maison, à droite, avec un paquet cadeau. Il pousse le paquet, en le glissant, en haut du toit. Il s'arrête avec le paquet lorsqu'il est tout en haut du toit.

#### **pgm\_paqdun (paquet, dune)**

Un paysage de bord de mer avec une dune de sable. Popi est au pied de la dune, sur la gauche avec un paquet cadeau. Il monte sur la dune en poussant le paquet qui glisse. Il s'arrête avec le paquet lorsqu'il est tout en haut de la dune.

### **POUSSER/GLISSER/DESCENDRE (pgd)**

#### **pgd\_valcol (valise, colline)**

Un paysage de campagne avec une colline. Popi est en haut de la colline, sur la droite, avec une valise. Il descend en bas de la colline avec la valise, en poussant la valise qui glisse. Il s'arrête avec le paquet lorsqu'il est tout en bas de la colline.

#### **pgd\_valnei (valise, neige)**

Un paysage de montagne en hiver avec une colline enneigée. Popi est en haut de la colline sur la gauche avec une valise. Il descend la colline en poussant la valise qui glisse. Il s'arrête avec la valise lorsqu'il est tout en bas de la colline. Il s'arrête avec la valise lorsqu'il est tout en bas de la colline..

### **POUSSER/GLISSER/ENTRER (pge)**

#### **pge\_tabgro (table, grotte)**

Un paysage en forêt avec l'entrée d'une grotte à droite. Popi est à droite avec une table. Il pousse la table qui glisse. Il entre dans la grotte avec la table et disparaît.

#### **pge\_tabmai (table, maison)**

Un paysage de campagne avec l'entrée d'une maison (garage, grange). Popi est à gauche avec une table. Il pousse la table qui glisse. Il entre dans la maison avec la table et disparaît.

### **POUSSER/GLISSER/TRAVERSER (pgt)**

#### **pgt\_panrue (panier, rue)**

Un paysage citadin avec une rue au milieu. Popi est à droite avec un panier de pommes. Il traverse en poussant le panier qui glisse. Il s'arrête avec le panier de pommes lorsqu'il est arrivé de l'autre côté de la rue.

#### **pgt\_panrou (panier, route)**

Un paysage de campagne avec une route au milieu. Popi est à gauche un panier de pommes. Il traverse la route en poussant le panier qui glisse sur la route. Il s'arrête avec le panier de pommes lorsqu'il est arrivé de l'autre côté de la route.

### **POUSSER/ROULER/DESCENDRE**

**prm\_boutoi (bouée, toit)**

Un paysage de montagne et une maison dont le toit descend jusqu'au sol. Popi au pied de la maison à droite, avec une bouée. Il pousse la bouée qui roule sur le toit. Il s'arrête avec la bouée lorsqu'il est tout en haut du toit.

**prm\_boudun (bouée, dune)**

Un paysage de bord de mer avec une dune de sable. Popi est au pied de la dune, à gauche, avec une bouée. Il pousse la bouée qui roule sur la dune. Il s'arrête avec la bouée lorsqu'il est tout en haut de la dune.

**POUSSER/ ROULER. DESCENDRE (prd)**

**prd\_balcol (ballon, colline)**

Un paysage de campagne en été avec une colline. Popi est en haut de la colline, à droite, avec un ballon. Il descend la colline en poussant le ballon qui roule. Il s'arrête avec le ballon lorsqu'il est tout en bas de la colline.

**prd\_balnei (ballon, neige)**

Un paysage de montagne en hiver avec une colline enneigée. Popi est en haut de la colline sur la gauche avec un ballon. Il descend la colline en poussant le ballon qui roule. Il s'arrête avec le ballon lorsqu'il est tout en bas de la colline.

**POUSSER/ROULER/ENTRER (pre)**

**pre\_pnegro (pneu, grotte)**

Un paysage en forêt avec l'entrée d'une grotte à gauche. Popi est à droite avec un pneu. Il pousse le pneu qui roule. Il entre dans la grotte avec le pneu et disparaît.

**pre\_pnemaï (pneu, maison)**

Un paysage de campagne avec l'entrée d'une maison (garage, grange) à gauche. Popi est à gauche avec un pneu. Il pousse un pneu qui roule. Il entre dans la maison avec le pneu et disparaît.

**POUSSER/ROULER/TRAVERSER (prt)**

**prt\_rourue (roue, rue)**

Un paysage citadin avec une rue au milieu. Popi est à droite avec une roue. Il traverse en poussant la roue qui roule. Il s'arrête avec la roue lorsqu'il est de l'autre côté de la rue.

**prt\_rourou (roue, route)**

Un paysage de campagne avec une route au milieu. Popi est à gauche avec une roue. Il traverse la route en poussant la roue qui roule. Il s'arrête avec la roue lorsqu'il est de l'autre côté de la rue.

**TIRER/GLISSER/MONTER (tgm)**

**tgm\_sactoi (sac, toit)**

Un paysage de montagne et une maison dont le toit touche le sol. Popi est au pied de la maison, à droite, tenant un sac par une corde. Il monte sur le toit en tirant le sac qui glisse derrière lui. Il s'arrête avec le sac lorsqu'il est tout en haut du toit.

**tgm\_sacdun (sac, dune)**

Un paysage de bord de mer avec une dune de sable. Popi est au pied de la colline, à gauche, tenant un sac avec une corde. Il monte sur la colline en tirant le sac qui glisse derrière lui. Il s'arrête avec le sac lorsqu'il est tout en haut de la dune.

**TIRER/GLISSER/DESCENDRE (tgd)**

**tgd\_malcol (malle, colline)**

Un paysage de campagne en été avec une colline. Popi est en haut de la colline, à droite, tenant une malle avec une corde. Il s'arrête avec la malle lorsqu'il est tout en bas de la colline.

**tgd\_malnei (malle, neige)**

Un paysage de montagne en hiver avec une colline enneigée. Popi est en haut de la colline, tenant une malle avec une corde. Il descend la colline, en tirant la malle qui glisse derrière lui. Il s'arrête avec la malle lorsqu'il est tout en bas de la colline.

**TIRER/GLISSER/ENTRER (tge)****tge\_chagro (chaise, grotte)**

Un paysage de forêt avec l'entrée d'une grotte à gauche. Popi est à droite avec une chaise. Il tire la chaise qui glisse. Il entre dans la grotte avec la chaise et disparaît.

**tge\_chamai (chaise, maison)**

Un paysage de campagne avec l'entrée d'une maison (garage, grange) à gauche. Popi est à gauche avec une chaise. Il tire la chaise qui glisse. Il entre dans la maison avec la chaise et disparaît.

**TIRER/GLISSER/TRAVERSER (tgt)****tgt\_cherue (cheval, rue)**

Un paysage citadin avec une rue au milieu. Popi est à droite, tenant un cheval de bois avec une corde.

Il traverse la rue en tirant le cheval. Il s'arrête avec le cheval lorsqu'il est de l'autre côté de la rue.

**tgt\_cherou (cheval, route)**

Un paysage de campagne avec une route au milieu. Popi est à gauche, tenant un cheval de bois avec une corde. Il traverse la route avec le cheval qui glisse. Il s'arrête avec le cheval lorsqu'il est de l'autre côté de la rue.

**TIRER/ROULER/MONTER (trm)****trm\_voitoi (voiture, toit)**

Un paysage de montagne et une maison dont le toit touche le sol. Popi est au pied de la maison à gauche tenant une voiture pour enfant par une corde. Il monte sur le toit en tirant la voiture qui roule derrière lui. Il s'arrête avec la voiture lorsqu'il est tout en haut du toit.

**trm\_voidun (voiture, dune)**

Un paysage de bord de mer avec une dune de sable. Popi est au pied de la dune, à gauche, tenant une voiture pour enfant par une corde. Il monte sur la dune avec la voiture qui roule derrière lui. Il s'arrête avec la voiture lorsqu'il est tout en haut du toit.

**TIRER/ROULER/DESCENDRE (trd)****trd\_brocol (brouette, colline)**

Un paysage de campagne en été avec une colline. Popi est en haut de la colline à droite, tenant une brouette. Il descend la colline en tirant la brouette qui roule derrière lui. Il s'arrête avec la brouette, lorsqu'il est tout en bas de la colline.

**trd\_bronei (brouette, neige)**

Un paysage de montagne en hiver avec une colline enneigée. Popi est en haut de la colline à gauche tenant une brouette. Il descend la colline avec la brouette qui roule derrière lui. Il s'arrête avec la brouette, lorsqu'il est tout en bas de la colline.

**TIRER/ROULER/ENTRER (tre)**

**tre\_cadgro (caddie, grotte)**

Un paysage de campagne avec l'entrée d'une grotte à gauche. Popi est à droite avec un caddie. Il tire le caddie qui roule. Il entre dans la grotte avec le caddie et disparaît.

**tre\_cadmai (caddie, maison)**

Un paysage de campagne avec l'entrée d'une maison (garage, grange). Popi est à gauche avec un caddie. Il tire le caddie qui roule. Il entre dans la maison avec le caddie et disparaît.

**TIRER/ROULER/TRAVERSER (trt)**

**trt\_pourue (poussette, rue)**

Un paysage urbain avec une rue au milieu. Popi est à droite, tenant une poussette. Il traverse la rue avec la poussette qui roule. Il s'arrête lorsqu'il arrive de l'autre côté de la rue.

**trt\_pourou (poussette, route)**

Un paysage de campagne avec une route au milieu. Popi est à gauche avec une poussette. Il traverse la route avec la poussette qui roule. Il s'arrête avec la poussette lorsqu'il arrive de l'autre côté.

### 1.3 Stimuli distracteurs

**dis\_avagli (avancer, glisser)**

Une balle bleue à droite, un paquet cadeau au milieu et un mur (barre verticale) à gauche. La balle bleue roule et heurte le paquet qui glisse jusqu'au mur, où il s'arrête.

**dis\_avarou (avancer, rouler)**

Une balle bleue à gauche, une balle rouge au milieu et un mur (barre verticale) à droite. La balle bleue roule et heurte la balle rouge qui roule jusqu'au mur, où elle s'arrête.

**dis\_quitom (quilles, tomber)**

Une balle jaune à gauche et trois quilles à droite. La balle roule et heurte les quilles qui tombent.

**dis\_destom (dés, tomber)**

Une balle rouge à droite et une pile de dés à gauche. La balle roule et heurte la pile de dés qui tombe.

**dis\_vascas (vase, casser)**

Une balle verte à gauche, un vase à droite. La balle roule et heurte le vase qui tombe et se brise en deux.

**dis\_boucas (bouteille, casser)**

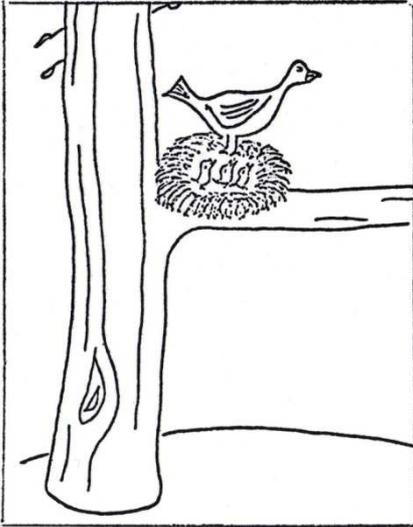
Une balle noire à gauche, une bouteille à droite. La balle roule et heurte la bouteille qui tombe et se brise en deux.

**dis\_rebgli (rebondir, glisser)**

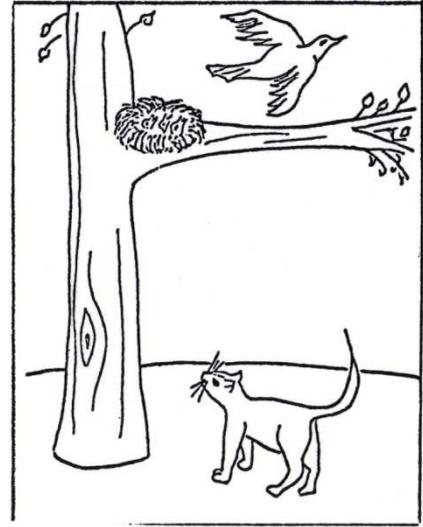
Une balle jaune à gauche, un livre au milieu et un mur à droite. La balle roule et heurte le livre qui glisse jusqu'au mur puis il rebondit au centre à côté de la balle, où il s'arrête.



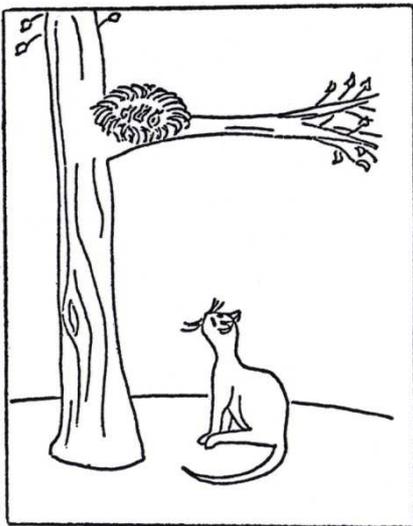
**Annexe 2 : Tâche Histoire du « Chat »**



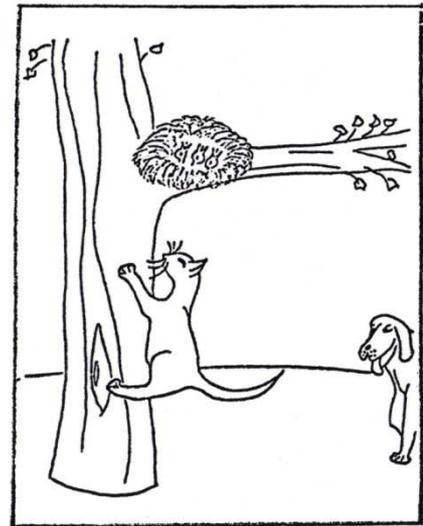
**Image 1**



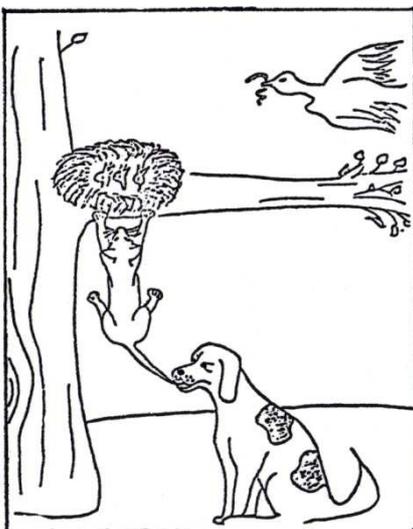
**Image 2**



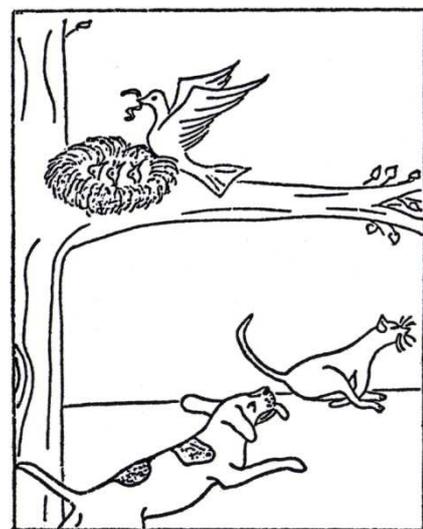
**Image 3**



**Image 4**



**Image 5**



**Image 6**





\$:RSF/NO:0:0#0#0#0:0#0|0:0:0:0&0|0:0&0|0:0&0|0:0&0|0:0:Fi0|0:Gr0|0:  
{0}

%sut:\$B:pgt\_panrou:GXX1:BG1:Z#avoir\$-panier:BZ:zi#zm:BZ:zi#zm:BZ:zi#zm

\$0:pgt\_panrou:GTC2:CBB2:TB&CA-L#traverser-route\$-en-poussant-panier-devant-  
lui:MZ:zi#zm:MZ:zi#zm:MZ:zi#zm

\$R:pgt\_panrou:GXX0:RZ:zi#zm:RZ:zi#zm:RZ:zi#zm:RZ:zi#zm

## 2- Liste des codes dans les champs pertinents

Champ 1 : Marquage de début de code : \$ :

Champ 2 : Composante : CI... et MI...(CIB0, CIR0, CIP0, CIA0, CIS0,MIR0, MIP0, MIA0, MIS0)

BEG Début du script (mise en scène, localisations initiales, etc.)

RSF Etat ou départ final, résultat

ALL Pour les distracteurs, toutes les lignes commencent par ALL (sans distinguer BEG, CIB0, RSF).

NGL Négociation lexicale entre le sujet et l'expérimentateur.

IRR Enoncés non pertinents, extérieurs aux éléments à coder (« irrelevant »)

Champ 3 : Type de réponse :

LRn Ligne de codes correspondant à une réponse spontanée ou à un énoncé produit à la suite d'une question présentative.

LGn Ligne correspondant à une réponse induite par une question générale :

What happened ? Qu'est-ce qui s'est passé ? And then ? Et alors ?

Champ 4 : Typologie verbale

Sous-champ – Typologie Klein : les prédicats sont classifiés en trois types selon le nombre d'états qu'ils impliquent:

S0 : "zero-state" ou S1: "one-state" ou S2: "two-states"

Sous-champ – Typologie Vendler : les prédicats sont classifiés en quatre types en fonction de leurs propriétés intrinsèques selon deux dimensions - l'existence d'une borne droite et la durativité :

AST : « Etat » ou ACT : « Activité » ou : ACC : « Accomplissement » ou ACH : « Achèvement »

Sous-champ – Durativité

DUR : duratif ou DUN : ponctuel ou DNC : durativité non codable

Sous-champ – Borne temporelle droite

BOY : borné ou BON : non borné ou BNC : borne non codable (cas où la borne temporelle est ambiguë)

Sous-champ - Moyen pour marquer la borne : si plusieurs bornes sont exprimées, les codes sont ajoutés l'un après l'autre, séparé par un tiret.

z : aucune borne ou vmm : verbe de mouvement volontaire ou vmp : verbe de mouvement provoqué ou ep : expression spatiale située dans la constellation ou el : particule spatiale (anglais)

Exemples :

S0#AST#DUR#BON§-z : « Il y a un nid dans un arbre », « C'est popi »

S1#ACT#DUR#BON§-z : « Il regarde le nid » « Il pousse le ballon sur la colline »

S2#ACC#DUR#BOY-ep : « Il le pousse jusqu'en haut »

S2#ACH#DUN#BOY§-vmm:VMM#+Tbo+Bor|arriver : « Un chat arrive. »

Champs 5 : Type de verbe : indique le type de verbes par exemple, VMM pour les verbes de mouvement volontaire (« monter »), VMP pour les verbes de mouvement provoqué. Ils sont suivis d'informations sémantiques pertinentes pour indiquer la Cause (Cse) ou la Manière de l'action (Mac) ou la manière du mouvement de l'agent ou de l'objet, VSS pour les situations statiques.

Exemple : *Il roule le pneu.* : VMP#+Cse+Mac|rouler§-trans

Exemple : *L'oiseau revient <avec son> [//] avec un ver de terre dans le bec.:*  
S2#ACH#DUN#BOY§-vmm:VMM#+Tdi+Bor |revenir

Marques temporo-aspectuelles :

Les modaux et les marques temporo-aspectuelles sont indiquées après la forme verbale, si nécessaires.

Exemples : Il veut monter... |monter§-vouloir

Il commence à descendre... |descendre§-commencer-à

Alternance codique : des codes indiquent les alternances (cs) ou les ambiguïtés de fonction syntaxique (verbe ou préposition)

Exemple : Il [puse] la roue entre la cave

Champ 5 = VMP pour pousser

Champ 9 = AmbVprep pour entre : EP1/1&+Tbo|entre§-AmbVprep-into

Emplois idiosyncrasiques : de manière à pouvoir facilement retrouver les alternances codiques.

§-idiov : Verbes idiosyncrasiques, parfois en contextes d'alternance codique (codés -cs)

Exemples : ascendre (: monter), puller (: tirer), crosser (: traverser)...

§-idiom : Morphologie idiosyncrasique

Exemple : Popi a descend la colline de neige avec le ballon

\$.CIB0:LR01:SD:VMM#+Tve|descendre§-idiom-a-descend:PC:DAC:EO1/1&|avec  
ballon(com):EZ2/1&|:EZ3/1&|:EZ4/1&|:EZ5/1&|:PM0:Fig|popi:Grd|colline-de-neige: {}

§-idioaux : Emploi idiosyncrasique d'un auxiliaire

Exemple : Popi est roulé le roul de le voiture entre la cave

VMP#+Cse+Mmp|rouler§-trans-idioaux-être:

Champ 6 – Morphologie verbale : flexion utilisée.

Champ 7 : Décomposition de la flexion en : Temps non passé, Temps passé, Autre

Champ 8 : Aspect : Indique l'aspect : imperfectif, non marqué, progressif, non progressif, perfectif.

Champs 9 à 13 : Marqueurs hors verbe principal

ET adverbos ou connecteurs temporels

EP expressions prépositionnelles spatiales

EL particules spatiales

EX autres éléments à valeur spatiale ou temporelle

EO éléments à valeurs non spatiales ni temporelles mais pertinentes à l'analyse

CNT conjonctions de coordination

EZ absence d'éléments dans la constellation du verbe

Ces codes sont suivis des informations sémantiques pertinentes pour les connecteurs et les particules et expressions prépositionnelles spatiales et un code (+Bor) pour indiquer l'emplacement d'une borne temporelle.

Exemples : Popi monte encore la colline. : ETn/n&+Ite|encore

Pendant ce temps-là le chat lui mord la queue. : ET1/1+Sim|pendant-ce-temps-là

Il pousse le panier sur la route. : EP1/1&+Loc|sur+NP

Codes spéciaux pour les données des apprenants L2 :

-idionoprep : Une préposition est obligatoire dans une structure en français, mais n'est pas utilisée.

Exemple : Le caddy entre le ferme. VMM#+Tbo|entrer§-intrans-idionoprep(entre-ferme)

-idioeo : Choix idiosyncrasique d'une expression non spatiale pertinente

Exemple : Papy est traversé la rue # et il [tire] avec une petite cheveu. EO1/1&|avec-  
cheveu(com)§-idioeo-idiolex

He ran fastly : idioeo

-idioep : Choix idiosyncrasique d'une expression prépositionnelle spatiale

Exemple : Popi pousse la valise dans le toit : EP1/1&+Loc|dans+NP§-idioep

Il tire la malle sur l'épaule. EP1/1&+Loc|sur-épaule§-idioep

-idiocontract : Contraction ou absence de contraction idiosyncrasique

Popi tire le sac jusque en haut de la colline : EP1/1&+Tgo+Bor|jusque-en-haut-de+NP§-idiocontract

-AmbVprep : Ambiguïté de fonction syntaxique d'item (verbe ou préposition)

Popi est roulé le roul de le voiture entre la cave : EP1/1&+Tbo|entre+NP§-idiolex-AmbVprep(=into). (Voir aussi dans le champ 5 : Verbe)

Champ 14 : Périphérie

Le codage de la périphérie indique les phrases indépendantes (PM0), les propositions matrices (PMS) et les propositions subordonnées (PS), suivie dans un sous-champ des deux cas suivants: +Sim (simultanéité), +But

Exemple : Le chat se purlèche les babines en regardant le nid et les petits. : PS+Sim|en+ger

« il monte à l'arbre pour dévorer les petits. : PS+But|pour+inf

Codes spéciaux pour les données des apprenants:

-idiops : Choix idiosyncrasique d'un marqueur de subordination.

Popi # [tire] le boîte [c] quand il descend le colline [c]. : PS|quand§-idiops

-Idiopm0 : Absence de phrase principale.

et donc c'est des pommes encore [c] mais en traversant une autre rue [c]. PS|en+ger§-idiops

Exemples :

1. Il traverse (=PMS) en nageant (=PS|en+ger)

2. Il veut traverser (PM0)

Champs 15 : Figure : identifie les référents servant à l'expression de la localisation et du mouvement. Ce codage est effectué en relation avec le verbe (champ 5), puisque seuls certains verbes requièrent l'identification de ces référents :

Champ 16 : Fond (ground) : l'entité ou les entités par rapport à laquelle la figure est localisée ou se meut.

Champs 17 : commentaire

Des commentaires standardisés sont ajoutés entre accolades en fin de ligne, si nécessaire.

## LIGNE SYNTHETIQUE DE CODES : %sut

Après les lignes %tem pour un item donné, une ligne %sut résume de façon synthétique l'architecture globale des réponses, leur degré de complexité et la répartition des informations sémantiques dans et entre les énoncés. Cette ligne comprend l'énoncé considéré comme « cible principale », mais aussi tous les autres produits autour de cette cible.

Format général de la ligne :

Cette ligne commence toujours par le signe %sut: qui comprend plusieurs champs avec des sous-champs séparés par des délimiteurs.

Champs 1 et 2 : type de réponse et nom de l'item.

Champ 3 : architecture globale.

Champs 4 à 11 : quatre composantes, chacune comprenant trois sous-champs.

Syntaxe :

```
%sut:$Type:nom-d'item:globaltot:compna:info&info#mot$-mot:compb:info&info#mot$  
mot:compc:info&info#mot$-mot:compd:info&info#mot$-mot
```

Champs 1 et 2 : Identification des types d'items et de composantes

Dans le champ 1, le signe \$ en début de ligne est suivi d'un code pour le type de composante du scénario codé:

\$B = composante « début »

\$R = composante « fin »

Le champ 1 est suivi de l'abréviation du nom de l'item dans le champ 2.

L'ordre du codage correspond à l'ordre chronologique d'énonciation. Par exemple, la composante « cible » peut être produite en premier, parmi d'autres composantes ou à la fin de la réponse.

Champ 3 : Architecture globale

Les réponses sont regroupées en plusieurs types principaux, selon les composantes qui ont été codées dans le champ 2 sur les autres lignes de codes. Les réponses distinguent selon deux dimensions : caractère « compact » vs « distribué » de l'information) et « simple » vs. « complexe ».

GTStot « global tight simple » : toutes les informations exprimées sont réunies en une seule proposition qui correspond nécessairement à la composante « cible ».

GTCTot « global tight complex » : toutes les informations exprimées sont contenues dans une seule phrase, qui correspond à la composante « cible », mais celle-ci comprend au moins une proposition subordonnée.

GLStot « global loose simple » : les informations sont réparties sur plusieurs propositions, dont certaines sont coordonnées, comprenant la composante « cible » (codes commençant par la lettre C) et une ou plusieurs composantes parallèles (codes commençant par la lettre M).

Contrairement au cas GLC, la composante C ne contient ici qu'une seule proposition (pas de subordonnée), quelle que soit la nature des composantes M.

GLCtot « global loose complex » : même cas que GLS, sauf que la composante C contient plus d'une proposition, quelle que soit la nature des composantes M.

GZZ Pas de réponse cible pour les lignes \$M, \$D et \$0 : ce code est utilisé si vraiment aucune partie de la réponse ne peut être considérée comme relevant de la cible, même potentiellement.

GXXn, GXX0 : Codes pour les lignes \$B et \$R

Champs 4 à 11 : Contenu des réponses

Décomposition des cibles en composantes : C et M

Pour chaque composante, sont indiqués le type et le nombre de propositions qu'elle contient (comp), puis les informations sémantiques exprimées (info), puis les mots utilisés par le sujet (mot).

Les composantes commencent toujours soit par C (cible) ou par M (cible potentielle). En cas de non-réponse (réponse hors-champ ou manquante), les codes vides CZ (une première fois) et MZ. Les composantes sont suivies des contenus sémantiques pertinents (par exemple, C pour la Cause, T pour Trajectoire, M pour Manière, etc.). Le code B permet d'indiquer la situation de la borne. Il est accolé au contenu sémantique auquel il se réfère. Ils sont suivis par les formes utilisées par le locuteur.

Exemples : Il traverse en courant. : TB&M#traverser\$-en-courant



## Annexe 4 : Convention de Transcription

Les symboles suivants sont utilisés pour les transcriptions :

\*EXP : Expérimentateur

\*SUJ : Sujet

&	ce symbole précède une transcription phonétique
xx	mot incompréhensible
xxx	plusieurs mots incompréhensibles
[/]	répétition d'un mot
[//]	autocorrection sur un mot ou sur un syntagme
[=? Mot]	indécision concernant le mot transcrit précédemment
[*]	marquage d'idiosyncrasie
[c]	marquage de proposition (ce symbole encadre les propositions)
#	pause courte entre deux mots
##	pause longue entre deux mots
+...	énoncé en suspens
+//.	interruption de l'énoncé par le locuteur
*SUJ	sujet
*EXP	expérimentateur
%cod	codage pour les expressions de l'espace
%tem	codage pour les expressions de la temporalité
%sum	codage synthétique pour l'espace (architecture des réponses)
%sut	codage synthétique pour la temporalité indiquant la place des bornes temporelles (architecture des réponses)
@...	En-têtes de fichiers permettant de noter toutes informations nécessaires à la reconnaissance des sujets et de la tâche







## Annexe 6 : Exemple de fichier transcrit et codé – « Histoire du chat »

@Begin  
@Languages: fr, en, legacy  
@Participants: SUJ Nora Target\_Child, EXP Investigator  
@Filename: BadLO06cat\_nora.cha  
@Birth of SUJ:  
@Date: 25-SEP-2003  
@Age of SUJ:  
@Group of SUJ: Bad-LO  
@Sex of SUJ: female  
@Transcriber: Finn  
@Dependent: com, sit, pho, cou, exp  
@Tape Location: Nora Bad-LO face A  
@Comment: chat  
@Counter Start: 341

\*EXP: là les images elles racontent une histoire et je vais te demander deme raconter cette histoire, justement.

\*SUJ: je commence ici ?

\*EXP: ouais.

@G: pict\_1

\*SUJ: il y a un oiseau avec le # bébé d(e) le oiseau [c] # .

@G: pict\_2

\*SUJ: et # un # chat # venu [/] # a venu [c] +..?

\*EXP: mm.

@G: pict\_3

\*SUJ: +, et # il a vu le [/] # le # petit # oiseau [c] # .

@G: pict\_4

\*SUJ: et # il est [\*fc] # gri(m)pé [c] +..?

\*EXP: grimpe ["].

\*SUJ: +, grimpe # sur la # arb(r)e [c] # pour [/] # pour # prendre [/] #prendre <le # ois(eau)> [/] le oiseau [c] # parce que le mère # n'était pas là [c].

\*SUJ: mais # <le chien v(enir) [/] # est v(enir)> [/] # le chien # est venir [c] # .

@G: pict\_5

\*SUJ: et # <il est> [/] # il est téri@c [/] # tiré # le chat [c].

@G: pict-6

\*SUJ: et # le chat # a [/] # avoir de # cr(ainte) [/] crainte [c].

\*SUJ: et # il est # quitté [c].

\*EXP: d' accord.

\*SUJ: et le # mère # est ren(trée) [/] # retournée [c].

\*EXP: ok.

%tem: \$: PI01:LR01:S0#AST#DUR#BON\$-z:VSS#|y-avoir\$-pres-avec-  
idiom:PR:TNP:ANM:EO1/1&|avec+NP(com)\$-  
idiocontract:EZ2/1&:EZ3/1&:EZ4/1&:EZ5/1&:PM0:Fig|oiseau-FM+bébés-FM:Grd|imp(indet)-  
NM: {}

\$: PI02:LR02:S1#ACT#DUR#BON\$-z:VMM#+Tdx|venir\$-  
idioaux:PC:TPA:APE:CNT1/1&+Oth|et:EZ2/1&:EZ3/1&:EZ4/1&:EZ5/1&:PM0:Fig|chat-  
FM:Grd|imp(indet)-NM: {}

\$: PI03:LR03:S1#ACT#DUR#BON\$-  
z:VPP#|voir:PC:TPA:APE:CNT1/1&+Oth|et:EZ2/1&:EZ3/1&:EZ4/1&:EZ5/1&:PM0:Fig|PRO(c  
hat)-MU\$-maintienfig:Grd|imp(indet)-NM: {}

\$: PI04:LR04:S1#ACT#DUR#BON\$-z:VMM#+Tve+Mmv|grimper\$-  
idioaux:PC:TPA:APE:CNT1/2&+Oth|et:EP2/2&+Loc|sur+NP:EZ3/2&:EZ4/2&:EZ5/2&:PMS:Fig  
|PRO(chat)-MU\$-maintienfig:Grd|arbre-FM: {}

\$: PI04:LR05:S2#ACC#DUR#BOY\$-  
vxx:VXX#+Bor|prendre:INF:TAU:AIN:EZ1/0&:EZ2/0&:EZ3/0&:EZ4/0&:EZ5/0&:PS+But|pour  
+inf:Fig|oiseaux-MU\$-réintrofig:Grd|imp(arbre): {}

\$: PI04:LR06:S0#AST#DUR#BON§-z:VSS#|être§-loc-  
neg:IMP:TPA:AIMP:EX1/1&+Loc|là:EZ2/1&|:EZ3/1&|:EZ4/1&|:EZ5/1&|:PS|parce-  
que+imp:Fig|mère-MU§-réintrofig:Grd|là-FM: {}

\$: PI04:LR07:S1#ACT#DUR#BON§-z:VMM#+Tdx|venir§-idiopp-est-  
venir:PC:TPA:APE:CNT1/1&+Oth|mais:EZ2/1&|:EZ3/1&|:EZ4/1&|:EZ5/1&|:PM0:Fig|chien-  
FM:Grd|imp(là): {}

\$: PI05:LR08:S1#ACT#DUR#BON§-z:VMP#+Cse+Mac|tirer§-  
idioaux:PC:TPA:APE:CNT1/1&+Oth|et:EZ2/1&|:EZ3/1&|:EZ4/1&|:EZ5/1&|:PM0:Fig|chat-MU§-  
réintrofig:Grd|imp(là): {}

\$: PI06:LR09:S0#AST#DUR#BON§-z:VSS#|avoir§-de-crainte-idioutt-  
idiom:INF:TAU:AIN:CNT1/1&+Oth|et:EZ2/1&|:EZ3/1&|:EZ4/1&|:EZ5/1&|:PM0:Fig|chat-MU§-  
maintienfig:Grd|imp(indet)-NM: {}

\$: PI06:LR10:S2#ACH#DUN#BOY§-vmm:VMM#+Tbo+Bor|quitter§-idioaux-  
idiov:PC:TPA:APE:CNT1/1&+Oth|et:EZ2/1&|:EZ3/1&|:EZ4/1&|:EZ5/1&|:PM0:Fig|PRO(chat)-  
MU§-maintienfig:Grd|imp(indet)-NM: {}

\$: PI06:LR11:S2#ACC#DUR#BOY§-vmm:VMM#+Tdx+Bor|retourner§-idioutt-  
Ite:PC:TPA:APE:CNT1/1&+Oth|et:EZ2/1&|:EZ3/1&|:EZ4/1&|:EZ5/1&|:PM0:Fig|mère-MU§-  
réintrofig:Grd|imp-(indet)-NM: {}

@Counter End: 369

@End