



HAL
open science

L'expression de la référence à l'espace en italien et en français L2. Une étude comparative.

Simona Anastasio

► **To cite this version:**

Simona Anastasio. L'expression de la référence à l'espace en italien et en français L2. Une étude comparative.. Linguistique. Université Paris 8; Università degli Studi di Napoli 'Federico II', 2018. Français. NNT: . tel-01995795

HAL Id: tel-01995795

<https://hal.science/tel-01995795v1>

Submitted on 28 Oct 2020

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

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

Université de Paris 8
Vincennes-Saint-Denis
ED 224 Cognition, Langage, Interaction
UMR 7023 CNRS
Structures formelles du Langage

Università degli Studi
di Napoli 'Federico II'
Dipartimento degli Studi Umanistici
Dottorato Human Mind
and Gender Studies

Thèse en cotutelle

pour obtenir le grade de docteur en Sciences du Langage

présentée et soutenue publiquement par

Simona ANASTASIO

10 Juillet 2018

L'expression de la référence à l'espace en italien et en français L2. Une étude comparative

sous la direction de

Mme le Professeur Sandra BENAZZO
Mme le Professeur Patrizia GIULIANO

Volume 1/2

Membres du Jury:

Sandra BENAZZO, Professeur, Université Paris 8, Directeur

Patrizia GIULIANO, Professeur, Università degli Studi di Napoli Federico II, Directeur

Martin HOWARD, Professeur, University College Cork, Professeur invité

Maria KIHLESTEDT, Maître de conférences HDR, Université Paris Nanterre, Rapporteur

Gabriele PALLOTTI, Professeur, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, Examineur

Ada VALENTINI, Professeur, Università degli Studi di Bergamo, Rapporteur

Marzena WATOREK, Professeur, Université Paris 8, Présidente

A mes parents et à Lorenzo

Résumé de thèse

L'expression de la référence à l'espace en italien et en français L2.

Une étude comparative

Cette thèse s'inscrit dans le courant des études portant sur la relation langage-cognition en L2. L'objectif principal est d'analyser la conceptualisation spatiale dans une tâche narrative orale (*Frog story*) chez plusieurs groupes d'apprenants qui se distinguent a) pour leur L1 (anglais, français, italien), b) pour leur L2 (italien, français) et c) pour leur niveau de compétence en L2 (intermédiaire *vs.* avancé). Pour ce faire, nous adoptons une méthodologie impliquant des comparaisons successives entre les récits de groupes natifs et non natifs ayant accompli la même tâche, afin de comprendre de quelle manière les apprenants se rapprochent de la LC et s'ils sont influencés par leur L1 lors du discours spatial en L2.

L'analyse des récits natifs confirme les différences intertypologiques entre les langues *verb-framed*, français et italien, et *satellite-framed*, l'anglais (Talmy 1985). Néanmoins, une *variation intra-typologique* entre l'italien et le français est attestée: seul l'italien exploite des constructions satellitaires.

Quant aux productions en L2, les apprenants, surtout les intermédiaires, traitent la tâche de façon minimale (*traitement prototypique*, Watorek 1996) en exprimant essentiellement la trajectoire, qui représente la composante de base dans la tâche demandée. Au niveau intermédiaire, il n'y a pas de traces d'influence de la L1 sur la conceptualisation spatiale en L2, qui est, en revanche, attestée chez les apprenants anglophones avancés de l'italien L2 à travers l'emploi de constructions satellitaires. L'existence de structures similaires dans la LS et la LC et l'évidence positive dans l'*input* semblent favoriser le *transfert conceptuel* en L2.

Mots-clés : espace dynamique, typologie, variation intratypologique, acquisition d'une L2, étape développementale, transfert, anglais, français, italien

Abstract

The expression of reference to space in Italian and French L2.

A comparative study

This thesis intervenes in the line of studies about the relation between language and cognition in L2. The main objective is to analyze spatial conceptualization in an oral narrative task (*Frog story*) by several groups of learners who differ for a) their L1 (English, French, Italian), b) their L2 (Italian, French) and c) their L2 proficiency level (intermediate vs. advanced). In order to do this, we adopt a methodology that implies successive comparisons between the productions performed by different native and non-native groups accomplishing the same task. The aim is to distinguish to what extent learners get closer to the TL and if they are influenced by their L1 during the spatial production in L2.

The L1 results confirm the intertypological differences between *verb-framed*, Italian and French, and *satellite-framed languages*, English (Talmy 1985, 2000). Nevertheless, an *intratypological variation* between Italian and French is attested: only Italian makes use of satellite constructions.

As for L2 productions, learners, especially the intermediate ones, provide a minimal response to the task (*traitement prototypique*, Watorek 1996) by encoding mainly Path, the basic component of the task. At the intermediate level, there are no traces of the influence of the L1 on spatial conceptualization in L2, instead attested by advanced English learners of Italian L2 through the use of satellite constructions. The existence of similar structure in the SL and TL and the positive evidence in the *input* seem to favour *conceptual transfert* from L1 to L2.

Keywords: dynamic space, typology, intratypologic variation, L2 acquisition, developmental trajectory, transfer, English, French, Italian

Abstract

L'espressione del riferimento allo spazio in italiano e francese L2.

Uno studio comparativo

La presente tesi si iscrive nella corrente dei lavori inerenti alla relazione esistente tra linguaggio e cognizione in L2. L'obiettivo principale è di analizzare la concettualizzazione spaziale in un compito narrativo orale (*Frog story*) in vari gruppi di apprendenti diversi per a) la loro L1 (inglese, francese, italiano), b) la loro L2 (italiano, francese) e c) per il loro livello di competenza in L2 (intermedio vs. avanzato). A tale scopo, adottiamo una metodologia che consiste in comparazioni successive di racconti prodotti da diversi gruppi di parlanti nativi e non nativi che hanno realizzato lo stesso compito, al fine di comprendere in che maniera gli apprendenti si avvicinano alla TL e se sono influenzati dalla propria L1 nel momento di una produzione spaziale in L2.

I risultati in L1 confermano le differenze intertipologiche tra le lingue *verb-framed*, italiano e francese, e *satellite-framed*, l'inglese (Talmy 1985, 2000). Tuttavia, una *variazione intratipologica* tra l'italiano e il francese viene riscontrata: solo l'italiano si serve di costruzioni satellitari.

Quanto alle produzioni in L2, gli apprendenti, soprattutto intermedi, adempiono al compito in maniera minima (*traitement prototypique*, Watorek 1996) esprimendo in particolare la traiettoria, componente di base del compito richiesto. A livello intermedio, non ci sono tracce di influenza della L1 sulla concettualizzazione spaziale in L2, influenza, invece, riscontrata negli apprendenti inglesi di livello avanzato dell'italiano L2 attraverso l'uso di costruzioni satellitari. L'esistenza di strutture simili nella TL e nella SL e l'evidenza positiva nell'*input* sembrano favorire il *transfer concettuale* in L2.

Parole-chiave: spazio dinamico, tipologia, variazione intratipologica, acquisizione di una L2, percorso acquisizionale, transfer, inglese, francese, italiano

Remerciements

A l'issue de la rédaction de ce travail, je souhaite exprimer ma reconnaissance à tous ceux qui, d'une manière ou de l'autre, m'ont aidé à mener à bien cette thèse.

Mes premiers remerciements s'adressent à Sandra Benazzo et Patrizia Giuliano, qui, en fin 2013, ont accepté de diriger ma recherche. Je remercie Sandra Benazzo pour ses enseignements, pour ses conseils, pour son soutien dans mes moments de difficulté et pour m'avoir suivie avec patience, intérêt et sérieux tout au long de ces années de thèse. Lors de ma première année de thèse elle m'a donné la possibilité d'intégrer le projet franco-allemand Langacross II, grâce auquel j'ai également pu bénéficier de mon premier séjour de recherche en Irlande. Je lui serai toujours reconnaissante pour tout ce qu'elle a fait pour moi et c'est aussi grâce à elle que j'ai accompli cette thèse, dont j'espère elle en sera satisfaite. Je remercie Patrizia Giuliano qui, lors de ma Licence en Italie, m'a fait découvrir le domaine fascinant de la recherche en acquisition des langues secondes. Elle a toujours été compréhensive à mon égard et ouverte à la discussion. La confiance qu'elle m'a accordée dans ces dernières années ainsi que sa grande générosité m'ont été très précieuses. Je la remercie également pour m'avoir donné beaucoup d'opportunités de participer à la vie scientifique. J'espère qu'elle aussi pourra être contente de mon effort et de la passion que j'ai mis dans ce travail de thèse.

Je tiens à remercier Martin Howard, Maria Kihlstedt, Gabriele Pallotti, Ada Valentini et Marzena Watorek qui ont consacré leur temps à une lecture méticuleuse et critique de mon travail et qui l'évalueront.

Un remerciement particulier va à Martin Howard, directeur du département de Français auprès de l'University College Cork, pour m'avoir accueillie en juin 2014 et en février 2016 dans son département. C'est lui qui m'a fait connaître beaucoup d'étudiants anglophones du français, ce qui m'a permis de recueillir une partie de mes données dans de bonnes conditions. Il m'a également présenté à son collègue Mark Chu, directeur du département d'Italien de l'University College Cork, grâce à qui j'ai pu enregistrer les apprenants anglophones de l'italien.

Je tiens également à exprimer ma gratitude à Maria Kihlstedt pour m'avoir permis d'enseigner à l'Université Paris Nanterre la didactique et l'acquisition du FLE en tant qu'ATER. J'ai partagé avec elle certains cours et de bons moments de discussion.

Merci à tous ceux qui par leur conseil et leur aide m'ont beaucoup encouragée pendant le cheminement de ce travail : Annie-Claude Demagny, Isabel Repiso, Fabián Santiago, Coralie Vincent.

Je remercie aussi tous les informateurs que j'ai enregistrés, qui m'ont apporté le matériau pour cette recherche. Sans leur contribution la base de ce travail aurait manqué.

Je ne peux pas oublier mes compagnons de route dont Carmen, Sara, Maria Chiara et Annarita. En particulier je pense à Rosa, avec qui j'ai partagé beaucoup de moments fructueux dans ces années. Sa positivité et son soutien moral ont été contagieux.

L'aboutissement de ce travail, tout comme ma formation, n'aurait pu être mené à bien sans l'aide et le soutien de mes parents. Je remercie mon père, en qui, malgré ses difficultés et problèmes, j'ai toujours trouvé mon premier supporteur. L'enthousiasme qu'il a montré à l'égard de mes études, surtout dans ses moments de maladie, m'a toujours poussée à faire tout mon possible. Merci à ma mère, dont la présence et la patience sont pour moi la base de tout ce que je fais avec plaisir. Elle est le pilier fondateur de ce que je suis devenue.

Je veux aussi remercier mon frère, dont la compréhension et la patience à mon égard m'ont aidée dans les moments de découragement.

Je suis profondément reconnaissante à Lorenzo, dont la compréhension patiente, le soutien inconditionnel et l'amour sans bornes m'ont permis de ne jamais dévier de mon objectif final. Je le remercie également pour m'avoir maintes fois aidée dans mes démêlés avec l'informatique.

Merci aussi à ma tante Emilia : sans son aide je n'aurais pas pu réaliser des projets que j'ai mis en place dans les cinq dernières années.

Finalement, je remercie tous ceux qui n'ont pas reçu le don de la parole en raison de problèmes de santé mais qui arrivent à s'exprimer par le langage des yeux et du sourire. En particulier, je pense à mon cousin dont la disparition en 2017 a laissé un vide impossible à combler dans notre famille. Sache que nous avons beaucoup parlé dans nos moments de silence.

Sommaire

Volume I

Liste des abréviations	VI
Liste des figures	VIII
Liste des graphiques	X
Liste des tableaux	XIV
Introduction	1
Partie I. Cadre Théorique.....	6
Chapitre I. Relation entre langage et cognition : un débat psycholinguistique.....	7
1.1 Autonomie entre langage et cognition.....	7
1.2 Le déterminisme cognitif.....	8
1.3 Le déterminisme linguistique	9
1.4 Une révision du déterminisme linguistique : l'hypothèse du « penser pour parler » ...	14
1.4.1 <i>Penser pour parler</i> : le modèle de Levelt	17
1.4.2 <i>Penser pour parler</i> en L1 : quelques travaux récents	20
1.4.3 <i>Penser pour parler</i> en L2 : empreinte de la L1 vs restructuration conceptuelle ...	21
1.5 Conclusion.....	26
Chapitre II. Acquisition d'une langue seconde.....	27
2.1 Acquisition d'une L2 : les différents facteurs qui entrent en jeu.....	28
2.1.1 Contact entre les langues (res)sources et transfert	29
2.1.2 Les contextes d'apprentissage	33
2.1.3 La question de l'âge lors de l'ALE.....	36
2.2 Les trois principaux courants dans la RAL	37
2.2.1 Le courant générativiste.....	37
2.2.2 Le courant fonctionnaliste	39
2.2.3 Le courant interactionniste.....	44
2.3 La langue des apprenants et les stades de l'ALE.....	44

2.4 Conclusion	51
Chapitre III. L'expression du déplacement dans le langage humain	52
3.1 La dichotomie des langues de Talmy	53
3.2 La manière du mouvement : le <i>continuum</i> proposé par Slobin	58
3.3 Études récentes sur l'expression du déplacement en L1 et en L2	63
3.4 Conclusion	68
Chapitre IV. L'espace en anglais, français et italien.....	70
4.1 L'expression des situations de déplacement en anglais.....	70
4.2 L'expression des situations de déplacement en français	72
4.3 L'expression des situations de déplacement en italien.....	76
4.3.1 Propriétés des verbes syntagmatiques.....	81
4.4 Conclusion	84
Partie II. Études Expérimentales	86
Chapitre V. Méthodologie de la recherche.....	87
5.1 Les informateurs	87
5.1.1 Les groupes de contrôle	88
5.1.2 Les groupes d'apprenants	89
5.1.3 Niveaux des apprenants	90
5.2 La tâche et le support.....	94
5.2.1 <i>Frog, where are you ?</i>	96
5.3 Les données	97
5.3.1 Convention de transcription et de codage.....	97
5.4 Procédure d'analyse.....	101
5.5 Objectifs de recherche et hypothèses.....	104
5.6 Conclusion	108
Chapitre VI. Résultats : l'expression du déplacement chez les locuteurs natifs	109
6.1 Les locuteurs natifs d'anglais	109
6.1.1 Types d'informations exprimées et <i>locus</i> de l'information.....	109
6.1.2 Composantes sémantiques exprimées dans le verbe.....	111

6.1.3	Éléments externes au verbe.....	115
6.1.4	Densité sémantique	118
6.2	Les locuteurs natifs du français	120
6.2.1	Types d'informations exprimées et <i>locus</i> de l'information.....	120
6.2.2	Composantes sémantiques exprimées dans le verbe.....	122
6.2.3	Éléments externes au verbe.....	127
6.2.4	Densité sémantique	130
6.3	Les locuteurs natifs d'italien.....	132
6.3.1	Types d'informations exprimées et <i>locus</i> de l'information.....	132
6.3.2	Composantes sémantiques exprimées dans le verbe.....	134
6.3.3	Éléments externes au verbe.....	139
6.3.4	Densité sémantique	143
6.4	Synthèse comparative des données natives	145
6.5	Conclusion.....	152
 Chapitre VII. Résultats : l'expression du déplacement chez les apprenants.....		153
7.1	Apprenants de l'italien.....	153
7.1.1	<i>Les apprenants anglophones : niveau intermédiaire</i>	154
7.1.1.1	Types d'informations spatiales exprimées et <i>locus</i> de l'information	154
7.1.1.2	Composantes sémantiques exprimées dans le verbe.....	155
7.1.1.3	Éléments externes au verbe.....	159
7.1.2	<i>Les apprenants anglophones : niveau avancé</i>	162
7.1.2.1	Types d'informations spatiales exprimées et <i>locus</i> de l'information	162
7.1.2.2	Composantes sémantiques exprimées dans le verbe.....	164
7.1.2.3	Éléments externes au verbe.....	168
7.1.3	Densité sémantique : apprenants intermédiaires vs. avancés.....	171
7.1.4	Synthèse comparative des données des apprenants anglais de l'italien selon leur niveau de compétence.....	174
7.1.5	<i>Les apprenants francophones : niveau intermédiaire</i>	177
7.1.5.1	Types d'informations spatiales exprimées et <i>locus</i> de l'information	177
7.1.5.2	Composantes sémantiques exprimées dans le verbe.....	179
7.1.5.3	Éléments externes au verbe.....	185

7.1.6	<i>Les apprenants francophones : niveau avancé</i>	187
7.1.6.1	Types d'informations spatiales exprimées et <i>locus</i> de l'information	187
7.1.6.2	Composantes sémantiques exprimées dans le verbe.....	189
7.1.6.3	Éléments externes au verbe.....	195
7.1.7	Densité sémantique : apprenants intermédiaires vs. avancés.....	198
7.1.8	Synthèse comparative des données des apprenants français de l'italien selon leur niveau de compétence	201
7.2	Apprenants du français	203
7.2.1	<i>Les apprenants anglophones : niveau intermédiaire</i>	204
7.2.1.1	Types d'informations spatiales exprimées et <i>locus</i> de l'information	204
7.2.1.2	Composantes sémantiques exprimées dans le verbe.....	205
7.2.1.3	Éléments externes au verbe.....	210
7.2.2	<i>Les apprenants anglophones : niveau avancé</i>	213
7.2.2.1	Types d'informations spatiales exprimées et <i>locus</i> de l'information	213
7.2.2.2	Composantes sémantiques exprimées dans le verbe.....	215
7.2.2.3	Éléments externes au verbe.....	220
7.2.3	Densité sémantique : apprenants intermédiaires vs. avancés.....	222
7.2.4	Synthèse comparative des données des apprenants anglais de l'italien selon leur niveau de compétence	225
7.2.5	<i>Les apprenants italoalphones : niveau intermédiaire</i>	228
7.2.5.1	Types d'informations spatiales exprimées et <i>locus</i> de l'information	228
7.2.5.2	Composantes sémantiques exprimées dans le verbe.....	229
7.2.5.3	Éléments externes au verbe.....	234
7.2.6	<i>Les apprenants italoalphones : niveau avancé</i>	236
7.2.6.1	Types d'informations spatiales exprimées et <i>locus</i> de l'information	236
7.2.6.2	Composantes sémantiques exprimées dans le verbe.....	237
7.2.6.3	Éléments externes au verbe.....	242
7.2.7	Densité sémantique : apprenants intermédiaires vs. avancés.....	244
7.2.8	Synthèse comparative des données des apprenants français de l'italien selon leur niveau de compétence	246
7.3	Faire le point : tendances communes et divergences lors de l'ALE.....	248
7.4	Conclusion.....	250

Partie III. Les apports de notre recherche	251
Chapitre VIII. Discussion des résultats	252
8.1 Résultats en L1	252
8.1.1 Typologie des langues	252
8.1.2 Conceptualiser l'espace dynamique en L1 : <i>Thinking for Speaking</i>	259
8.2 Résultats en L2	260
8.2.1 Tendances communes vs. différences en fonction du niveau de compétence et des langues en présence.....	260
8.2.2 Conceptualiser l'espace dynamique en L2 : <i>Thinking for Speaking</i> et traitement prototypique de la tâche	274
8.3 Conclusion.....	277
Conclusion	279
Bibliographie	285

Volume II (Annexes)

Annexe I : Le support <i>Frog, where are you ?</i>	305
Annexe II : Fiches socio-biographiques des informateurs	315
Annexe III : Transcription des données	321
A. Groupe anglais L1	322
B. Groupe français L1	347
C. Groupe italien L1	365
D. Groupe d'apprenants anglophones de l'italien L2	386
E. Groupe d'apprenants francophones de l'italien L2	424
F. Groupe d'apprenants anglophones du français L2	460
G. Groupe d'apprenants italo-phones du français L2	506

Liste des abréviations

Adv	adverbe
ALE	acquisition langue étrangère
AL1	acquisition langue première
AL2	acquisition langue seconde
Ang	anglais
App/APP	apprenant
Ava/AVA	avancé
C	cause
C+M	cause + manière
C+T	cause + trajectoire
DS	densité sémantique
eng	English
Ex.	exemple/extrait
fr/Fr.	français
it/Ita.	italien
Int/INT	intermédiaire
M	manière
L1	langue première
L2	langue seconde
L3	langue troisième
LC	langue cible
LE	langue étrangère
LM	langue maternelle
LS	langue source
OBS	Observer

RAL	recherche en acquisition des langues
SN	syntagme nominal
SP	syntagme(s) prépositionnel(s)
Suj LN.Ang	Sujet locuteur natif anglophone
Suj LN.Fr	Sujet locuteur natif francophone
Suj LN.Ita	Sujet Locuteur natif italophone
T	trajectoire
T+M	trajectoire + manière
Trad.	Traduction
Trans.	transitif
Vb	Verbe(s)
VS	verbe(s) syntagmatique(s)

Liste des figures

Figure 1.	Le modèle de Levelt (Levelt 1989).....	18
Figure 2.	Configuration des langues dans le projet ESF (Perdue 1993).....	41
Figure 3.	<i>Continuum</i> de la manière du mouvement dans les langues	60
Figure 4.	La trichotomie de Slobin (Tripartite Typology of Motion-Event Conflation, Slobin 2006 :65)	62
Figure 5.	<i>Continuum</i> de la saillance de la Trajectoire (Minus-Ground and Plus-Ground Verbs, Ibarrexe-Antuñano 2009 : 406).....	64
Figure 6.	Distribution des verbes de mouvement chez chaque locuteur natif d'anglais	113
Figure 7.	Distribution des particules, des locutions adverbiales et des SP pour chaque locuteur natif d'anglais	116
Figure 8.	Distribution des verbes de mouvement chez chaque locuteur natif du français	125
Figure 9.	Distribution des particules, des locutions adverbiales et des SP pour chaque locuteur natif du français.	128
Figure 10.	Distribution des verbes de mouvement chez chaque locuteur natif d'italien	137
Figure 11.	Distribution des particules, des locutions adverbiales et des SP pour chaque locuteur natif d'italien	139
Figure 12.	Distribution des verbes de mouvement chez chaque apprenant anglais intermédiaire de l'italien	158
Figure 13.	Distribution des particules, des locutions adverbiales et des SP pour chaque apprenant anglais intermédiaire de l'italien.....	160
Figure 14.	Distribution des verbes de mouvement chez chaque apprenant anglais avancé de l'italien	166
Figure 15.	Distribution des particules, des locutions adverbiales et des SP pour chaque apprenant anglais avancé de l'italien	168
Figure 16.	Distribution des verbes de mouvement chez chaque apprenant français intermédiaire de l'italien	183
Figure 17.	Distribution des particules, des locutions adverbiales et des SP pour chaque apprenant français intermédiaire de l'italien.....	185

Figure 18.	Distribution des verbes de mouvement chez chaque apprenant français avancé de l'italien	193
Figure 19.	Distribution des particules, des locutions adverbiales et des SP pour chaque apprenant français avancé de l'italien	195
Figure 20.	Distribution des verbes de mouvement chez chaque apprenant anglais intermédiaire du français	209
Figure 21.	Distribution des particules, des locutions adverbiales et des SP pour chaque apprenant anglais intermédiaire du français	211
Figure 22.	Distribution des verbes de mouvement chez chaque apprenant anglais avancé du français	218
Figure 23.	Distribution des particules, des locutions adverbiales et des SP pour chaque apprenant anglais avancé du français.....	220
Figure 24.	Distribution des verbes de mouvement chez chaque apprenant italien intermédiaire du français.....	232
Figure 25.	Distribution des particules, des locutions adverbiales et des SP pour chaque apprenant italien intermédiaire du français.....	234
Figure 26.	Distribution des verbes de mouvement chez chaque apprenant italien avancé du français	240
Figure 27.	Distribution des particules, des locutions adverbiales et des SP pour chaque apprenant italien avancé du français	242

Liste des graphiques

Graphique 1.	Composantes sémantiques exprimées par les anglophones tous moyens confondus	110
Graphique 2.	<i>Locus</i> de l'information dans le récits <i>Frog</i> des anglophones natifs.....	111
Graphique 3.	Composantes sémantiques exprimées dans le verbe en anglais L1	112
Graphique 4.	Eléments syntaxiques externes aux verbes en anglais L1	115
Graphique 5.	Notions sémantiques encodées par les moyens syntaxiques extraverbaux en anglais L1	116
Graphique 6.	SP : source, but et parcours du déplacement en anglais L1	118
Graphique 7.	Images 12 et 17/18 <i>Frog</i> story : Densité sémantique exprimée en anglais L1	119
Graphique 8.	Composantes sémantiques exprimées par les francophones tous moyens confondus	121
Graphique 9.	<i>Locus</i> de l'information dans les récits <i>Frog</i> des français natifs.....	122
Graphique 10.	Composantes sémantiques lexicalisées dans le verbe en français L1 ...	123
Graphique 11.	Eléments syntaxiques externes aux verbes en français L1	127
Graphique 12.	Notions sémantiques encodées par les moyens syntaxiques extraverbaux en français L1	129
Graphique 13.	SP : source, but et parcours du déplacement en français L1	129
Graphique 14.	Images 12-17/18 <i>Frog</i> story : Densité sémantique exprimée en français L1	130
Graphique 15.	Composantes sémantiques exprimées par les italophones tous moyens confondus	132
Graphique 16.	<i>Locus</i> de l'information spatiales dans les récits <i>Frog</i> des italiens natifs	134
Graphique 17.	Composantes sémantiques exprimées dans le verbe en italien L1	135
Graphique 18.	Eléments syntaxiques externes aux verbes en italien L1	139
Graphique 19.	Notions sémantiques encodées par les moyens syntaxiques extraverbaux en italien L1	140
Graphique 20.	SP: source, but et parcours du déplacement en italien L1	142
Graphique 21.	Images 12-17/18 <i>Frog</i> story : densité sémantique exprimée en italien L1	143

Graphique 22.	Notions sémantiques encodées par les moyens syntaxiques extraverbaux: comparaison entre les trois groupes de locuteurs natifs.....	149
Graphique 23.	Composantes sémantiques exprimées tous moyens confondus par les apprenants anglais intermédiaires de l'italien.....	154
Graphique 24.	<i>Locus</i> de l'information : les apprenants anglais intermédiaires de l'italien.....	155
Graphique 25.	Composantes sémantiques exprimées dans le verbe par les apprenants anglais intermédiaires de l'italien.....	156
Graphique 26.	Éléments extraverbaux employés par les apprenants anglais intermédiaires de l'italien.....	160
Graphique 27.	Notions sémantiques encodées par les moyens extraverbaux : les apprenants anglais intermédiaires de l'italien.....	161
Graphique 28.	Composantes sémantiques exprimées tous moyens confondus par les apprenants anglais avancés de l'italien.....	162
Graphique 29.	<i>Locus</i> de l'information : les apprenants anglais avancés de l'italien....	163
Graphique 30.	Composantes sémantiques exprimées dans le verbe par les apprenants anglais avancés de l'italien.....	164
Graphique 31.	Éléments syntaxiques extraverbaux : les apprenants anglais avancés de l'italien.....	168
Graphique 32.	Notions sémantiques encodées par les moyens extraverbaux : les apprenants anglais avancés de l'italien.....	169
Graphique 33.	Densité sémantique chez les apprenants anglophones de l'italien.....	172
Graphique 34.	Notions sémantiques encodées par les moyens syntaxiques extraverbaux. Comparaison selon le niveau de compétence: les apprenants anglais de l'italien.....	176
Graphique 35.	Composantes sémantiques exprimées tous moyens confondus par les apprenants français intermédiaires de l'italien.....	178
Graphique 36.	<i>Locus</i> de l'information : les apprenants français intermédiaires de l'italien.....	179
Graphique 37.	Composantes sémantiques exprimées dans le verbe par les apprenants français intermédiaires de l'italien.....	180

Graphique 38.	Éléments extraverbaux employés par les apprenants français intermédiaires de l'italien.....	185
Graphique 39.	Notions sémantiques encodées par les moyens extraverbaux : les apprenants français intermédiaires de l'italien	186
Graphique 40.	Composantes sémantiques exprimées tous moyens confondus par les apprenants français avancés de l'italien.....	188
Graphique 41.	<i>Locus</i> de l'information : les apprenants français avancés de l'italien...	189
Graphique 42.	Composantes sémantiques exprimées dans les verbes par les apprenants français avancés de l'italien	190
Graphique 43.	Éléments extraverbaux employés par les apprenants français avancés de l'italien.....	195
Graphique 44.	Notions sémantiques encodées par les moyens extraverbaux : les apprenants français avancés de l'italien.....	196
Graphique 45.	Densité sémantique exprimée par les apprenants français de l'italien..	198
Graphique 46.	Notions sémantiques encodées par les moyens syntaxiques extraverbaux. Les apprenants français de l'italien : comparaison selon le niveau de compétence	203
Graphique 47.	Composantes sémantiques exprimées tous moyens confondus par les apprenants anglais intermédiaires du français	204
Graphique 48.	<i>Locus</i> de l'information : les apprenants anglais intermédiaires du français	205
Graphique 49.	Composantes sémantiques exprimées dans le verbe par les apprenants anglais intermédiaires du français.....	206
Graphique 50.	Éléments extraverbaux employés par les apprenants anglais intermédiaires du français	211
Graphique 51.	Notions sémantiques encodées par les moyens extraverbaux : les apprenants anglais intermédiaires du français	212
Graphique 52.	Composantes sémantiques tous moyens confondus exprimées par les apprenants anglais avancés du français.....	213
Graphique 53.	<i>Locus</i> de l'information dans les données des apprenants anglais avancés du français	214

Graphique 54.	Composantes sémantiques exprimées dans le verbe par les apprenants anglais avancés du français	215
Graphique 55.	Eléments extraverbaux employés par les apprenants anglais avancés du français	220
Graphique 56.	Notions sémantiques encodées par les moyens extraverbaux : les apprenants anglais avancés du français	221
Graphique 57.	Densité sémantique exprimée par les apprenants anglais du français...	223
Graphique 58.	Densité sémantique exprimée par les apprenants anglais du français...	227
Graphique 59.	Composantes sémantiques exprimées dans tous moyens confondus par les apprenants italiens intermédiaires du français	228
Graphique 60.	<i>Locus</i> de l'information spatiale : les apprenants italiens intermédiaires du français	229
Graphique 61.	Composantes sémantiques exprimées dans le verbe par les apprenants italiens intermédiaires du français.....	229
Graphique 62.	Eléments extraverbaux employés chez les apprenants italiens intermédiaires du français	234
Graphique 63.	Notions sémantiques encodées par les moyens extraverbaux : les apprenants italiens intermédiaires du français	235
Graphique 64.	Composantes sémantiques exprimées tous moyens confondus par les apprenants italiens avancés du français	236
Graphique 65.	<i>Locus</i> de l'information : les apprenants italiens avancés du français ...	237
Graphique 66.	Composantes sémantiques exprimées dans le verbe par les apprenants italiens avancés du français	238
Graphique 67.	Eléments extraverbaux employés par les apprenants italiens avancés du français	242
Graphique 68.	Notions sémantiques encodées par les moyens extraverbaux : les apprenants italiens avancés du français	243
Graphique 69.	Densité sémantique exprimée par les apprenants italiens du français ..	244
Graphique 70.	Notions sémantiques encodées par les moyens extraverbaux. Apprenants italiens du français : comparaison selon le niveau de compétence.....	248

Liste des tableaux

Tableau 1.	Les informateurs.....	88
Tableau 2.	Nombre d'occurrences des verbes de mouvement employés dans le récit <i>Frog</i>	114
Tableau 3.	Types d'informations sémantiques exprimées sur la base de la DS en anglais L1	120
Tableau 4.	Nombre d'occurrences des verbes de mouvement employés dans le récit <i>Frog</i>	126
Tableau 5.	Types d'informations sémantiques exprimées sur la base de la DS en français L1	131
Tableau 6.	Nombre d'occurrences des verbes de mouvement employés dans le récit <i>Frog</i>	138
Tableau 7.	Types d'informations sémantiques exprimées sur la base de la DS en italien L1.....	144
Tableau 8.	Composantes sémantiques selon les langues maternelles : P calculé à l'aide du X^2 test	146
Tableau 9.	Nombre d'occurrences des composantes sémantiques exprimées dans le verbe selon les langues.....	147
Tableau 10.	<i>Frog</i> . Nombre d'occurrences des verbes de mouvement employés par les apprenants anglais intermédiaires de l'italien.....	159
Tableau 11.	Types de SP employés chez les apprenants anglais intermédiaires de l'italien.....	161
Tableau 12.	<i>Frog</i> . Nombre d'occurrences des verbes de mouvement employés par les apprenants anglais avancés de l'italien	167
Tableau 13.	Types de SP employés chez les apprenants anglais avancés de l'italien.....	171
Tableau 14.	DS : types d'informations spatiales exprimées chez les apprenants anglais de l'italien.....	173
Tableau 15.	Verbes de mouvement employés selon le niveau de compétence : les apprenants anglais de l'italien	176
Tableau 16.	<i>Frog</i> . Nombre d'occurrences des verbes de mouvement employés par les apprenants français intermédiaires de l'italien	184

Tableau 17.	Types de SP employés chez les apprenants français intermédiaires de l'italien.....	187
Tableau 18.	<i>Frog.</i> Nombre d'occurrences des verbes de mouvement employés par les apprenants français avancés de l'italien	194
Tableau 19.	Types de SP employés chez les apprenants français avancés de l'italien.....	198
Tableau 20.	DS : types d'informations spatiales exprimées chez les apprenants français de l'italien	199
Tableau 21.	Verbes de mouvement employés selon le niveau de compétence : les apprenants français de l'italien	202
Tableau 22.	<i>Frog.</i> Nombre d'occurrences des verbes de mouvement employés chez les apprenants anglais intermédiaires du français	210
Tableau 23.	Types de SP employés chez les apprenants anglais intermédiaires du français	212
Tableau 24.	<i>Frog.</i> Nombre d'occurrences des verbes de mouvement employés chez les apprenants anglais avancés du français	219
Tableau 25.	Types de SP employés chez les apprenants anglais avancés du français	222
Tableau 26.	DS : types d'informations spatiales exprimées chez les apprenants anglais du français	224
Tableau 27.	Verbes de mouvement employés selon le niveau de compétence : les apprenants anglais du français	226
Tableau 28.	<i>Frog.</i> Nombre d'occurrences des verbes de mouvement employés par les apprenants italiens intermédiaire du français	233
Tableau 29.	Types de SP employés chez les apprenants italiens intermédiaires du français	235
Tableau 30.	<i>Frog.</i> Nombre d'occurrences des verbes de mouvement employés par les apprenants italiens avancés du français.....	241
Tableau 31.	Types de SP employés chez les apprenants italiens avancés du français	243
Tableau 32.	DS : types d'informations spatiales exprimées chez les apprenants italiens du français.....	245

Tableau 33.	Verbes de mouvement employés selon le niveau de compétence : les apprenants italiens du français	247
Tableau 34.	Apprenants italien L2 : comparaison nombre de propositions / motion events à l'aide du test X^2	261
Tableau 35.	Apprenants français L2 : comparaison nombre de propositions / motion events à l'aide du test X^2	261
Tableau 36.	Composantes sémantiques chez les apprenants avancés de l'italien L2 : P calculé à l'aide de X^2 test	263
Tableau 37.	Éléments extraverbaux chez les apprenants avancés de l'italien L2 : P calculé à l'aide de X^2 test	266

Introduction

Il y a plusieurs raisons qui ont poussé les linguistes à focaliser leur attention sur l'expression du déplacement. L'une des raisons principales est que l'espace, tout comme le temps, représente l'une des façons les plus fondamentales d'expérimenter le monde et qu'une telle expérience occupe une position cruciale dans la cognition humaine (Klein 1989). Pour cela, Filipović & Antuñano (2015) soulignent que l'étude des situations de déplacement dans les langues s'est révélée être un terrain fertile pour mieux explorer la relation existante entre langage et cognition (Levinson 2003). En effet, nonobstant l'apparente universalité des structures conceptuelles sous-jacentes le domaine de l'espace, leur expression reflète une variation typologique entre les langues dans la mesure où celles-ci diffèrent dans la façon d'encoder l'information spatiale (racine verbale *vs.* éléments extraverbaux) et dans le type d'information exprimée (trajectoire, manière, cause). La présente thèse s'inscrit justement dans le courant des travaux portant sur le rapport entre langage et cognition lors de l'acquisition des langues. Plus spécifiquement, nous visons à tester l'empreinte des différences interlinguistiques sur l'expression du déplacement chez des locuteurs natifs, pour ensuite dévoiler les contraintes que cette variabilité typologique peut exercer chez des apprenants adultes en langue seconde (L2)¹. Nous avons choisi d'enregistrer 20 anglophones et 20 francophones apprenants de l'italien et 20 adultes anglophones et 20 italophones apprenant le français L2. La combinaison des langues choisie pour notre étude peut faire ressortir des résultats intéressants liés à la distance et/ou la proximité des langues en présence en particulier du point de vue du phénomène du *transfert* (Ringbom & Jarvis 2009 ; Jarvis & Pavlenko 2010). Notre étude veut apporter une contribution tant à la typologie des langues qu'à la sphère acquisitionnelle. Ainsi, elle s'appuie sur deux cadres théoriques importants : la distinction typologique des langues de Talmy (1983, 1985, 2000) qui a jeté les bases pour beaucoup d'études en linguistique cognitive et typologique et l'hypothèse du *Thinking for Speaking* proposée par Slobin (1996). Du point de vue typologique, l'italien et le français, langues cibles (LCs) et langues sources (LSs) de certains de nos informateurs, sont des langues à cadrage verbal (*verb-framed languages*): elles expriment la Trajectoire (*Path*) dans le verbe principal tandis que la Manière et/ou la Cause sont encodées de façon optionnelle

¹ Dans notre étude nous utiliserons les termes langue seconde (L2) et langue étrangère (LE) comme synonymes.

dans une proposition indépendante, voire subordonnée. En revanche, l'anglais, langue maternelle (L1) des deux groupes d'apprenants étudiés, en tant que langue germanique, est une langue à satellites (*satellite-framed language*) : elle tend à lexicaliser les autres composantes du mouvement (Manière et/ou Cause) dans la racine verbale tandis que la Trajectoire est postposée au verbe grâce à des particules dites *satellites*. Néanmoins, Slobin (2004) propose de situer les langues au long d'un *continuum* qui se base sur le degré de saillance de la manière du déplacement, critère qui lui paraît plus pertinent par rapport à la trajectoire pour distinguer les langues du monde. De ce fait, il distingue les langues *high manner salient* (l'anglais) des langues *low-manner salient* (français et italien) en fonction de la forte ou faible attention portée sur la composante de la manière.

Or, dans les dernières années la proposition typologique de Talmy a fait l'objet de nombreuses critiques, étant donné que même les langues appartenant à la même famille typologique peuvent différer dans la caractérisation d'un événement de mouvement. De ce fait, certains auteurs parlent de *variation intra-typologique* (Ibarretxe-Antuñano 2004, 2009, 2015 ; Ibarretxe-Antuñano & Gascón ; Spreafico 2009) et préfèrent classer les langues selon un *continuum* de saillance des composantes spatiales ; d'autres (Beavers et al. 2010; Matsumoto 2011 ; Hendriks & Hickmann 2011) identifient différentes *options* que les langues peuvent fournir quant à l'encodage de l'espace dynamique.

Concernant la sphère acquisitionnelle et psycholinguistique, Slobin (1996) a proposé l'hypothèse du 'Penser pour Parler' pour référer à la pensée dans la situation spécifique où elle est mobilisée en vue de la production langagière à venir et il a remarqué que les choix linguistiques d'un locuteur (sélection et segmentation de l'information à verbaliser) sont fortement contraints par les structures lexico-grammaticales de sa L1. Autrement dit, la diversité des langues prédispose les locuteurs à envisager les événements et à en parler de manière différente. De nombreuses études ont confirmé l'hypothèse de Slobin sur les locuteurs natifs de différentes langues et ont montré comment la manière de 'penser pour parler' spécifique à une langue donnée se développe chez l'enfant lors de l'acquisition de la L1. A partir de ces résultats, plusieurs chercheurs ont commencé à se demander si au cours de l'acquisition d'une L2 (AL2/ALE) il est possible de restructurer la façon de 'Penser pour Parler', qui s'est installée lors de l'acquisition de la L1. A notre connaissance, les résultats sont actuellement peu concluants. La plupart des études mettent en évidence

les difficultés des apprenants sur ce point : même à des niveaux très avancés de l'acquisition on constate l'emploi de structures traduisant une conceptualisation typique de la L1 dans la production en L2 (transfert 'conceptuel', Jarvis & Pavlenko 2010). Certains auteurs considèrent ainsi le système conceptuel de la L1 comme responsable de l'écart existant entre la compétence native et celle des apprenants « quasi-natifs » (cf. Carrol & von Stutterheim 1997, Bartning 2009 pour en citer quelques-uns). Toutefois des processus de restructuration semblent également possibles pour certains domaines et en fonction de la proximité/distance typologique entre les langues en contact (cf. Pavlenko 2011). Le croisement de langues choisi pour notre corpus nous permettra par conséquent d'approfondir ce débat.

Dans notre étude nous adoptons une démarche transversale dans la mesure où chaque sujet n'a été enregistré qu'une seule fois. Nous privilégions des productions en temps réel réalisées par des locuteurs ayant un niveau d'acquisition intermédiaire vs. avancé (cf. Klein & Perdue 1992 ; Bartning & Schylter 2004) qui apprennent la LC en situation hétéroglotte, à savoir des anglophones apprenant le français et l'italien en Irlande, des francophones étudiant l'italien en France et des italo-phones qui font des études de français en Italie. Nous avons également recueilli des productions orales auprès de locuteurs natifs de l'anglais, du français et de l'italien, qui représentent nos groupes de contrôle.

Tous les informateurs ont accompli une tâche cognitivement complexe, à savoir la création d'un récit de fiction produit sur la base du support *Frog, where are you?* (Mayer 1969).

L'objectif principal de notre recherche est d'analyser la conceptualisation des relations spatiales dynamiques dans une tâche orale chez différents groupes de locuteurs qui se distinguent pour leur L1 et/ou pour leur L2 ainsi que pour les stades acquisitionnels pour ce qui est des apprenants. Ainsi, notre étude s'articule autour de plusieurs questions.

Pour les locuteurs natifs :

- Jusqu'à quel point les récits produits par les locuteurs natifs reflètent-ils la classification typologique proposée par Talmy (1985, 2000) ? Dans quelle mesure les productions des anglophones peuvent diverger par rapport à celles des francophones et des italo-phones ? Les productions des anglophones seront-elles effectivement plus denses en termes sémantiques et plus riches de références à la

manière du déplacement comme des études antérieures (Slobin 2004, 2006) le laissent supposer ?

- Peut-on vraiment parler d'une *variation intra-typologique* entre le français et l'italien (Ibarrexe-Antuñano & Gascón 2012, 2013) tendanciellement considérées comme appartenant à la même famille typologique des langues romanes ?

Pour les apprenants :

- Est-ce que les apprenants arrivent à encoder l'espace dynamique conformément à leur variété cible ? A partir de quel niveau ?
- Les productions des apprenants seront-elles affectées par les caractéristiques typologiques de leur L1 ? Dans quelle mesure ? A partir de quel niveau ? Et pour quel(s) couple(s) de langues ?
- La distance et/ou la proximité typologiques entre les langues en présence jouent-elles un rôle important dans le processus d'ALE ?

Pour répondre à ces questions, nous comparons d'abord la manière dont les locuteurs natifs s'acquittent de la tâche narrative demandée à tous les informateurs, à savoir le récit de fiction, pour dévoiler la cible de l'acquisition, ce qui nous permettra dans un deuxième temps de relever dans quelle mesure et par quelles étapes les apprenants se rapprochent de la variété cible ou s'ils accomplissent la tâche acquisitionnelle en fonction de leur L1. Ensuite, nous comparons également les productions des apprenants ayant différentes L1s afin de départager l'influence éventuelle de leur L1 par rapport à la présence de tendances communes à parité de niveau.

Plan de la thèse

Cette thèse est organisée en trois parties. La première partie illustre le cadre théorique de la recherche ; la deuxième partie porte sur la méthodologie que nous avons choisie d'adopter en fonction de nos objectifs et sur l'analyse des données ; la troisième partie présente les résultats issus de notre travail et leur mise en perspective avec les études précédentes.

La première partie de la thèse se compose de quatre chapitres. Le premier chapitre vise à illustrer les différentes positions adoptées au fil du temps par rapport au débat concernant la relation entre langage et cognition allant de l'autonomie entre ces deux termes au déterminisme linguistique pour arriver au révisionnisme de ce déterminisme. Le deuxième

chapitre résume les recherches principales sur l'AL2: nous présentons les trois courants qui ont marqué les recherches en acquisition des langues en nous focalisant surtout sur l'approche fonctionnaliste, au sein de laquelle s'inscrit notre recherche. Ce chapitre présente également les caractéristiques des systèmes linguistiques qui se développent en L2. Le troisième chapitre est consacré aux études sur l'expression du déplacement en L1 et en L2 en partant de la classification typologique de Talmy (1985, 2000) jusqu'à sa remise en question de la part de certains chercheurs. Dans le quatrième chapitre nous présentons les spécificités typologiques de l'anglais, du français et de l'italien au sujet de l'expression du mouvement et montrons également l'importance d'interpréter leur façon d'encoder l'espace dynamique en termes de *continuum*.

S'agissant de la partie empirique, la deuxième partie de la thèse représente le cœur de notre travail. Elle s'articule autour de trois chapitres. Le cinquième chapitre est consacrée à la présentation de la méthodologie adoptée dans cette étude : nous présentons les objectifs que nous nous sommes donnés, les questions de recherches ainsi que nos hypothèses de départ, les informateurs et la tâche narrative que ces derniers ont dû accomplir. Nous détaillons également la manière dont nous avons recueilli et ensuite traité les données et la procédure d'analyse de celles-ci. Le sixième chapitre contient l'analyse détaillée des données natives et le septième celle des récits de apprenants. Les analyses des données, qui sont à la fois qualitatives et quantitatives, se basent sur les prémisses théoriques et méthodologiques exposées dans les chapitres précédents.

La troisième partie de cette thèse concerne la discussion des résultats en termes typologiques et acquisitionnels : nous résumons les résultats issus de nos analyses et les comparons avec les études précédentes portant sur l'influence de la L1 lors de l'expression du déplacement en L2.

Une conclusion finale nous permettra de revenir sur les résultats principaux de notre thèse. Nous essayerons d'esquisser les apports de notre recherche dans le domaine de l'AL2, malgré quelques limitations de notre étude. Ceci nous amènera à explorer d'autres pistes dans l'avenir.

Partie I

Cadre Théorique

Chapitre I. Relation entre langage et cognition : un débat crucial en psycholinguistique

La langue, influe-t-elle sur notre façon de concevoir le monde et d'en parler? Voici l'une des questions cruciales de plusieurs débats en psycholinguistique concernant la relation étroite entre langage et cognition. Ce débat, initié il y a plus d'un siècle, est encore aujourd'hui au cœur de la linguistique. Une nouvelle problématique a en effet été soulevée: si notre L1 influence notre conceptualisation du monde, existe-il un impact du système conceptuel et linguistique de la L1 sur la production langagière en L2 ou peut-on se dégager de ce conditionnement ?

Dans le chapitre qui suit nous essayerons de relater les termes de ce débat qui a donné lieu à des positions contrastées allant de l'autonomie entre langage et pensée au déterminisme linguistique pour arriver finalement à une version plus nuancée qui est le révisionnisme de ce déterminisme, position que nous adopterons dans notre étude.

1.1 Autonomie entre langage et cognition

Selon cette position, il n'y a pas d'influence réciproque entre langage et cognition, étant donné que ceux-ci sont encapsulés dans différents modules (*modular views*, Thierry 2016 : 693) dans le cerveau (cf. par exemple Chomsky 1972, Pinker 1994) et fonctionnent de façon indépendante. Les travaux s'inscrivant dans ce type d'approche considèrent la faculté du langage comme un système de connaissances inné et indépendant des spécificités des langues. Chez Chomsky (1972) la structure de la langue est innée, biologiquement programmée et complètement autonome. Ainsi, l'enfant à sa naissance serait pourvu d'un dispositif linguistique (*Language Acquisition Device*, cf. section 2.2.1 pour plus de détails) indépendant de l'environnement où il grandit, y compris pour ce qui est de *l'input* auquel il est exposé. D'après l'auteur « knowledge of language (...) is to a large extent independent of intelligence » (Chomsky 1972: 117) et seulement la *performance* (*externalized Language*) ressent des contraintes cognitives liées à la mémoire, à la perception et au temps. Pinker (1994 : 18) se sert de la métaphore de *l'instinct du langage* pour comparer la faculté humaine du langage, qui est universelle, à l'instinct

animal dans la mesure où celle-ci se développe inconsciemment, spontanément et sans aucun type d'instruction et est dissociée de la cognition.

Concernant l'usage de la langue, Chomsky souligne que les habilités cognitives générales représentent le véritable responsable de la diversité des phrases produites par des enfants et celles produites par les adultes quant à leur longueur et à leur complexité. De même, d'autres facteurs, tels que les effets de la fréquence, peuvent influencer sur le développement langagier. Pinker (1994 : 289) reprend cette idée en disant que la langue se développe « about as quickly as the growing brain can handle it ».

Récemment, Hespos & Spelke (2004, 2007) ont souligné que l'enfant s'appuie sur des connaissances de base (*core knowledge*) innées, programmées et universelles dans les cultures humaines, qui précèdent l'acquisition linguistique. L'interaction du jeune enfant avec son environnement lui permet d'enrichir ces connaissances de base innées, sans qu'il y ait pour autant aucun changement des caractéristiques essentielles de telles connaissances. A l'instar de Chomsky (1972) et de Pinker (1994), les auteurs, donc, soutiennent l'existence de concepts universaux et préexistants au langage (cf. section 2.2.1 pour une vision plus exhaustive).

1.2 Le déterminisme cognitif

L'hypothèse cognitive doit beaucoup au psychologue suisse Jean Piaget (1964), qui a étudié le développement de jeunes enfants en observant la façon dont la pensée se constitue. D'après l'auteur, les capacités cognitives de l'être humain sont le fruit d'interactions complexes entre la maturation du système nerveux et du langage; cette maturation, à son tour, résulte de l'expérience du monde qui nous entoure. Par conséquent, les structures cognitives s'intériorisent petit à petit pour devenir de plus en plus abstraites.

Piaget distingue quatre stades de développement. Tout d'abord il soutient que la base de l'acquisition du langage chez l'enfant est représentée par l'exploration qu'il fait du monde à travers les activités sensori-motrices, à savoir en manipulant des objets l'enfant arrive à se construire un plan de la réalité. Cela se vérifie pendant le *stade sensorimoteur*, qui s'étend de la naissance à environ deux ans. Le deuxième stade est celui de la *période pré-opérationnelle* (de 2 ans à 6-7 ans), pendant laquelle l'enfant élabore la fonction symbolique, c'est-à-dire il arrive à représenter des référents par le biais de mots et d'autres

symboles. De 6 à 12 ans, l'enfant entre dans le *stade des opérations concrètes*, où il commence à conceptualiser et à créer des raisonnements logiques ayant encore un rapport direct avec le concret. Finalement, il y a le *stade des opérations formelles*, où l'enfant-adolescent adopte une logique formelle et abstraite.

Pour Piaget l'apprentissage est une adaptation de nos schémas de pensée à de nouvelles données du réel, ce qui se réalise par deux processus cognitifs: l'assimilation et l'accommodation. Il y a assimilation lorsque l'enfant intègre les données auxquelles il est confronté : c'est donc le sujet qui agit sur les objets de son environnement. Au contraire, pendant le processus d'accommodation c'est l'environnement qui s'impose sur le sujet car celui-ci doit réorganiser ses connaissances pour prendre en compte de nouvelles données. En d'autres termes, chez Piaget ce sont les habilités cognitives qui rendent certaines significations disponibles pour la formulation langagière, par exemple pour l'expression de la localisation. Sinclair (1974 : 123) synthétise ce point en disant que « cognitive structures should be used to explain language acquisition rather than vice versa ».

1.3 Le déterminisme linguistique

Le constructivisme a fait l'objet de nombreuses critiques dans la mesure où il ne prend pas en compte ni a) l'influence du contexte socio-culturel dans le processus du développement cognitif chez l'enfant ni b) les spécificités de la langue en cours d'acquisition. Ainsi, concernant le premier point, le psychologue russe Vygotsky (1934 [1986]) accorde une importance beaucoup plus grande que Piaget aux influences socio-culturelles sur le développement cognitif. Le développement de l'enfant est affecté par le monde culturel dans lequel il grandit. L'enfant donc intériorise les influences externes à travers les interactions avec les adultes qui lui donnent le soutien nécessaire dans les situations d'apprentissage. En d'autres termes, contrairement à Piaget, chez Vygotsky l'apprentissage est une construction active de connaissances qui se réalise surtout dans le milieu social de l'individu.

Concernant le deuxième point, il nous semble utile de parcourir tout le *cursus* qui aboutit justement à cette approche relativiste dont le pionnier est considéré Benjamin Lee Whorf. Lorsque la linguistique cognitive (Langacker 1986, 1987 ; Lakoff 1987 ; Talmy 1983) commence à se faire connaître, la notion de *Weltanschauung* (vision du monde) est déjà présente dans le domaine de la linguistique. Au XIXe siècle c'est le philosophe allemand

Wilhelm von Humboldt (1836) qui soutient que les différences entre les langues ne résident pas dans leurs sons et leurs signes mais dans les différentes visions du monde que peuvent avoir leurs locuteurs. C'est ainsi que la notion de diversité linguistique et son influence sur la cognition humaine est introduite. Chez Humboldt, le langage représente une force externe à l'individu, qui moule celui-ci et l'oblige à canaliser sa pensée dans certains sentiers prédéterminés. Le langage et la pensée constituent une union si étroite qu'accéder à l'un des deux signifie accéder à l'autre aussi. Le langage et la pensée deviennent ainsi identiques et inséparables :

« Language is the formative organ of thought. Intellectual activity, entirely mental, entirely internal, and to some extent passing without trace, becomes through sound, externalized, in speech and perceptible to the senses. Thought and language are therefore one and inseparable from each other. »
(Humboldt, [1836] 1988: 54, *in* Slobin 1996)

Au XXe siècle le débat a été repris aux États-Unis par deux allemands Franz Boas et Edward Sapir, qui expriment leur idée concernant la relation entre langage, culture et pensée en relation à l'étude de langues jusqu'alors jamais décrites par les sciences du langage et qui présentent des différences importantes par rapport aux langues européennes. Selon Boas, en raison de la nature automatique de l'emploi de la langue, les locuteurs ne seraient pas conscients du fait que les cultures se reflètent dans les langues et que celles-ci encodent la réalité différemment. Adoptant une position moins déterministe dans le courant de la linguistique anthropologiste, Boas réduit l'influence de la langue à des catégories grammaticales obligatoires déterminant, dans chaque expérience vécue, les aspects que le locuteur doit exprimer. Cette idée a ensuite été reprise par Jakobson (1963 :84), selon qui « les langues diffèrent essentiellement par ce qu'elles doivent exprimer, et non par ce qu'elles peuvent exprimer ».

Sapir va plus loin que Boas en soutenant que les classifications linguistiques reflètent et canalisent la pensée, ce qui nous permet de considérer la relativité des concepts comme 'relativité de la forme de pensée' : « we see and hear and otherwise experience very largely as we do because the language habits of our community predispose certain choices of interpretation » (Sapir 1956 : 69).

S'inspirant de Humboldt, Sapir et Boas, Benjamin Lee Whorf² fournit une version plus forte à propos de l'influence du langage sur la pensée et la perception (dans la littérature *hypothèse Sapir-Whorf*), en affirmant que :

« [...] from this fact proceeds what I have called the “linguistic relativity principle”, which means in informal letters, that users of markedly grammars are pointed by their grammars towards different types of observations and different evaluations of externally similar acts of observation, and hence are not equivalent as observers but must arrive at somewhat different views of the world. » (Whorf 1956: 221)

L'idée de Whorf montre que, du point de vue linguistique, l'auteur s'intéresse à la grammaire et aux structures de la langue et, du point de vue cognitif à la pensée habituelle des locuteurs. Plus spécifiquement, il y aurait une influence de la langue sur la pensée habituelle, à savoir la pensée dont on se sert quotidiennement et habituellement, sans que le locuteur en ait conscience.

Au sein de la vision déterministe, Edward Hall (1966/1971) perçoit la langue comme filtre de conceptualisation du monde: les individus appartenant à des cultures différentes habiteraient des « mondes sensoriels » différents. A propos de la spatialité, selon Hall la perception de l'espace implique à la fois ce qui peut être perçu et ce qui peut être négligé. Dès l'enfance les individus apprennent à retenir ou à éliminer certaines informations et une fois acquises ces habitudes, on n'arrivera plus à s'en dégager.

Tout au long des dernières années du XXe siècle, le principe du déterminisme (ou relativité) linguistique a été repris et remis en question par plusieurs chercheurs. Chez certains auteurs, ce principe est considéré comme hasardeux ou même ridicule (Pinker 1994). Chez d'autres, il a été jugé comme sensé et plausible mais à tester par des moyens non linguistiques (par exemple, Lucy 1992).

A la lumière de la découverte des universels linguistiques, Gumperz & Levinson (1996) éprouvent le besoin de clarifier le débat sur le déterminisme linguistique, en le décomposant en plusieurs parties et en isolant la notion de *déterminisme* d'autres idées analogues. A ce propos, ils mettent en évidence que le déterminisme présuppose

² Whorf et Sapir se sont particulièrement focalisés sur l'étude de la langue hopi, langue amérindienne parlée par les Indiens des Etats-Unis. Le hopi se caractérise par une diversité de description de l'action, du mouvement, du temps et de l'espace par rapport à l'anglais. A titre d'exemple, les notions temporelles sont à peine représentées : les verbes encodent plutôt des informations aspectuelles, à savoir action en train de commencer / en déroulement / accomplie.

l'existence de différences linguistiques, à savoir que les catégories morpho-syntaxiques et lexicales peuvent varier selon les langues et que ces catégories-ci peuvent influencer sur les aspects de la catégorisation non-linguistique, la mémoire, la perception et la pensée en général. Dans la version forte du déterminisme linguistique, les concepts qui ne sont pas codés linguistiquement seraient irréalisables, tandis que dans sa version allégée (*relativisme linguistique*) ceux qui sont codés linguistiquement seraient privilégiés, c'est-à-dire plus accessibles et faciles à rappeler. Compte tenu de la différence inter-langue et de l'influence des catégories linguistiques sur la pensée habituelle, chez Whorf les aspects de la pensée des individus diffèrent au sein des communautés linguistiques sur la base des langues qu'ils parlent. En d'autres termes, les structures grammaticales et lexicales des langues ont un impact contraignant sur la façon de percevoir le monde dans la mesure où c'est par le biais du filtre de la langue que les locuteurs perçoivent et classent la réalité.

Certaines positions modernes rendent la version proposée par Whorf plus compliquée: par exemple, d'après l'une des positions du point de vue sémantique les langues ne diffèrent qu'au niveau moléculaire ; au niveau atomique, en revanche, les concepts (par exemple la notion 'homme', 'femme') sont identiques. En d'autres termes, les locuteurs de différentes langues emploieraient le même système de représentation conceptuelle (Pinker 1994).

Or, malgré l'opposition nette entre les deux positions, ces dernières pourraient également être entièrement compatibles si on prend en compte les niveaux atomique et moléculaire de la représentation sémantique : si au niveau atomique il y aurait de l'universalisme, au niveau moléculaire, par contre, la combinaison des primitifs atomiques universels serait spécifique aux langues et créerait des significations lexicales avec des effets conceptuels spécifiques.

Lucy (1997) distingue trois niveaux ou types de relativité linguistique. Il soutient que le principe de la relativité linguistique doit avant tout être conçu dans une perspective sémiotique : le langage, en tant que code, est un moyen visant à la subjectivisation ou objectivisation des activités humaines, y compris la pensée. Les activités humaines donc dépendent de ce moyen et le fait de disposer de codes différents selon les langues affecte la pensée.

Deuxièmement il y aurait une relativité structurelle (qui correspond traditionnellement à la relativité linguistique) dans la mesure où une ou plusieurs langues (par exemple l'anglais et la langue amérindienne hopi) ont un impact sur la pensée ou le comportement de ses locuteurs. Ceci s'expliquerait par le fait que des configurations morpho-syntaxiques de sens, qui peuvent varier selon les langues, ont un impact sur la façon de penser au réel.

Le dernier niveau est représenté par la relativité discursive ou fonctionnelle, soit l'idée que les usages particuliers (par exemple l'usage scolaire) de la langue influent sur notre pensée par le biais d'une influence structurelle ou sur l'interprétation du contexte interactionnel.

Parmi les études qui ont essayé de tester l'hypothèse Sapir-Whorf, il est très important de rappeler celles qui ont montré l'influence de la langue sur la pensée au travers de tâches non verbales (pour en citer quelques-unes, cf. Lucy 1992, 1996, 2005 ; Slobin 1996, 2000 ; Regier & Kay 2009). A titre d'exemple, Lucy (2005) a travaillé sur les différences structurales entre l'anglais américain et le maya yucathèque, une langue indigène mexicaine. En l'espèce, l'auteur s'est concentré sur le contraste concernant le marquage du nombre : en anglais le numéral modifie le substantif auquel il est associé (singulier / pluriel, *one candle, two candles*), alors que le maya yucathèque dispose de classificateurs numériques qui fournissent plutôt des informations cruciales sur la forme ou la substance de l'objet (*un tz'it kib* 'one long-thin candle', *ká'a tz'it kib* 'two long-thin candle'). La tâche a consisté à montrer des objets à des locuteurs adultes et enfants des deux langues en question en leur demandant de choisir les objets qui leur paraissaient plus similaires. Les enfants de 7 ans des deux groupes ont adopté le même comportement (préférence pour la forme), indépendamment de leur L1. A partir de l'âge de 9 ans et chez les adultes aussi les comportements étaient différents en fonction de la L1 : les locuteurs du Yucatec Maya ont choisi les objets similaires par leur matériel, alors que les anglophones ont sélectionné les objets qui avaient une forme similaire. Il en résulte que les catégories du langage ont une influence de plus en plus importante sur la cognition entre 7 et 9 ans et que cette influence devient stable chez les adultes.

Regier & Kay (2009) ont mené une étude sur la façon de nommer et de percevoir les couleurs et ont montré que pour ce domaine sémantique *l'hypothèse Sapir-Whorf* n'est pas valable à 100%. Plus particulièrement, la langue semble influencer sur la perception des couleurs surtout si la couleur à détecter se trouve dans le champ visuel droite du sujet très probablement en raison de l'activation des régions de l'hémisphère gauche. De plus, les

auteurs montrent également que la nomination des couleurs dans les langues du monde a des contraintes universelles aussi que spécifiques aux langues.

En somme, dans les années '90 le relativisme linguistique dans sa version forte a été rejeté, et une version plus nuancée et moins déterministe a été prise en compte : compte tenu du fait qu'il est extrêmement difficile, voire impossible, de relever l'influence de la langue sur la cognition dans l'absolu, il est beaucoup plus intéressant d'analyser la façon dont les structures des langues influent sur la pensée lors de la production langagière dans un contexte spécifique. Nous allons donc approfondir cette direction de recherche, qui constitue notre point de référence pour évaluer jusqu'à quel point les structures d'une certaine langue exercent un impact sur la conceptualisation du message à verbaliser.

1.4 Une révision du déterminisme linguistique : l'hypothèse du « penser pour parler »

Au début des années '90 un autre chercheur nord-américain, D. Slobin apporte une conception nouvelle au débat concernant le déterminisme linguistique, selon laquelle la langue oriente évidemment l'activité cognitive, sans pour autant en déterminer l'intégralité. Contrairement à Whorf, l'auteur ne considère plus l'activité cognitive dans l'absolu, mais il ne prend en compte que l'activité cognitive dans la situation spécifique où elle est mobilisée en vue de la production langagière à venir. Pour cela, Slobin décide de restreindre la portée des termes « langue » et « pensée » et de les remplacer respectivement par « parler » (*speaking*) et « penser » (*thinking*) pour baptiser son hypothèse dite du « penser pour parler » (*thinking for speaking*). Dans ce changement l'auteur passe de termes désignant des entités abstraites (langue et pensée) à des noms d'activités (penser et parler), plus appropriés pour faire ressortir des procès mentaux mis en œuvre au cours de la formulation des énoncés. Slobin (1996:75) écrit :

« There is a special kind of thinking that is intimately tied to language – namely, the thinking that is carried out on-line, in the process of speaking. I believe this is the sort of relation that Boas had in mind when he wrote about selecting aspects of mental images that are “conveyed by the expression of the thought”. [...] “Thinking for speaking” involves picking those characteristics of objects and events that (a) fit some conceptualization of the event, and (b) are readily encodable in the language. »

A partir de cette vision nouvelle plusieurs études ont été menées par des psychologues du langage et des psycholinguistes sur l'acquisition infantile du langage et sur l'acquisition d'une langue étrangère (ALE) par des adultes (pour plus de détails, cf. section 1.7)

Berman & Slobin (1994), par exemple, se sont concentrés sur les travaux concernant l'acquisition d'une L1, et pour mieux comprendre la façon dont l'activité cognitive influe sur le langage dès l'enfance, ils ont comparé des productions élaborées par des enfants allant de 2 à 9 ans et par des adultes et dont les L1s sont typologiquement éloignées (anglais, espagnol, hébreu et allemand) pour ce qui est de l'expression de l'aspect et du mouvement. Concernant l'aspect, l'anglais et l'espagnol ont grammaticalisé la distinction aspect perfectif vs. imperfectif, alors que ceci n'est pas le cas pour l'hébreu et l'allemand. Quant à l'expression du mouvement, l'anglais et l'allemand lexicalisent la trajectoire par le biais de satellites et la manière et/ou la cause dans la racine verbale (*satellite-framed language*) ; en revanche, l'espagnol et l'hébreu sont des langues à cadrage verbal (*verb-framed language* ; cf. chapitre III pour cette distinction) dans la mesure où la trajectoire est encodée dans la racine verbale alors que la manière, si elle est exprimée, est localisée dans la périphérie verbale. En l'occurrence, les auteurs ont expérimenté le processus de construction d'un récit oral à partir d'une histoire sans paroles, *Frog, where are you ?* (Mayer 1969), support également exploité pour la constitution du corpus dans notre étude. Les résultats de ces recherches montrent que tout système grammatical contraint le processus de transformation des pensées en paroles. Chez Slobin, la communication langagière est réalisable grâce à la mobilisation d'une manière de penser spécifique. De ce fait, acquérir une L1 signifie, en même temps, apprendre à penser pour pouvoir parler dans la langue en question. Il s'agit donc d'un double apprentissage qui se réalise simultanément, ce qui amène l'auteur à affirmer : « I propose that, in acquiring a native language, the child learns particular ways of thinking for speaking » (Slobin 1996 :76). Ce sont donc ces aspects de la cognition, liés à la représentation linguistique, qui poussent les locuteurs d'une langue donnée à prêter attention aux événements et expériences qui les entourent et pas l'inverse. Slobin (*ibid.*) soutient que :

« The world does not represent "events" and "situations" to be encoded in language. Rather experiences are filtered through language into verbalized events. A verbalized event is constructed on-line, in the process of speaking. Von Humboldt and Whorf were right in suggesting that the obligatory grammatical categories of a language play a role in this construction. »

Lors de la formulation d'un énoncé, nous conceptualisons un domaine donné d'une certaine manière en raison des catégories grammaticales de notre langue, avec la conséquence que les propriétés structurelles de la langue sont projetées dans un style rhétorique ou narratif spécifique. Slobin arrive à cette hypothèse grâce aux résultats de ses études comparatives: tout d'abord, les locuteurs adultes n'adhèrent pas de façon stricte aux contrastes formels disponibles dans leur L1, car ils se servent également, même si rarement, d'options différentes. A titre d'exemple, pour la description de deux événements simultanés, l'un ponctuel (*l'enfant tombe de l'arbre*) et l'autre duratif (*le chien se fait poursuivre par des abeilles*), les anglophones et les hispanophones marquent le contraste aspectuel au travers de formes verbales perfectives (*the boy fell out*) vs. imperfectives (*the dog was being chased by the bees*) disponibles dans leur langue respective. La plupart des locuteurs d'hébreu et d'allemand utilisent la même forme verbale pour décrire les deux événements, étant donné que la forme imperfective n'a pas été grammaticalisée dans ces deux langues, mais certains d'entre eux marquent le contraste aspectuel entre les deux au travers d'une opposition temporelle. En tout cas, il y a une attention sélective mais pas déterministe aux distinctions grammaticalisées dans sa propre L1 lorsque l'on pense pour parler. Deuxièmement, les productions des enfants ont montré que les locuteurs adoptent un style rhétorique conforme aux traits structuraux de leur L1. Ceci a permis à Slobin d'explorer l'acquisition graduelle d'un style rhétorique conforme à la grammaire de la L1 au cours de l'enfance et de relever que les enfants apprennent graduellement à considérer ou à ne pas considérer certains éléments d'une scène pendant le processus mental spécifique de la représentation linguistique de la pensée.

Les catégories grammaticales typiques de chaque langue ont un but très précis: servir à penser pour parler et, de ce fait, elles peuvent être acquises uniquement par le biais de l'usage même de la langue.

En ce qui concerne les études portant sur l'ALE, la question qui est à la base de ce genre de travail et que nous nous sommes également posée dans notre recherche est la suivante: comment et jusqu'à quel point le système conceptuel et linguistique de la L1 influe-t-il sur la conceptualisation des activités en L2 ?

On s'attendrait à ce que l'apprenant lors de l'ALE arrive à se débarrasser des moules linguistiques de sa L1 pour en apprendre d'autres typiques de la L2 avec laquelle il va se confronter, mais ceci ne semble pas être forcément le cas. Déjà Slobin, en comparant les

productions d'enfants en L1 avec celles d'apprenants adultes en L2, remarque que la façon dont nous apprenons notre L1 contraint notre sensibilité aux contenus de toute expérience du monde, y compris l'expérience de l'expression linguistique. Il semble que si nos pensées sont déjà entraînées à prêter attention à certains aspects dans l'intention de *parler*, il nous est extrêmement difficile de refaire nos habitudes. Pour cela, les apprenants adultes se montrent particulièrement résistants à un véritable réajustement de l'activité cognitive-langagière qui permet de 'penser pour parler' en LE à la manière des locuteurs natifs de la langue en question. Autrement dit, si on n'arrive pas à atteindre une compétence "native" en L2, c'est justement à cause du mode de pensée pour parler de la L1: une fois acquis, ce mode de pensée ne nous quitterait plus, il deviendrait plutôt partie intégrante de nous-mêmes. C'est cette vision de la L1 comme barrière conceptuelle dans l'acquisition d'une LE que Slobin (1996: 89) évoque et que nous allons analyser dans la section suivante:

« In brief, 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. »

1.4.1 *Penser pour parler* : le modèle de Levelt

Comme nous l'avons mentionné plus haut, pendant les vingt dernières années de nombreux auteurs se sont demandé si les processus dans la phase de conceptualisation du message préverbal sont dépendants ou non des structures d'une certaine langue et dans quelle mesure la grammaire de la langue en question joue un rôle crucial dans la sélection et la préparation de l'information à verbaliser chez les locuteurs.

Avant d'entrer dans le détail de cette question très importante pour notre étude, nous présentons le modèle de production langagière de Levelt (1989), qui est à la base des travaux de Slobin ainsi que des recherches que nous présenterons plus en bas.

L'objectif du modèle de Levelt est de comprendre le processus de la gestion mentale de l'information sous-jacente à notre capacité de production langagière. L'auteur distingue quatre composantes essentielles dans toute activité verbale (cf. Figure 1) :

- la conceptualisation ;
- la formulation ;
- l'articulation ;

- l'auto-régulation.

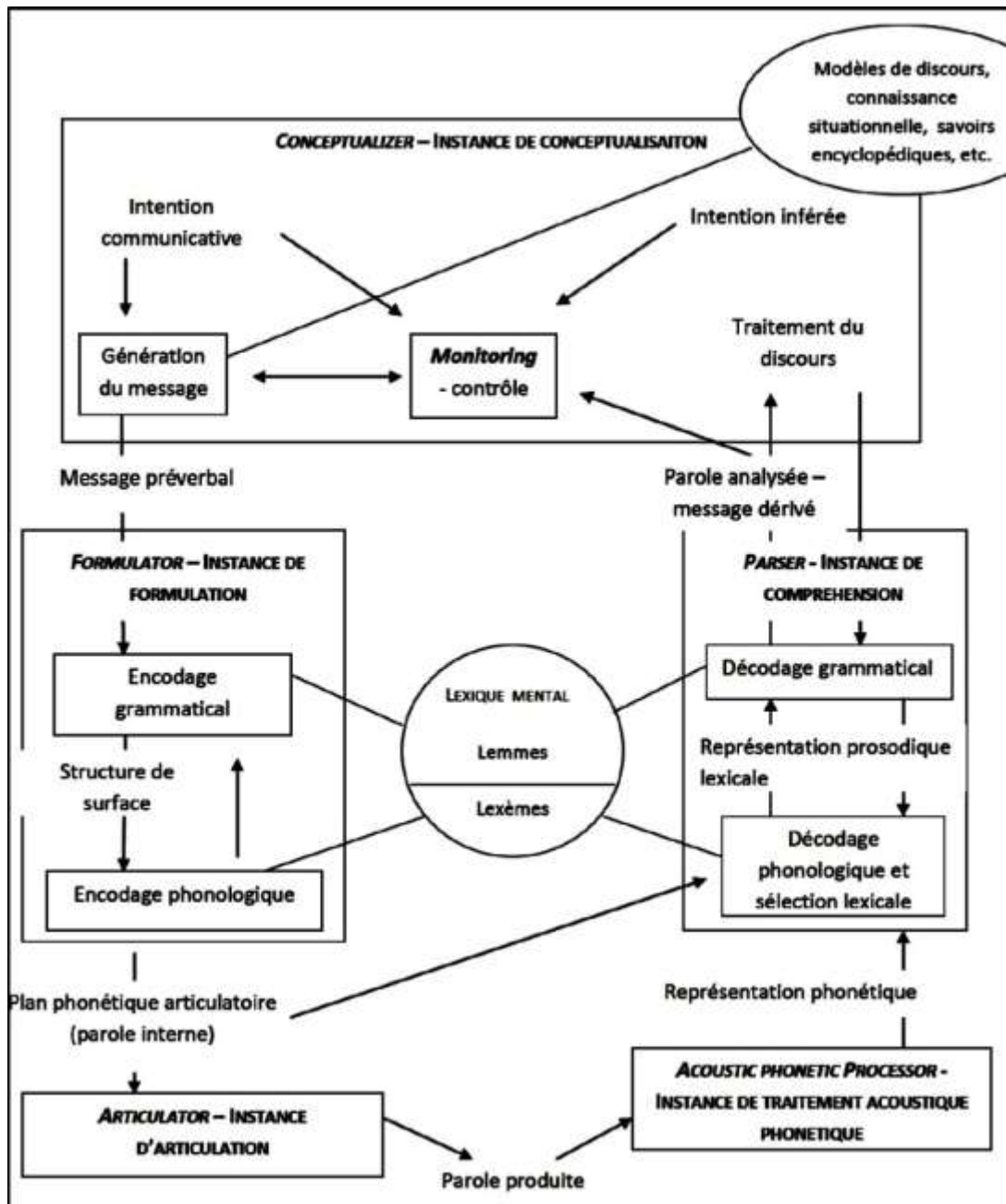


Figure 1. Le modèle de Levelt (Levelt 1989 :9)

Dans la phase de **conceptualisation**, le *conceptualisateur* génère un message préverbal, ou non linguistique, qui deviendra l'*input* de la phase suivante, la formulation. Lors de cette étape le locuteur doit segmenter, sélectionner, organiser et linéariser les informations qu'il décide de transmettre.

Afin de préparer le message préverbal, le locuteur a recours à deux types de connaissances : les connaissances procédurales et les connaissances déclaratives. Les

connaissances procédurales concernent la gestion de l'information : la sélection, la hiérarchisation et la mise en relation des opérations. Les connaissances déclaratives concernent les informations sur les faits et les événements stockées en mémoire à long terme mais prennent aussi en compte le contexte communicatif.

La production d'un message implique une planification à deux niveaux: la macroplanification ou plan global et la microplanification ou plan local. La macroplanification correspond à l'élaboration d'une intention communicative, à sa subdivision en sous-butts communicatifs et à la sélection de l'information à véhiculer en termes linguistiques. Une fois l'information sélectionnée, la microplanification sert à la segmenter en propositions et à lui assigner une structure informationnelle (topic/focus). Le message préverbal ainsi constitué passe dans le formulateur qui fait intervenir les spécificités du système linguistique de production. S'agissant de deux processus dépendants du contexte et du co-texte, le locuteur doit prêter beaucoup d'attention à la situation discursive.

C'est dans la composante de la **formulation** que le locuteur transforme la structure conceptuelle de son message en structure linguistique. Le message préverbal subit d'abord l'encodage grammatical et ensuite l'encodage phonologique, tous les deux guidés par les unités lexicales. C'est donc au niveau de la structure conceptuelle du message que le lexique est mis en activité. Les unités lexicales, extraites du lexique mental et nommées *lemmes* par Levelt, à leur tour, avec leurs propriétés grammaticales et leur ordre d'activation, sont à l'origine des structures syntaxiques générées par l'encodeur grammatical. L'encodage phonologique consiste à récupérer une structure phonétique au niveau du mot et de la chaîne parlée. Comme dans la phase de formulation le message n'est pas encore articulé, on peut dire qu'il y a création d'un discours interne, à savoir une représentation interne de la façon dont les énoncés seront articulés.

C'est dans la phase d'**articulation** que le discours interne devient discours externe à travers la mise en activité des muscles et des appareils respiratoire et phonatoire. Finalement, le locuteur peut contrôler presque tous les aspects de sa production. Pouvant accéder aux discours interne et externe, il peut à tout moment revenir sur son message, avant et après l'articulation. Autrement dit, il peut **réguler** son discours à travers le système de compréhension du discours.

Chaque composante du modèle de Levelt est considérée comme autonome: il s'agit d'un modèle modulaire dans la mesure où l'*output* d'un module sert de matériau à traiter (*input*) dans le module suivant. Toutefois, Levelt (1996) remet en question la modularité de ce modèle en soutenant que le niveau conceptuel et préverbal est, jusqu'à un certain point, contraint par les spécificités de la langue. L'apport de Levelt dans la question concernant l'impact des structures de la langue sur l'activité cognitive représente donc la base théorique des travaux de Slobin : cet impact serait exercé uniquement quand le locuteur s'apprête à verbaliser son message. En somme, le message préverbal n'exercerait aucune influence sur l'activité cognitive générale, nonobstant son éventuelle 'nature spéciale', différente de celle d'autres types de messages cognitifs.

1.4.2 Penser pour parler en L1 : quelques travaux récents

En appliquant comme cadre théorique les travaux de Levelt et de Slobin, d'autres études se sont posé la question cruciale des contraintes exercées par la grammaire de la langue employée sur le processus de conceptualisation du locuteur (cf. par exemple, von Stutterheim, Nüse & Murcia-Serra 2002 ; von Stutterheim 2003 ; Nüse 2003 ; Carroll, von Stutterheim & Nüse 2004). Ces travaux analysent les relations temporelles et spatiales à partir de stimuli tels qu'un film muet, *Quest*, et une série d'événements individuels décontextualisés à partir d'extraits vidéo. Pour leurs recherches empiriques, von Stutterheim et al. (2002, 2003) ont sélectionné des langues où les catégories aspectuelles sont grammaticalisées (anglais et espagnol) et une langue où ceci n'est pas le cas (l'allemand). Il s'agit donc de langues qui diffèrent dans la façon de grammaticaliser la structure temporelle d'un événement. Les résultats des comparaisons inter-langues montrent que les locuteurs ont tendance à encoder un événement différemment en fonction du grade de grammaticalisation de l'aspect verbal. Par exemple, les locuteurs d'anglais et d'espagnol, langues aspectuelles, adoptent une perspective déictique, à savoir ils se focalisent sur l'une des phases au travers de la forme progressive (*ongoingness*) d'un événement et souvent omettent le résultat, déductible du contexte. En revanche, les locuteurs d'allemand, langue non aspectuelle, privilégient une perspective holistique, soit quand ils verbalisent un événement ils se focalisent sur le résultat de l'action et tendent à encoder son point final (*boundedness*). Ce qui est intéressant est que souvent, s'il n'y a pas de point final, ils essaient d'en créer un, ce qui montre que les locuteurs d'allemand

conceptuellement éprouvent le besoin de trouver un point final pour encoder linguistiquement une unité événementielle.

Ces résultats sont également confirmés et renforcés par l'analyse de l'intervalle temporel entre le début du stimulus et la prise de parole de chaque locuteur lors de la production langagière (von Stutterheim et al. 2002) : les allemands attendent de voir le point final de l'action sur l'écran pour commencer à verbaliser l'événement, ce qui n'est pas le cas des anglophones et des hispanophones, qui commencent à décrire la scène avant qu'elle ne se termine. Ces travaux montrent que les différences observées dans la verbalisation des événements ne se situent pas au niveau de la forme linguistique, mais plutôt dans la planification du contenu à verbaliser, et donc au cours de la phase de conceptualisation de Levelt. De plus, la préférence pour une perspective holistique chez les locuteurs allemands a également été prouvée dans des comportements non verbaux, comme le mouvement des yeux (cf. *eye tracking experiments*, Stutterheim & Nüse 2003).

Les résultats issus des travaux menés dans cet esprit révèlent que le conceptualisateur est l'un des interfaces entre la structure conceptuelle et linguistique dans la mesure où certains aspects de la conceptualisation en vue de la verbalisation sont contraints par la langue et que donc le processus de génération du message préverbal est une opération spécifique aux langues. La perspective adoptée par les locuteurs semble ainsi dépendre de la présence/absence de certaines catégories linguistiques grammaticalisées (Slobin 1991, 1996 ; Talmy 1988), qui sont facilement accessibles, automatisées et donc privilégiées lors d'une situation communicative donnée. En d'autres termes, le conceptualisateur est le stade où la structure conceptuelle est du moins en partie organisée selon les spécificités de la langue en question.

1.4.3 Penser pour parler en L2 : empreinte de la L1 vs restructuration conceptuelle

Lors du processus d'acquisition de la L1 (AL1) il y a des spécificités de la langue en question qui émergent relativement tôt, d'autant plus s'il s'agit de distinctions saillantes et grammaticalement encodées (Slobin 1996, 2004). De plus, comme nous l'avons déjà vu précédemment, l'enfant apprend simultanément à parler dans sa langue mais aussi une manière spécifique de penser pour parler dont l'expérience se renforce au fur et à mesure avec l'âge.

Que se passe-t-il lors de l'ALE à l'âge adulte ? L'influence des catégories grammaticales sur l'information à verbaliser semble représenter un véritable défi pour les apprenants adultes lors de l'ALE car il se peut qu'ils n'arrivent pas forcément à distinguer les relations formes-fonctions selon les propriétés de la langue cible (LC).

Théoriquement, tout comme dans le discours des natifs, dans celui de l'apprenant, surtout aux stades avancés, il devrait y avoir une parfaite adéquation entre l'information apportée par le conceptualisateur et celle dont le formulateur a besoin en L2, mais ceci n'est pas assuré : en effet, le conceptualisateur d'un apprenant avancé ne sélectionne pas forcément le message préverbal en fonction de la L2 que le sujet devrait maîtriser.

Pour ce qui est des apprenants aux stades initiaux d'acquisition, les résultats du projet ESF (Klein & Perdue 1997 ; Watorek & Perdue 2005) mettent en relief des tendances communes chez les apprenants de différentes L1s et une conceptualisation plutôt neutre de la tâche à accomplir, qui ne relève ni des spécificités de la L1 ni de la L2. Cette tendance est bien illustrée par la notion de *traitement prototypique* (Perdue 1993 ; Watorek 1996) : les apprenants, en fonction des moyens linguistiques dont ils disposent (*moyens opératoires*), sont amenés à produire des discours reflétant une conceptualisation minimale et neutre de la tâche. C'est donc à partir du stade intermédiaire d'acquisition que les apprenants disposent de plus de moyens pour adopter une perspective plus spécifique dans le discours, compatible soit avec celle de la L1 soit avec celle de la L2.

Dans la littérature, la majorité des études portant sur l'hypothèse du *Thinking for Speaking* se sont focalisées sur les apprenants avancés (pour en citer quelques-uns, cf. von Stutterheim 2003 ; von Stutterheim & Carroll 2006 ; Carroll & Lambert 2006) et ont démontré que ceux-ci se servent d'une organisation plutôt hybride pour relater des événements en termes d'organisation informationnelle. L'identification et l'activation des principes de la LC lors du processus de production semblent être extrêmement difficiles, étant donné que les catégories grammaticalisées de la L1 sont parfois tellement abstraites que le locuteur est entraîné à traiter tout type de situation au sein d'un cadre conceptuel cohérent. Il semblerait que le facteur principal qui ralentit le processus acquisitionnel des apprenants soit finalement de nature grammaticale : l'apprenant doit distinguer le rôle accordé aux concepts grammaticaux et ce que leur présence ou absence implique dans l'organisation informationnelle.

Von Stutterheim (2003), par exemple, se focalise sur le domaine des relations aspecto-temporelles chez des apprenants anglais d'allemand L2 et des apprenants allemands d'anglais L2 et constate que les apprenants très avancés de telles langues tendent à reproduire le même schéma conceptuel que leur L1. Plus spécifiquement, les anglophones apprenant l'allemand L2 se focalisent sur l'une des phases de la situation en adoptant donc une perspective déictique (*now*, cf. ex. 1a, 2a), tandis que les germanophones apprenant l'anglais L2 préfèrent mentionner le point final et donc adopter une perspective holistique (cf. ex. 1b, 2b). Nous donnons des exemples tirés de la tâche d'événements individuels représentés par des vidéo-clips (von Stutterheim 2003 : 198) :

- (1a) anglais L1 (- **endpoint**)
two nuns are walking down a road.
- (1b) allemand L1 (+ **endpoint**)
Zwei Nonnen laufen auf einem Feldweg in Richtung eines Hauses
- (2a) anglais L1 > allemand L2 (- **endpoint**)
Zwei Nonnen gehen spazieren.
- (2b) allemand L1 > anglais L2 (+ **endpoint**)
Two nuns are walking down a road towards a house.

Toutefois, l'un des résultats très intéressants qui émergent dans l'analyse des données de von Stutterheim (2003) est que les apprenants anglais gardent une distance plus grande des structures de la LC que les germanophones. Cette tendance, selon l'auteur, se justifie par le fait qu'en anglais la structure imperfective est plus saillante, car grammaticalement encodée (forme progressive), et plus facile à apprendre chez les apprenants, qui, ensuite, sont amenés à identifier la relation forme-fonction de la structure en question. En revanche, pour l'apprenant de l'allemand il n'y a pas d'encodage grammatical pour le concept 'holistique' : le locuteur doit l'inférer à partir de plusieurs composantes informationnelles (arguments, locatif + verbe). Autrement dit, le statut grammaticalisé de la structure-cible en facilite l'acquisition en L2, même si la conceptualisation de l'information en L1 est différente. Benazzo et *al.* (2012) également confirment la difficulté générale en L2 à se conformer aux usages natifs et affinent les résultats issus des recherches antérieures (von Stutterheim 2003 ; von Stutterheim & Carroll 2006 ; Carroll & Lambert 2006), dans la mesure où « le statut grammaticalisé de la structure en LC ne semble pas en faciliter

l'acquisition en L2, du moins quand son emploi n'est pas structurellement obligatoire » (Benazzo et al. 2012 : 199).

La plupart des études comparant des productions natives avec celles des apprenants, obtenues à partir de la même tâche, relèvent d'un *transfert conceptuel* (Odlin 2003, 2005 ; Jarvis & Pavlenko 2010 ; cf. chapitre II pour plus de détails), à savoir un transfert de structures traduisant une conceptualisation typique de la L1 dans le discours en L2. Cela veut dire que les apprenants réussissent à maîtriser le lexique et la grammaire de la phrase en L2, mais l'organisation du discours continue à suivre les *patterns* de la L1, ce qui fait que les productions en L2, malgré l'absence d'erreurs formels, soient ressenties comme *non-natives* (Bartning 1997, 2009). Ce constat est également confirmé par les recherches de Giuliano & Musto (2016), concernant la cohésion discursive chez des apprenants espagnols de l'italien L2 et des italophones apprenant l'espagnol L2. En effet, les deux groupes semblent avoir acquis les modalités de cohésion textuelle en L2 sans pour autant les exploiter comme les locuteurs natifs. De même, Benazzo & Andorno (2017) dans une étude sur l'expression de l'itération et de la continuation en français L2 montrent que les productions des apprenants avancés sont encore distantes de celles de leur variété cible, étant donné que les apprenants italophones emploient les formes progressive et imperfective beaucoup plus que les apprenants allemands et les francophones natifs.

Certains auteurs considèrent ainsi le système conceptuel de la L1 comme responsable de l'écart existant entre la compétence native et celle des apprenants « quasi-natifs » (cf. Carrol & von Stutterheim 1997, Bartning 1997, 2009).

Toutefois, il semblerait aussi que, selon les conditions et le temps, les apprenants d'une L2 arrivent à intérioriser de nouvelles structures de la LC, ce qui pourrait être le début d'un processus de restructuration conceptuelle ou bien de l'influence de la L2 sur la L1. Pavlenko (2011) distingue ainsi six éléments favorisant le processus de reconceptualisation vers la LC :

- 1) l'âge d'acquisition de la L2 ;
- 2) le processus acquisitionnel en immersion ;
- 3) le temps d'exposition à la L2 dans le pays cible ;
- 4) la compétence en L2 ;
- 5) la fréquence d'emploi de la langue ;
- 6) le type de réajustement demandé.

L'âge d'acquisition d'une L2 joue un rôle crucial dans le processus d'ALE. Par exemple, Hohenstein *et al.* (2006) ont constaté que les apprenants bilingues d'espagnol et d'anglais, qui ont commencé à apprendre l'anglais entre 1 et 5 ans, adhèrent aux structures préférentielles-cibles en utilisant les verbes de manières de mouvement en anglais. En revanche, ceux qui apprennent l'anglais après 12 ans sont influencés par les structures de la L1 et utilisent ainsi des verbes encodant la trajectoire.

Deuxièmement le contexte d'apprentissage est un autre élément important, dans la mesure où apprendre une langue en immersion dans le pays de la LC semble favoriser la restructuration conceptuelle beaucoup plus que l'apprentissage en situation institutionnelle, notamment après plusieurs années d'emploi intensif de la L2.

Le temps d'exposition, la compétence atteinte en LC et la fréquence d'emploi de la langue en question sont également des facteurs importants pour le processus de reconceptualisation.

Parmi les six facteurs distingués par Pavlenko, le plus intéressant pour notre étude est représenté par le type de réajustement demandé. En effet, il semblerait que des processus de reconceptualisation soient possibles pour certains domaines chez les mêmes locuteurs. Comme nous l'avons déjà vu, les catégories conceptuelles grammaticalement encodées et perceptuellement proéminentes semblent être plus faciles à apprendre (von Stutterheim 2003). A ce propos, Pavlenko (2002, 2010) a montré que les mêmes locuteurs bilingues d'anglais et de russe utilisent les structures véhiculant l'expression du mouvement typiques de leur L1, mais qu'il y a une influence de la L2 sur la L1 lors de l'expression des émotions.

En somme, la transparence linguistique, la fréquence et la saillance de certaines catégories dans l'*input* sont des éléments qui peuvent dégager l'apprenant de l'empreinte de la L1 dans la façon de concevoir et sélectionner l'information à véhiculer linguistiquement.

Dans notre recherche nous essayerons de comprendre dans quelle mesure les structures de la langue maternelle influent sur la production langagière en L2 et si des processus de restructuration de la pensée pour parler sont possibles pour l'expression des situations de déplacement et en fonction de la proximité/ distance typologique (cf. sections 2.1.1 et 5.5) entre les langues en contact (cf. Benazzo *et al.* 2012 ; Benazzo & Andorno 2017).

1.5 Conclusion

Dans le présent chapitre nous avons esquissé les trois positions qui ont marqué le débat concernant la relation entre langage et cognition, débat au sein duquel s'inscrit notre recherche. En effet, notre objectif est de comprendre si un apprenant adulte d'une L2, même à un niveau de compétence avancé, est encore influencé par les contraintes linguistiques et conceptuelles de sa L1 ou s'il arrive à se débarrasser de celles-ci et à adhérer à la conceptualisation spatiale typique de sa L2. La possibilité d'un réajustement cognitif lors de l'ALE semble être un processus assez délicat « dans la mesure où le sujet apprenant est cognitivement développé et où il maîtrise déjà un système linguistique dont il sait se servir de manière appropriée en situation » (Perdue & Gaonac'h 2000 : 215).

Les études portant sur la L1 (par exemple, von Steyvers et al. 2002 ; von Steyvers 2003) ont montré que les structures linguistiques grammaticalisées d'une certaine langue exercent un certain impact sur la verbalisation du message (*Thinking for Speaking* 1996) déjà au niveau de la conceptualisation. Les chercheurs qui se sont interrogés sur l'impact des spécificités de la L1 sur la production langagière en L2 ont relevé qu'aux stades initiaux de l'acquisition les apprenants n'ont pas encore les moyens pour adopter une perspective spécifique à la L1 ou à la L2 (Perdue 1993 ; Watorek 1996). En revanche, c'est surtout chez les apprenants avancés (von Steyvers 2003) que les apprenants *continuent à penser en L1 quand ils doivent parler en L2 (transfert conceptuel)* en raison de concepts grammaticaux de la L1 qui sembleraient ralentir le processus acquisitionnel et empêcher à l'apprenant d'atteindre un niveau 'natif' (Bartning 1997, 2009) dans l'organisation de son discours. Néanmoins, plus récemment, Pavlenko (2011) indique que certaines conditions favorisent le début d'un processus de restructuration conceptuelle en direction de la L2, voire l'influence de la L2 sur la L1.

Chapitre II. Acquisition d'une langue seconde

Les recherches sur l'acquisition des langues secondes/étrangères (dorénavant RAL) sont assez récentes : les premières études ont plutôt porté sur l'acquisition bilingue ou la didactique des langues modernes pendant les années 50 (Fries, Lado, Weinreich). Le domaine de l'ALE, tel qu'il est organisé depuis une cinquantaine d'années, trouve son origine dans la remise en question du comportementalisme (behaviorisme), qui réduisait l'activité d'apprentissage à un processus de stimulus-réponse. Dans ce cadre, en effet, l'apprenant acquiert le système d'*habitudes*, correspondant à la structure linguistique de la langue en question, par la simple exposition aux phénomènes de la langue et par leur emploi répétitif. L'analyse contrastive entre deux systèmes linguistiques – par confrontation des structures phonologiques, morphologiques, syntaxiques et lexico-sémantiques – permet de prévoir les difficultés acquisitionnelles et d'envisager la progression optimale de présentation des structures à apprendre (Lado 1957). Il s'agit d'une approche qui consacre beaucoup d'importance à la L1 lors du processus d'ALE sous forme de *transfert* positif ou négatif, mais qui ne prend pas en compte d'autres facteurs très importants, entre autres, des locuteurs ayant la même L1 peuvent gérer leur apprentissage différemment ou vice-versa, à savoir des locuteurs de L1s différentes peuvent présenter des similarités lors du processus d'ALE.

Au fil du temps bon nombre d'études ont montré que le transfert ne peut pas être considéré comme le seul facteur déterminant dans le processus d'ALE. Nous pouvons citer, à ce propos, les résultats issus du projet interlinguistique et longitudinal ESF (Perdue 1993 et pour les détails sections 2.2.2, 2.3), concernant l'ALE chez des adultes en milieu non guidé et relevant d'un parcours très similaire pendant les premiers stades d'acquisition (pour les variétés d'interlangue cf. Klein & Perdue 1997 et section 2.3 pour les détails), quelles que soient les langues en présence. Malgré cela, l'influence de la L1 est tout de même attestée surtout lorsque les langues source et cible sont typologiquement proches et chez des apprenants avancés (Jarvis & Pavlenko 2010)

Dans ce chapitre nous présenterons premièrement les facteurs qui jouent un rôle crucial lors de l'ALE. Ensuite, nous aborderons les trois perspectives principales qui actuellement dominent la RAL : le courant générativiste, le courant fonctionnaliste et le courant

interactionniste. Finalement, nous reviendrons sur la notion d'interlangue et sur les stades acquisitionnels.

2.1 Acquisition d'une L2 : les différents facteurs qui entrent en jeu

D'après Klein (1989) il existe trois facteurs qui permettent d'enclencher le processus d'acquisition d'une L2 :

- a) la propension à apprendre ;
- b) la capacité linguistique ;
- c) l'accès à la langue.

Par propension à apprendre on entend l'ensemble des facteurs qui amènent le sujet apprenant à appliquer sa propre capacité d'acquisition linguistique à une certaine langue. Ce grand facteur regroupe quatre sous-composantes, qui sont représentées par *l'intégration sociale, les besoins de communication, les attitudes par rapport à la L2 et l'éducation*.

Le besoin *d'intégration sociale* est crucial pour un jeune enfant qui se confronte à sa L1 et pour un apprenant adulte immigré qui veut absolument apprendre une L2 pour trouver sa place dans la société d'accueil. En revanche, un tel besoin est plus difficile à concevoir dans une classe de langue, où « l'acquisition de la L2 est une obligation curriculaire » (Noyau 2014 :67).

Les *besoins de communication* peuvent varier selon le sujet et là aussi, ils représentent un véritable moteur beaucoup plus pour le jeune enfant en L1 et pour un adulte migrant dans un pays étranger que pour un étudiant en classe de langue, où la communication se base le plus souvent sur des dialogues ou des jeux de rôles.

L'attitude par rapport à la L2 fait référence soit à la volonté de maîtriser la L2 chez l'apprenant et d'imiter les locuteurs natifs de la LC, soit à un sentiment négatif de ne pas avoir besoin d'apprendre la langue en question et donc à une sous-estimation de la tâche d'apprentissage.

La sous-composante de *l'éducation* est un facteur essentiel dans l'enseignement scolaire des LEs et devient actif lorsque l'apprenant est réellement poussé à apprendre, par exemple s'il souhaite avoir de bons résultats et satisfaire les attentes de l'enseignant.

La capacité linguistique, qui comprend tout ce qui prédispose l'être humain à apprendre une L2, dépend de deux aspects :

- a) les *conditionnements biologiques*, à savoir les capacités perceptives, articulatoires, auditives et cognitives, qui sont innées chez l'être humain;
- b) les *connaissances disponibles*, à savoir les connaissances linguistiques (grammaticales, lexicales, phonétiques) et les connaissances extralinguistiques (connaissances contextuelles ou, dans un sens plus large, connaissances du monde).

Le dernier des trois facteurs identifiés par Klein est l'accès à la langue, qui prend des formes variables en fonction de l'exposition à la LC (type *d'input*) et de la possibilité de communiquer dans la langue en question. Plus spécifiquement, le type de rapport entretenu avec la LC et ses locuteurs natifs représente certainement un facteur de facilitation mais parfois aussi d'inhibition dans le processus acquisitionnel. A ce propos, Klein (1989) souligne que, même dans une situation où la L2 est dominante, l'apprenant peut à un certain moment fossiliser (Selinker 1972), s'il n'est plus capable de remarquer les différences entre ses productions et celles de son environnement d'apprentissage.

Compte tenu du fait que les trois facteurs identifiés par Klein représentent les pré-requis aptes à déclencher l'ALE, Véronique (2009) soutient que la dynamique du processus d'appropriation d'une LE est façonnée par une plus grande diversité de facteurs, internes et externes à l'apprenant, dont les plus déterminants sont :

- a) les langues en contact chez l'apprenant, en l'occurrence les connaissances relatives aux langues antérieurement apprises, dites langues (res)ources (L1 ou d'autres LEs) et la proximité/distance entre les langues en contact ;
- b) le ou les contextes dans lesquels se réalise l'appropriation ;
- c) l'âge où le sujet tente de s'approprier la L2.

2.1.1 Contact entre langues (res)ources et *transfert*

En ce qui concerne le rapport entre les langues en contact, il est communément admis dans la RAL que la LS influe sur l'élaboration des connaissances en LC. Ce type d'influence a initialement été pensé sous forme de *transfert* ou *d'interférence* (Weinreich 1953) sur la base des différences ou des similarités entre les langues en présence (analyse contrastive). Chez Weinreich (1953: 1) le transfert est conçu comme une *déviaton* dans la mesure où

« those instances of deviation from the norms of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of their familiarity with more than one language, i.e. as a result of language contact ». Krashen (1983) avance l'hypothèse de l'ignorance (*ignorance hypothesis*) selon laquelle face à un manque de connaissances en L2 l'apprenant serait amené à se servir de sa L1. Cette hypothèse a ensuite été remise en question par Jarvis & Pavlenko (2010) qui soutiennent que des phénomènes de transfert sont possibles non seulement de la L1 à la L2 mais aussi de la L2 à la L1, ce qui ne signifie pas que l'apprenant en question a oublié les structures de sa LM. A l'état actuel, les chercheurs considèrent le *transfert* comme un phénomène très complexe qui dépend de la perception de l'apprenant en ce qui concerne les similitudes/différences entre les langues et n'utilisent plus le terme de 'déviation'.

A notre avis, ce sont Odlin (2003, 2005) et Jarvis & Pavlenko (2010) qui fournissent une description très exhaustive du *transfert* et des différentes formes qu'il peut prendre. D'après Odlin (2003 : 436) « Transfer is the influence resulting from the similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired ».

Selinker (1969) avait déjà identifié le rôle crucial de l'influence de la L1 lors du processus d'ALE. Il distingue entre transfert positif et transfert négatif (*interférence*). On parle de transfert positif lorsque le choix d'un terme en LS a des effets positifs en LC, tandis que par transfert négatif on entend un choix linguistique ayant des effets négatifs en L2. On peut, donc, parler de facilitation pour le transfert positif et d'inhibition pour l'interférence. Cette distinction se base sur le résultat du transfert par rapport à la LC, mais du point de vue du processus psychologique sous-jacent, il s'agit dans les deux cas de 'transfert' tout court.

Kellerman (1979) et Jordens (1979) considèrent l'emploi de la LS comme un recours stratégique de la part de l'apprenant lors de l'ALE. Plus spécifiquement, les auteurs montrent que le processus du transfert est plus spécifiquement conditionné par la représentation que se fait l'apprenant des éléments qui sont spécifiques à sa LS (par exemple, les expressions idiomatiques) en fonction la proximité / distance des langues en contact. Ainsi, l'apprenant distingue une *zone neutre* et une *zone marquée* dans sa L1 : les éléments qui sont considérés comme propres à la L1 s'inscrivent dans la *zone marquée* et bloquent le transfert, alors que c'est la *zone neutre* qui permet une éventuelle activité de

transfert en L2. Par conséquent, même s'il est possible de traduire des expressions idiomatiques d'une langue à l'autre, l'apprenant évitera une telle traduction « en fonction de son jugement subjectif de transférabilité » (Véronique 2009 : 28).

Kellerman et Sharwood-Smith (1986) se servent de l'hypéronyme « influence translinguistique » (*cross-linguistic influence*) pour décrire des phénomènes tels que l'emprunt, l'interférence, le transfert, l'évitement et la perte de langue. D'après ces auteurs, un transfert de la LS à la LC est également lié à la perception typologique des langues en présence par l'apprenant (*perception subjective*) : plus l'apprenant pense que la L2 est typologiquement proche de sa L1, plus il sera amené à réaliser des transferts. C'est la notion de *psychotypologie* fournie par Kellerman (1979), à savoir l'apprenant peut négliger des similarités objectives entre la LS et la LC à cause d'une distance typologique « perçue » (Perdue & Gaonac'h 2000 : 232) entre les langues en présence ; en revanche, l'apprenant peut ne pas considérer des différences structurales entre les langues en raison d'une proximité présumée. Il est évident que la similarité formelle du lexique joue un rôle crucial dans la perception que l'apprenant se fait du degré de proximité / distance de la L2 par rapport à sa L1. Pourtant, la ressemblance formelle des langues typologiquement proches peut parfois se révéler trompeuse si on pense, par exemple, aux faux-amis. Dans le cadre de la perception subjective de la distance entre les langues en présence, Giacobbe (1989, 1990) a démontré que des apprenants hispanophones du français L2 ont tendance à supprimer la voyelle ou la syllabe finale de mots polysyllabiques castillans pour produire des lexèmes français. Néanmoins, cette règle n'a pas été appliquée par tous les apprenants observés, ce qui montre que des apprenants ayant la même L1 peuvent percevoir la proximité linguistique différemment.

Les travaux cités jusqu'ici considéraient essentiellement la L1 comme source de transfert et plus largement d'influence translinguistique. Avec les études récentes portant sur l'acquisition d'une langue troisième (L3), on s'est rendu compte que, en réalité, la source de l'influence translinguistique peut également être toute langue précédemment acquise. Ainsi, De Angelis et Selinker (2001) utilisent la notion de « transfert interlinguistique » (*interlanguage transfer*) pour faire référence à l'influence d'une langue antérieurement acquise et non native sur une autre langue non native, une empreinte qui peut s'exercer aux niveaux lexical, grammatical et même discursif chez les apprenants avancés (Carroll & von

Stutterheim 1997 ; Carroll et *al.* 2000, cf. chapitre I pour les détails). Selon certains travaux récents il y a plusieurs facteurs susceptibles d'expliquer le processus acquisitionnel d'une troisième langue, d'une quatrième, d'une cinquième. Premièrement, l'apprenant plurilingue a développé une conscience métalinguistique lors de l'apprentissage d'autres langues. Deuxièmement, l'apprenant pourrait s'appuyer sur l'une des LEs précédemment acquises ou sur sa L1 selon sa représentation de la distance typologique. A titre d'exemple, Vinnitskaya, Flynn et Foley (2004) montrent que les apprenants s'approprient facilement d'un outil grammatical de la troisième langue si dans la L2 il existe un outil comparable. En d'autres termes, un élément commun dans les langues ressources et comparable à celui à maîtriser dans la nouvelle langue se révèle être un bon candidat pour le transfert lors de l'appropriation de la nouvelle langue.

Jarvis & Pavlenko (2010) soulignent également que le degré de *transferabilité* dépend non seulement de la distance typologique entre les langues en présence, mais aussi du niveau de compétence, de la tâche, de la *prototypicité* des structures, de la fréquence d'usage. A titre d'exemple, « les structures les plus transférables sont les plus *fréquentes* en LS et celles que l'apprenant évalue comme *moins marquées* » (Benazzo 2012 : 144).

Finalement, Pavlenko & Jarvis (2002) et Jarvis & Pavlenko (2010) distinguent le *transfert conceptuel* et le *transfert sémantique*. Par *transfert conceptuel* on entend l'influence des catégories conceptuelles d'une certaine langue lors de la production langagière en LC. Ces catégories conceptuelles concernent la représentation mentale d'un phénomène perçu à travers lequel on se construit une catégorie mentale au niveau cognitif. Les catégories mentales peuvent être lexicalisées et grammaticalisées, ceci étant le cas, par exemple, de l'aspect grammatical pour certaines langues, telles que l'anglais. Le *transfert sémantique*, en revanche, se met en place quand un apprenant s'appuie sur des relations établies entre des mots et des concepts de la L1 qu'il transfère en L2. Ceci est le cas, de certains mots qui sont polysémiques en L1 et pas en L2 et qu'on a tendance à les transférer de façon erronée en L2. Les auteurs soutiennent que le transfert conceptuel négatif devrait persister plus longtemps que le transfert sémantique négatif, même si les individus ont tous les moyens pour *restructurer* des représentations acquises auparavant (cf. section 1.7). Ainsi, Pavlenko (2011) a identifié sept processus de restructuration conceptuelle qui « take place in the bilingual mind, sometimes sequentially and at other times simultaneously, depending on

speaker's language learning trajectory and the domain in question » (Pavlenko 2011: 246). Ces processus sont assez visibles dans le cadre des différences translinguistiques au sein de certaines catégories linguistiques :

- 1) la *coexistence* de catégories et de cadres de référence typiques des deux langues pratiquées ;
- 2) *l'influence de la L1 sur la L2*, c'est-à-dire penser en L1 pour parler en L2, ce qui parfois peut être imperceptible chez le locuteur (cf. études sur les situations de déplacement, Cadierno 2004);
- 3) la *convergence* des catégories, des perspectives et des cadre de référence de la L1 et de la L2 dont le résultat est que les locuteurs réalisent des performances différentes de celles des locuteurs natifs des deux langues en question (« in-between performance », Pavlenko 2011 : 247) ;
- 4) la *restructuration* des catégories linguistiques, des perspectives et des cadres de référence, à savoir les performances des apprenants commencent à se rapprocher, même si pas complètement, à celles de la variété cible ;
- 5) *l'internalisation* de nouvelles catégories et patterns préférentiels absents en L1 ;
- 6) *l'influence de la L2 sur la L1* suite à une longue période d'exposition à la LC ;
- 7) *l'attrition* de catégories et préférences linguistiques.

En dernier lieu, chez Jarvis & Pavlenko (2010) le transfert est possible chez tout type d'apprenant : l'apprenant en milieu guidé ainsi que l'apprenant en milieu spontané (cf. *infra*), même si théoriquement ce sont les apprenants guidés qui seraient poussés davantage à recourir au transfert, alors que les immigrés, par exemple, en raison de la forte exposition à *l'input*, devraient subir un majeur changement conceptuel.

2.1.2 Les contextes d'apprentissages

Comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, un autre facteur façonnant la dynamique du processus acquisitionnel est représenté par le(s) contexte(s) d'acquisition. A ce propos, il est usuel de distinguer deux situations prototypiques : le contexte naturel (ou non guidée) et le contexte institutionnel (ou guidé).

Dans le contexte naturel l'acquisition se déroule de façon individuelle : l'apprenant non guidé ou « libre » (Tyne 2012) apprend la LC par le contact direct avec la communauté cible et sans aucune intervention institutionnelle. Comme le dit Noyau (1988), il s'agit

donc d'acquisition spontanée en milieu naturel. Klein (1989 :13) résume ainsi les deux caractéristiques fondamentales de l'ALE non guidée : « elle se produit (1) par l'intermédiaire de la communication quotidienne ; (2) sans efforts intentionnels systématiques pour guider le processus d'acquisition ».

L'apprenant libre peut apprendre uniquement en communiquant, ce qui signifie que l'apprenant se trouve confronté à deux tâches, liées l'une à l'autre : communiquer et apprendre. La communication est un *facteur stabilisateur* dans la mesure où le développement et l'utilisation du système de l'apprenant permettent à l'apprenant lui-même de se sentir à l'aise. La tâche d'apprentissage est un *facteur dynamique* car elle fait avancer le processus acquisitionnel.

Il faut préciser qu'il y a toujours des facteurs qui « guident » le processus acquisitionnel : à titre d'exemple, des approches développées antérieurement ou la quantité et la typologie de moyens linguistiques auxquels l'apprenant peut accéder. De ce fait, il est utile de souligner que l'une des distinctions fondamentales entre acquisition guidée vs. non guidée réside justement dans la présence / absence d'influence volontaire et systématique sur le processus acquisitionnel par le biais de certaines méthodes d'enseignement. Un apprenant qui arrive en France sans connaître un seul mot de français, qui est obligé de communiquer pour apprendre et qui ne reçoit pas de formation dispensée par un professionnel est un véritable exemple d'apprenant dit « libre ».

Au contraire, l'apprenant guidé reçoit les données de la langue à apprendre (*input*) à travers l'enseignement dans un environnement (plus ou moins) collectif. Il se fait aider et guider dans un cadre didactique, constitué non seulement de deux protagonistes principaux (enseignant et apprenant), mais aussi de la classe, d'un manuel et d'autres supports didactiques. Comme le souligne Tyne (2012), l'apprenant reçoit un *input* plutôt ciblé des données linguistiques et de guidage pragmatique et sociolinguistique (tâches à réaliser), le tout à travers une présentation métalinguistique de la L2. De plus, l'apprenant reçoit également un retour à propos de son avancement grâce au contrôle des connaissances mis en place par le dispositif guidé.

En L2 l'apprenant guidé n'accomplit pas les mêmes tâches qu'en L1, étant donné qu'en L2 il s'agit plutôt de tâches scolaires (dictées, essais) qui doivent faire ressortir les acquis et les progrès de l'apprenant en question. Même dans les jeux de rôle, qui semblent se rapprocher le plus de l'acquisition libre, la question n'est pas de comprendre et de faire

passer le message à tout prix, mais de respecter les normes formelles qui sont censées être intégrées par les élèves.

En réalité, l'évolution des apprenants guidés se fait souvent par un mélange ou succession de deux situations prototypiques : contexte institutionnel et possibilité de séjours linguistiques en immersion.

Il existe donc un troisième type de contexte, à savoir le contexte mixte, qui se réfère aux cas où le sujet apprenant peut apprendre la L2 d'abord en milieu guidé et ensuite en milieu naturel ou vice-versa.

La véritable différence entre les contextes semble donc résider dans l'exposition à l'*input* et dans les possibilités de production plutôt qu'au niveau du traitement intrapsychique³. Le traitement de l'*input* est régi par toute une série de capacités cognitives, comme l'induction et la généralisation, dont dispose tout apprenant. Lors de l'ALE, de telles dispositions cognitives sont associées à des activités métalinguistiques, conscientes ou inconscientes, qui peuvent être activées différemment d'un contexte à l'autre. Par exemple, les situations d'appropriation guidée se caractérisent par une attention particulière à l'exactitude formelle des énoncés, ce qui amène l'apprenant à développer une conscience métalinguistique plus aiguë, même en dehors de la classe. Cependant, il faut souligner que les activités métalinguistiques et le type d'*input* ne dépendent pas l'un de l'autre, car s'il est vrai que l'apprenant libre peut tout de même disposer de représentations métalinguistiques, il est aussi vrai que des apprenants guidés dans une même classe peuvent saisir et utiliser les mêmes explications métalinguistiques différemment (Véronique 2009).

D'autres notions sont également liées au contexte d'appropriation, notamment l'acquisition en contexte homoglotte vs. hétéroglotte (Porquier 1994). On parle de contexte homoglotte lorsque la LC est acquise dans un environnement linguistique où la langue en question est parlée, alors que le terme hétéroglotte fait référence à l'appropriation de la LC dans un contexte où elle n'est pas pratiquée. Le contexte homoglotte est souvent associé au processus d'apprentissage des langues en immersion et le contexte hétéroglotte à

³ Ce constat va contre la distinction faite par Krashen (1985) entre acquisition vs. apprentissage. L'*acquisition* se fait inconsciemment et est favorisée par l'interaction communicative qui permet la maîtrise implicite des structures syntaxiques. L'*apprentissage*, en revanche, implique une référence explicite aux règles grammaticales par l'enseignant ou l'apprenant, si celui-ci connaît la règle en question. D'après l'auteur, les deux processus sont indépendants dans la mesure où ils conduisent à des modes d'emploi différents de ce qui est acquis et ce qui est appris.

l'acquisition guidée. Néanmoins, Véronique (2009 :37) souligne que « les notions de contexte hétéroglotte/homoglotte sont indépendantes de celles de contextes guidé et naturel ». A titre d'exemple, un apprenant peut acquérir une LE en contexte guidé en situation homoglotte, comme le fait un italien qui apprend le français à Paris auprès de l'Alliance Française. Dans ce cas-là, on peut également parler de contexte mixte, dans la mesure où très probablement l'apprenant aura des contacts directs avec la communauté cible. Au contraire, un apprenant peut apprendre une LE dans un contexte naturel et en milieu hétéroglotte, comme le fait un italien qui apprend le français en Italie par contact direct avec des locuteurs natifs.

Dans le cadre de notre recherche nous avons choisi d'étudier l'appropriation du français et de l'italien chez des apprenants qui étudient les LCs en question en milieu institutionnel et en contexte hétéroglotte : il s'agit, plus spécifiquement, d'apprenants francophones qui étudient l'italien L2 auprès de l'Université d'Avignon, d'italophones apprenant le français L2 auprès de l'université de Naples Federico II et d'apprenants anglais de l'italien et du français L2s auprès de l'University College Cork en Irlande (cf. chapitre V).

2.1.3 La question de l'âge lors de l'ALE

L'âge d'exposition à la LC est considéré comme un autre facteur déterminant lors de l'appropriation d'une LE. L'importance de ce facteur est souvent associée à l'hypothèse de la période critique avancée par Lenneberg (1967). Selon cet auteur il existe une période idéale, dite critique (entre deux et treize ans environ) où se manifeste une progression linguistique. Il fonde ce constat sur l'observation d'enfants sourds avant deux ans et qui n'ont pas acquis la parole et d'enfants retardés qui ne manifestent pas de progression après quatorze ans sans pour autant avoir des lésions cérébrales. Chez Lenneberg, avant deux ans le cerveau de l'enfant ne s'est pas suffisamment développé pour acquérir une langue, tandis qu'après la puberté, la fin de la plasticité cérébrale rend difficile l'acquisition linguistique.

Plusieurs études empiriques ont confirmé ou remis en question l'hypothèse de la période critique. Pour les partisans de cette idée⁴, les apprenants précoces manifestent une compétence linguistique meilleure que les apprenants tardifs et surtout plus proche de celle

⁴ A ce propos, il faut souligner que même parmi les tenants de la période critique, la fin de cette période ne fait pas l'unanimité. Si Lenneberg la situe vers treize ans en phonétique et en phonologie, on la situe entre 1 ans et la puberté en morphosyntaxe à 15 ans et en sémantique à 16 ans (Singleton 2005).

des locuteurs natifs. A l'inverse, les chercheurs qui ont remis en question cette idée (par exemple, Hyltenstam & Abrahamsson 2003) ont démontré que l'âge d'exposition à la LC ne garantit pas une maîtrise globale de la langue en question et comparable à celle des natifs.

A vrai dire, comme le souligne Singleton (2003) l'âge d'appropriation et le niveau atteint en LC ne suffisent pas à rendre l'hypothèse de la période critique valable, car, comme nous l'avons aussi illustré précédemment, d'autres facteurs sont à considérer : les organisations structurales des langues en contact, la qualité et la quantité de l'*input* et le recours à la LC. Seul l'ensemble de tels facteurs permet de mieux comprendre non seulement certains phénomènes canoniques, par exemple la meilleure compétence en termes de prononciation chez des apprenants précoces, mais aussi des phénomènes contradictoires, comme la compétence quasi-native atteinte par des apprenants tardifs en LC et non pas par des apprenants précoces.

Or, les sujets analysés dans notre étude ont été exposés tardivement à la LC (après 10 ans) et donc ce facteur ne devrait pas jouer de rôle important sur le niveau de compétence atteint en L2.

2.2 Les trois principaux courants dans la RAL

Dans ce qui suit nous présenterons les trois approches principales qui alimentent la RAL. Comme le disent Matthey & Véronique (2004 :203), deux questions fondamentales sont à la base des oppositions entre courants et secteurs dans la recherche d'ALE :

- « - le rapport posé entre le développement de la compétence grammaticale et des capacités discursives et pragmatiques en L2,
- le rôle des interactions verbales dans le développement des connaissances lors de l'acquisition du langage ou d'une langue étrangère. »

Nous tenterons d'esquisser les spécificités des trois courants et leurs points de divergence.

2.2.1 Le courant générativiste

Le postulat sur lequel repose le générativisme est la grammaire universelle (dorénavant GU) de Chomsky. Il s'agit d'une grammaire innée dont les principes permettent à l'enfant d'apprendre sa langue très rapidement à partir d'une exposition minimale à l'*input*. C'est

cet *input* qui permettra à l'enfant de régler inconsciemment les paramètres spécifiques à la langue parlée dans son entourage. Chez Chomsky, donc, l'enfant est préprogrammé pour l'acquisition grâce à un dispositif spécifique pour l'acquisition du langage (*Language Acquisition Device*), dont tout être humain est doté dès sa naissance.

Au sein du courant générativiste il y a des idées divergentes à propos du développement progressif de la compétence linguistique chez l'enfant. Par exemple, chez certains auteurs, tels que Weissenborn ou Wexler, il y a des facteurs biologiques de maturation cognitive qui influent sur le rythme du développement de la grammaire en L1. Chez d'autres, tel que Radford (1986), le développement de la grammaire se fait de manière graduelle chez l'enfant, car au tout début on ne peut accéder qu'aux catégories lexicales. Cette position a été appelée théorie 'des arbres minimaux'.

Dans le cadre générativiste les chercheurs se sont interrogés sur la pertinence de la GU en L2 lors du processus d'ALE à l'âge adulte ou s'il s'agit d'un procès complètement différent de l'acquisition de la L1.

White (2003) distingue au moins cinq positions à propos de l'accessibilité à la GU. Certains auteurs (Bley-Vroman *et al.* 1988) considèrent le processus d'ALE comme différent de celui de la L1, car l'apprenant n'a plus recours à la GU ; il acquiert, en revanche, la grammaire de la L2 par le biais d'autres types de connaissances. D'autres auteurs, au contraire, soutiennent que l'ALE se base sur les mêmes principes qui entrent en jeu pour la L1. Selon la théorie des 'arbres minimaux' de Radford, adoptée par Vainikka et Young Scholten (1996), au début de l'ALE l'apprenant adulte dispose uniquement des catégories lexicales et transfère les propriétés fonctionnelles des catégories lexicales de la L1 en L2. White qualifie cette proposition comme 'transfert partiel et accès total à la GU'. Au contraire, Schwarz et Sprouse (1996) ont proposé la thèse 'Full Transfer Full Access', selon laquelle la L1 serait le point de départ du stade initial de l'ALE : l'apprenant accède à la GU, ce qui lui permettra ensuite d'en restructurer les paramètres grâce aux spécificités de la grammaire de la LC qu'il perçoit dans l'*input*. D'après Epstein *et al.* (1996) l'apprenant accède totalement à la GU, comme l'enfant lors de l'acquisition de sa L1, mais il n'y a pas de transfert de la L1. Eubank (1994) adopte une position plus nuancée en soutenant un accès partiel à la GU et un transfert partiel de catégories de la L1 en L2, mais avec des traits initialement neutres ou non spécifiés. Hawkins (2001) reprend la théorie des

‘arbres minimaux’ et donc un état initial limité aux catégories lexicales en mettant également en relief l’influence éventuelle des traits de la L1.

Le générativisme s’est sans doute beaucoup interrogé sur la construction du sentiment de grammaticalité en L2 et sur son apprenabilité. Les partisans de ce courant adhèrent à une vision modulaire de la cognition : ils privilégient la syntaxe et minorent les dimensions pragmatique et sémantique et les faits non linguistiques relevant de la cognition, du social et de la culture dans l’appropriation de la grammaire de la L2. De plus, ils adhèrent à une théorie innéiste, selon laquelle il existerait un dispositif spécifique pour s’approprier le langage. Véronique (2009 : 61-62) résume ainsi les deux limites de cette approche :

« Ne peuvent participer au travail descriptif et explicatif des interlangues que les partisans d’une théorie innéiste du langage ; ne sont pertinentes pour la recherche sur l’acquisition des langues étrangères que les travaux qui se centrent sur la grammaire, en ignorant peu ou prou le discours en langue étrangère et l’interaction exolingue. »

2.2.2 Le courant fonctionnaliste

Dans les années ‘70 le fonctionnalisme se présente comme une vision alternative à la conception d’acquisition linguistique proposée par les générativistes. En effet, si les générativistes s’intéressent à la nature des connaissances en L2 et aux mécanismes sous-jacents ces connaissances, les fonctionnalistes focalisent leur attention sur « le travail que fournit l’apprenant pour s’approprier progressivement la L2 en communiquant, c’est-à-dire l’utilisation du ‘système approximatif’ (...) de l’apprenant à des fins de communication » (Perdue & Gaonac’h 2000 : 216).

Chez les fonctionnalistes le langage est conçu comme un outil de communication humaine, dont le fonctionnement peut être compris à travers l’analyse de l’interaction entre ses différents niveaux organisationnels (phonologie, morphosyntaxe, lexique) et les contextes communicatifs dans lesquels il est employé (Lenart et Perdue 2004). A cet égard, la notion de *double computation* dans la grammaire a été introduite. Le premier type de computation concerne la syntaxe phrastique, à savoir comment des unités minimales de sens peuvent être combinées pour obtenir de bonnes phrases. Le deuxième type de computation prend en compte le contexte situationnel et discursif dans lequel un énoncé, en tant que phrase, peut être actualisé. Il y a des règles de contextualisation régissant cette deuxième typologie, qui permettent d’interpréter du point de vue référentiel les significations lexicales des termes déictiques et anaphoriques. A titre d’exemple, il faut que les deux interlocuteurs identifient

le *topic* d'un énoncé, qui constitue l'entité à propos de laquelle le locuteur veut rajouter des informations.

Cette approche se caractérise donc par la priorité donnée à l'interrelation entre les situations communicatives et discursives et le discours. Contrairement aux générativistes, l'apprenant ne doit pas « re-fixer un paramètre donné » (Benazzo 2012 :13), il doit cette fois-ci découvrir les correspondances entre *forme et fonction*, qui peuvent être plus ou moins transparentes selon le contexte d'emploi.

En outre, les fonctionnalistes établissent un parallèle entre le codage linguistique et les fonctions discursives en analysant simultanément la façon dont l'apprenant construit sa compétence grammaticale et le développement de ses capacités discursives en LC.

Les questions, donc, qui sont à la base de cette approche concernent le travail d'appropriation de la langue chez l'apprenant, les séquences acquisitionnelles, et les facteurs linguistiques, cognitifs et communicationnels qui peuvent justifier l'émergence de certains éléments typiques de la LC. Deux types d'analyse sont possibles : une démarche *forme-fonction* et une démarche *fonction-forme*. Selon la première démarche, on observe l'émergence d'une forme linguistique donnée – items lexicaux, morphèmes grammaticaux, constructions syntaxiques – pour en comprendre sa spécialisation fonctionnelle. Au fil du temps, beaucoup de chercheurs en ALE se sont débarrassés de cette démarche et l'ont remplacée par une perspective plus fonctionnelle et cognitive : il s'agit de la démarche *fonction-forme*, appelée *concept-oriented approach* (von Stutterheim & Klein 1987) et utilisée dans les études réalisées dans le cadre du projet ESF (cf. *infra*). D'après cette démarche, étant donné que l'apprenant adulte dispose déjà d'une représentation conceptuelle des domaines sémantiques cruciaux dans le langage humain (le temps, l'espace, la modalité etc., cf. *infra*), on part de certaines fonctions sémantiques, par exemple l'expression de la temporalité, pour relever la façon dont les sous-composantes de tels domaines sont exprimées à différents stades d'acquisition et la manière dont elles changent tout au long du processus acquisitionnel. L'approche *fonction-forme* démontre l'importance de considérer les catégories conceptuelles si on veut réellement comprendre l'organisation des langues des apprenants et la façon dont elles se développent, à savoir la nature du processus acquisitionnel.

C'est dans cette logique fonctionnaliste que le vaste projet ESF (1981-1987) sur l'acquisition non guidée d'une L2 par des adultes immigrés politiques ou économiques peu scolarisés a été entamé. Ce projet est basé sur un recueil longitudinal de données auprès de 40 locuteurs, observés pendant 30 mois environ, qui représentent dix combinaisons différentes de LS/LC (cf. Figure 2).

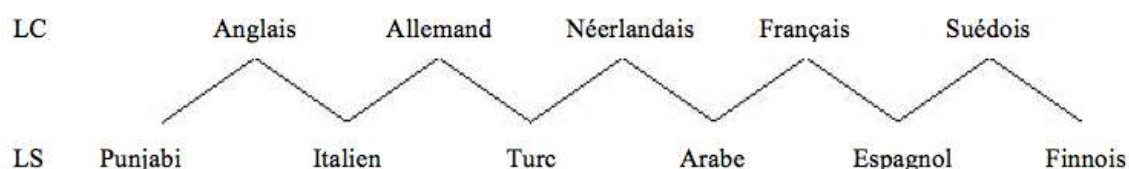


Figure 2. Configuration des langues dans le projet ESF (Perdue 1993)

Les chercheurs qui ont participé à ce grand projet ont essayé de décrire :

- la référence aux entités ainsi que les notions de temporalité, de spatialité et de modalité ;
- l'influence de certains facteurs sur l'appropriation de la LC. A cet égard, les croisements des langues retenues ont permis de distinguer le rôle des LS et des LC lors de l'ALE, de dégager les similitudes de développement chez les différents groupes d'apprenants observés et les différences dues à la typologie linguistique.

Parmi les nombreux résultats de ce programme de recherche, nous illustrerons plus tard (cf. section 2.3) les trois grandes étapes de développement lors de l'appropriation de la LC. Pour le moment, ce qu'il est important de retenir est que le projet ESF se distingue des études précédentes par son ampleur et l'approche *fonction-forme* adoptée.

Dans la tradition fonctionnaliste, un modèle textuel qui a beaucoup été pris en compte est celui de la *Quaestio*, proposé par Klein et von Stutterheim (1989, 1991), car il permet justement d'étudier l'interaction entre les contraintes phrastiques et les contraintes discursives. Par ailleurs, ce modèle est complémentaire à celui de la production langagière de Levelt (1989, pour les détails cf. section 1.4.1), car il constitue une interface entre l'intention communicative du locuteur et la forme linguistique qui réalise cette intention ; soit la *Quaestio* détermine au niveau conceptuel d'abord, et au niveau linguistique ensuite, la façon dont l'information est sélectionnée et linéarisée.

Selon ce modèle, tout texte répond à une question générale, appelée *Quaestio*, qui peut être soit explicite soit implicite. La *Quaestio* distribue l'information entre la structure principale ou trame et la structure secondaire ou arrière-plan du texte. Pour mieux analyser la distribution de l'information dans le texte, nous prenons comme exemple une *Quaestio* appropriée pour un texte narratif et proposée par Klein et von Stutterheim, à savoir « *Que s'est-il passé pour p en t ?* », où *p* désigne le protagoniste du récit et *t* un intervalle temporel donné. Les énoncés qui répondent directement à cette question globale et qui assurent la progression textuelle constituent la trame du discours, tandis que les informations supplémentaires, telles que des commentaires, des explications et des évaluations, forment son arrière-plan. Parfois, chez les locuteurs les informations de l'arrière-plan du texte sont plus importantes que celles de la trame, car elles permettent d'exprimer leurs considérations personnelles.

La *Quaestio* intervient également dans la répartition de l'information dans les énoncés de la trame. Cette information est distribuée entre le constituant *topique* et le constituant *focus*. La *Quaestio* définit un ensemble d'alternatives, le topique, parmi lesquelles une seule sera choisie et spécifiée, le focus. Le topique et le focus réfèrent aux composantes d'une information entière dans un énoncé, telles qu'une personne, une action, un intervalle temporel et pas aux moyens verbaux qui expriment l'information en question. Pour ce qui est du texte narratif, les intervalles temporels de référence (et le protagoniste aussi pour les récits personnels) constituent l'information en topique alors que les événements qui se succèdent sur l'axe temporel seront en focus.

Klein et von Stutterheim ont également identifié des paramètres sémantiques permettant de faire une distinction entre structure principale et structure secondaire dans tout type de texte. Ils ont ainsi distingué cinq domaines référentiels possibles : entités (personnes, objets), espace, temps, procès et modalité. A partir de cette classification, la *Quaestio* détermine les domaines référentiels nécessaires pour tout genre textuel : à titre d'exemple, dans la narration, il s'agit surtout de la référence au temps, aux procès et aux entités ; dans la description spatiale statique il s'agit plutôt du domaine des entités et des intervalles spatiaux (une *Quaestio* appropriée pour une description est « *Qu'est-ce qu'il y a en L ?* ») ; dans un texte argumentatif, la modalité sera le domaine à être mobilisé en premier.

De plus, la *Quaestio* contraint la distribution de l'information au long des énoncés, ce que Klein et von Stutterheim ont appelé le *mouvement référentiel*. Le mouvement référentiel marque donc le développement de l'information d'un énoncé à l'autre, à l'intérieur des cinq domaines référentiels, soit par l'introduction d'une référence, soit par le maintien de cette référence, soit encore par le changement de référence.

Malgré les nombreuses contraintes de la *Quaestio*, le locuteur n'est pas obligé de les respecter tous azimuts, ce qui l'amènera à violer la *Quaestio* (von Stutterheim et Klein 2002). On parle ainsi de « déviation locale » de la *Quaestio*, qui se réalise lorsque théoriquement le locuteur accepte la question et ses contraintes, mais dans la pratique il les viole. Il existe deux cas de « déviations locales » de la *Quaestio*. Dans un premier cas, le locuteur produit toute une série d'énoncés qui ne répondent pas du tout à la *Quaestio* ; il produit ainsi des énoncés de l'arrière-plan, qui sont tout de même importants du point de vue communicationnel car ils permettent au locuteur d'exprimer son jugement personnel par rapport à la *Quaestio* globale. Le deuxième cas est représenté par les « petites déviations » à l'intérieur d'un énoncé de la trame du texte. Ceci est le cas d'un locuteur qui accepte les contraintes de la *Quaestio*, mais qui présente un événement d'un point de vue privilégié. A titre d'exemple, si la *Quaestio* est « qu'est que tu as vu depuis ta position ? », le locuteur pourrait parler tout d'abord de sa position, de ce qu'il a entendu ou inféré, de ce qu'il a observé successivement. En d'autres termes, ceci n'annule pas les contraintes de la *Quaestio* ; c'est plutôt le locuteur qui décide de les violer pour adopter une certaine perspective.

Notre recherche s'inscrit justement dans l'approche fonctionnaliste dans la mesure où le phénomène linguistique que nous aborderons (l'expression de la spatialité) se situe à l'interface entre syntaxique, sémantique et pragmatique. En effet, si d'une part on interprète ce phénomène sur la base du contexte, d'autre part son acquisition demande la double computation que nous venons d'illustrer : construction de phrases correctes et leur actualisation dans le contexte communicatif et situationnel.

De plus, à notre avis, il est extrêmement important de prendre en compte certains facteurs discursifs et communicatifs pour comprendre la façon dont certains éléments linguistiques sont acquis par l'apprenant : souvent les spécificités des langues, les besoins

communicatifs et la motivation représentent certaines des raisons sous-jacentes l'évolution du stade acquisitionnel en L2 (cf. *supra*).

2.2.3 Le courant interactionniste

Dès la fin des années '70 plusieurs chercheurs ont commencé à s'intéresser aux apports du locuteur natif à l'apprenant et à se questionner sur l'importance de l'*input*. Les travaux des interactionnistes se sont unifiés et ont ensuite constitué une approche alternative aux travaux générativistes et fonctionnalistes. En effet, alors que chez les générativistes et les fonctionnalistes l'objet de recherche est représenté par l'acquisition des capacités grammaticales et discursives, chez les partisans de l'approche interactionniste, comme le disent Matthey & Véronique (2004 : 209) « les contextes sociaux sont censés jouer le rôle de *l'ultima ratio* du développement de la compétence de communication en L2 ». Dans cette perspective l'activité cognitive se situe à l'extérieur de l'individu, à savoir dans l'interaction avec ses propres interlocuteurs. Il ne s'agit donc pas seulement d'acquérir une langue mais surtout d'entrer petit à petit dans des activités langagières permettant de devenir membre d'une certaine communauté sociale.

Le courant interactionniste s'inspire du modèle vygotkien de médiation sociale entre l'enfant et l'adulte (cf. section 1.3) et se base sur l'analyse conversationnelle : il s'intéresse à la façon dont les locuteurs apprennent à utiliser les moyens linguistiques pour interagir avec autrui et à ce que cette interaction soit interprétable.

Les fonctionnalistes et les interactionnistes partagent l'idée que le contexte communicatif joue un rôle important dans les faits langagiers. Cependant, si chez les fonctionnalistes la situation communicative représente l'une des variables qui peut contribuer à l'acquisition linguistique, chez les interactionnistes elle est fondamentale.

2.3 La langue de l'apprenant et les stades de l'ALE

Un apprenant adulte d'une LE dispose déjà d'un système cognitif achevé dans sa LM et de tous les moyens pour communiquer de façon cohésive et cohérente. Pour s'approprier la L2, sa tâche consiste, dans un premier moment, à identifier les moyens linguistiques de la LC qui sont appropriés pour encoder son intention communicative. Pour ce faire, il utilise un *système approximatif*, à savoir un système dont les propriétés spécifiques ne sont pas

attribuables uniquement aux traits de la LS ou de la LC. Ceci est à la base de la notion de 'dialectes idiosyncrasiques' (Corder 1971), renommée ensuite 'interlangue' (*interlanguage*) par Selinker (1972). L'interlangue n'est pas une variété qui se place à mi-chemin entre L1 et L2 : il s'agit plutôt d'un système linguistique spécifique, instable, perméable mais doté de systématisme et gouverné par une dynamique interne dans la mesure où il est en constante évolution et il se rapproche progressivement de l'objectif fixé au départ par les apprenants, à savoir la langue cible.

Vogel (1995) souligne que le concept d'interlangue a d'abord été conçu comme un *continuum* entre la L1 des apprenants et la L2. Ensuite, il a été perçu comme plusieurs systèmes provisoires qui se structurent progressivement. Finalement, à l'heure actuelle on le considère comme un ensemble de microsystèmes qui évoluent parallèlement à la maîtrise de la L2. L'auteur met en évidence que l'élément constitutif de l'interlangue est justement sa complexité et résume ainsi les différents facteurs déterminant et impulsant l'interlangue :

- elle est diverse et variée (elle dépend des stratégies individuelles d'apprentissage, mais aussi des contraintes institutionnelles et du type de tâche réalisée) ;
- elle est hétérogène (elle emprunte aussi bien au système de la langue maternelle et de la langue apprise qu'éventuellement à celui d'autres langues secondes, et elle est constituée d'une multitude de sous-systèmes relativement autonomes) ;
- elle est instable (elle n'existe que dans l'esprit de l'apprenant et dépend étroitement en particulier de son degré momentané de motivation et d'attention) ;
- elle est en elle-même contradictoire, les conflits d'hypothèses opposées constituant le moteur même de l'apprentissage ;
- enfin, elle n'est pas un produit que l'on puisse décrire objectivement de l'extérieur, comme l'est une langue constituée, parce qu'elle est « un système ouvert dont l'utilisateur lui-même est partie intégrante. (Vogel 1995 :279, in Puren 1997)

D'après Noyau (1988 :208) les productions langagières des apprenants doivent être conçues « comme des manifestations d'un système transitoire construit par un locuteur sur la base de son expérience préalable de ce que c'est le langage, de ses connaissances de la L1, à partir de sa capacité – en tant qu'animal linguistique – à construire une langue s'il y est exposé ».

Tout au long du processus d'ALE l'apprenant traverse différentes étapes évolutives d'interlangue, dites *variétés* ou *lectes d'apprenant*. Ces derniers ne sont pas considérés

comme des imitations imparfaites d'une vraie langue, mais comme des systèmes à part entière, qui se caractérisent par un répertoire lexical spécifique et par une interaction spécifique de principes organisationnels. Ce sont Klein & Perdue (1997 : 307; cf. aussi *infra*) qui proposent cette vision alternative :

« Learner varieties are not imperfect imitations of 'a real language' – the target language – but systems in their own right, error-free by definition, and characterised by a particular lexical repertoire and by a particular interaction of organisational principles. Fully developed languages, such as English, German, French are special cases of learner varieties. They represent a relatively stable state of language acquisition. »

Suite aux résultats issus du projet ESF, Klein et Perdue (1997) ont distingué trois types de variétés autour desquelles l'apprenant construit son interlangue: **variété prébasique** ou à structure nominale, **variété basique** ou à structure verbale non-finie, **variété postbasique** ou à structure verbale-finie. Les critères qui permettent de distinguer ces trois phases sont deux: un *critère morphologique*, notamment la présence ou absence de la morphologie verbale et le caractère fini ou non-fini de celle-ci; un *critère organisationnel*, dû à l'équilibre différent entre contraintes pragmatiques, sémantiques et syntaxiques au cours du temps.

La variété prébasique se caractérise par l'emploi d'items de la LC de nature nominale (noms, adjectifs, adverbes), l'absence de formes verbales clairement reconnaissables et l'absence d'information syntaxique. À ce stade d'ALE des contraintes pragmatiques, telles que *Focus en dernier*, dominant. En raison de l'absence de verbes, l'interlocuteur doit déduire les liens entre les constituants par le biais d'adverbiaux temporels, comme illustré dans l'exemple (3) produit par Zahra, apprenante arabophone du français L2 étudié dans le projet ESF:

(3) moi quatre ans toujours fatiguée

Ce stade acquisitionnel semble avoir des traits communs pour tout apprenant d'une L2, indépendamment des spécificités des langues en présence.

Ce n'est qu'au stade successif, appelé **variété basique**, que la spécification de telles catégories et la rection verbale apparaissent. Les verbes sont encore dépourvus de toute référence temporelle et d'aspectualité grammaticale. Autrement dit, les énoncés ont à ce stade une structuration verbale non fléchie et un sous-système de pronoms, mais aucune

subordination n'est réalisée. Malgré cela, l'apprenant a recours à un vaste répertoire d'adverbes temporels et spatiaux pour suppléer au manque de toute caractérisation temporelle et aspectuelle du noyau verbal. Klein et Perdue soutiennent que l'assignation des positions aux arguments est guidée par le principe sémantique dit *asymétrie de contrôle*, qui implique que le syntagme nominal avec le contrôle le plus élevé vienne en premier. Dans les constructions copulatives ou existentielles, où il n'y a pas d'asymétrie de contrôle, la position du syntagme nominal dépend de facteurs pragmatiques, comme le principe du *Focus en dernier*, déjà employé dans la variété prébasique et encore actif dans la variété de base.

Dans le projet ESF tous les apprenants observés ont atteint ce stade et certains d'entre eux ont fossilisé à ce niveau. Cette stabilisation est probablement due au fait que dans la variété de base l'apprenant dispose déjà de tous les moyens utiles pour entamer une communication de façon autonome et sans aucune aide de la part de son interlocuteur.

Les apprenants qui dépassent ce stade entrent dans la **variété postbasique** qui se caractérise par une structuration verbale fléchie (phénomène de la finitude) et une morphologisation en route. Ramat (1992 :178) souligne que c'est à ce moment-là qu'on constate un processus de *grammaticalisation acquisitionnelle* : « l'apprenant est en mesure d'établir une relation d'équivalence entre une notion sémantique comme 'la perfectivité' ou 'la référence au passé' et une marque formelle pour la signaler ». Par grammaticalisation on entend le développement productif des marques temporo-aspectuelles, de subordination, de cas selon les spécificités de la LC.

Dans les données du projet ESF c'est surtout à partir des stades intermédiaires que l'on constate l'influence de la L1 dans la production en LE, mais ce phénomène peut varier en fonction du couple des langues qui sont mises en contact et surtout du profil de l'apprenant. Il est évident que l'influence est d'autant plus forte que les systèmes qui sont mis en contact sont ceux des langues typologiquement proches et que les apprenants se servent de cette proximité pour se faire comprendre.

Comme pour toute autre étape, il est possible de distinguer plusieurs stades intermédiaires postbasiques⁵, le dernier caractérisé par une **variété quasi-native** du point de vue de la grammaire de la phrase. Par contre, comme nous l'avons déjà vu précédemment,

⁵ A titre d'exemple, certains auteurs identifient un stade postbasique 1, caractérisé par l'émergence des auxiliaires et des modaux, et un stade postbasique 2, dans lequel la finitude se diffuse aux verbes lexicaux (cf. Perdue et al. 2002 ; Benazzo & Starren 2007).

l'organisation discursive et les intuitions grammaticales divergent encore par rapport aux autochtones. Cela signifie que, malgré une morphologie fonctionnelle relativement systématique, des "zones de fragilité" (Bartning 1997) se dégagent dans la compétence grammaticale au niveau avancé. C'est souvent une question de perspective qui peut varier selon les langues du monde et qui est donc difficile à maîtriser dans une L2.

Théoriquement, au stade ultime du processus d'acquisition, nommé *état final* par Klein (1989), la variété des apprenants rejoint celle des locuteurs natifs de la LC. Or, le stade ultime de l'ALE n'est pas atteint par tous les apprenants, car il existe une possibilité de fossilisation du développement linguistique à tout moment du processus acquisitionnel. Klein (1989 :72) soutient que :

« l'immobilisation du lecte à un état donné peut être due à l'impossibilité pour l'apprenant de poursuivre la tâche de comparaison – les différences entre son lecte et ceux des locuteurs natifs étant devenues trop ténues pour lui pour qu'il les perçoive encore. »

En d'autres termes, au stade ultime l'apprenant devrait développer ses compétences d'observation à un niveau plus profond, celui de la structure conceptuelle et discursive sous-jacente à la formulation linguistique, ce qui n'est pas forcément le cas. C'est justement cette maîtrise 'non native' de la langue chez les apprenants qui amène Bartning (1997 : 85) à « situer la dite variété quasi native au-delà d'un stade intermédiaire mais en deçà de celui du quasi-bilingue ».

Depuis, Bartning a tenté d'identifier des stades de développement dans l'acquisition du français chez des adultes suédophones, associant à chaque stade certains indices linguistiques. Ce travail a trouvé un aboutissement dans les propositions de Bartning et Schlyter (2004), à partir de l'analyse de deux corpus réunis : le corpus de Lund⁶ et le corpus InterFra⁷ de Stockholm. Elles ont ainsi distingué six stades acquisitionnels reflétant l'acquisition du FLE de l'apprenant suédophone dans des productions libres où l'apprenant en question se sert de ses connaissances automatiques. Chaque stade identifié représente le « profil grammatical typique d'un apprenant à un moment précis de son développement »

⁶ Le corpus de Lund a été recueilli sous la responsabilité de Suzanne Schlyter (Université de Lund). La spécificité de ce corpus est la comparaison entre le processus acquisitionnel en milieu institutionnel et en milieu non guidé chez des apprenants suédois du FLE.

⁷Le corpus InterFra (Interlangue française des apprenants universitaires suédois) se compose d'enregistrements produits par des apprenants du français (de différents groupe d'âge et de compétence en français) en milieu institutionnel en Suède. Il s'agit d'une étude longitudinale sous la responsabilité de Inge Bartning (Université de Stockholm).

(Bartning & Schlyter 2004 : 282). Pour établir les profils des apprenants et les inscrire dans des *stades*, les auteurs se sont focalisés sur les domaines syntaxiques et morphologiques qui semblent être de bons candidats pour établir les indices linguistiques des itinéraires acquisitionnels. Les phénomènes analysés sont :

- l'organisation nominale ou verbale. Dans ce cadre, ont été également étudiés les phénomènes de flexion verbale et l'accord sujet-verbe ;
- le développement du système temporel et modal (temps, mode et aspect) ;
- la forme et la place de la négation ;
- le développement des éléments nominaux ;
- la subordination.

Ainsi, Bartning & Schlyter ont proposé les six stades suivants dont nous nous servons aussi pour établir le profil de nos apprenants : stade initial > stade post-initial > stade intermédiaire > stade avancé bas > stade avancé moyen > stade avancé supérieur.

Le stade initial se caractérise par une structuration nominale de l'énoncé, l'émergence de connecteurs tels que *et, mais, puis*, et des formules *je (ne) sais pas* et *je m'appelle*. D'autres traits typiques de ce stade sont la négation réalisée par la structure *Neg X* (par exemple *non grand-lit*), l'emploi des « formes finies courtes » et des formes non finies (*infinitif, participe passé*), le recours ponctuel au passé composé et le rare marquage des contextes du passé. On trouve aussi l'article défini, indéfini et le pronom *je*. On pourrait comparer ce stade à la transition de la variété pré-basique à la variété basique.

Les caractéristiques du stade post-initial sont l'emploi d'une subordination simple (*quand, parce que, qui, que*) et de *c'est* comme constructeur d'énoncés et formule passe-partout. En outre, la négation préverbale (*ne sans pas*) apparaît à côté de la négation postverbale. Les formes verbales non finies dans un contexte fini sont encore utilisées mais on assiste à une augmentation de « formes finies courtes ». Les apprenants à ce stade commencent à employer des formes modales suivies d'infinitif et se servent de plus en plus du Passé Composé et de temps en temps également de l'imparfait (*était, avait*) et du futur périphrastique. L'accord sujet-verbe est marqué par l'opposition entre la 1^{re} et 2^e personne du singulier pour *être* et *avoir* et par l'opposition entre *nous V-ons* et **nous V*. En général, les pronoms objets sont postposés. Ce stade acquisitionnel correspond en partie au niveau

basique, car la majorité des énoncés contiennent un verbe, mais sa morphologie est encore difficile à établir.

Dans le stade intermédiaire l'apprenant utilise le passé avec la plupart des références au passé marquées et les formes verbales non finies dans des contextes finis deviennent de plus en plus rare. L'interlangue devient plus régulière et systématique (emploi de la négation comme dans la LE) mais elle est encore loin de la LC (persistance de l'emploi en alternance *ils *prendre, ils *prend* et quelques cas de *ils prennent*).

Bartning & Schlyter ont divisé la variété avancé en trois niveaux (avancé bas, avancé moyen et avancé), car au fur et à mesure que l'interlangue se développe, l'apprenant dispose d'une richesse d'expressions lui permettant de faire un choix dans son répertoire.

Le stade avancé bas est marqué par l'émergence de formes verbales plus complexes (le plus-que parfait) et par l'emploi du subjonctif et du conditionnel pour la modalité. Toutefois, ces contextes ne sont pas forcément marqués par les formes appropriées, ce qui démontre que certaines « zones fragiles » subsistent, comme Bartning l'avait déjà prédit quelques années auparavant (cf. *infra*).

Au stade avancé moyen la morphologie flexionnelle se développe de plus en plus et devient donc plus productive. Encore une fois, la production des apprenants montre leurs difficultés face à certains traits typiques de la LC, par exemple l'accord du genre sur l'adjectif.

Finalement, le stade avancé supérieur est marqué par un emploi presque natif des connecteurs, des relatives et par la stabilisation de la morphologie flexionnelle.

Comme le souligne également Kihlstedt (2013 :65), dix ans plus tôt, Véronique (1995) avait déjà observé des séquences similaires sur la base de corpus différents, ce qui indique des cheminements communs à tous les apprenants, indépendamment de leur âge et du mode d'exposition à la LC. La complexité de ces parcours communs, en revanche, serait due plutôt à des variations interindividuelles et aux connaissances linguistiques mises en contact lors de l'ALE.

2.4 Conclusion

Ce chapitre a tout d'abord été consacré à la présentation des différents facteurs qui semblent jouer un rôle crucial lors de l'ALE (Klein 1989 ; Véronique 2009). Parmi ces facteurs, nous avons traité plus en détail le *transfert* ou *influence translinguistique* (Odlin 2003, 2005 ; Jarvis & Pavlenko 2010) qui, comme nous le verrons dans les chapitres suivants, semble représenter le facteur de variation principal dans nos données, étant donné que le contexte d'apprentissage hétéroglotte et guidé et l'âge des sujets ne diffèrent pas entre les différents groupes d'apprenants enregistrés.

Nous avons ensuite présenté les trois courants qui ont marqué davantage la RAL, à savoir le générativisme, le fonctionnalisme et l'interactionnisme. Nous nous sommes focalisée surtout sur les recherches d'orientation fonctionnaliste dans la mesure où notre recherche s'inscrit justement dans cette approche (Klein & von Stutterheim 1989, 1991).

En dernier lieu, nous avons illustré les caractéristiques du *système approximatif* (notion d'*interlangue*, Selinker 1972 ; Klein & Perdue 1997) dont un sujet apprenant, qui est déjà cognitivement développé et maîtrise le système linguistique de sa LS, se sert lors de l'appropriation de la LC. Notre attention a évidemment porté sur les stades acquisitionnels identifiés dans la trajectoire développementale des apprenants (Klein & Perdue 1997, Bartning 1999, Bartning & Schylter 2004), nos apprenants se situant entre les niveaux intermédiaire et avancé bas/avancé moyen (Bartning & Schylter 2004 ; cf. chapitre V pour les détails). En somme, aucun des apprenants enregistrés ne peut être défini comme un apprenant 'quasi-natif' (Bartning 1999).

Chapitre 3. L'expression du déplacement dans le langage humain

La connaissance du langage et de l'espace représente l'une des façons les plus fondamentales de faire expérience du monde et l'idée que ces deux systèmes vont de pair n'est pas neuve. Elle a inspiré maintes études depuis l'Antiquité. Plusieurs savants issus de disciplines diverses (depuis Platon et Aristote jusqu'à Einstein, Piaget, Talmy, Levinson, Papafragou, pour en citer quelques-uns) se sont en effet occupés de la structure de l'espace, mais les résultats de leurs réflexions ne sont pas uniformes : l'espace des philosophes n'est pas celui des physiciens, l'espace des psychologues n'est pas celui des anthropologues.

A titre d'exemple, chez Kant la conception de l'espace est liée à la théorie de la connaissance : toute connaissance sensible s'organise dans le domaine a priori constitué par le temps et l'espace, ce qui signifie qu'il n'y a pas de connaissances sensibles en dehors de l'espace et du temps. En d'autres termes, même dans l'Antiquité le spatial est considéré comme primordial, primauté ressentie déjà chez le nourrisson si on pense à l'impact de la reconnaissance des objets, statiques ou en mouvement, dans l'espace sur les développements langagiers à venir. Dans leur première année de vie les nourrissons, en effet, arrivent à catégoriser les événements sur la base de la manière de se mouvoir et de la trajectoire suivie. Ce développement précoce de la cognition spatiale dessine deux positions bien précises chez les chercheurs. Chez certains auteurs (Spelke et *al.* 1983, *in* Rossi 2010)⁸, les nourrissons disposeraient de ressources innées permettant d'identifier plusieurs types de mouvement sur la base des caractéristiques des objets qui les entourent. Pour d'autres, l'enfant forme des schémas (sensori-moteurs) et ensuite des hypothèses sur le fonctionnement du monde sur la base de leur perception d'un monde qui bouge. De toute manière, quelle que soit la position adoptée, l'important réside dans la primauté de la cognition spatiale dans l'expérience qu'on fait de notre environnement et par le langage humain.

Dans ce chapitre nous aborderons tout d'abord l'étude typologique formulée par Leonard Talmy (1985, 1991, 2000), qui a représenté le point de départ pour beaucoup de recherches

⁸ Spelke, E., Born, W. & Chu, F. 1983. Perception of moving, sounding objects by fourmonth old infants, *Perception* 12, 719-732.

en typologie et en linguistique cognitive à la fois en L1 et en L2. Ensuite, nous esquisserons le *continuum* concernant la manière de se déplacer dans l'espace proposé par Slobin, qui tient toujours compte de la dichotomie talmyenne. Finalement, nous présenterons les études récentes sur l'expression du déplacement⁹ en L1 et L2.

3.1 La dichotomie des langues de Talmy

Talmy (1985, 1991, 2000) analyse les représentations linguistiques du mouvement par le biais de *l'association composantes sémantiques* (Manière, Trajectoire, Figure, Ground) – *éléments superficiels* (verbe, phrase subordonnée, satellite, etc.), en se focalisant sur les stratégies de lexicalisation les plus fréquentes du point de vue de leur emploi dans une langue donnée. En général, « lexicalization is involved where a particular meaning component is found to be in regular association with a particular morpheme » (Talmy 1985 :59).

D'après l'auteur, par événement de mouvement (*Motion Event*) on entend une situation contenant un mouvement ou le maintien d'une localisation. Un événement spatial de base se constitue de quatre composantes sémantiques internes :

- *Motion*, expression du mouvement ;
- la *Figure*, une entité en mouvement ou conceptuellement capable de se mouvoir par rapport à une autre entité de référence (*Ground*) ;
- le *Ground*, cadre de référence par rapport auquel la trajectoire ou le site de la figure se caractérise ;
- le *Path*, la trajectoire suivie ou le site occupé par la Figure.

A ces composantes internes, on peut ajouter des co-événements externes (*Co-Events*), tels que la Manière (Manner, cf. ex. 4a) et/ou la Cause (Cause, cf. ex. 4b), qui désignent la façon dont la Figure se déplace dans l'espace (Talmy 1985 :61):

(4a)	the pencil	rolled	off	the table
	Figure-	Manner-	Path-	Ground
(4b)	the pencil	blew	off	the table
	Figure-	Cause-	Path-	Ground

⁹ Dans la présente étude nous utiliserons les termes 'mouvement' et 'déplacement' de façon interchangeable.

Chez Talmy, la composante la plus importante pour qu'il y ait du déplacement est représentée par la trajectoire : il identifie ainsi trois types de lexicalisation du mouvement dans les langues, ce qu'il considère comme « an apparently exhaustive typology » (Talmy 1985: 62). Chaque type de lexicalisation présente trois caractéristiques fondamentales : « (i) it is *colloquial* in style (...), (ii) it is *frequent* in occurrence in speech rather than only occasional, (iii) it is *pervasive* rather than limited, that is a wide range of semantic notions are expressed in this type » (Talmy 1985: 62).

Les langues du premier type se caractérisent par l'encodage dans la racine verbale du mouvement et de la manière (cf. ex. 5a) et/ou de la cause (cf. ex. 5b) du mouvement alors que la trajectoire est exprimée par le biais d'un élément antéposé ou postposé au verbe dit *satellite*. Les langues qui font partie de cette famille sont le chinois et tous les langues Indo-européennes sauf les langues romanes. L'anglais s'inscrit parfaitement dans cette typologie :

- | | | | | |
|------|------------|-------------|-------------|-----------|
| (5a) | The rock | <i>slid</i> | <i>down</i> | the hill |
| | | Move+Manner | Path | |
| (5b) | The napkin | <i>blew</i> | <i>off</i> | the table |
| | | Cause+Move | Path | |

Le deuxième type de lexicalisation consiste à lexicaliser le déplacement et la trajectoire dans la racine verbale. Si d'autres co-événements sont exprimés, ils seront encodés dans une proposition indépendante, soit un adverbe soit un gérondif. Étant donné la complexité d'un tel constituant pour les locuteurs de ce type de langues, la manière et la cause sont souvent omises. Les langues qui s'inscrivent dans cette typologie sont les langues sémitiques, polynésiennes, japonaise et romanes (cf. ex. 6 en français) :

- | | | | |
|-----|---------------|------------|-------------------|
| (6) | Je suis sorti | de l'école | <i>en courant</i> |
| | Motion +Path | | Manner |

Dans le troisième type de lexicalisation, le verbe lexicalise le déplacement et la figure qui se déplace ou qui est déplacée. L'Atsugewi, une langue amérindienne de Californie du Nord, est un exemple *par excellence* de cette typologie (cf. ex. 7 in Talmy 1985 :74) :

- | | | | | |
|-----|-----|--|------------------------|-------------------------|
| (7) | w | ca | <i>staq</i> | ict |
| | 3p. | vent | liquide poisseux bouge | en direction du liquide |
| | | 'Les boyaux entrent dans un liquide à cause du vent' | | |

Selon Talmy, cette typologie n'est pas fréquente dans les langues du monde et se rencontre très rarement en anglais et en français¹⁰ avec les verbes *to rain* 'pleuvoir', *to snow* 'neiger' dans lesquels la racine verbale combine à la fois deux constituants sémantiques, la figure et son orientation vers le bas.

Comme nous venons de l'illustrer, chez Talmy la Trajectoire est l'élément le plus fondamental dans un événement spatial (the *core schema*), car tout déplacement implique que la figure se déplace sur l'axe de la trajectoire d'un point A à un point B dans un intervalle temporel (t1- t2). L'auteur (1985, 1991) montre que les langues diffèrent dans leur façon d'exprimer la notion de Trajectoire, en l'encodant soit dans la racine verbale soit dans une particule, nommée satellite, qui lui est antéposée ou postposée¹¹. Chez Talmy, par satellite on entend (Talmy 1985 :102) :

« certain immediate constituents of a verb root other than inflections, auxiliaries or nominal arguments. They relate to the verb root as periphery (or modifiers) to a head. A verb root together with its satellite forms a constituent in its own right, the 'verb complex', also not generally recognized. [...] In some cases, elements that are encountered acting as satellites to a verb root otherwise belong to particular recognizable grammatical category, therefore, it seems better to consider the satellite role not as a grammatical category in its own right but as a new kind of grammatical relation. The satellite is easily illustrated in English. It can take the form of either a free word or an affix. [...] The term satellite has been introduced in order to capture the commonality between such particles and comparable forms in other language. Within Indo-European, such forms include the 'separable' and 'inseparable' prefixes of German and the verb prefixes of Latin and Russian. »

Quelques années plus tard, l'auteur (2000: 102) enrichit la définition de satellite :

« 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. 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

¹⁰En revanche, d'après Kopecka (2006 :89-90), le système de préfixation de l'ancien français (é-, ex-) a été particulièrement productif dans le français contemporain pour la formation de 50 verbes de mouvement environ lexicalisant la figure qui se déplace et le mouvement (i.e. *écrémer, égoutter*).

¹¹ La notion de *satellite* telle qu'elle est proposée par Talmy n'est pas partagée de façon unanime par tous les chercheurs. A titre d'exemple, chez Hendriks et al. (2008), Hendriks & Hickmann 2011 et Demagny 2013, tout ce qui se trouve en dehors du verbe principal peut être considéré comme un satellite, même s'il n'exprime pas forcément la trajectoire. Dans notre thèse, à l'instar de Berman & Slobin (1994), nous utiliserons le terme *particule* au lieu de satellite pour référer aux prépositions ou adverbes postverbaux désignant uniquement l'information de la trajectoire (cf. chapitre V).

each other: English verb particles, German separable and inseparable verb prefixes, Latin or Russian verb prefixes, Chinese verb complements ».

En fonction de l'élément morpho-syntaxique utilisé dans l'encodage de la trajectoire, Talmy partage les langues du monde en deux grands groupes : les langues à satellites (*satellite-framed languages*) vs. les langues à cadrage verbal (*verb-framed languages*). Les langues satellitaires lexicalisent les co-événements du déplacement dans le verbe alors que la Trajectoire est encodée dans un ou plusieurs satellites. Ceci est le cas des langues germaniques, slaves, du chinois et du warlpiri. En revanche, les langues à cadrage verbal tendent à exprimer la trajectoire dans le verbe tandis que les autres co-événements, si exprimés, sont contenus dans une proposition indépendante. Dans ce deuxième groupe sont inclus les langues romanes, polynésiennes, le japonais, le bantu, le caddo. Les exemples ci-dessous tirés de Talmy (1985) montrent qu'en anglais la trajectoire du mouvement est exprimée par des satellites associés au verbe, *in* (dedans, ex. 8a) et *out* (dehors, ex. 8b), alors qu'en espagnol cette information est encodée dans le verbe *entrar* (entrer, ex. 8c) et *salir* (sortir, ex. 8d) :

(8a)	The bottle	<i>floated</i>	<i>into</i>	the cave
(8b)	The bottle	<i>floated</i>	<i>out</i>	of the cave
	Figure	Move+Manner	Path	Ground
(8c)	La botella	<i>entró</i>	a la cueva	<i>flotando</i>
(8d)	La botella	<i>salió</i>	de la cueva	<i>flotando</i>
	Figure	Move+Path	Ground	Manner

Nous pouvons en déduire qu'en anglais l'encodage de la trajectoire dans le satellite permet d'exprimer la manière dans la racine verbale (*floated*), tandis qu'en espagnol le fait de véhiculer l'information de la trajectoire dans le verbe fait que la manière ne puisse être exprimée que de façon périphrastique à travers un gérondif (*flotando*). Ceci montre que le type d'outil morpho-syntaxique employé pour l'encodage de la trajectoire a une certaine incidence sur l'expression de la manière du déplacement.

Des chercheurs tels que Aske (1989) et Slobin et Hoiting (1994) ont proposé de distinguer plusieurs types de situations lorsque l'on aborde l'expression du déplacement dans les langues du monde, dans la mesure où celles-ci peuvent se servir de différentes stratégies de lexicalisation en fonction de la nature aspectuelle de l'événement spatial en question.

Ainsi, en comparant l'anglais et l'espagnol selon la typologie talmyenne, Aske identifie deux types de trajectoire : la trajectoire *télique*¹² (Vendler 1967) et la trajectoire *atélique*. La première concerne le déplacement avec changement de localisation et donc le passage de l'état initial à l'état résultant (9a). Autrement dit, elle désigne une localisation/un état final de la Figure, un 'point culminant' qui est le résultat d'une activité préalable. La deuxième, en revanche, fait référence au déplacement sans changement de localisation et désigne donc l'endroit où le déplacement se réalise, soit le Ground (9b).

(9a) *into the house, off the table*

(9b) *along the fence*

En espagnol la trajectoire télique est exprimée uniquement dans le verbe (10a) et la trajectoire atélique dans une préposition (10b), ce qui reproduit le schéma typique des langues satellitaires, soit la trajectoire encodée dans une préposition et la manière du déplacement dans le verbe :

(10a) el hombre *entró* corriendo a la casa
'L'homme entra à la maison en courant'

(10b) el hombre corrió *hasta* la casa
'L'homme courut vers la maison'

D'autres langues telles que l'anglais, en revanche, préfèrent exprimer le 'point culminant' d'un événement en dehors du prédicat principal par le biais de satellites, à l'exception des emprunts des langues romanes (*exit, enter, ascend, descend*).

Pour justifier son hypothèse, Aske (1989 : 6) présente aussi des exemples de cas de télicité en dehors du verbe en anglais qui ne sont pas traduisibles en espagnol, en raison du manque de prédicats non verbaux téliques dans cette langue.

(11a) Pat swam into the cave

(11b) The leaf blew off the table

¹² La télicité est une propriété aspectuelle d'un verbe désignant une action ou un événement comme achevé (ex. Marie a lu en livre en trois jours), alors que si l'action ou l'événement est présenté comme non achevé il est dit atélique (ex. Marie s'est promenée dans le parc).

En Vietnamien il est même possible d’avoir les deux possibilités prédicatives, à savoir exprimer la trajectoire télique dans le verbe ou dans des éléments accompagnant le verbe (*co-verbs*) qui fonctionnent comme des prépositions (ex. 12).

- (12) Con cóc đi vào nhà
 Classifier Frog go go-in house
 ‘the frog went into the house’

Slobin et Hoiting (1994) et Slobin (1996, 1997, 2006) attribuent la spécificité de la structure des langues à cadrage verbal à employer un verbe principal pour désigner un changement de localisation à la contrainte de franchissement de frontière (*boundary crossing constraint* : enter, exit, cross ; cf. aussi section 3.2) : le changement de localisation, conçu comme un franchissement de frontière et non pas comme un mode de déplacement, est véhiculé au moyen d’un verbe et non pas dans une particule, comme cela est le cas des langues satellitaires. Ce phénomène serait attribuable au manque dans ces langues d’outils grammaticaux aptes à marquer linguistiquement une telle transition spatiale.

3.2 La manière du mouvement : le *continuum* proposé par Slobin

Slobin (2004) mène une enquête linguistique en se servant de locuteurs de différentes langues¹³ qui ont décrit l’épisode de le hibou tiré du support *Frog, where are you ?*, un épisode qui permet d’inférer « a complex physical event » (Slobin 2004 :220) : un garçon qui grimpe un arbre et qui regarde dans un trou, le hibou qui sort de ce trou et qui fait tomber le jeune homme au sol. En analysant les productions des informateurs, l’auteur remarque que les langues en question diffèrent dans l’attention qu’elles prêtent à la manière du mouvement : ce sont les locuteurs des langues satellitaires qui se servent des verbes de manière de mouvement (*climbing, clambering, popping out, flying out, crashing to the ground, etc*) beaucoup plus que ceux des langues à cadrage verbal en raison d’un vaste répertoire lexical de verbes fusionnant la manière du déplacement et le changement de localisation fourni par la langue elle-même (Slobin 2004 : 221). Déjà Berman et Slobin (1994) ont identifié des différences typologiques dans les récits produits par des locuteurs des langues satellitaire vs langues à cadrage verbal (Berman et Slobin 1994 : 118-119) :

¹³ En plus des langues déjà considérées dans Berman et Slobin (1994), Slobin fait référence aussi aux langues suivantes : basque, néerlandais, français, russe, serbo-croate, portugais, islandais, mandarin, thaï et polonais.

« The satellite-framed languages in our sample also tend towards greater specification of manner, probably because the lexicon provides a large collection of verbs that conflate manner with change of location (*crawl, swoop, tumble*, etc.), often conflating cause as well (*dump, hurl, shove*, etc.). In verb-framed languages, such elaboration is more of a “luxury”, since path and manner are elaborated in separate expressions, which are generally optional, and which are less compacted in form [e. g., ‘exit flying (from the hole)’ vs. ‘fly out (of the hole)’]. »

En ce qui concerne la scène de l’émergence de le hibou dans l’histoire *Frog*, Slobin (2004 : 24) montre que les locuteurs des langues à cadrage verbal décrivent la scène en question par le biais d’un seul verbe encodant la trajectoire dont la signification correspond au verbe anglais ‘exit’ :

V-languages :

- a. Spanish : *Sale un buho* (= **Exits** an owl.)
- b. French : *D’un trou de l’arbre sort un hibou* (= From a hole of the tree **exits** an owl.)
- c. Italian : *Da quest’albero esce un gufo* (= From that tree **exits** an owl.)
- d. Turkish : *Oradan bir baykus çikiyor* (= From there an owl **exits**)
- e. Hebrew : *Yaca mitox haxor yanšuf* (= **Exits** from inside the hole owl)

En revanche, les locuteurs des langues satellitaires, à tout âge, se servent de verbes de manière du mouvement accompagnés de satellites qui donnent une information plus dynamique concernant l’émergence de le hibou (Slobin, *ibid.*) :

S-Languages :

- f. English : *An owl popped out*
- g. German : ... *weil da eine Eule plötzlich raus-fattert* (=... because there an owl suddenly **out-flaps**)
- h. Dutch : ... *omdat er een uil uit-vliegt* (=... because there an owl **out-flies**)
- i. Russian : *Tam vy-skočila sova* (= There **out-jumped** owl)
- j. Mandarin : *Feil-chul yil zhi maol tou2 yingl.* (= **Fly out** the owl)

L’auteur propose ainsi un *continuum* (cf. Figure 3) allant des langues à haute saillance de manière de mouvement (*high manner salient languages*), telles que les langues satellitaires, en particulier le thaï et le russe, à celles où la manière est très faible (*low manner salient languages*), telles que l’espagnol :

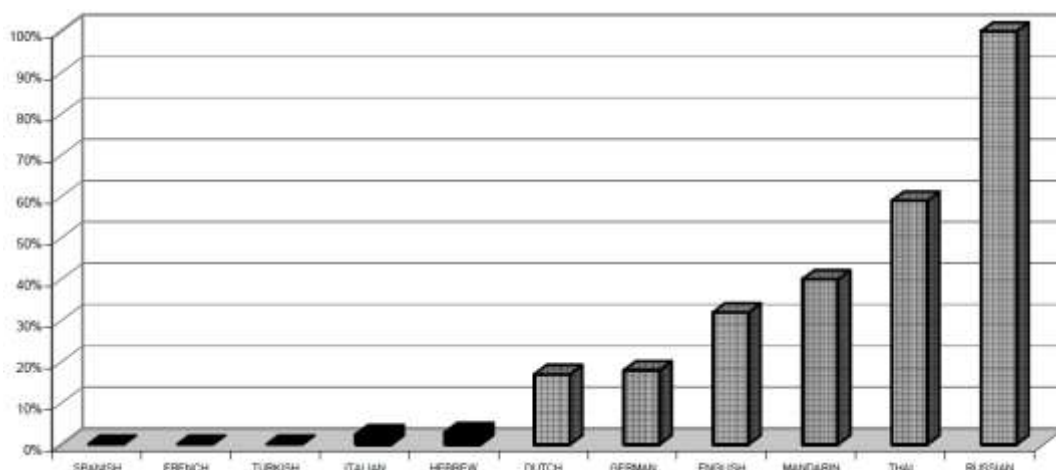


Figure 3. *Continuum* de la manière du movement dans les langues

(Percentage of Narrators Using a Manner-of-Motion Verb for the Owl's Emergence, Slobin 2004: 225)

Le fait que les locuteurs des langues verbales ne prêtent pas beaucoup d'attention à la manière pourrait en partie résider dans la contrainte de franchissement de frontière que nous avons illustrée précédemment (Slobin & Hoiting 1994). En effet, il est possible d'utiliser les verbes de manière comme verbes principaux dans les langues verbales seulement s'il n'y a pas de franchissement de frontière. Par conséquent, on pourrait dire l'équivalent de 'fly to/from the tree' mais pas de 'fly out of the hole', étant donné que dans ces langues on a tendance à véhiculer le changement de localisation dans un verbe plutôt que dans une particule. La manière peut donc être exprimée par des constructions subordonnées, mais parfois les locuteurs l'omettent car soit elle n'est pas cruciale dans la trame du discours soit « it is "heavy" in terms of processing (production/comprehension) » (Slobin 2004 : 225). Slobin montre que dans les langues verbales le seul cas où les verbes de manière apparaissent avec un franchissement de frontière concerne des verbes de manière encodant une dynamique spéciale qui les rend ponctuels (**instantaneous acts**) plutôt que d'activité comme les équivalents de 'throw oneself' et 'plunge'. Ce phénomène pourrait être dû au fait qu'un tel franchissement de frontière est plutôt conçu comme un changement de localisation, qui, comme nous l'avons déjà dit, dans les langues à cadrage verbal est exprimé par le verbe.

L'analyse de la scène de l'émergence de le hibou est très importante dans l'étude de Slobin car elle a également démontré que le style rhétorique – à savoir la façon dont les événements sont analysés et décrits dans le discours – a affaire à beaucoup plus de facteurs que la simple dichotomie talmyenne. Chez Slobin, à la base du style rhétorique il y a tout

d'abord *l'accessibilité*, plus ou moins facile, à certaines expressions et constructions dans une langue donnée. La notion d'accessibilité est à concevoir en termes de facilité de traitement (**ease of processing**) qui est l'un des facteurs principaux qui déterminent les spécificités des langues dans la narration. Simultanément, les pratiques et les préférences culturelles ne sont pas à négliger. Les données analysées par l'auteur ont montré que la manière est une caractéristique très stable dans une langue donnée, car elle est acquise très tôt¹⁴ et maintenue tout au long de la vie.

Slobin a également transformé la dichotomie talmyenne en trichotomie en y ajoutant justement un type de langues supplémentaire dénommé *equipollently framed*. Ce type de langues inclut les langues sérielles, à savoir des langues, telles que le mandarin et le thaï, où la trajectoire et la manière sont exprimées par le biais de deux verbes distincts mais équivalents. Talmy (1991) avait déjà étudié les langues sérielles mais en les classifiant comme des langues satellitaires (le verbe de manière considéré comme verbe principal et le verbe de trajectoire comme satellite), ce qui n'est pas concevable chez Slobin, étant donné que dans ces langues la trajectoire et la manière ont le même poids en termes morphosyntaxiques. Cette idée a tout d'abord amené l'auteur à traiter ces langues comme des "complex verb-framed languages" (Slobin et Hoiting 1994) : *verb-framed* car la trajectoire est exprimé par un verbe indépendant et *complex* car les fonctions des verbes employés sont équivalentes (la manière n'est pas subordonnée à la trajectoire). Ensuite, l'auteur a pris en compte la possibilité d'avoir une troisième catégorie typologique en suivant la proposition d'Ameka et Essegbey (2013 : 36) :

« When the properties are tailed, we find that serialising languages share more properties with S-languages than with ... V-languages while still possessing a unique property. What this shows is that they cannot be said to belong to either type. Instead, they appear to belong to a class of their own. »

¹⁴ Slobin démontre que les locuteurs des langues verbales, tout comme ceux des langues satellitaires, se comportent plus ou moins de la même façon par rapport à l'encodage de la manière et ceci est vrai déjà dès l'enfance.

Ce troisième type de lexicalisation est désigné comme equipollently framed (cf. Figure 4) et inclut :

- les langues sérielles (la majorité des langues de l'Asie de l'Est et du Sud, certains créoles, les langues africaines du Niger-Congo, certaines langues amérindiennes) où la manière et la trajectoire sont exprimées par des éléments équivalents, « elements that are equal in formal linguistic terms, and appear to be equal in force and significance » (MANNER VERB + PATH VERB, Slobin 2004 : 228) ;
- les langues où le verbe est constitué de deux morphèmes ayant le même statut, l'un exprimant la manière et l'autre la trajectoire (langues Hokan et Penutian, [MANNER + PATH]verb, bipartite verb) ;
- les langues où le verbe présente des préverbes encodant la trajectoire et la manière (MANNER PREVERB + PATH PREVERB + VERB). Dans ces langues aussi (langue australienne Jaminjungan) les deux composantes sémantiques ont le même statut.

Language type	Preferred means of expression	Typical construction type	Examples
<i>verb-framed</i>	path expressed by finite verb, with subordinate manner expression	verb _{PATH} + subordinate verb _{MANNER}	Romance, Semitic, Turkic, Basque, Japanese, Korean
<i>satellite-framed</i>	path expressed by non-verb element associated with verb	verb _{MANNER} + satellite _{PATH}	Germanic, Slavic, Finno-Ugric
<i>equipollently-framed</i>	path and manner expressed by equivalent grammatical forms	<i>serial verb:</i> verb _{MANNER} + verb _{PATH}	Niger-Congo, Hmong-Mien, Sino-Tibetan, Tai-Kadai, Mon-Khmer, Austronesian
		<i>bipartite verb:</i> [manner + path] _{VERB}	Algonquian, Athabaskan, Hokan, Klamath-Takelman
		<i>generic verb:</i> coverb _{MANNER} + coverb _{PATH} + verb _{GENERIC}	Jaminjungan

Figure 4. La trichotomie de Slobin (Tripartite Typology of Motion-Event Conflation, Slobin 2006 :65)

De toute manière, d'après l'auteur une telle classification des langues du monde reste insatisfaisante pour l'analyse discursive, car ce qui compte réellement est l'impact de certains éléments sur la structure narrative et l'attention prêtée aux caractéristiques de la trajectoire et de la manière. Pour cela, il vaut mieux repérer l'ensemble des facteurs qui agissent sur l'adoption d'un certain style rhétorique plutôt que regrouper les langues en catégories typologiques. Finalement, il souligne aussi que « typological characterizations

often reflect tendencies rather than absolute differences between languages » (Berman & Slobin 1994 :118).

3.3 Études récentes sur l'expression du déplacement en L1 et en L2

Dans la littérature la typologie de Talmy a représenté le point de départ pour plusieurs études sur l'expression de la spatialité à la fois en L1 et en L2. Dans les dernières années des recherches ont mis en relief les limites des classifications typologiques, qui ne considèrent pas d'autres caractéristiques importantes des langues dans l'expression du déplacement. Comme nous l'avons vu précédemment, Ameka et Essegbey (2013) et Slobin (2004, 2006) ont mis en discussion la dichotomie talmyenne en y ajoutant un troisième type de langues, les *equipollently-framed*. Une autre limite de la théorie de Talmy est représentée par le fait que les langues peuvent appartenir à la même famille sans pour autant avoir le même degré d'élaboration des composantes sémantiques (Ibarretxe-Antuñano 2009, 2012, 2015 ; Ibarretxe-Antuñano & Gascón 2012, 2013). Autrement dit, comme le démontre Ibarretxe-Antuñano (2009 :404) « languages might belong to the same family, but this does not imply that they characterize the motion event in the same way, both qualitatively and quantitatively ». Ceci a amené certains chercheurs à identifier des *variations intra-typologiques* entre les langues. A titre d'exemple, l'espagnol et le basque sont deux langues à cadrage verbal, mais d'après Ibarretxe-Antuñano (2004), contrairement à l'espagnol, le basque détaille beaucoup plus la composante de la trajectoire (i.e. équivalent de *descend from the cliff down to the river*). Ainsi, l'auteur a proposé de classer les langues selon un *continuum* de saillance des composantes sémantiques plutôt de les inscrire dans des catégories typologiques. Plus spécifiquement, elle propose un *continuum* de saillance de trajectoire allant des *langues à haute saillance de trajectoire* à celles à *basse saillance de trajectoire* (cf. Figure 5), *continuum* qu'on peut mettre à côté de celui concernant la manière du mouvement proposé par Slobin (2004).

Language	Minus-Ground	Plus-Ground	High-path salience
Chantyal ^v	0%	100%	+
Basque ^v	11,86%	88,14%	↑ ↓
Swedish ^s	12%	42%	
Icelandic ^s	14%	71%	
English ^s	18%	82%	
German ^s	26%	74%	
Turkish ^v	27,27%	72,72%	
Danish ^s	29,51%	70,49%	
French ^v	31%	69%	
Spanish ^v	37%	63%	
Malay ^v	42%	58%	
Mandarin Chinese ^e	48%	52%	
Thai ^e	51%	49%	
Tsou ^e	52%	48%	
Tagalog ^v	55%	45%	
Cebuano ^v	59%	41%	
West Greenlandic ^v	60%	40%	
Saisiyat ^v	61%	39%	
Squliq ^v	64%	36%	-

^v: verb-framed, ^s: satellite-framed, ^e: equipollently-framed

Figure 5. *Continuum* de la saillance de la Trajectoire (Minus-Ground and Plus-Ground Verbs, Ibarretxe-Antuñano 2009 : 406)

Pour démontrer que les langues satellitaires détaillent la Trajectoire davantage que celles à cadrage verbal, Slobin (1996) distingue les verbes *Minus ground* vs. les verbes *Plus ground*. Les premiers réfèrent aux constructions où le verbe apparaît seul ou accompagné d'un seul satellite (*fell, fell down*), tandis que les seconds font référence aux cas où le verbe est accompagné de plusieurs compléments désignant la trajectoire (*fall down into the river*). Ibarretxe-Antunano (2009) reprend cette notion et place au sommet de son *continuum* les langues qui tendent à ajouter au verbe plusieurs éléments encodant la trajectoire au détriment des *minus ground verbs*. A l'inverse, les langues qui se situent en bas du *continuum* adhèrent à la stratégie *minus ground* plus fréquemment. Au milieu se situent les langues qui utilisent les deux stratégies avec la même fréquence. Trois choses importantes émergent de la Figure 5 (Ibarretxe-Antuñano 2009 : 406) :

- « (i) there is a clear continuum in the elaboration of path; (ii) languages within the same typological group describe path in different degrees of elaboration; that is, there is intra typological variation; and

(iii) languages from the three different lexicalization groups are situated at various points in this continuum according to the degree of path elaboration; that is, there is inter-typological variation. »

C'est encore une fois le basque (Ibarretxe-Antuñano 2009, 2015) qui représente un cas très intéressant de variation intra-typologique au sein des langues *verb-framed*, étant donné que c'est la langue qui présente le plus de « complex path constructions » (Ibarretxe-Antuñano 2009 : 408) :

- (13) *Danak amildegitikan behera erori zian ibai batera*
all.abs cliff.abl.loc below.all fall.perf aux river one.all
'All of them fell **from the cliff down into the river**'

Dans l'exemple (13) on constate trois compléments de trajectoire: *from the cliff, down (to the ground), into the river*. D'après Ibarretxe-Antuñano (2004) de telles constructions sont à considérer comme des "complex path constructions", soit des constructions contenant à la fois la *source* et le *but* (Borillo 1998) d'un événement de mouvement, même si parfois le but est rédundant (l'information lexicalisée dans *behera* 'to the ground' est déjà contenu dans le verbe *erori* 'fall'). A ce propos, le basque se comporte différemment des autres langues à cadrage verbal, telles que l'hébreu et l'espagnol, où ce genre de constructions est plutôt occasionnel. Ibarretxe-Antuñano a également montré que les langues équipollentes sont dépourvues de ces constructions alors qu'elles sont très utilisées chez les locuteurs des langues satellitaires. En somme, les résultats de cette recherche confirment l'existence d'un *continuum* dans la description et l'élaboration de la trajectoire dans les langues du monde, indépendamment de leur appartenance typologique.

Depuis, d'autres chercheurs ont étudié les variations intra-typologiques dans les langues. A titre d'exemple, Ragnasdottir & Strömquist (2004) ont étudié trois langues satellitaires, l'islandais, l'anglais et le suédois, et ont remarqué que l'islandais exprime la trajectoire de façon assez détaillée. Ils ont ainsi proposé une hiérarchie concernant la lexicalisation du mouvement : islandais > suédois > anglais. Cini (2008), Iacobini & Masini (2007), Simone (1997, 2008), Schwartze (1985) ont montré l'existence et l'emploi de structures satellitaires en italien (*andare via* 'partir', *uscire fuori* 'sortir' ; nous y reviendrons au chapitre IV), ce qui les a amenés à considérer l'italien plutôt comme une langue satellitaire. Ibarretxe-Antuñano & Gascón (2013) ont ainsi proposé une hiérarchie de trois langues romanes sur la base de l'élaboration de la Trajectoire (italien > espagnol > français), en

jugeant l'italien comme une langue à haute saillance de trajectoire en raison de l'emploi des verbes *Plus Ground* par rapport à l'espagnol et au français.

Si, d'une part, de nombreuses recherches ont confirmé ou remis en question la classification typologique des langues (Slobin 1996, 2004, 2006 ; Ibarretxe-Antuñano 2009 ; Ibarretxe-Antuñano & Gascón 2012, 2013), d'autre part, certains chercheurs se sont récemment questionnés sur l'éventuel transfert de la conceptualisation spatiale de la L1 sur l'expression du mouvement en L2, surtout si les langues en question présentent des structures à cadrage typologiquement différent (Cadierno 2004 ; Cadierno 2008 ; Cadierno 2010 ; Cadierno & Ruiz 2006 ; Stam 2014 ; Sharpen 2016 ; Hendriks & Hickmann 2011 ; Hendriks et al. 2008 pour en citer quelques-uns). Une étude très intéressante à ce propos est celle de Stam (2014), où l'auteur suit les progrès linguistiques d'un apprenant mexicain d'anglais L2 pendant plus de 10 ans : il constate que durant la première décennie l'apprenant en question exprime la manière du mouvement selon les contraintes typiques de l'espagnol, à savoir il omette cette composante spatiale ou se sert d'une construction gérondivive pour l'encoder au détriment de l'emploi de verbes de manière du déplacement. Seulement dans les trois dernières années d'observation l'apprenant s'est montré sensible aux structures typiques de la L2, l'anglais.

Cadierno (2004) et Cadierno et Ruiz (2006) démontrent qu'aux stades avancés les apprenants adultes de l'espagnol L2 arrivent à s'approprier la structure à cadrage typique de la L2 et donc à penser pour parler en L2. C'est plutôt chez les apprenants intermédiaires qu'ils relèvent des phénomènes de transfert de stratégies de lexicalisation de la L1. Malgré cela, les composantes du mouvement n'ont pas le même degré de maîtrise chez l'apprenant, en particulier pour ce qui est de l'expression de la Trajectoire et de la Manière. Plus particulièrement, les auteurs ont étudié les productions d'apprenants intermédiaires et avancés danois (Cadierno 2004 ; Cadierno & Ruiz 2006) et italiens (Cadierno & Ruiz 2006) de l'espagnol L2 : ils ont ainsi relevé que les informateurs avancés adoptent les principes de la L2 dans l'expression de la manière en espagnol mais pas dans celle de la trajectoire, qui s'avère être beaucoup plus détaillée que celle typique de l'espagnol. La présence du transfert de la L1 a également été attestée par Phillips (2007) chez des apprenants anglophones de l'espagnol L2 : les débutants se servent de verbes neutres ('light verbs', par exemple, l'équivalent de *go*) suivis de constructions satellitaires pour

exprimer la trajectoire et successivement, au niveau intermédiaire, ils encodent la manière dans la racine verbale et la trajectoire dans des satellites comme dans leur L1. Toutefois, les résultats de Phillips ne peuvent pas confirmer entièrement ceux de Cadierno (2004) et de Cadierno & Ruiz (2006), étant donné que l'auteur n'a pas étudié les apprenants avancés.

Dans une étude sur l'expression du mouvement provoqué en français L2, Hendriks et al. (2008) soulignent que les apprenants anglais débutants ont tendance à transférer la distribution des composantes sémantiques de leur L1 en L2 : ils expriment la cause et la manière dans la racine verbale alors que la trajectoire est exprimée dans des propositions séparées qui ne sont pas forcément reliées à l'information de la cause et/ou de la manière (ex. Popi *tirer/tiré* une sac /et **ascende* le toit, Hendriks et al. 2008 :30). En revanche, les apprenants avancés se rapprochent davantage des structures typiques du français L2 sans pour autant se débarrasser du modèle de leur L1.

Hendriks & Hickmann (2011) se sont servies des mêmes apprenants pour une étude sur le mouvement volontaire et constatent que les apprenants en question recourent davantage aux *patterns* typiques de leur L1 face à une tâche demandant l'expression de la cause du déplacement, à savoir quand l'information à encoder est plus complexe l'apprenant s'appuie sur la façon la plus familière d'organiser une information donnée. De ce fait, la tâche semble également jouer un rôle crucial sur les choix linguistiques des locuteurs et sur le degré de *transferabilité* de l'organisation informationnelle.

Spreafico & Valentini (2010) et Bernini et al. (2010) ont étudié des apprenants de différentes LSs¹⁵ en italien L2. Les résultats de leurs études illustrent que ce sont surtout les apprenants anglophones, à tous niveaux, qui ressentent de l'influence de leur LM. Ceux-ci préfèrent encoder la trajectoire dans des constructions adnominales à la différence des préférences de leur variété cible (trajectoire dans le verbe). De plus, ces apprenants utilisent parfois transitivement des verbes de déplacement tels que *salire* (*il bambino ha salito un albero* ; 'monter' 'l'enfant a monté un arbre) : ces emplois peuvent être reconduits à l'influence de leur L1 (*the child climbed up a tree*), étant donné l'absence de

¹⁵ Les LSs des apprenants étudiés par Spreafico & Valentini (2010) sont l'arabe (variété marocaine et tunisienne), l'albanais, le français, l'anglais, le néerlandais et l'allemand. Bernini et al. (2010) ont, en revanche, étudié les productions d'apprenants allemands, néerlandais et anglais .

telles constructions dans les productions d'autres apprenants ayant comme L1 une langue germanique.

Sharpen (2016) aussi a prouvé le transfert conceptuel de la L1 lors de l'expression du déplacement dans des tâches de traduction d'apprenants anglais de l'espagnol L2 et d'hispanophones apprenant l'anglais L2 même aux niveaux avancés. Les apprenants anglais ont transposé la lexicalisation satellitaire en espagnol (70,4%) et les apprenants espagnols ont traduit 75% des phrases en anglais en suivant la structure à cadrage verbal, typique de leur L1. De plus, les apprenants anglophones ont eu du mal à identifier un événement spatial impliquant un franchissement de frontière comme un changement de localisation qui demande un verbe en espagnol, car probablement, comme le disent Larrañaga et al. (2012 : 128) « they cannot find evidence for the existence of boundary crossing in Spanish on the basis of positive evidence alone ». Les hispanophones, à leur tour, semblent être inconscients de l'inexistence d'une telle structure en anglais. Ceci confirme encore une fois que le penser pour parler de la L1 se révèle être l'un des facteurs les plus contraignants lors du processus d'ALE et qu'il est extrêmement difficile de s'en débarrasser en vue de la restructuration cognitive et linguistique, nécessaire pour se rapprocher de la variété cible.

3.4 Conclusion

L'objectif de ce chapitre a été celui d'introduire le domaine linguistique abordé dans notre thèse, l'expression du déplacement, en relation avec le phénomène du *transfert* lors de l'ALE. Ainsi, nous avons tout d'abord présenté la distinction typologique proposée par Talmy (1983, 1985, 2000), qui peut être considéré comme le pionnier des études sur la spatialité en L1 et L2. L'auteur, sur la base de la primauté consacrée à la trajectoire (*Path*) dans une situation de déplacement, a distingué les langues à cadrage satellitaire des langues à cadrage verbal. Les langues slaves et les langues germaniques s'inscrivent dans les langues à cadrage satellitaire dans la mesure où elles encodent la manière et/ou la cause du déplacement dans la racine verbale alors que la trajectoire est exprimée par le biais d'une particule extraverbale. A l'inverse, les langues romanes font partie des langues à cadrage verbal, étant donné que la racine verbale lexicalise la trajectoire, alors que les autres composantes (Manière et/ou Cause), si elles sont exprimées, se trouvent dans la périphérie du verbe.

Au fil du temps, certains chercheurs ont remis en question la classification talmyenne en raison de sa rigidité. Slobin (2004, 2006) a proposé un *continuum* se basant sur la saillance de la manière du déplacement dans la mesure où cette saillance est conçue comme « the level of attention paid to manner in describing events » (Slobin 2006 : 64). Ce *continuum* s'étend des langues qui prêtent justement beaucoup d'attention à la manière du déplacement (*high-manner salient languages* : langues germaniques et slaves) aux langues où cette composante est optionnelle (*low-manner salient languages* : langues romanes). Ibarretxe-Antuñano (2004, 2009) a proposé un *continuum*, qui pourrait être considéré comme complémentaire à celui de Slobin et qui va des langues à haute saillance de trajectoire (*basque, allemand, anglais, etc.*) à celles à basse saillance de trajectoire (*tagalog, cebuano, etc.*), ce qui a également permis d'identifier des *variations intratypologiques* au sein de la même famille typologique (Ragnasdottir & Strömqvist 2004 ; Ibarretxe-Antuñano & Gascón 2013).

En dernier lieu, nous avons présenté certaines études qui ont prouvé l'empreinte de la conceptualisation spatiale de la L1 lors de l'expression du mouvement en L2 (Sharpen 2014 ; Stam 2011 ; Cadierno 2004 ; Cadierno & Ruiz 2006 ; Philipps 2007 ; Hendriks et al. 2008 ; Hickmann & Hendriks 2011 ; Spreafico & Valentini 2010 ; Bernini et al. 2006). La plupart de ces études montrent que les apprenants, surtout aux stades débutants et intermédiaires, ont tendance à utiliser les *patterns* de leur L1 et même quand leur niveau de compétence évolue (Hendriks et al. 2008), ils n'arrivent pas à adhérer complètement aux préférences linguistiques de la LC.

Chapitre IV. L'espace dynamique en anglais, français et italien

Dans le présent chapitre nous abordons la façon d'encoder l'espace dynamique dans les L1 de nos informateurs, à savoir l'anglais, le français et l'italien, ce qui nous permettra éventuellement de comprendre d'éventuels transferts dans l'organisation de l'information spatiale en L2. Pour chaque langue étudiée, nous présentons tout d'abord le statut typologique établi selon la dichotomie talmyenne et le *continuum* proposé par Slobin (2004, 2006) et ensuite la (a)systematicité dans l'encodage des informations spatiales mise en évidence par des recherches plus récentes (par exemple, Jarvis & Pavlenko 2010 ; Hendriks et al. 2008 ; Hendriks & Hickmann 2011 ; Iacobini 2008).

4.1 L'expression des situations de déplacement en anglais

En tant que langue germanique, l'anglais est considéré comme une langue à cadrage satellitaire (Talmy 1985, 2000) dans la mesure où les verbes encodent la Manière et/ou la Cause du déplacement, tandis que des particules (*satellites*) postposées au verbe lexicalisent l'information de la Trajectoire (*jump out*). L'anglais est également classé comme une langue *high manner salient* (Slobin 2004) en raison de l'attention cruciale portée sur la composante de la manière du déplacement, ce qui va de pair avec la présence d'un vaste répertoire de verbes de manière de mouvement (*crawl, slide, tiptoe, pop*) dans cette langue.

Certains verbes intransitifs lexicalisant la Manière, tels que *roll* (ex. 14), *push*, peuvent être employés transitivement et être ainsi porteurs d'une valeur causale :

- (14) She *rolled* her bicycle along the pavement / across the road
(Demagny 2013: 73)

En observant l'exemple (14) nous notons que trois informations spatiales sont encodées dans le même énoncé, à savoir la Cause et la Manière dans la racine verbale (*roll*) et la Trajectoire du déplacement (*across*). Ce type de lexicalisation, qui est typique des langues à cadrage satellitaire, permet justement de compacter plusieurs composantes sémantiques au sein d'un même énoncé.

Pour l'expression du mouvement provoqué, il existe également d'autres formes causatives en anglais. A titre d'exemple, le verbe support *make* suivi de verbes dynamiques (ex. 15) sert justement à exprimer la causalité :

(15) The deer *made* them *fall* into the river

Couramment considéré dans la littérature comme l'exemple *par excellence* du type à cadrage satellitaire, l'anglais présente également certaines structures à cadrage verbal, dont celles associées aux verbes de trajectoire comme *enter, ascend, descend, cross, fall*, parmi lesquels quelques-uns sont empruntés aux langues romanes. Selon Talmy de tels verbes ne sont pas typiques de l'anglais puisqu'ils ne sont pas **fréquemment** utilisés dans le langage **colloquial** et par conséquent ils ne sont pas très **répandus** dans la communication. Vasquez (2015) inscrit l'emploi des constructions à cadrage verbal au registre formel de l'anglais et souligne qu'elles sont plutôt rares à l'oral.

En outre, d'après Vasquez (2013), même si l'anglais dispose de deux options pour l'expression de l'espace dynamique, *l'option à cadrage verbal* semble limiter l'encodage de la manière par le biais d'un gérondif (ex 16b), à l'exception de phrases prépositionnelles dans des contextes spécifiques (ex. 16c) :

(16a) Last year I *flew* to Hawaii (Talmy 1985: 122)

(16b) *?Last year I *went* to Hawaii *flying* (Vasquez 2013: 150)

(16c) Last year I *went* to Hawaii *by plane* (Talmy 1985: 122)

En règle générale, Beavers et al. (2010) soutiennent que la plupart des langues à satellites est pourvue de verbes de trajectoire, ce qui leur permet de disposer d'*options* à cadrage verbal dans l'encodage des situations de déplacement.

Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre III, certains chercheurs ne partagent pas entièrement la classification typologique proposée par Talmy (1985, 2000), y compris par rapport à la variabilité existante au sein d'une même famille typologique. A titre d'exemple, Cadierno & Ruiz (2006) soulignent que c'est le danois et non pas l'anglais qui peut être considéré comme *l'exemple le plus prototypique* de langue à cadrage satellitaire, étant donné que le danois est dépourvu de verbes de trajectoire empruntés aux langues romanes (*enter, ascend*). De même, les anglophones, contrairement aux *patterns* typiques des langues satellitaires, expriment souvent la trajectoire à la fois dans la racine verbale et en dehors du verbe (cf. *come out*, Slobin 2006) pour décrire une situation de déplacement où il y a franchissement de frontière de l'intérieur vers l'extérieur. Jarvis & Pavlenko (2010), tout comme Talmy (2000), considèrent l'anglais comme plus flexible que le russe en raison d'une certaine variabilité dans les verbes anglais (*exit, arrive*). De plus, d'après

les auteurs, il faudrait faire une distinction plus précise entre deux types de langues à satellites, à savoir les langues qui se comportent comme l'anglais où la manière est optionnelle en raison de l'existence de verbes lexicalisant la trajectoire (*come*), et celles qui fonctionnent comme le russe où la manière est encodée obligatoirement dans le verbe. A titre d'exemple, Iakovleva (2012) suggère que dans la structure russe « pri- **bezat** k + dative » qui signifie « arriver quelque part en courant **avec un moyen de transport** », le moyen de transport désignant la manière du déplacement est lexicalisée dans le verbe en russe mais pas en anglais qui, dans cette situation, a recours au verbe de trajectoire *arriver* en laissant implicite la manière, tout comme dans les langues à cadrage verbal :

- | | | | |
|------|---------------------------------|-------|-----------------------|
| (17) | On pri- | bezal | k vorotam |
| | He approach(prefix)- | ran | to gates (DAT) |
| | ‘He arrived at the gate at run’ | | (Iakovleva 2012: 234) |

En revanche, Hendriks & Hickmann (2011) ont montré que dans l'expression du mouvement volontaire les anglais natifs encodent systématiquement la manière dans la racine verbale et la trajectoire dans des *satellites*. Ceci confirmerait que l'anglais adhère parfaitement aux *patterns* typiques des langues à cadrage satellitaire, ce qui a largement été soutenu dans la littérature.

Comme le souligne également Iakovleva (2012), malgré ces positions divergentes, aucune étude antérieure n'a réfléchi sur la possibilité de considérer l'anglais comme un système à mi-chemin entre le statut à cadrage verbal et celui à cadrage satellitaire (notion de '*split system*'), ce qui, en revanche, a été le cas pour le russe (cf. Hasko 2010). Néanmoins, justement en raison de la variabilité qui peut se manifester dans les systèmes linguistiques, d'après certains chercheurs (Beavers et al. 2010; Matsumoto 2011) il vaut mieux parler de différentes *options* que les langues peuvent fournir pour l'encodage de l'espace dynamique au lieu de créer des classifications trop rigides des systèmes linguistiques.

4.2 L'expression des situations de déplacement en français

D'après la typologie de Talmy (1985, 2000), le français, comme les autres langues romanes, est classé comme une langue à cadrage verbal en raison de sa préférence à encoder la trajectoire dans le verbe et la manière/cause par le biais d'éléments extraverbaux (gérondif, adverbe, etc.), d'où la difficulté à compacter plusieurs

statut à cadrage verbal reste dominant dans les productions des locuteurs natifs du français, d'autres structures ne sont pas négligeables.

A titre d'exemple, d'après Kopecka (2004, 2006, sous presse) le français se caractérise par l'existence de deux stratégies typologiques : la stratégie à cadrage verbal et la stratégie satellitaire qui permet aux locuteurs d'encoder la notion de Trajectoire au moyen de préfixes (*ac-courir*, *s'en-voler*, *s'en-fuir*, *em-porter*) aptes à envisager le procès désigné comme borné. L'auteur a montré que cette structure satellitaire en français est le résidu du système typologique de l'Ancien français, qui a évolué au fil des siècles vers la structure à cadrage verbal, ces préfixes ayant perdu leur productivité :

« La conséquence synchronique de cette évolution typologique et les traces que l'ancien système a laissées en français contemporain est que les verbes de déplacement se distribuent sur un continuum allant de la stratégie à satellites vers la stratégie à cadre verbal. » (Kopecka 2004 :210)

Le français contemporain a gardé 60 préfixes d'origine latine ou grecque, parmi lesquels 11 se caractérisent par le fait de fournir la notion de trajectoire (par ex. *a(d)* : *ac-courir* ; *en* : *s'en-voler* ; *par* : *par-courir* ; *re* : *re-tourner*) à l'activité dynamique exprimée par le verbe. Kopecka (2006) montre que le rôle des préfixes associés aux verbes de mouvement est très important dans la conceptualisation du déplacement : ils déterminent le cadre spatio-temporel du procès exprimé par le verbe en marquant la transition d'un lieu à l'autre et désignent également l'une des trois phases spatio-temporelles sur l'axe de la trajectoire (Borillo 1998) : le point de départ (*s'en-voler*), la phase médiane (*par-courir*) et le point d'arrivée (*ac-courir*). A ce propos, l'auteur (2017) met également en évidence que dans le français ancien ainsi que dans le français contemporain on a tendance à exprimer surtout le but du déplacement lors de la production de récits. Toutefois, grâce à l'exploitation de préfixes de trajectoire en français ancien il y aurait eu une tendance plus forte à exprimer la source et le but du déplacement dans un même énoncé, ce qui ne semble pas être le cas du français contemporain, qui laisse certaines phases de la trajectoire à inférer du contexte. De plus, Kopecka (sous presse) souligne qu'il faudrait identifier un *continuum* allant des préfixes qui sont encore identifiables dans le français contemporain (par ex. *ap-porter* vs. *porter*) aux préfixes qui, suite au processus de grammaticalisation, se sont complètement fusionnés au verbe et ne sont donc plus transparents en termes sémantiques (*arriver*, *affluer*, *dégringoler*). A la lumière des résultats issus de ces recherches Kopecka (2004, 2006, sous presse) ainsi que Pourcel & Kopecka (2005) considèrent le français

contemporain comme un *système typologiquement hybride* dans la mesure où « motion events are spread over a continuum ranging from the satellite-framed pattern to the verb-framed pattern » (Kopecka 2006 : 99).

Plus récemment, Demagny (2013), Hendriks et Hickmann (2011) et Hendriks et *al.* (2008) ont également montré que le français s'inscrit dans les langues se servant de structures diversifiées pour l'encodage du mouvement. De ce fait, la langue française présenterait un *statut typologique complexe*, contrairement aux descriptions typologiques faites dans la littérature. En l'espèce, dans l'expression du mouvement volontaire, Hendriks & Hickmann (2011) remarquent que le français est assez flexible quant au *locus* des informations spatiales à encoder dans une proposition : la trajectoire est lexicalisée davantage dans la racine verbale mais aussi au travers d'autres éléments linguistiques¹⁶ (cf. ex. 20a-b, phrases subordonnées) ; la manière, de son côté, peut être exprimée dans le verbe ainsi qu'en dehors du verbe (cf. ex. 20a-b, substantifs et verbes) :

(20a) on a une *patineuse* [...] elle *fait quelques glissades* / pour arriver sur le ponton
Manner *Manner* *Path*

(20b) en fait on a un un *joggeur* donc [...] qui *court* et qui *traverse* la route
Manner *Manner* *Path*

(Hendriks & Hickmann 2011 : 325)

De même, Hendriks et *al.* (2008) remarquent une variabilité importante chez les francophones dans l'expression du mouvement provoqué : à titre d'exemple, contrairement aux attentes, la cause est souvent lexicalisée dans la racine verbale alors que la trajectoire est exprimée dans sa périphérie (cf. ex. 21) :

(21) il a *tiré* le sac très lourd tout en haut du toit
Cause+Manner *Path*

(Hendriks et *al.* 2008 :28)

Ainsi, les auteurs soutiennent que le français présente un *système opaque* – « the French data show more variation than expected on the basis of Talmy's typology » (Hendriks &

¹⁶ Dans cette étude, les auteurs entendent par éléments extraverbaux non seulement les *satellites* selon la définition de Talmy (1985, 2000) mais aussi des prépositions, des adverbes, des substantifs et des phrases subordonnées, à savoir tout ce qui se trouve en dehors du verbe principal.

En revanche, le français (23c) semble adhérer à l'hypothèse de Aske (1989) et Slobin & Hoiting (1994):

(23a) l'uomo entrò in casa correndo / di corsa

(23b) l'uomo corse in casa

(23c) l'homme est entré dans la maison en courant

(Spreafico & Valentini 2010 : 73)

Concernant la manière du déplacement, dans une étude sur la traduction de romans et de comptes de l'anglais vers l'italien, Iacobini & Vergaro (2012) ont montré que globalement, comme la littérature le soutient, l'attention prêtée à la manière du déplacement dépend du nombre de verbes de manière disponibles dans une certaine langue. Néanmoins, des comportements différents ou similaires sont identifiables en anglais et en italien si on prend en compte des sous-catégories des verbes de manière. A titre d'exemple, pour les verbes de manière « basique », à savoir les verbes désignant une certaine façon de marcher (ex. ang. *creep, roam, step*), les textes traduits vers l'italien perdent 50% de l'information de la manière exprimée dans les textes de départ. En revanche, contrairement aux attentes typologiques, les verbes de manière exprimant un mouvement rapide par rapport à la source ou au but du déplacement sont traduits de façon équivalente en italien (*pounce > avventarsi, assalire*), voire de façon plus détaillée dans certains cas (*flee > tagliare la corda*). De plus, Iacobini (2010) a également mis en évidence que l'italien est pourvu d'un nombre de verbes de manière de mouvement supérieur non seulement à celui d'autres langues romanes, tels que l'espagnol et le français (*variation intra-typologique*), mais aussi par rapport à deux langues à cadrage satellitaire, à savoir le russe et le polonais. Le nombre de verbes de manière de mouvement semblerait presque similaire à celui de l'anglais, mais significativement inférieur à celui de l'allemand.

En tout cas, nous soutenons que de tels résultats sont à interpréter avec prudence, étant donné qu'ils sont basés sur des traductions de textes écrits et non pas sur l'usage effectif de la langue lors du discours oral sémispontané, ce qui est, en revanche, l'objectif de notre recherche.

L'italien dispose également de verbes lexicalisant la trajectoire et la manière à la fois (ex. *arrampicarsi* 'grimper') et pour ce qui est du mouvement provoqué, nous retrouvons à peu près les mêmes combinaisons attestées pour le français (cf. *supra*) : a) un verbe de cause

(*mettere* ‘mettre’, *prendere* ‘prendre’, *buttare* ‘jeter’, cf. ex. 24a) permettant d’identifier le mouvement de l’entité déplacée ; b) un verbe lexicalisant la cause et la manière du déplacement en même temps (*scuotere* ‘secouer’, *tirare* ‘tirer’, *acchiappare* ‘serrer de façon rapide’, cf. ex. 24b) ; c) un verbe lexicalisant la cause et la trajectoire à la fois (*portare* ‘emmener, ramener, amener’, *lanciare* ‘lancer’, *allungare* ‘allonger’, cf. ex. 24c) ; d) la construction périphrastique *fare* (*faire*) + *infinitif* où le verbe support *fare* est accompagné d’un verbe de trajectoire (*far cadere* ‘faire tomber’, cf. ex. 24d) ou d’un verbe de manière (*far scivolare* ‘faire glisser’, cf. ex. 24e) :

- (24a) il bambino *mette* la rana nel vaso
 ‘l’enfant met la grenouille dans le bocal’
- (24b) il cane *scuote* l’albero
 ‘le chien secoue l’arbre’
- (24c) il bambino *porta* il cane nella foresta
 ‘l’enfant emmène le chien dans la forêt’
- (24d) il cervo *fa cadere* il bambino nel lago
 ‘le cerf fait tomber le chien dans le lac’
- (24e) il cervo *fa scivolare* il cane dalla scogliera
 ‘le cerf fait glisser le chien de la falaise’

A partir de la fin des années ‘90, plusieurs linguistes ont remis en question le statut typologique de la langue italienne attribué par Talmy (1985, 2000) en raison de la présence d’une classe de verbes à particules en italien (verbe + adverbe, tels que *saltare fuori* ‘sauter dehors’, *buttare giù* ‘jeter en bas’, *andare fuori* ‘aller dehors’), qui la rapprocherait des langues germaniques. Les premiers auteurs qui se sont focalisés sur ce type de constructions analytiques, appelées *verbes syntagmatiques* (dorénavant VS) sont Simone (1997) et Schwarze (1985), qui ont montré qu’il s’agit d’une classe lexicale homogène par leur formule et leur comportement en termes sémantiques et syntaxiques, très répandue dans l’usage de la langue italienne et qui distingue celle-ci des autres langues romanes du point de vue de la typologie lexicale. Simone (1997) définit les VS comme « des syntagmes composés d’une tête verbale et d’un complément constitué d’une particule (à l’origine un adverbe) unis par une cohésion syntaxique à un degré tel qu’il n’est pas

possible de commuter le VS entier avec un seul de ses éléments » (Simone 1997 : 49, traduit par Moncó Taracena 2013 : 65). Il s'agit de constructions du type :

<i>tirare fuori</i>	(litt. tirer dehors)	'sortir' (trans.)
<i>andare via</i>	(litt. aller *away)	's'en aller'
<i>mettere su</i>	(litt. mettre en haut)	'monter' (trans.)

La terminologie de VS a évidemment été calquée sur l'anglais *phrasal verbs*. Néanmoins, une différence importante subsiste entre les *phrasal verbs* et le VS : les premiers sont nombreux et s'insèrent parfaitement dans le profil des langues germaniques tandis que les VS sont sans doute moins nombreux, sont relégués seulement à certaines des langues romanes et, malgré leur fréquence d'emploi, restent minoritaires par rapport aux constructions synthétiques.

Simone (1997) attribue l'existence de ces constructions analytiques en italien à l'impact des dialectes du Nord d'Italie. Depuis, plusieurs chercheurs (Masini 2008 ; Spreafico 2008, 2009 ; Iacobini 2008, 2009 ; Amenta 2008 ; Simone 2008) ont montré que l'explication fournie par Simone (1997) est très superficielle, puisqu'elle ne prend pas en compte toute une série de facteurs, tels que l'aspect diachronique et l'aspect diaphasique. En effet, les VS sont employés dans plusieurs variétés d'italien qui s'étalent du Nord au Sud de l'Italie : à titre d'exemple, à Milan, à Rome, à Florence, à Naples (Masini 2008 ; Mosca 2010) jusqu'en Sicile (Amenta 2008). Par conséquent, il semblerait que les VS se distribuent de façon assez homogène dans l'italien contemporain indépendamment du substrat dialectal. De plus, Masini (2005), Iacobini & Masini (2007) et Iacobini (2008) soulignent que les constructions polirhématiques constituées d'une base verbale et d'un adverbe (dans la plupart des cas avec une valeur locative) se sont développées de façon autonome dans la langue italienne en raison du passage du latin à l'italien. En l'espèce, la perte de préfixes verbaux ayant une valeur spatiale facilement identifiables en latin a été compensée par le biais d'adverbes dans les VS en italien. Ceci expliquerait, par exemple, la présence abondante de constructions syntagmatiques, dont la sémantique désigne une dislocation spatiale, dans les textes littéraires en italien antique, surtout dans la *Divina Commedia* de Dante (Masini 2005).

La variation diaphasique, de son côté, semble jouer un rôle crucial dans la distribution des VS (Iacobini 2008) : le discours oral spontané, en particulier la conversation avec prise de

parole libre, se révèle être un terrain fertile pour l'emploi des VS, étant donné la tendance à omettre certains arguments, tels que 'l'espace de la localisation' (*Ground*) comme en (25b) par rapport à (25a).

- (25a) *mettere il caffè sul fuoco* 'mettre le café sur le feu'
(25b) *mettere su il caffè* 'litt. mettre en haut le café'

(Iacobini 2008 : 106)

La présence et l'exploitation des VS en italien a poussé Ibarretxe-Antuñano & Gascón (2013) à considérer l'italien comme *une langue à haute saillance de trajectoire (high-path salient)*, contrairement à l'espagnol et au français qui ne fournissent pas beaucoup de détails sur la composante de la trajectoire. Néanmoins, les italophones se comportent de la même façon que les locuteurs d'autres langues romanes quant à l'expression de la manière (Cardini 2008), d'où le manque de nécessité « to favor such a change of typological affiliation in these languages » (Ibarretxe-Antuñano & Gascón 2013 : 49). Au contraire, il s'agirait juste d'une variation intra-typologique entre l'italien, le français et l'espagnol au sujet de la saillance de la trajectoire. Quoi qu'il en soit, le statut des VS reste encore très incertain : il s'agit d'un domaine qu'il faut explorer davantage surtout parce que, jusqu'à présent, peu d'attention a été consacrée à l'étude des VS dans des *corpus* oraux. En tout cas, Iacobini & Masini (2007) considèrent de tels éléments comme des véritables satellites, ce qui a poussé certains auteurs (par exemple, Simone 2008) à avancer la proposition de classer l'italien comme une langue à cadrage satellitaire. A ce propos, Simone (2008) ajoute à la classification de Talmy (1985, 2000) langues à cadrage verbal *vs.* langues à cadrage satellitaire, une distinction conceptuelle-cognitive entre *les langues à haute motionnalité* et *les langues à basse motionnalité*. Les langues à haute motionnalité incluent l'anglais et le latin en raison de son système de préfixation : il s'agit de langues où le verbe de mouvement englobe *invariablement* l'information de la trajectoire. En revanche, les langues à basse motionnalité correspondent aux langues telles que l'italien, qui peut être considéré comme une langue à satellites dans la mesure où, pour suppléer à toute une série de faiblesses (les préfixes latins ne sont plus identifiables, un seul verbe *portare* pour indiquer les équivalents français *emporter, porter, apporter*, perte des oppositions déictiques à l'exception de *andare vs venire*), elle doit se servir d'autres moyens pour l'expression de la trajectoire, à savoir des particules postverbales dans les VS.

4.3.1 Propriétés des verbes syntagmatiques

La structure de base des VS est constitué par le Verbe + un adverbe (ou particule), ce dernier ayant surtout une valeur locative (par ex. *dentro, fuori, giù, su, avanti, dietro, via*). La cohésion entre le verbe et la particule locative est tellement forte qu'elle se reflète aux niveaux sémantique, syntaxique et phonologique (Simone 1997 ; Masini 2008). En effet, du point de vue syntaxique, il n'y a que des constituants légers (comme l'adverbe *subito* en 26) qui peuvent s'insérer entre les deux constituants du VS.

- (26) E' andato dentro subito / E' andato subito dentro
'Il est allé dedans tout de suite/ Il est tout de suite allé dedans'

De plus, les VS semblent être très résistants à la dislocation à gauche et à la thématisation :

- (27) *E' dentro che è andato subito
'?*C'est dedans qu'il est allé tout de suite'

Dans les grandes lignes, on en déduit que la possibilité de disloquer les constituants est vraiment limitée.

Du point de vue sémantique, il n'est pas toujours possible de déduire la signification du VS de celle de ses constituants isolés. Pour certains verbes il existe également un correspondant synthétique (par ex. *andare fuori = uscire*, 'aller dehors = sortir'). De ce fait, Simone (1997) et Masini (2005) distinguent trois types de VS :

- 1) la particule adverbiale a une valeur pléonastique dans la mesure où elle est porteuse d'une information directionnelle déjà lexicalisée dans la racine verbale. C'est pour ce type de VS qu'on peut même utiliser uniquement la tête verbale :

<i>Uscire fuori</i> 'sortir dehors'	→ <i>uscire</i> 'sortir'
<i>Entrare dentro</i> 'entrer dedans'	→ <i>entrare</i> 'entrer'
<i>Scappare via</i> 's'échapper *away'	→ <i>scappare</i> 's'échapper'

- 2) la particule adverbiale fournit une information sur la direction du mouvement à un verbe générique du déplacement :

<i>andare fuori</i>	'aller dehors'
<i>mettere su</i>	'mettre en haut'

3) les VS ayant une valeur idiomatique ou métaphorique¹⁷, d'où l'impossibilité de comprendre leur signification sur la base de chaque constituant isolé :

<i>far fuori</i>	(litt. faire dehors)	'éliminer'
<i>buttare giù</i> ¹⁸	(litt. jeter en bas)	'déprimer/ esquisser/abattre'
<i>mettere dentro</i>	(litt. mettre dedans)	'emprisonner'

En dernier, du point de vue phonologique Simone (1997) souligne que la particule adverbiale forme un *item phonologique* avec la tête verbale des VS, ce qui se reflète dans la possibilité de chute de la voyelle finale de l'infinitif (*saltar fuori* au lieu de *saltare fuori*, 'sauter dehors' ; *vernir su* au lieu de *venire su*, 'venir en haut').

Iacobini & Masini (2007) et Iacobini (2008) identifient trois groupes principaux de verbes représentant la tête verbale dans les VS :

- 1) verbes d'état (*essere, stare*, 'être') ;
- 2) verbes de mouvement qui, à leur tour, se repartissent en trois sous-catégories : i) verbes directionnels (*entrare* 'entrer', *uscire* 'sortir'), ii) verbes de manière (*saltare* 'sauter'), iii) verbes génériques de mouvement (*andare* 'aller', *mettere* 'mettre', *mandare* 'envoyer') ;
- 3) verbes non locatifs (*parlare* 'parler', *fare* 'faire', *avere* 'avoir').

Les verbes majoritairement employés dans les constructions syntagmatiques sont les verbes de mouvement, surtout ceux désignant un mouvement générique¹⁹, étant donné que la particule adverbiale a la fonction de désigner la direction du déplacement (*mettere fuori* 'mettre dehors', *mandare fuori* 'envoyer dehors'). Parmi les verbes génériques, le verbe *andare* (aller) se révèle être le plus neutre par rapport à l'expression de la trajectoire et présente le nombre le plus élevé de combinaisons avec les particules adverbiales (21 modificateurs, cf. Vicario 2008). Ensuite, les verbes de direction se combinent avec une particule adverbiale qui, comme nous l'avons déjà mentionné, a une valeur redondante, car

¹⁷ Giuglielmo (2010) souligne que les VS de type idiomatique sont très significatifs dans l'italien parlé dans la mesure où ils sont plus nombreux et plus exploités que ceux avec une valeur locative.

¹⁸ Le VS *buttare giù* est également utilisé dans sa signification de 'jeter quelque chose du haut vers le bas'.

¹⁹ Simone (1997), Iacobini & Masini (2007), Iacobini (2008) inscrivent parmi les verbes génériques du déplacement le verbe *venire* ('venir') aussi, ce qui n'est pas le cas dans notre recherche. Nous considérons le verbe *venire* comme un verbe de trajectoire. Plus particulièrement, il s'agirait d'un verbe de trajectoire avec deixis, mais comme nous ne prenons pas en compte les différents types de trajectoire, il sera tout simplement classé parmi les verbes de trajectoire *tout court*.

elle n'intensifie que l'information directionnelle déjà encodée dans la racine verbale (*uscire fuori* 'sortir dehors'). Finalement, il est également possible de trouver un verbe de manière dans les VS où la particule adverbiale peut fournir par exemple une information sur la direction du déplacement par rapport au point de départ (*volare via* 'voler *away').

Concernant les verbes non locatifs, ils sont surtout employés dans des VS ayant une fonction idiomatique (*dare addosso*, litt. donner dessus, 'tomber sur quelqu'un', *parlare dietro*, litt. parler derrière 'dire du mal de quelqu'un'). En conclusion, les verbes d'état ne sont pas beaucoup employés dans la formation des VS : ceci serait dû au fait que ces verbes ne désignent pas un procès et donc ne peuvent que difficilement se combiner avec des particules indiquant la direction d'un événement de mouvement (*essere dentro* 'être dedans', *essere fuori* 'être dehors'). De ce fait, la combinaison *être + adverbe* donne lieu surtout à des VS idiomatiques (*essere giù*, litt. être en bas 'être déprimé' ; *stare/essere fuori*, litt. être dehors 'être fou').

Iacobini (2008) a démontré que les particules adverbiales les plus fréquemment exploitées dans les VS désignent surtout l'expression de l'éloignement du point de départ (*via* '*away', *fuori* 'dehors'), la trajectoire verticale (*su* 'en haut', *giù* 'en bas') et l'idée d'antériorité (*avanti* 'avant'). De plus, l'auteur, Iacobini & Fagard (2011), Iacobini & Masini (2007), Vicario (2008) et Bernini (2008) mettent en évidence un autre rôle sémantique des particules adverbiales dans les VS, à savoir le changement de la *Aksionsart* en transformant surtout des verbes atéliques en téliques. Plus spécifiquement, les particules adverbiales désignant un mouvement par rapport au point de départ ou au point d'arrivée peuvent exprimer le but du déplacement et donc un événement télique ou borné (ex. *tirare* 'tirer' atélique > *tirare giù* 'tirer en bas' télique). Au contraire, les particules adverbiales qui expriment un mouvement générique sans spécifier la source ou la cible du déplacement servent plutôt à renforcer l'interprétation atélique du verbe (*correre* 'courir' atélique > *correre attorno* 'courir autour' atélique).

Suite à cette présentation générale des VS italiens, il est important de souligner que la plupart des linguistes partagent l'idée que parmi les langues romanes et donc les langues à cadrage verbal l'italien représente un *cas particulier* pour la typologie lexicale (cf. aussi Iacobini & Fagard 2011) : à titre d'exemple, l'espagnol et le catalan (Calvo Rigual 2008) comptent un nombre tellement restreint de constructions analytiques comparables aux VS

italiens qu'il n'est pas possible de les considérer comme une classe lexicale. Contrairement à l'italien, en espagnol et en catalan la particule adverbiale sert surtout à former des VS idiomatiques et elle n'a jamais une fonction pléonastique. De plus, les constituants des VS sont facilement séparables, ce qui n'est pas le cas en italien (*supra*). De même, Vicario (2008) souligne que le roumain ne semble pas être trop sensible aux constructions analytiques typiques de l'italien. Simone (2008) compte juste une dizaine de constructions syntagmatiques en français contemporain (par ex. *courir après*). Ainsi, la présence des VS semble être un phénomène spécifique à la langue italienne parmi les langues à cadrage verbal. Dans les grandes lignes, ces auteurs considèrent l'italien comme une **langue mixte** justement en raison de la présence et de la forte exploitation des VS surtout à l'oral ou proposent de situer les langues au long d'un *continuum de loci* visant à l'encodage de la trajectoire (Spreafico 2008, 2009)²⁰.

4.4 Conclusion

Nous avons tout d'abord montré le profil typologique de l'anglais, du français et de l'italien, LSs des informateurs de notre corpus, tel qu'il a été établi par Talmy (1985, 2000). Ensuite nous nous sommes focalisée sur des recherches plus récentes (entre autres, Beavers et al. 2010 ; Hendriks & Hickmann 2011 ; Cadierno & Ruiz 2006 ; Kopecka 2006, sous presse ; Spreafico 2008, 2009) qui ont souligné l'importance d'interpréter la façon dont les langues du monde représentent les situations de déplacement en termes de *continuum* au lieu de classifications binaires rigides.

Toute langue, en effet, dispose de différentes options pour l'encodage de l'espace dynamique. L'anglais, qui dans la littérature a toujours été considéré comme l'exemple *par excellence* des langues satellitaires, peut en effet se comporter comme une langue à cadrage verbal à travers l'exploitation des verbes de trajectoire d'origine latine (*exit, ascend*). Le français, de son côté, a été considéré comme un *système typologiquement hybride* (Kopecka 2006) ou *opaque* (Hendriks & Hickmann 2011) pour sa variabilité dans la distribution des informations spatiales au sein d'une proposition. Finalement, l'italien

²⁰ Spreafico (2008, 2009) mène une étude sur les situations de déplacement en français, italien, dialecte bergamasque, néerlandais et allemand en se focalisant surtout sur le locus d'encodage de la trajectoire pour l'expression du déplacement (locus verbal, adverbial, adnominal) Il propose un *continuum* adverbial allant du français qui exploite moins cette stratégie de lexicalisation à l'allemand qui s'en sert davantage : *allemand* > *hollandais* > *bergamasque* > *italien* > *français*.

semble représenter un bon cas de *variation intra-typologique* (Ibarrexe-Antuñano & Gascón 2013 ; Iacobini & Fagard 2011 ; Calvo Rigual 2008) parmi les langues à cadrage verbal en raison de la forte exploitation dans le discours oral spontané de constructions analytiques, dites VS (Simone 1985, 2008), quasi absentes dans les autres langues romanes.

Partie II

Études Expérimentales

Chapitre V. Méthodologie de la recherche

Ce chapitre est consacré à la présentation de la méthodologie et des données adoptées dans la partie expérimentale de notre thèse. Notre objectif principal est d'analyser la conceptualisation spatiale dans une tâche orale chez plusieurs groupes d'apprenants qui se distinguent a) pour leur L1, b) pour leur L2 et c) pour leur niveau de compétence en L2. Pour ce faire, nous avons adopté une méthodologie impliquant des comparaisons successives entre les productions de différents groupes ayant accompli la même tâche, dans le but de comprendre de quelle manière les apprenants se rapprochent de la LC et s'ils sont encore influencés par leur L1 lors du discours spatial en L2.

Dans ce chapitre nous présenterons tout d'abord les informateurs qui ont été sélectionnés pour notre recherche et le type de tâche qu'ils ont dû accomplir. Ensuite, nous illustrerons la méthodologie de recueil, de transcription et de codage des données. Nous focaliserons notre attention également sur les paramètres adoptés pour l'analyse des données et choisis en fonction de nos objectifs de recherche. Ces derniers ainsi que nos hypothèses de départ seront précisés dans la dernière partie de ce chapitre.

5.1 Les informateurs

Notre corpus est constitué de plusieurs groupes de locuteurs pour un total de 110 sujets. Nous avons tout d'abord constitué trois groupes de contrôle avec 10 sujets pour chaque langue (anglais, français et italien), deux groupes d'apprenants de l'italien L2 (l'un avec l'anglais comme L1 et l'autre avec le français comme L1) et deux groupes d'apprenants du français L2 (l'un avec l'anglais comme L1 et l'autre avec l'italien comme L1). Chaque groupe d'apprenants a, à son tour, été divisé en deux sous-groupes en fonction du niveau de compétence des locuteurs, à savoir les niveaux intermédiaire *vs.* avancé (cf. Bartning 1997 ; Bartning & Schlyter 2004 ; chapitre section 2.3 pour les détails). Le tableau suivant illustre la répartition des effectifs dans tous les groupes de locuteurs.

Locuteurs natifs	Anglais	10
	Français	10
	Italien	10
Apprenants anglophones	L2 Ita Intermédiaires	10
	L2 Ita Avancés	10
	L2 Fr Intermédiaires	10
	L2 Fr Avancés	10
Apprenants francophones	L2 Ita Intermédiaires	10
	L2 Ita Avancés	10
Apprenants italoalphones	L2 Fr Intermédiaires	10
	L2 Fr Avancés	10
Total		110

Tableau 1. Les informateurs

Il est évident qu'il est très difficile de constituer des groupes d'informateurs qui soient homogènes du point de vu du nombre de sujets, de leur profil sociolinguistique et de leur niveau de compétence. Cependant, nous avons tout de même essayé de choisir des informateurs qui partagent les mêmes conditions d'ALE (milieu guidé + contexte hétéroglotte ; cf. section 2.1.2 pour les détails) et qui ont à peu près le même âge (cf. Annexe 2 pour les informations socio-biographiques des participants).

5.1.1 Les groupes de contrôle

La constitution des groupes de contrôle représente la première étape importante à faire lors du recueil et de l'analyse des données, étant donné que ceci permet d'effectuer des comparaisons successives et différentes. La première étape comparative consiste justement à confronter les productions natives, ce qui permet de relever la manière native d'exprimer les relations spatiales dynamiques dans la tâche narrative employée et donc en quelque sorte la cible de l'acquisition en termes de conceptualisation spatiale ainsi que de moyens linguistiques exploités. Cette comparaison peut relever les similitudes et les différences entre les L1s considérées et par conséquent la tâche acquisitionnelle des apprenants en fonction de leur L1. Ensuite nous comparons les productions des apprenants d'une certaine LC et celles de ses locuteurs natifs afin de constater si et de quelle manière les apprenants se rapprochent de la variété cible en fonction de leur niveau. Troisièmement, il nous reste la comparaison entre les apprenants de différentes L1s dans le but de tester la présence éventuelle de transfert et/ou de tendances acquisitionnelles similaires à parité de niveau.

Tous les trois groupes de contrôle sont constitués d'adultes entre 20 et 36 ans fortement scolarisés. Tous, en effet, ont fait des études supérieures (Bac+5) et certains d'entre eux ont même obtenu le grade de docteur de recherche (Bac+8). Tous les sujets maîtrisent au moins une autre LE, apprise pendant leur scolarisation. Nous avons choisi d'enregistrer les natifs habitant dans leur pays natal – l'Irlande pour les anglophones, la France pour les francophones, l'Italie pour les italophones – pour que l'influence d'une langue autre que leur L1 soit vraiment limitée et pour respecter aussi le même principe adopté pour les groupes d'apprenants.

5.1.2 Les groupes d'apprenants

Les apprenants anglophones de l'italien L2 et/ou du français L2 ont été enregistrés respectivement auprès du Département d'italien et du Département de français langue étrangère de l'University College Cork en Irlande. Tous les sujets sont des étudiants de langues vivantes, âgés de 18 à 36 ans, qui connaissent ou étudient une autre LE, dans la majorité des cas le gaélique. Par conséquent, si d'une part certains d'entre eux ont commencé à étudier l'italien et/ou le français déjà à l'école secondaire, d'autre part il y a ceux pour qui l'une de ces deux langues représente plutôt une L3. Pour des raisons de faisabilité de notre étude, nous avons fait le choix de considérer comme L2 toute langue apprise après l'école primaire et qui nous intéressait dans notre recherche, même s'il s'agit en réalité d'une L3 ou une L4.

Certains des apprenants enregistrés ont également eu la possibilité de faire un séjour d'études Erasmus de six mois ou d'un an dans le pays de leur L2. Nous aurions préféré choisir des apprenants n'ayant pas fait des séjours immersifs dans le pays de la LC, mais finalement nous avons dû adapter nos critères face à la difficulté de recueillir les données. En effet, nous avons rencontré plusieurs apprenants qui ont refusé de se faire enregistrer probablement pour des raisons de timidité ou par peur d'être jugés.

Pour ce qui est des apprenants français, il s'agit d'étudiants de l'italien L2 auprès de l'Université d'Avignon en France qui ont grosso modo le même âge que les apprenants anglophones. Dans ce cas-là aussi neuf étudiants ont été initiés à la langue italienne au lycée, tandis que les autres ont commencé à étudier cette langue à l'université. Tous maîtrisent l'anglais, désormais langue vivante obligatoire dans les écoles françaises.

Pour ce groupe d'apprenants la difficulté majeure a été celle de trouver des apprenants de niveau intermédiaire et avancé, car la plupart des étudiants dans le département d'études italiennes avaient un niveau débutant lors du recueil de ces données.

Concernant les apprenants italophones, il s'agit d'étudiants du français L2 auprès de l'Université de Naples Federico II. La plupart de ces étudiants ont déjà validé le parcours Licence, ils sont donc des étudiants de Master et étudient le français depuis 3 ans minimum. Toutefois, pour certains d'entre eux, même si leur niveau était supposé être avancé, les productions ont relevé qu'il s'agissait plutôt d'un niveau intermédiaire. Les difficultés discursives et morphologiques qu'ils ont rencontrées dans l'accomplissement de la tâche ne correspondaient pas aux critères qui identifient un apprenant comme avancé. Ce groupe d'apprenants aussi maîtrise l'anglais et parfois une autre langue, l'espagnol ou l'allemand.

Comme nous l'avons dit précédemment, tous les groupes d'apprenants ont été divisés en deux sous-groupes selon leur niveau de compétence, intermédiaires *vs* avancé. Le classement de niveau a été établi, d'une part, sur la base d'un test écrit de grammaire que nous avons fait passer aux sujets et, d'autre part, sur la base de leurs productions langagières. L'analyse de leurs productions nous a parfois amenée à modifier le classement initial basé sur le test de grammaire, étant donné que notre but a été celui de tester la compétence orale plutôt que la compétence écrite. Il est important de souligner que la répartition des apprenants selon leur niveau tient compte de leur connaissance actuelle de la LC, ou bien de leur connaissance de la LC lors du recueil des données, indépendamment du nombre d'années d'études.

5.1.3 Niveaux des apprenants

Pour établir le niveau des apprenants en L2 nous nous sommes tout d'abord servie de tests de grammaire. Pour l'italien L2 nous avons choisi d'utiliser L'Oxford Placement Test (OPT) pour la langue italienne. Il s'agit d'un test à choix multiples contenant 51 questions de grammaire et de vocabulaire qui deviennent de plus en plus complexes au fur et à mesure qu'on approche de la fin du test. Tous les apprenants d'italien ont accepté de passer ce questionnaire.

L'OPT pour la langue italienne permet d'identifier cinq niveaux sur la base des scores obtenus : *Complete Beginner* (1-10), *Lower Intermediate* (11-20), *Intermediate* (21-31), *Upper Intermediate* (32-40), *Advanced* (41-51). Chez nos apprenants d'italien, personne ne correspond aux niveaux *complete beginner* ou *lower intermediate*. Dans notre étude le niveau *intermediate* correspond au niveau intermédiaire (niveau B1-B2 du CECRL²¹) et le niveau *advanced* au niveau avancé (C1 du CECRL). Aucun de nos apprenants ne peut être considéré comme un quasi-natif.

Pour les apprenants du français L2, nous avons utilisé un test de français, élaboré par le DEFI de l'Université Lille 3²² se composant de trois parties grammaticales: la complexité est évidemment plus importante dans la troisième partie. Chaque partie inclut également une production écrite. Néanmoins, en raison de sa longueur, les concepteurs de ce test ont également créé un barème pour établir le niveau qui ne tient pas compte de la production écrite et c'est justement ce type de barème que nous avons respecté. Ce test permet de distinguer quatre niveaux du CECRL: A2 (entre 20 et 25 scores), B1 (entre 25 et 35 scores), B2 (entre 35 et 45 scores), C1 minimum (entre 50 et 58 scores). Sur la base des résultats issus de ce test tous nos apprenants auraient un niveau entre le B1 et le C1, donc intermédiaire vs. avancé.

L'emploi de ce deux types de test nous a permis d'effectuer un premier classement de niveau. Cependant, ils se sont avérés insuffisants pour les besoins de notre recherche, étant donné qu'ils visent à évaluer la compétence grammaticale écrite des apprenants alors que, comme nous l'avons déjà dit, notre objectif est de disposer de groupes homogènes afin d'analyser leur conceptualisation des relations spatiales dynamique dans une tâche narrative orale. Ceci justifie très probablement les contradictions relevées entre les scores obtenus à l'écrit et leur niveau à l'oral: à titre d'exemple, selon le test employé, la plupart des apprenants auraient un niveau avancé, alors que leurs productions langagières semblent être plutôt typiques des apprenants ayant un niveau intermédiaire. Ainsi, pour préciser le

²¹ Le CECRL (*Cadre Commun Européen de Référence pour les Langues*, 2001) identifie six niveaux de compétence : A1, A2, B1, B2, C1, C2.

²² Ce test a été élaboré par le DEFI (Département de l'Enseignement du Français à l'International) de l'Université Lille 3 pour établir le niveau des étudiants étrangers du FLE et les orienter vers le niveau qui leur correspond. Il a également été utilisé dans les Projets ANR Langacross I et II (axe Relations additives et contrastives) pour établir justement les niveaux de compétence des informateurs en FLE.

niveau de nos informateurs nous avons également analysé leurs productions orales en prenant en compte deux paramètres: *la morphologie verbale* et *la complexité syntaxique*.

En ce qui concerne la morphologie verbale, nous avons considéré la variété des formes verbales employées – à savoir tous les temps de l’indicatif, le subjonctif, le conditionnel, l’infinitif –, la correspondance entre forme et fonction (par exemple si un infinitif est employé dans un contexte fini) et la concordance entre les temps verbaux utilisés.

Concernant la syntaxe, nous nous sommes focalisée sur la complexité des phrases construites par l’apprenant. Plus particulièrement, nous avons pris en compte l’emploi d’énoncés simples ainsi que le nombre et le type d’énoncés multipropositionnels produits (présence/absence de phrases subordonnées complétives, temporelles, relatives, causales et expression de l’hypothèse).

Ce qui distingue les productions de nos apprenants intermédiaires des avancés est tout d’abord la diversification dans l’emploi de la morphologie verbale qui devient de plus en plus riche et développée tout au long du développement linguistique en L2 (Bartning 1997 ; Bartning & Schylter 2004). A ce propos, les apprenants intermédiaires maîtrisent, au moins dans le test de grammaire, le présent, l’imparfait, le passé composé, mais présentent encore des distinctions très fragiles forme/fonction à l’oral, comme le montrent les extraits 28a et 28b. En revanche, on retrouve chez les avancés l’emploi du subjonctif (ex. 28c-d) et de toutes les formes du passé de l’indicatif, voire le passé simple/passato remoto (cf. ex. 28e). Ces formes ne sont pas toujours utilisées à bon escient dans leurs récits (problème de correspondance forme-fonction), mais les emplois erronés en contexte se raréfient par rapport à ceux attestés chez les intermédiaires.

(28a) ici le jeune garçon est m : *est dormi* [= dort] dans un lit avec son chien

(App2.Ang L1> FrL2 Int)

(28b) il cane e il ragazzo fa [//] *fare* [= fanno] una passeggiata sulla lago

(App2.AngL1>Ita L2 Int)

‘le chien et le garçon fait [//] faire [font] une promenade sur le lac’

(28c) poi sembrava che ci *fosse* un buon rapporto fra il bambino e il suo cane

(App1.AngL1>Ita L2 Ava)

‘après il semblait qu’il y avait un bon rapport entre le garçon et le chien’

(28d) mi sembra che *tornino* a casa (App2.FrL1 > Ita L2 Ava)

‘il me semble qu’ils rentrent à la maison’

(28e) *si mise una copertura [= si mise una coperta addosso]* (App1.FrL1>Ita L2 Ava)

‘il se mit une couette’

Pour ce qui est de la syntaxe, les intermédiaires privilégient la parataxe, bien qu’ils se servent également de certaines formes de subordonnées, telles que les relatives (*qui/ que, che*, cf. ex. 29a), les temporelles (*quand, tandis que/quando, mentre*, cf. ex. 29b-c et 29g), les causales (cf. ex. 29d), les finales (cf. ex.29e) et les complétives (cf. ex. 29f-g). L’emploi des subordonnées devient plus diversifié et plus fréquent chez les apprenants avancés, qui ont même été capables d’exprimer l’hypothèse (cf. ex. 29h).

(29a) le petit garçon porte des chaussures / *qui* sont très larges (App8-Ang L1 > FrL2 Int)

(29b) le jeune garçon cherche pour le frog@s:eng / *tandis que* le chien saute m. saute par le nid m : pas loin d’un [/] d’un arbre (App3Angl L1 > FrL2)

(29c) poi *quando* si alza / la rana non è più qui (App7.Fr L1>Ita L2)

‘puis *quand* [il] se lève / la grenouille n’est plus là’

(29d) poi nello stesso momento il cane corre / *perché* gli api sono [/] sono seguitando lui [//] a lui (App8.FrL1> Ita L2 Int)

‘puis en meme temps le chien court / *parce que* les abeilles le suivent’

(29e) poi il ragazzo è uscito / *per* vedere se il cane andava bene

(App9.FrL1> Ita L2 Ava)

‘puis le garçon est sorti / *pour* voir si le chien allait bien’

(29f) ils peuvent voir *que* la grenouille est échappé pendant le nuit [//] pendant la nuit pardon (App7.Ang L1> FrL2 Int)

(29g) *quando* il ragazzo e il cane si svegliano / vedono *che* la [/] la rana non è più nel boccale (App2.Fr L1> Ita L2 Ava)

‘*quand* le garçon et le chien se réveillent / ils voient *que* la [/] la grenouille n’est plus dans le bocal’

(29h) quindi lui cerca di andare su questa pietra / magari per vedere *se* il ranocchio magari sia andato più dentro nel bosco (App1.AngL1>Ita L2 Ava)

‘donc il essaye d’aller [= monter] sur cette pierre / peut-être pour voir *si* la grenouille peut-être est allée plus loin dans le bois’

Les apprenants avancés produisent donc des énoncés plus complexes. C’est justement sur la base de cette complexité morphologique et syntaxique que nous avons classé les apprenants dans deux niveaux différents. Les tests de grammaire, certes, ont été importants

car ils nous ont permis de mieux comprendre le processus acquisitionnel sous-jacent. Autrement dit, l'évaluation de la compétence écrite montre que l'apprenant a probablement déjà rencontré certaines structures complexes en classe de langue, mais qu'il m'arrive pas encore à les mettre en pratique lors de l'accomplissement d'une tâche complexe à l'oral, qui ne lui laisse pas le temps de réfléchir et de soigner la formulation langagière. Par conséquent, en raison de l'objectif que nous nous sommes donné, le paramètre qui a joué le rôle le plus important pour établir les niveaux de compétence correspond au *degré de complexité morphologique et syntaxique* dans les productions orales sollicitées par la tâche orale demandée.

5.2 La tâche et le support

Afin d'obtenir des données qui se prêtent à l'étude de l'expression de l'espace dynamique dans un discours cohérent, dans la première phase de notre recherche nous nous sommes servie de deux types de supports visant à la création de récits de fiction : un récit d'images et un récit de film. Dans le premier cas, nous avons utilisé un support qui a largement été exploité dans des études sur l'acquisition en L1 et en L2 dans les vingt dernières années (cf. entre autres, Berman & Slobin 1994) à savoir la célèbre histoire de la grenouille *Frog, where are you ?* de Mercer Mayer (1969) qui se développe sur 24 images sans texte.

Dans le deuxième cas, nous nous sommes servie d'un extrait de la série polonaise muette *Reksio*²³ (Marzalek 1967), qui a été mis au point dans le projet APN *Construction du discours par des apprenants de langue, enfants et adultes* (cf. Watorek 2004) et successivement utilisé dans plusieurs études. Le choix d'adopter ces deux *stimuli* se justifiait par notre désir de tester l'influence du support sur les choix linguistiques des locuteurs. En effet, par rapport à l'histoire de la grenouille, le récit *Reksio* est censé demander une majeure sélection de verbes de manière de mouvement chez les informateurs pour que l'interlocuteur naïf puisse bien comprendre l'histoire ; il demande également un plus grand effort de mémoire aux informateurs, s'agissant d'une vidéo à raconter après le visionnage. Or, pendant l'étape d'analyse des données natives, contrairement aux attentes, nous nous sommes rendu compte qu'il n'y avait pas de différences importantes concernant la référence à l'espace dynamique entre les récits réalisés sur la base du support *Frog* et

²³ L'extrait en question a une durée d'environ sept minutes et raconte les mésaventures d'un petit chien *Reksio* et de son petit maître qui vont patiner sur un lac gelé. A la fin de l'épisode, *Reksio* sauve son maître et les deux personnages rentrent à la maison sains et saufs.

ceux produits suite au visionnage du film *Reksio*. De ce fait, nous avons choisi de conduire une analyse plus fine en focalisant notre attention uniquement sur la tâche *Frog*.

Le récit par images de la grenouille *Frog* correspond à ce qu'on appelle une 'tâche verbale complexe' (Levelt 1989), à savoir une tâche verbale qui demande la construction d'un discours cohérent et cohésif, pendant laquelle le locuteur se trouve à gérer non seulement la construction morphosyntaxique de chaque énoncé mais aussi les liens entre les énoncés. Ce type de tâche permet d'observer la construction du discours du moment de la conceptualisation de l'information spatiale jusqu'à sa formulation à l'intérieur d'un texte cohérent. Il s'agit d'un type de tâche qui peut être complexe surtout pour les apprenants qui, étant conditionnés par la quantité et la qualité des moyens linguistiques dont ils disposent en L2, n'arrivent pas forcément à verbaliser les informations conceptualisées.

L'enregistrement auprès des informateurs sélectionnés a été divisé en plusieurs étapes et les mêmes critères ont été adoptés pour tous les sujets. Chaque sujet a été interviewé individuellement.

La première étape de l'interview a consisté à demander à l'informateur en question de regarder les images du support *Frog* et d'en raconter l'histoire soit à l'intervieweur soit à une tierce personne, les deux qui n'ayant pas accès aux images. L'interlocuteur a limité tout type d'intervention, à moins qu'il ne s'agisse de fournir un lexème en L2 référant à une entité fondamentale pour la trame du récit, tel que *hibou ou cerf* (cf. section 5.2.1 pour la trame de l'histoire). Il n'y a pas eu de limite de temps pour cette tâche : l'informateur a pu prendre tout le temps nécessaire pour organiser son discours tout en ayant le support sous ses yeux lors de la production langagière.

Adoptant une approche fonctionnaliste, nous partons du présupposé que tout texte est caractérisé par une question sous-jacente implicite ou explicite (Klein & von Stutterheim 1989, 1991 ; pour les détails cf. section 2.2.2). La *Quaestio* appropriée pour des tâches narratives telles que celles que doivent satisfaire nos informateurs, est *que s'est-il passé à p en t ?*. En effet, après avoir regardé les 24 images du support *Frog*, l'observateur a justement demandé à l'informateur en question de raconter tout *ce qui s'est passé* dans l'histoire. Rappelons, à ce propos, que la tâche narrative implique une organisation temporelle des événements relatés, mais pas forcément selon leur ordre chronologique. Néanmoins, il faut remarquer que certains des apprenants intermédiaires enregistrés ont décrit image par image au lieu de construire un véritable récit des événements.

Finalement, les informateurs ont répondu aux questions du test de grammaire et comme dernière étape de l'interview il y a eu un petit entretien avec l'informateur, ce qui nous a permis de recueillir certaines informations socio-biographiques (âge, connaissances d'autres LEs, nombre d'années d'études de la LC, séjour à l'étranger).

5.2.1 *Frog, where are you ?*

La bande dessinée *Frog, where are you?* est constituée de 24 images sans texte. Ce support représente une série d'événements qui impliquent de nombreux déplacements en termes spatiaux. Il s'agit de l'histoire d'un petit garçon qui, avec son chien, part à la recherche de sa petite grenouille disparue pendant la nuit. Ils continuent leur recherche dans une forêt, où ils doivent faire face à plusieurs mésaventures : une taupe qui mord le nez au petit enfant, un hibou qui l'effraie et des abeilles qui poursuivent le chien. Ils rencontrent également un cerf qui les jette dans un étang. C'est justement dans cet étang que les deux amis retrouvent leur grenouille qui, entre temps, avait retrouvé sa famille. Finalement, ils la récupèrent et rentrent chez eux.

D'après Bamberg & Marchann (1991)²⁴ et Berman & Slobin (1994) ce genre de récit peut être divisé en trois parties : une introduction (disparition de la grenouille), le thème général et l'épilogue (découverte de la grenouille dans l'étang). Le thème général inclut la recherche de la grenouille mais aussi toutes les mésaventures rencontrées dans la forêt.

Il y a plusieurs raisons qui nous ont poussée à choisir l'histoire *Frog* comme le seul support à adopter dans notre recherche. Tout d'abord, il s'agit d'un support sans texte, ce qui en facilite l'emploi avec des locuteurs de langues différentes. Deuxièmement, s'agissant d'une bande dessinée pour enfants, l'histoire est assez compréhensible pour tous les informateurs, indépendamment de leur langue : elle ne demande pas de connaissances spécifiques du monde et laisse beaucoup de liberté aux participants quant aux épisodes à relater.

En outre, l'histoire se caractérise par beaucoup de mouvements d'entités dans l'espace, ce qui se prête à l'analyse du domaine de l'espace dynamique. En dernier lieu, l'emploi d'un

²⁴ Bamberg Michael a été le premier à se servir du support *Frog* dans sa thèse de doctorat. *Form and function in the construction of narratives : Developmental perspectives* (1985) University of California, Berkeley.

tel stimulus nous permet de comparer les résultats issus de nos données avec ceux d'autres recherches interlingues qui s'en sont également servies.

5.3 Les données

Le recueil des données auprès de nos informateurs s'est étendu de février 2014 à septembre 2016. Ce recueil a été possible grâce à plusieurs séjours à l'étranger. Plus précisément, pour recueillir les récits auprès des informateurs anglophones natifs ainsi que des apprenants, deux séjours auprès de l'Université College Cork ont été effectués, l'un en juin 2014 grâce aux financements du laboratoire STL de l'Université Lille III, l'autre en février 2016 grâce à une aide à la mobilité de la part du laboratoire SFL de l'Université Paris 8.

Concernant les productions des francophones, toutes les données ont été recueillies auprès de l'Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse entre février 2014 et mai 2014. Finalement, pour ce qui est des italophones natifs et apprenants, les données ont été enregistrées à différents moments des années 2014-2016 auprès de l'université de Naples Federico II selon nos disponibilités à faire des allers-retours d'Italie.

Pour notre enquête, nous avons adopté une démarche transversale dans la mesure où nous avons observé plusieurs sujets à différents stades d'ALE et chaque sujet n'a été enregistré qu'une seule fois. Les tâches accomplies sont des productions orales narratives semi-spontanées, dont l'enregistrement audio n'a pu être entamé qu'après avoir eu le consentement de la part du sujet interviewé. Bien entendu, nous avons gardé l'anonymat pour chaque sujet. Toutes les données ont été sauvegardées sous le format audio WAV. Nous avons obtenu 220 productions orales au total, étant donné que chaque locuteur a dû produire deux récits, l'un à partir du support *Frog*, l'autre après le visionnage de la vidéo *Reksio*, mais seulement les 110 récits issus de l'histoire *Frog* sont analysés dans cette thèse.

5.3.1 Conventions de transcription

Toutes les données orales brutes ont été transcrites selon les conventions CHAT (codes for Human Analysis of Transcripts) employées par le logiciel CHILDES (MacWhinney 2000). Toute production commence par @Begin, suivi d'une en-tête contenant certaines informations, telles que la langue employée, les participants, le nom du fichier, la date de

l'enregistrement, le lieu de l'enregistrement, la durée de l'interview, le nom de la personne chargée de la transcription et la date de transcription. Finalement, le récit se termine par @End. Voici un exemple:

@Begin
@Languages: fr
@Participants: SUJ1 Sujet1, OBS Observer
@Media: REC001 CLAIRE
@Date: 28 MAY 2014
@Location: Trillade School
@Time duration: 00:04:49
@Transcriber: Simona 14-08-2014

*CLA : il était une fois un petit garçon
*CLA : qui s'appelait Philis.
*CLA : qui avait une grenouille.
*CLA: et avait aussi un chien.
*CLA: qui s'appelait Norberg.
*CLA: tous les soirs avant de se coucher.
*CLA : Philis parlait avec sa grenouille.
*CLA: un soir alors que Philis dormit.
*CLA: sa grenouille-.
*CLA: qui avait un peu envie de découvrir la vie à l'extérieur.
*CLA: -elle sortit du bocal.
@End

Les conventions suivantes ont été adoptées lors de la transcription :

. marqueur de fin d'énoncé affirmatif
? marqueur de fin d'énoncé interrogatif
! marqueur de fin d'énoncé affirmatif
xx : mot inintelligible
xxx : production inintelligible sur toute la proposition
[?] transcription incertaine
[/] répétition
[/] reprise avec correction syntaxique
[/]/ reprise avec reformulation sémantique
(.) pause à l'intérieur d'un énoncé
m : pause remplie

... proposition inachevée
“ ” ou « » discours rapporté direct
@s :eng mot en anglais
@s :fr mot en français
@s :ita mot en italien
@o onomatopée
/.../ transcription phonétique

La transcription des données a pour objectif de rendre lisible la production orale spontanée en un texte écrit et en même temps de fournir un texte susceptible d'être comparé aux autres. Lors de la transcription, les données perdent une part de leur caractère brut car, même si l'analyste essaie d'être le plus objectif possible, il y introduit toujours un début d'interprétation en faisant certains choix.

En particulier, la transcription des données se révèle parfois problématique, surtout en L2, puisque les apprenants produisent souvent des formes agrammaticales ou idiosyncrasiques. A ce propos, dans la transcription la présence de telles formes est indiquée par un astérisque (par ex. **<puisser>* au lieu de *pousser*). Concernant le cas des formes verbales homophones, il n'est pas toujours facile de décider si l'apprenant a utilisé un infinitif ou un participe passé pour les verbes en *-er* du français. Ainsi, nous avons classé la forme verbale sur la base de notre jugement personnel, compte tenu du niveau de l'apprenant. En revanche, pour des formes qui nous semblaient incompréhensibles ou trop complexes pour des apprenants intermédiaires, nous avons eu recours à la transcription phonétique.

Pour étudier les récits recueillis, nous les avons découpés en propositions (*clauses*), étant donné que le premier pas dans l'analyse de corpus oraux est « leur transcription et découpage en unités linguistiques comparables et analysables » (Sanz Espinar 2006 : 107). Comme nous l'avons déjà illustré précédemment, Levelt (1989) propose un modèle langagier allant de la conceptualisation à la formulation du message préverbal et il soutient que déjà dans la phase de conceptualisation il est possible de relever la construction d'une proposition ou d'une entité énonciative. La proposition se révèle être l'unité de base pour étudier la référence dans l'analyse de corpus au sein d'une approche discursive-textuelle. Comme le souligne Sanz Espinar (2006 : 108) : « elle nous permet d'analyser autant le niveau local (déploiement de la référence dans une proposition explicitée, types et moyens de cohésion) que le niveau global (hiérarchisation de l'information) ».

Notre découpage des récits en propositions suit grosso modo les principes adoptés par Berman & Slobin (1994). D'après les deux auteurs on entend par proposition toute unité contenant un seul prédicat qui réfère à une seule situation (activité, état, événement) et qui inclut des verbes finis et/ou non finis. En réalité, une proposition peut même contenir plus d'un verbe si, par exemple, l'un des deux fournit une spécification aspectuelle (cf. *keep* en 30a) ou modale (cf. *can't* en 30b) du verbe principal, ce qu'on appelle *prédication complexe* :

(30a) he *keeps falling* too (SUJ2-LN.Ang)

(30b) he *can't find the frog* anywhere (SUJ4-LN.Ang)

Les phrases reflétant des commentaires de la part du locuteurs et contenant plus d'un verbe sont considérées comme un seul prédicat et donc une seule proposition :

(31) ensuite nous *voyons* qu'il *est* jaloux (SUJ7-LN.Fr)

Les structures causatives (*faire + infinitif*), passives (*être + participe passé*) et résultatives (*réussir à + infinitif, arriver à + infinitif*) ont également été considérées comme une seule proposition.

De même, pour le français, nous avons décidé de compter les structures clivées comme une seule proposition (cf. ex. 32a-c), dans la mesure où « ce n'est en se combinant avec la proposition relative que la principale exprime une unité d'information prête à être insérée dans un discours » (Lambrecht 2000 : 51). Autrement dit, dans une structure clivée la relative se trouve dans une relation de dépendance avec le prédicat de la proposition principale. Il s'agit donc d'une « structure syntaxiquement complexe mais sémantiquement simple » (Lambrecht *ibid.*), d'où la possibilité d'exprimer également son contenu prépositionnel sous la forme SVO sans changement de signification (ex. 32a *il y a un petit garçon qui regarde un grenouille* > *un petit garçon regarde un grenouille*).

(32a) *il y a un petit garçon qui regarde un grenouille* dans un m : [/] dans un pot en verre
(App7.AngL1>FrL2)

(32b) mais *c'est pas là qu'il va trouver la grenouille* (App3.AngL1>FrL2 Ava)

(32c) mais là *c'est pas la grenouille qui sort* (App3.AngL1>FrL2 Ava)

Finalement, nous avons également pris en compte les propositions elliptiques, soit sans verbe, ou bien avec un maintien implicite du verbe de la proposition précédente, considérées comme des propositions séparées, comme on le constate dans les exemples suivants :

- (33a) 1. dunque fa cadere il ragazzo per terra dall'alto del precipizio del suolo /
2. e il cane anche (App1-FrL1>ItaL2Ava)
'donc [il] fait tomber par terre du haut du précipice du sol / et le chien aussi'
- (33b) 1. il bambino cade sulla testa di cerf@s:fr /
2. e il cane lo stesso nell'acqua (App6-AngL1>ItaL2 Int)
'l'enfant tombe sur la tête de cerf@s:fr / et le chien de même dans l'eau'

Il n'est pas facile de segmenter un texte en propositions et c'est toujours l'analyste qui fait certains choix. En effet, les critères que nous avons adoptés pour la segmentation des propositions adhèrent complètement aux besoins de notre recherche, soit à l'identification des moyens visant à l'expression du déplacement, moyens qui peuvent correspondre au verbe ou qui se trouvent dans sa périphérie. En outre, rappelons que ce qui nous intéresse ce n'est pas seulement le traitement linguistique de ces moyens, mais aussi la segmentation conceptuelle des procès auxquels renvoient ces moyens.

5.4 Procédure d'analyse

Une fois toutes les données transcrites, nous avons analysé les données des locuteurs natifs et non-natifs en suivant les mêmes critères. Il s'agit d'une analyse à la fois qualitative et quantitative. Premièrement, nous avons identifié les événements de mouvement exprimés par chaque locuteur, qui ont été insérés dans des fichiers Excel, et calculé leur proportion par rapport à la totalité des propositions produites. A partir de cette étape, l'analyse des événements de mouvement a porté essentiellement sur trois aspects inter-reliés:

- les types d'informations sémantiques exprimées tous moyens confondus ;
- le *locus* de l'information ;
- la densité sémantique.

Plus précisément, la première phase de notre analyse a consisté à identifier les types d'informations sémantiques, soit la Trajectoire, la Manière et la Cause, encodées dans le verbe ainsi que dans des éléments extraverbaux. Le calcul a toujours été fait sur le nombre

total de moyens linguistiques utilisés pour l’encodage de ces trois composantes. Nous soulignons, à ce propos, que dans notre recherche les moyens encodant la Trajectoire englobent les verbes de trajectoire (ex. fr. *monter*), les verbes de trajectoire et manière (ex. fr. *grimper*), les verbes de cause et de trajectoire (ex. fr. *faire tomber*), les syntagmes prépositionnels (dorénavant SP) directionnels, les adverbes de lieu (ex. fr. *dessus, dessous*) et les *satellites* (plutôt *particules* dorénavant ; ex. ang. *away, in, up, down, over* ; ex. ita. *via, giù, fuori*),). En général, par SP nous entendons des prépositions spatiales suivies d’un syntagme nominal (SN) qui, dans ce contexte, donnent une information supplémentaire sur la trajectoire, telle que la source, le but ou la phase médiane du mouvement. Comme le souligne Borillo (1998), le déplacement sur l’axe de la trajectoire implique trois phases spatio-temporelles :

- la phase initiale qui correspond au début du déplacement, soit la source de la trajectoire (ex. ang. *an owl has come out from the hole*) ;
- la phase médiane, soit le parcours du déplacement (ex. ang. *they’re walking away through the river*) ;
- la phase finale, qui correspond à la fin du déplacement et coïncide avec le point d’arrivée, soit le but du déplacement (ex. ang. *they’re running into the forest*).

Nous n’avons pas considéré la localisation, car notre recherche porte sur l’espace dynamique et non pas sur la localisation spatiale des entités.

Il est important de souligner que parfois au sein d’une même proposition il est possible de trouver plusieurs éléments encodant la trajectoire à la fois (par exemple, verbe de trajectoire + particules + SP, cf. ex. 34) :

(34)	the frog is trying to <i>climb</i>	<i>out</i>	<i>of the jar</i> (SUJ1-LN.Ang)
	<i>Manière+trajectoire</i>	<i>particule T</i>	<i>SP source</i>

Les moyens exprimant la manière du mouvement réfèrent, en revanche, aux verbes de manière du mouvement²⁵ (ex. fr. *glisser*), aux verbes de trajectoire et de manière (ex. fr.

²⁵ A l’instar de Slobin (2004, 2006) et Cardini (2008), dans notre recherche pour qu’un verbe soit classé comme verbe de manière du mouvement il doit désigner l’une des propriétés suivantes : vitesse (*hurtle*), force (*barge*), poids (*trip*), effort (*clamber*), continuité (*joggle*), stabilité du mouvement (*march*), harmonie (*dance*), moyen de transport (*cycle*), trajectoire particulière tracée par l’entité lors du déplacement (*zigzag*) ; information sur le type de mouvement (*walk*), mouvement d’oscillation, rotation ou frottement (*roll, bounce, slide*).

grimper), aux verbes de cause et de manière (ex. fr. *faire basculer*), aux adverbes de manière (ex. fr. *vite, doucement*) et aux SP de manière (ex. ita. *con un salto enorme 'avec un saut énorme'*).

En dernier lieu, les éléments lexicalisant la cause du mouvement sont les verbes de cause (ex. fr. *mettre*), les verbes de cause et de manière (ex. fr. *faire basculer*) et les verbes de cause et de trajectoire (ex. fr. *faire tomber*).

Ensuite, nous avons focalisé notre attention sur le *locus* de l'information, à savoir la distribution des trois composantes spatiales mentionnées plus haut entre la racine verbale et des éléments autres que le verbe.

Une fois distingués les *loci* des informations spatiales, nous avons étudié les types de composantes spatiales lexicalisées dans le verbe, tout en tenant compte également du fusionnement de plusieurs composantes dans la même forme verbale (par ex. verbe de trajectoire + manière, tel que *grimper*). Cette fois-ci le calcul des occurrences a été fait sur le nombre total des verbes de mouvement employés dans les récits des locuteurs. Dans cette phase de l'analyse parmi les occurrences ont également été comptés les emprunts à d'autres langues, les calques et les formes idiosyncrasiques, qui ont été classifiés sur la base de leur transparence formelle et/ou du contexte.

La phase successive a consisté à considérer les éléments externes aux verbes encodant l'information du mouvement par rapport au nombre total d'éléments extraverbaux employés. Plus spécifiquement, nous avons tout d'abord analysé la *nature syntaxique* de ces moyens, à savoir s'il s'agit de particules, d'adverbes ou de SP et ensuite nous nous sommes focalisée sur les *notions sémantiques* (soit le type d'information : trajectoire et/ou manière) encodées par tels moyens.

La dernière étape de notre analyse a porté sur le calcul de la densité sémantique (dorénavant DS), à savoir le nombre de composantes exprimées au sein d'une même proposition. La DS a été calculée seulement pour les propositions référant aux images 12 et 17/18 de la tâche *Frog*, car dans les récits de nos locuteurs les propositions concernant ces deux scènes semblent être celles qui parfois se prêtent à une majeure DS. L'image 12 montre la sortie inattendue d'un hibou de l'arbre sur lequel le garçon était monté, ce qui l'effraie et le fait tomber au sol tandis que le chien est poursuivi par une horde d'abeilles

furieuses. L'image 17, en revanche, montre un cerf qui jette le petit garçon et le chien d'une falaise et les fait tomber dans un étang (image 18).

Le choix de cette méthodologie est dû à notre volonté de fournir une analyse exhaustive des données sur plusieurs niveaux. Nous avons découpé notre analyse en trois phases principales (information sémantique exprimée, *locus*, DS) mais en réalité, comme nous l'avons vu, chaque phase présente des sous-niveaux (type de verbes de mouvements employés, types d'éléments extraverbaux utilisés ainsi que leur valeur sémantique) détaillant l'analyse. Ceci nous permet d'analyser les données recueillies d'un point de vue typologique ainsi qu'acquisitionnel. Nous avons étudié chaque groupe séparément et ensuite nous avons effectué une comparaison croisée des groupes en fonction des langues parlées (L1 ainsi que L2) et des stades acquisitionnels pour ce qui est des apprenants. Pour les analyses contrastives, nous avons souvent exploité le test statistique chi-carré (X^2) de Pearson afin de tester si les différences relevées parmi les groupes peuvent être jugées comme statistiquement significatives ou non. Nous avons ainsi porté notre attention sur l'évolution du lecte de l'apprenant, notamment sur le développement dans l'emploi des stratégies de lexicalisation pour l'encodage de l'espace dynamique en L2 et finalement sur l'empreinte des structures linguistiques et conceptuelles de la L1 sur la production en L2.

5.5 Objectifs de recherche et hypothèses

Nos analyses des productions langagières recueillies auprès des locuteurs natifs d'anglais, de français et de l'italien et des apprenants du français et de l'italien L2s, visent à tester plusieurs hypothèses, qui sont détaillées ci-dessous.

a) Productions langagières des groupes de contrôle

1) Tout d'abord, la comparaison des groupes de contrôle vise à vérifier si, comme le soutient Talmy (1985, 2000), l'anglais en tant que langue à cadrage satellitaire, peut être effectivement considéré comme une langue distante par rapport au français et à l'italien, qui sont, en revanche, classés comme des langues faisant partie de la même famille typologique (*verb-framed*) et donc proches. De plus, nous tâcherons également de tester si les productions des locuteurs anglophones sont effectivement plus denses en termes sémantiques que celles des francophones et des italophones et plus riches de références à la manière du déplacement (Slobin 2004, 2006). La raison pour laquelle nous nous sommes

donné cet objectif réside dans le fait que les analyses empiriques de productions réelles des locuteurs peuvent parfois révéler des décalages par rapport aux études théoriques.

Hypothèse → Pour ce premier point, nous nous attendons à ce que les locuteurs d'anglais aient tendance à exprimer la manière et/ou la cause du déplacement dans la racine verbale et la Trajectoire dans la périphérie du verbe (*particules*). En revanche, les locuteurs de français et de l'italien devraient se servir de manière consistante des verbes encodant la trajectoire et recourir éventuellement à d'autres éléments externes aux verbes pour l'encodage de la manière du mouvement. En outre, nous prévoyons également de trouver des récits très denses chez les anglophones, étant donné que l'anglais, contrairement au français et à l'italien, permet de compacter plusieurs informations spatiales au sein de la même proposition grâce à l'emploi de particules et de SP externes au verbe. Ceci, en revanche, demanderait dans les langues verbales le recours à plusieurs propositions indépendantes ou subordonnées (Hendriks & Hickmann 2011). De plus, notre hypothèse est que les anglophones expriment davantage la manière du déplacement que les locuteurs des langues romanes (Slobin 2004, 2006), étant donné que l'anglais fournit une gamme très riche de verbes lexicalisant la manière du mouvement.

2) Si d'une part, notre première hypothèse est basée sur la typologie de Talmy, nous essayerons également de relever s'il existe une *variation intra-typologique* entre le français et l'italien, qui sont normalement classées comme des langues à cadrage verbal (Ibarrexe-Antuñano & Gascón 2012, 2013).

Hypothèse → A ce propos, nous supposons un emploi plus important de structures satellitaires chez les italophones en raison de l'existence et de la productivité des VS en italien (Simone 1985, 2008 ; Iacobini & Masini 2007 ; Iacobini, 2010 ; pour en citer quelques-uns ; cf. chapitre IV pour les détails), par rapport à leur rareté en français. L'existence des VS en italien pourrait aussi faciliter l'encodage de la manière dans le verbe et de la Trajectoire dans la particule extraverbale, ce qui rapprocherait l'italien des langues satellitaires ou au moins nous permettrait de le considérer comme une *langue à double cadrage*.

b) Productions langagières des groupes d'apprenants

3) Pour ce qui est des groupes d'apprenants étudiés, l'un des objectifs principaux de notre thèse est d'identifier le développement linguistique en L2 des apprenants. De ce fait, nous

souhaitons distinguer les tendances communes et les différences au sujet de l'expression du déplacement qui pourraient être liées non seulement au degré de maîtrise discursive de la L2 et donc aux propriétés du stade acquisitionnel atteint par l'apprenant mais aussi à l'influence de la L1.

Hypothèse → Pour ce qui est des apprenants intermédiaires, nous nous attendons, pour tous les groupes à des tendances communes (Klein & Perdue 1997 ; Perdue 2002), à savoir un emploi assez restreint de verbes de mouvement, avec une prédilection surtout pour les verbes lexicalisant la Trajectoire et des verbes neutres tels que fr. *aller*, angl. *go*, ita. *andare*²⁶. Nous nous attendons également à ce que les propositions soient moins denses que celles des locuteurs natifs de leur LC et donc à la rare utilisation de locutions adverbiales ou de propositions indépendantes véhiculant l'information de la manière. En outre, étant donné que certains de nos informateurs ont la LC en question comme troisième langue, nous n'excluons pas la possibilité qu'ils recourent de temps en temps à des calques, des emprunts ou à l'alternance codique avec une langue autre que leur L1. Evidemment notre idée est qu'il y aurait une évolution entre les apprenants intermédiaires et les avancés, évolution possible surtout grâce à une meilleure maîtrise de la L2 au niveau phrasique et discursif.

4) Nous visons ensuite à tester l'impact que les propriétés typologiques des langues peuvent exercer sur le processus d'ALE. La comparaison entre les productions des groupes de contrôle et celles des apprenants se justifie par notre désir de tester l'hypothèse du *Penser pour Parler* (Slobin 1996) pour la combinaison de langues que nous avons choisie et selon le niveau de compétence des apprenants. Comme nous l'avons déjà illustré, selon cette hypothèse les structures de la L1 influent sur les productions langagières en L2, ce qui ne faciliterait pas la restructuration conceptuelle et linguistique chez l'apprenant.

Hypothèse → Nous nous attendons à une résistance due aux structures typiques de la L1 dans l'expression du déplacement en L2 surtout chez les apprenants avancés (von Stutterheim 2003 ; Carroll et al. 1997, 2000, 2003 ; Jarvis & Pavlenko 2010), étant donné que les intermédiaires sont dépourvus de moyens pour opérer des phénomènes de *transfert* (Perdue 1993). Par exemple, si les locuteurs natifs d'anglais prêtent beaucoup d'attention à

²⁶ Ces verbes sont qualifiés de 'neutres', puisqu'ils encodent le mouvement mais ne donnent aucune information précise concernant la trajectoire ni la manière du mouvement. Ces verbes ont souvent été considérés comme des verbes déictiques par d'autres chercheurs (cf. entre autres, Bernini 2005 ; Spreafico 2009 ; Carroll et al. 2012).

la manière de mouvement, nous nous attendons à ce qu'ils fassent la même chose lors de l'ALE à cadrage verbal, où la manière est encodée de façon optionnelle (Slobin 2004, 2006). Nous nous attendons également à ce que les propositions réalisées par les apprenants anglophones soient plus denses sémantiquement que celles produites par les apprenants français et italiens en raison d'un *transfert* de leur L1 (Berman & Slobin 1994 ; Hendriks et al. 2008 ; Hendriks & Hickmann 2011 ; Demagny 2013). De plus, les apprenants avancés opéreraient des phénomènes de transfert surtout quand dans les deux langues en présence il existe des structures très similaires. Pour cela, par exemple, nous supposons que les apprenants anglais de l'italien L2 seront amenés à se servir des constructions satellitaires en italien, étant donné le large emploi qu'ils en font dans leur L1. En revanche, ceci ne serait pas le cas pour les apprenants français de l'italien L2.

5) Un autre objectif que nous nous sommes posé est de vérifier si la distance (Weinreich 1953) ou la proximité (Ringbom & Jarvis 2009 ; Jarvis & Pavlenko 2010) typologique entre les langues en présence jouent un rôle crucial dans l'ALE.

Hypothèse → A ce sujet, notre hypothèse est que l'influence translinguistique est modulée par l'évaluation de la distance / proximité typologique des langues en présence par l'apprenant (Kellerman & Sharwood-Smith 1986), soit plus l'apprenant perçoit la L2 comme typologiquement proche de sa L1, plus il pourra être amené à réaliser des *transfert* de sa L1. La *similarité objective* entre les langues en présence peut ne pas coïncider avec celle perçue par l'apprenant : si ceci était le cas, alors on ne devrait pas forcément s'attendre à plus de transfert chez les francophones apprenant l'italien que chez les apprenants anglais de l'italien L2, étant donné que les apprenants anglophones pourraient percevoir des structures de l'italien et/ou du français LCs comme plus similaires à certaines structures de leur LM. Néanmoins, n'oublions pas que pour des langues typologiquement proches, on assiste parfois à un *effet seuil* (« threshold of perceived similarities », Ringbom & Jarvis 2009 : 108) : une fois franchie une certaine quantité de similarités perçues, l'apprenant peut supposer l'existence d'autres similarités qu'il n'a jamais perçues auparavant. Évidemment, la perception des similarités entre les langues en présence peut changer sur la base de l'expérience qu'on fait de la LC et au fur et à mesure que le niveau de compétence de l'apprenant avance (Kellerman 1979).

Ces hypothèses ont été testées tout au long des différentes étapes de l'analyse de nos données et seront confirmées ou rejetées dans les chapitres à venir.

5.6 Conclusion

Dans ce chapitre nous avons illustré la méthodologie adoptée dans notre recherche. Nous avons tout d'abord présenté les informateurs de notre étude et les difficultés rencontrées lors du recueil des données ainsi qu'au moment du classement des sujets selon leur niveau de compétence. Nous avons ensuite expliqué la difficulté de la tâche accomplie par les participants et le support que nous avons choisi pour aboutir à une telle tâche narrative. Nous avons également montré que la méthodologie a changé au cours de ces années de thèse, au moins pour ce qui est de l'option d'employer deux supports différents. Les données ont également été présentées en termes de conventions utilisées pour leur transcription et de premier traitement (découpage en propositions). Nous avons détaillé la procédure d'analyse de ces données du point de vue qualitatif et quantitatif (test X^2).

En conclusion de ce chapitre, les objectifs de notre recherche et les hypothèses de départ ont été précisés. Suite à une présentation détaillée de notre méthodologie ainsi que de la littérature sur la spatialité présentée dans les chapitres précédents, il est temps maintenant de se concentrer sur les résultats issus de notre travail.

Chapitre VI. Résultats : l'expression du déplacement chez les locuteurs natifs

Dans ce qui suit nous illustrerons les moyens linguistiques exploités pour l'expression du déplacement dans les trois langues étudiées, à savoir l'anglais, le français et l'italien, afin de tester nos hypothèses en termes typologiques et psycholinguistiques. Tout au long de l'analyse, nous avons éprouvé le besoin de tester si les différences relevées pour certaines catégories en fonction des langues étaient statistiquement significatives ou non, d'où le recours au test χ^2 pour les analyses comparatives entre les trois groupes de locuteurs²⁷.

Le chapitre a été structuré en plusieurs parties : la première partie concerne l'analyse des récits produits par les anglophones ; la deuxième partie porte sur l'analyse des productions francophones ; dans la troisième partie ont été étudiées les données en italien L1. Finalement, nous avons comparé les productions des trois groupes de contrôle.

Nous rappelons que pour chaque groupe analysé notre attention a été focalisée sur les quatre points suivants: a) le nombre d'événements de mouvement réalisés sur la totalité des propositions produites; b) les types d'informations sémantiques exprimées (Trajectoire, Manière, Cause) tous moyens confondus ; c) le *locus* de l'information, à savoir la nature des éléments linguistiques encodant les trois informations spatiales considérées (notamment forme verbale *vs.* éléments externes au verbe); d) la densité sémantique (DS), à savoir le nombre de composantes sémantiques exprimées dans une proposition pour les images 12 et 17/18 du support *Frog*.

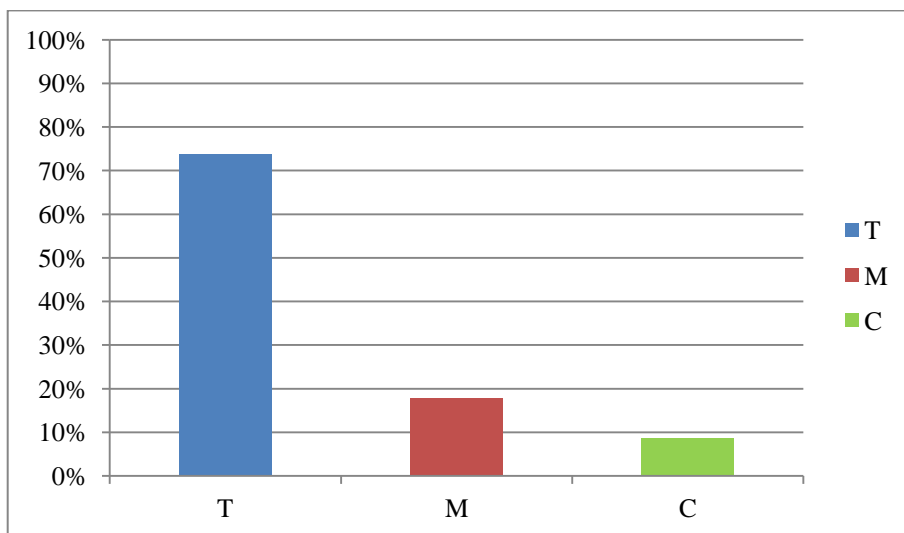
6.1 Les locuteurs natifs d'anglais

6.1.1 Types d'informations exprimées et *locus* de l'information

Dans le récit *Frog*, les anglophones ont produit 771 propositions totales (longueur minimale par locuteur 41 propositions *vs.* longueur maximale 111 propositions ; *moyenne* 77,1), dont 211 expriment des événements de mouvement (27,36%). Le graphique 1 illustre la proportion d'informations sémantiques relatives à trajectoire (T), manière (M) et

²⁷ Dans les exemples nous utiliserons des abréviations pour les locuteurs : SUJ LN.Ang pour sujet natif anglophone ; SUJ LN.Fr pour sujet natif francophone ; SUJ LN.Ita pour sujet natif italophone.

cause (C)²⁸ qui sont encodées soit dans la racine verbale, soit à l'extérieur du verbe, en prenant en compte uniquement les événements de mouvement. Le pourcentage d'emploi a été calculé sur le nombre total des moyens linguistiques encodant les trois informations sémantiques exprimées par les locuteurs.



Graphique 1. Composantes sémantiques exprimées par les anglophones tous moyens confondus

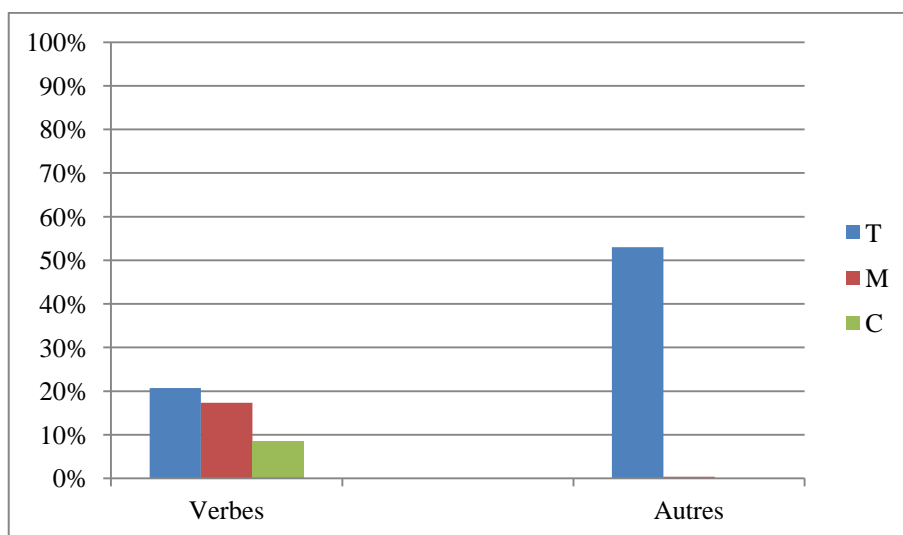
En observant le graphique il est évident que les anglophones privilégient surtout l'expression de la trajectoire (73,7%). La manière est exprimée dans 17,7% des cas. La cause, en revanche, n'a été exprimée que dans 8,6% des cas. Les extraits suivants (35a-f) illustrent des propositions typiques qu'on retrouve dans les récits des anglais natifs.

- (35a) the boy and the dog go *outside* (T) (SUJ3-LN.Ang)
- (35b) the dog *tumbles* (M) *at the window* (T, SP source) with the jar on his head (SUJ4-LN.Ang)
- (35c) now the bee hive *has been knocked* (C) *to the ground* (T, SP But) (SUJ10-LN.Ang)
- (35d) the boy who *has now climbed* (T+M) *upon the rock* (T, SP But) (SUJ9-LN.Ang)
- (35e) only [the deer] *throws* (C+M) the little boy *off his head* (T, SP source) (SUJ8-LN.Ang)
- (35f) the god *lets* the beehive *fall* (C+T) (SUJ2-LN.Ang)

²⁸ Rappelons que les moyens véhiculant la trajectoire englobent ceux encodant les informations supplémentaires sur la trajectoire (SP) ainsi que des particules et des adverbes de trajectoire. Parfois, plusieurs de ces éléments sont présents au sein de la même proposition.

Les éléments encodant la manière incluent les verbes exprimant la manière seule ou en combinaison avec d'autres composantes (T ou C) et les adverbes de manière. Quant à la cause, nous avons pris en compte les verbes de cause, ceux qui expriment la cause avec une autre composante (M ou T) à la fois, et d'éventuelles locutions adverbiales de cause (ce qui n'a jamais été attesté dans nos données).

Concernant le *locus* de l'information exprimée, le graphique 2 montre que dans la majorité des cas (53%) la trajectoire est exprimée par le biais d'éléments linguistiques extraverbaux (cf. ex. 35a-b). Dans 20,7% des cas, en revanche, la trajectoire est encodée dans le verbe (cf. ex. 35d). La manière est surtout exprimée dans le verbe (17,4%, cf. ex. 35b, 35d) alors que seulement dans 0,3% elle se localise à la périphérie du verbe (cf. section 6.1.3). La cause, de son côté, est toujours exprimée dans les éléments verbaux (cf. ex. 35c, 35e).

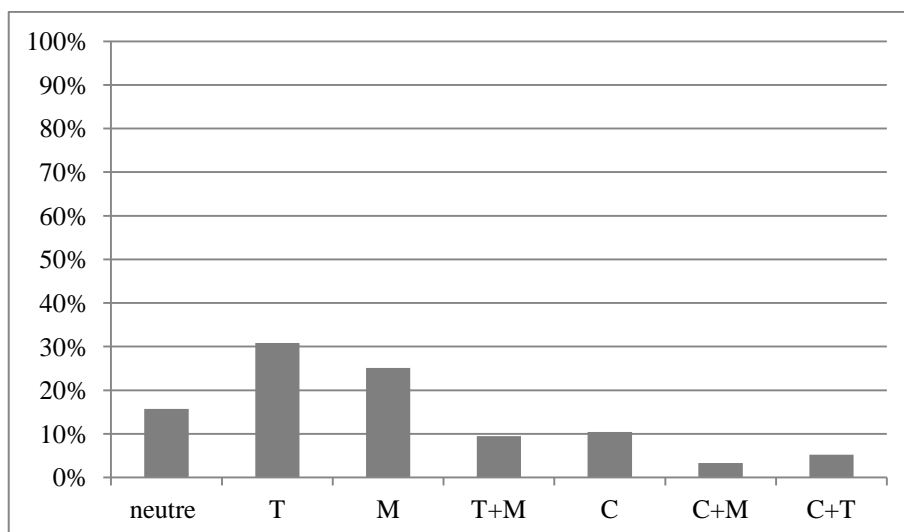


Graphique 2. *Locus* de l'information dans le récit *Frog* des anglophones natifs

Dans les sections suivantes nous nous focaliserons plus dans le détail sur tous les types de composantes exprimées dans les verbes (y compris le fusionnement de plusieurs composantes à la fois) et sur la nature syntaxique et sémantique de moyens extraverbaux.

6.1.2 Composantes sémantiques exprimées dans le verbe

Le graphique 3 détaille la proportion des composantes sémantiques encodées dans le verbe dans les récits des locuteurs natifs d'anglais. Le pourcentage est calculé cette fois-ci sur le nombre total des verbes de mouvement réalisés. Il faut spécifier que les sujets se sont servis de 211 verbes de mouvement, ce qui correspond exactement au nombre d'événements de mouvement qu'ils ont produits. 104 types de verbes ont été employés, dont 80 (77%) dans des constructions satellitaires.



Graphique 3. Composantes sémantiques exprimées dans le verbe en anglais L1

Le graphique 3 nous montre que 30,8% des verbes de mouvement employés lexicalisent la trajectoire (65 occurrences) dont les plus importants sont *approach, come, escape, fall, land, follow*. Ensuite, comme on s’y attendait, un pourcentage beaucoup plus important de verbes de manière de mouvement (25,1%, 53 occurrences) a été relevé par rapport aux autres catégories verbales. Les verbes de manière les plus utilisés sont *walk, run, jump* (ex.36a), *tumble* (ex. 36b). Dans la plupart des cas ils sont suivis d’un ou plusieurs satellites ou d’un SP directionnel :

(36a) then the boy *is jumping* into a tree (SUJ3-LN.Ang)

(36b) the dog *tumbles* at the window with the jar on his head (SUJ4-LN.Ang)

On constate aussi l’emploi de verbes neutres (14,7 %, 31 occurrences), tels que *go, get, emerge, leave, set* :

(37a) boy and dog *go* calling for the frog (SUJ4-LN.Ang)

(37b) the boy realizes the frog *has left* (SUJ5-LN.Ang)

(37c) meanwhile the boy and the dog *get* out of the river (SUJ3-LN.Ang)

La cause seule a été lexicalisée dans le verbe avec un pourcentage de 10,4% (22 occurrences) avec les verbes *put, take, lift, carry, knock* (ex. 38a) et *pick* (ex. 38b) :

(38a) the dog is so standing the tree but *he’s knocked* the bee hive down (SUJ6-LN.Ang)

(38b) a deer comes from behind the rocks and *picks* the boy up (SUJ2-LN.Ang)

Pour ce qui est du nombre de composantes sémantiques exprimées dans le verbe, les anglophones préfèrent exprimer une seule composante par verbe (cf. graphique 3). En effet, nous avons relevé seulement 20 occurrences (9.5%) d'un seul verbe lexicalisant à la fois la trajectoire et la manière (*climb*, cf. ex. 35e), 8 occurrences (3,7%) de verbes lexicalisant à la fois la cause et la manière (*throw*, cf. ex. 35f) et 9 occurrences (4,2%) de verbes lexicalisant la cause et la trajectoire (*chase*, *drop*, *let fall*, cf. ex. 35g).

La figure 6 reporte la distribution des cinq catégories de verbes de mouvement employés (verbes neutres, verbes de trajectoire, verbes de manière, verbes de cause et verbes à 2 composantes) dans les productions de chaque participant. En l'espèce, sur l'axe horizontal nous indiquons les informateurs et sur l'axe vertical les catégories de verbes de mouvement considérés²⁹.

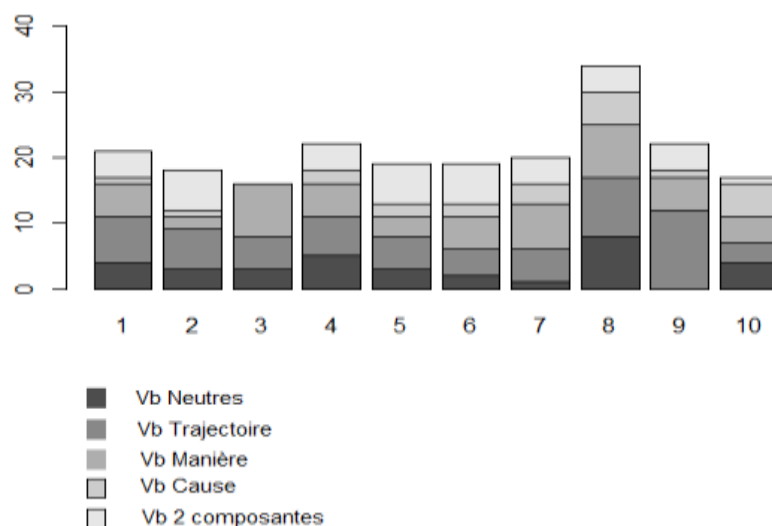


Figure 6. Distribution des verbes de mouvement chez chaque locuteur³⁰ natif d'anglais

Les verbes neutres ont été relevés chez neuf anglophones sur dix alors que les verbes de trajectoire ainsi que les verbes de manière ont été exploités par tous les informateurs. Les verbes de cause et ceux à deux composantes apparaissent encore une fois chez neuf informateurs. La distribution des types de verbes par sujet est donc assez équilibrée.

²⁹ Le même principe a été adopté pour tous les autres groupes analysés.

³⁰ Ce graphique a été réalisé à l'aide du logiciel R, dont nous nous sommes servis uniquement pour l'analyse des performances individuelles de notre échantillon.

Le tableau 2 résume les principaux verbes de mouvement dont les anglophones se sont servis.

Fall	Follow	Escape	Come	Approach	Land	Pursue
31	4	12	13	1	2	1

a) Verbes de trajectoire

Go	Get	Leave	Emerge	Set
22	5	2	1	1

b) Verbes neutres

Jump	Run	Bend	Spike	Tumble	wander	creep	Walk	fly	Sneak	Pop	tiptoe	crawl
14	17	1	1	2	2	1	4	7	1	1	1	1

c) Verbes de manière

Climb
20

Catch	Pick	Lift	Carry	Take	Knock	Shake	Put
2	3	3	2	3	7	1	1

d) Verbe fusionnant la manière et la trajectoire

e) Verbes de cause

Throw	Pull	turn
5	1	1

Chase	Let fall	Drop
8	1	1

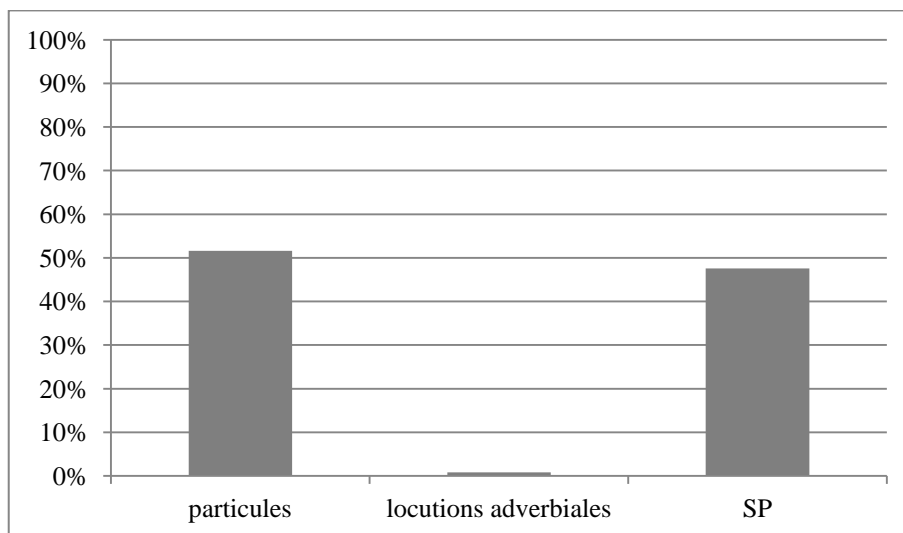
f) Verbes de cause + manière

g) verbes de Cause + Trajectoire

Tableau 2. Nombre d'occurrences des verbes de mouvement employés dans le récit *Frog*

6.1.3 Eléments externes aux verbes

En ce qui concerne les éléments autres que les verbes, le graphique 4 illustre les types de moyens syntaxiques employés chez nos locuteurs pour l'encodage de certaines informations spatiales, calculés sur le total des moyens extraverbaux employés.



Graphique 4. Eléments syntaxiques externes aux verbes en anglais L1

En observant le graphique ci-dessus nous constatons que les récits des anglophones présentent presque le même pourcentage d'emploi des particules adverbiales (51,6%) et des SP (47,6%), alors que ce sont les locutions adverbiales qui ont été exploitées seulement dans 0,8% des cas.

Afin de mieux comprendre la distribution des particules, des adverbes et des SP dans les récits de chaque locuteur, dans le graphique qui suit nous présentons la performance individuelle de chaque informateur : l'axe horizontal correspond aux informateurs et l'axe vertical au nombre d'éléments extraverbaux pris en compte dans notre travail³¹.

³¹ Le même principe a été adopté pour tous les autres groupes analysés.

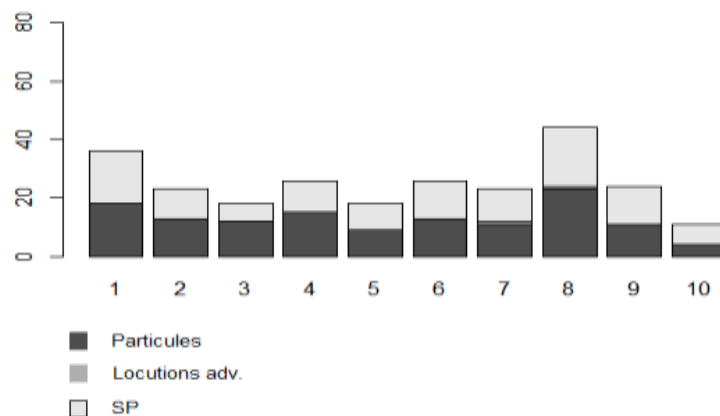
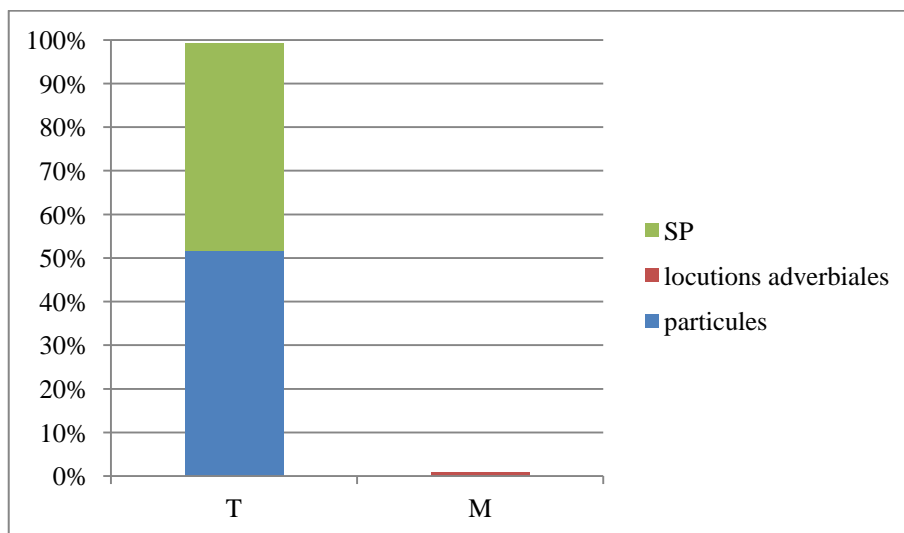


Figure 7. Distribution des particules, des locutions adverbiales et des SP pour chaque locuteur natif d'anglais

Nous constatons que tous les anglophones se sont servis de particules et de SP, alors que les locutions adverbiales n'ont été employées que par deux locuteurs (SUJ7, SUJ8) et dans des proportions très marginales.

Dans le graphique 5 nous spécifions la valeur sémantique des moyens syntaxiques utilisés pour l'encodage de certaines composantes spatiales dans la périphérie du verbe.



Graphique 5. Notions sémantiques encodées par les moyens syntaxiques extraverbaux en anglais L1

On peut y constater que les SP et/ou les particules adverbiales encodent la trajectoire (cf. ex 39a) alors que les locutions adverbiales n'expriment que la manière du déplacement (cf. ex 39b) :

(39a) the frog is trying to climb *out* (particules T) *of the jar* (SP source) (App1-LN.Ang)

(39b) they come up close to the hole *quietly* (M) (SUJ8-LN.Ang)

Concernant les particules de trajectoire, parfois nous avons pu aussi constater la présence de plusieurs particules au sein de la même proposition, comme l'illustrent les exemples suivants :

(40a) they've found a bee hive / and the dog is jumping *up towards* (SUJ9-LN.Ang)

(40b) and they wave goodbye/ walking *across back* the street with their little fog
(SUJ4-LN.Ang)

Nous relevons également l'emploi de beaucoup de SP désignant la source, la phase médiane et/ou le but du déplacement (118 occurrences). Comme nous l'avons déjà dit, les informateurs s'en sont servis dans 47,6% des cas, un pourcentage d'emploi légèrement inférieur à celui des particules. En réalité, nous nous attendions à trouver moins de SP en raison de la forte exploitation des particules en anglais, mais il est bien évident que les locuteurs de cette langue éprouvent le besoin de se servir des deux moyens linguistiques pour pouvoir ainsi spécifier la trajectoire suivie par l'entité en mouvement, comme indiqué dans les extraits suivants :

(41a) the little boy climbs *up* (part. Adv) *into a tree* (SP but) (SUJ8-LN.Ang)

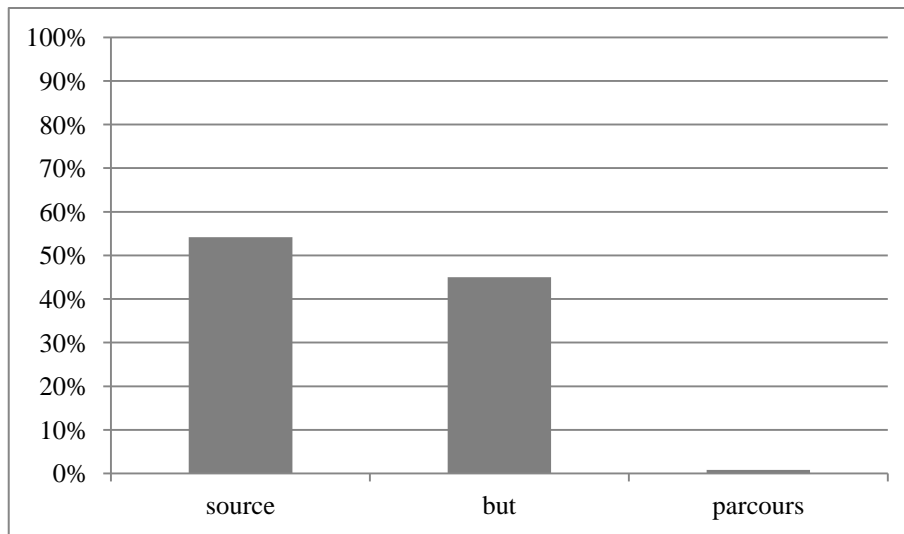
(41b) the little boy runs *away* (part Adv) *from the hole* (SP source) (SUJ5-LN.Ang)

Parfois, les anglophones arrivent aussi à compacter plusieurs informations directionnelles au sein de la même proposition (Berman & Slobin 1994), comme l'indiquent les exemples ci-dessous:

(42a) and he lets the boy fall *over the cliff* (source) *into a river* (but) with his dog
(SUJ2-LN.Ang)

(42b) now they're walking away *through the river* (parcours) *from the frogs* (source)
(SUJ9-LN.Ang)

Pour ce qui est des types de SP directionnels, le graphique 6 détaille les pourcentages d'emploi des informations directionnelles exprimées.



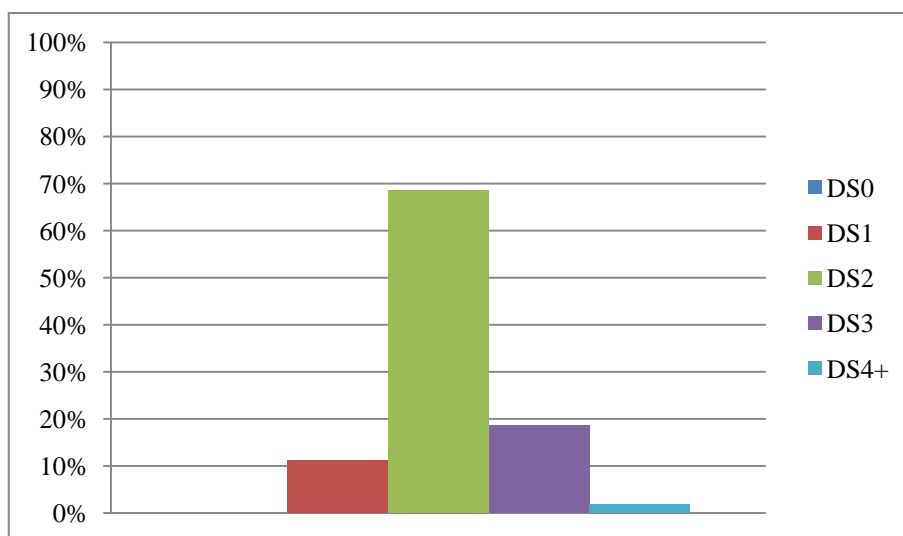
Graphique 6. SP : source, but et parcours du déplacement en anglais L1

L'information directionnelle qui est majoritairement encodée dans les SP est la source : les anglophones l'ont exprimée dans 54,2% des cas alors que le but du déplacement a été véhiculé dans 45% des cas. En revanche, il n'y a qu'une seule occurrence d'item exprimant le parcours du mouvement (0,8%, cf. ex. 42b).

6.1.4 Densité sémantique

Dans notre analyse nous nous sommes également focalisée sur la DS, soit le nombre de composantes sémantiques exprimées dans chaque proposition pour la narration de deux scènes du récit *Frog* : il s'agit de l'image 12 et des images 17/18. Nous rappelons que la première image montre la sortie d'un hibou de l'arbre sur lequel le garçon était monté, ce qui fait tomber le petit garçon au sol tandis que le chien est poursuivi par une horde d'abeilles furieuses. La deuxième image montre le cerf qui jette le petit garçon et le chien d'une falaise et les fait tomber dans un étang.

Le graphique 7 résume le nombre de composantes sémantiques exprimées dans les propositions correspondantes par les locuteurs anglophones.



Graphique 7. Images 12 et 17/18 *Frog story* : Densité sémantique exprimée en anglais L1

Les natifs anglais arrivent à exprimer jusqu'à 4 composantes sémantiques dans la même proposition, ce qui correspond à la forte densité prévisible dans les langues satellitaires. Dans 68,5% des cas ils produisent des propositions contenant deux composantes sémantiques. Ils expriment trois composantes sémantiques dans 18,5% des cas et une seule composante dans 11,1% des cas. Seulement dans 1,8% des cas (1 occurrence) ils produisent des propositions avec quatre composantes sémantiques.

Nous avons aussi essayé de regarder plus dans les détails les types d'informations sémantiques qui ont été exprimées (cf. tableau 3).

DS		LN ANG
DS0	0	0 (0%)
DS1	T	3 (5,6%)
DS1	M	3 (5,6%)
DS1	C	0 (0%)
DS2	2T	22 (40,7%)
DS2	T+M	6 (11,1%)
DS2	C+T	9 (16,7%)
DS2	C+M	0 (0%)
DS3	3T	3 (5,6%)
DS3	M+2T	2 (3,7%)
DS3	C+2T	1 (1,8%)
DS3	C+M+T	4 (7,4%)
DS4 +	C+M+2T	1 (1,8%)

Tableau 3. Types d'informations sémantiques exprimées sur la base de la DS en anglais L1

Le tableau 3 illustre les traits les plus saillants pour ce groupe d'informateurs. Ces derniers se focalisent surtout sur la trajectoire (cf. ex. 43a), la cause (cf. ex. 43b-d) et ensuite sur la manière (cf. ex. 43c-d), quand ils expriment deux composantes sémantiques ainsi que trois.

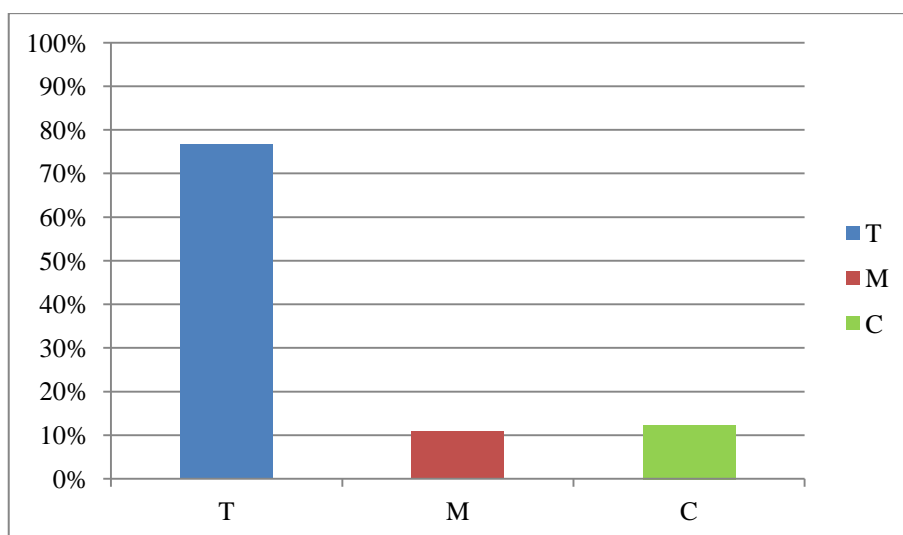
- | | | |
|-------|--|-----|
| (43a) | the boy and the dog <i>fall</i> (T) <i>into the creek</i> (but T) (SUJ7-LN.Ang) | DS2 |
| (43b) | next one the bees <i>are chasing</i> (C+T) the dog from left of the shot
(SUJ9-LN. Ang) | DS3 |
| (43c) | he falls of the tree / when an owl <i>flies</i> (M) <i>out</i> (T) (SUJ5-LN.Ang) | DS2 |
| (43d) | [the deer] only <i>throws</i> (C+M) the little boy <i>off his head</i> (source T)
(SUJ8-LN.Ang) | DS3 |

6.2 Les locuteurs natifs du français

6.2.1 Types d'informations exprimées et *locus* de l'information

Les locuteurs francophones ont produit 580 propositions au total pour le récit *Frog* (longueur minimale par locuteur 32 propositions vs. longueur maximale par locuteur 74 propositions, *moyenne* 58) au sein desquelles ils ont exprimé 191 événements de mouvement (33%).

Dans le graphique suivant, nous donnons la proportion des trois informations sémantiques principales, la trajectoire (T), la manière (M) et la cause (C), véhiculées par le groupe de natifs français tous moyens confondus. Comme pour les anglophones, le calcul a été fait sur le nombre total des moyens linguistiques employés pour l'encodage de ces informations sémantiques produits par les locuteurs.



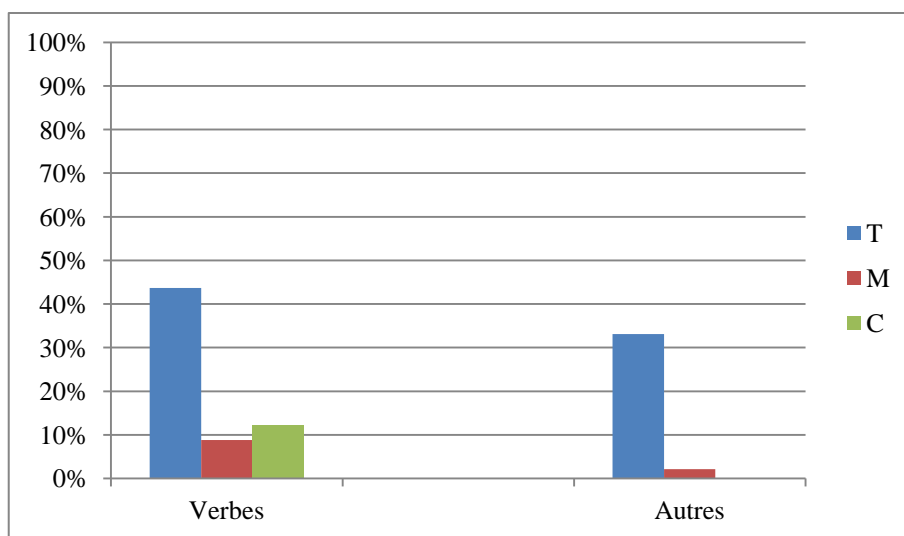
Graphique 8. Composantes sémantiques exprimées par les francophones tous moyens confondus

Le graphique nous montre que, tout comme chez les anglophones, l'information de la trajectoire est largement exploitée dans les récits des francophones (76,8%). On constate, en outre, un pourcentage d'emploi pour les moyens exprimant la manière de 10,9% et de 12,3% pour l'expression de la cause, alors que, nous le rappelons, chez les anglophones la manière (17,7%) a été exprimée beaucoup plus que la cause (8,6%).

Les extraits suivants illustrent des propositions typiques retrouvées dans les récits des locuteurs français :

- (44a) sa grenouille elle *sortit* (T) *du bocal* (T, SP source) (SUJ1-LN.Fr)
- (44b) [le petit garçon] *grimpe* (T+M) *sur une branche* (T, SP but) (SUJ2-LN.Fr)
- (44c) il *a mis* (C) sa tête *dans le bocal en verre* (T, SP but) (SUJ10-LN.Fr)
- (44d) *petit à petit* (M) ils *avancèrent* (T) *à côté d'un tronc d'arbre* (T, SP but) (SUJ4-LN.Fr)

Quant au *locus* de l'information véhiculée, le graphique 9 nous montre la répartition des composantes spatiales dans les propositions produites.



Graphique 9. *Locus* de l'information dans les récits *Frog* des français natifs

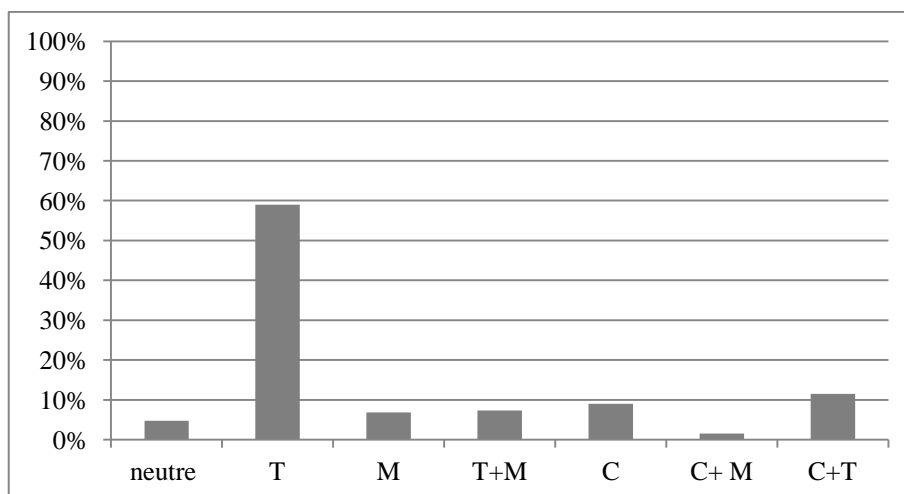
En observant le graphique ci-dessus nous constatons que l'expression de la trajectoire se réalise surtout dans la racine verbale (43,7%, cf. ex. 44a-b, 44d), ce qui serait typique des langues à cadrage verbal, alors que dans 33,1% des cas cette information spatiale est lexicalisée à l'aide d'éléments extraverbaux (cf. ex. 44a-d), un pourcentage plus bas par rapport à celui constaté chez les anglophones (53%).

La manière du déplacement est lexicalisée dans la racine verbale dans 8,8% des cas (cf.ex. 44b) alors qu'on constate un pourcentage d'emploi assez restreint à l'extérieur du verbe (2,1%, cf. ex. 44d). La cause du déplacement n'a été exprimée que dans le verbe (12,3%, cf. ex. 44c).

Comme nous l'avons déjà fait pour les anglophones, les sections suivantes portent sur les types de composantes spatiales lexicalisées dans le verbe et sur les éléments syntaxiques extraverbaux et leur nature sémantique.

6.2.2 Composantes sémantiques exprimées dans le verbe

Le graphique 10 illustre toutes les composantes sémantiques lexicalisées dans le verbe dans les récits des francophones en termes de pourcentage d'emploi. Rappelons que ce pourcentage a été calculé sur le nombre total de verbes de mouvement utilisés qui, encore une fois, correspond au nombre d'événements de mouvement réalisés (191).



Graphique 10. Composantes sémantiques lexicalisées dans le verbe en français L1

La majorité des verbes employés chez les français monolingues sont des verbes lexicalisant la trajectoire. Cette information a été lexicalisée dans 59% des cas surtout à travers les verbes *sortir* (cf. ex. 44a), *tomber* (ex. 45a), *s'échapper* (ex. 45b) :

(45a) jouant sur la fenêtre / il [= le chien] *tomba* (T) (SUJ5-LN.Fr)

(45b) pendant ce temps-là la grenouille *s'échappe* (T) de son bocal (SUJ2-LN.Fr)

Ensuite, c'est la cause (9%) la composante qui a été exprimée le plus à l'aide des verbes *mettre* (cf. ex. 44c), *prendre*, *jeter* et *recupérer*, suivie de la composante manière toute seule (7%), qui a été encodée surtout à travers l'utilisation du verbe *courir* (ex. 46).

(46) et le chien il *courait* (M) (SUJ10-LN.Fr)

Très rarement les locuteurs natifs du français se sont servis de verbes neutres (4,7% des cas). Le seul type de verbe neutre employé est *aller*:

(47) ils *vont* dans le jardin/ je suppose (SUJ8-LN.Fr)

Quant au fusionnement de plusieurs composantes à la fois, on constate toujours une très grande attention prêtée à la trajectoire. A ce propos, les verbes majoritairement exploités sont ceux encodant la cause et la trajectoire à la fois (11,5% des cas) par le biais des verbes *amener*, *ramener* (ex. 48a), mais surtout à travers des constructions causatives (faire /se faire + verbe de trajectoire, *faire tomber* ; cf. ex.48b-c) :

(48a) ils regardèrent dans un bocal une grenouille / qu'ils *ont ramené* (C+T) (SUJ6-LN.Fr)

- (48b) le garçon était énervé contre la chouette/ parce qu'elle l'a fait tomber (C+T)
(SUJ10-LN.Fr)
- (48c) le petit garçon vit son chien *se faire poursuivre* (C+T) par une horde d'abeilles
furieuses (SUJ5-LN.Fr)

Ensuite, la trajectoire a été fusionnée à la manière du déplacement dans 7,3% des cas à l'aide des verbes *grimper* (ex. 49a) et *s'enfuir* (ex. 49b-c), ce dernier utilisé surtout pour décrire la fuite de la grenouille :

- (49a) le petit garçon *grimpe* (T+M) sur une branche (SUJ2-LN.Fr)
- (49b) et pendant la nuit la grenouille *s'enfuit* (T+M) (SUJ6-LN.Fr)
- (49c) pendant la nuit <la grenouille> [/] la grenouille elle *s'était enfuie* (T+M)
(SUJ7-LN.Fr)

Les francophones préfèrent donc combiner l'expression de la cause et la trajectoire plutôt que d'associer la manière et la trajectoire, ce qui les éloigne des préférences linguistiques des anglophones qui font exactement l'inverse (T+M 9,5% vs. C+T 4,2%).

Dernièrement, tout comme chez les anglais, les francophones aussi ont très rarement exprimé la cause et la manière dans la même construction verbale (3 occurrences, 1,5%), toujours à l'aide de constructions causatives *faire + verbe de manière* (ex. 50):

- (50) quant au chien il *se faisait courser* par la ruche d'abeilles (SUJ4-LN.Fr)

Comme le montre la figure suivante, nous avons également étudié la performance individuelle de chaque locuteur concernant l'emploi des cinq catégories de verbes de mouvement pris en compte dans notre recherche (verbes neutres, verbes de trajectoire, verbes de manière, verbes de cause et verbes à 2 composantes).

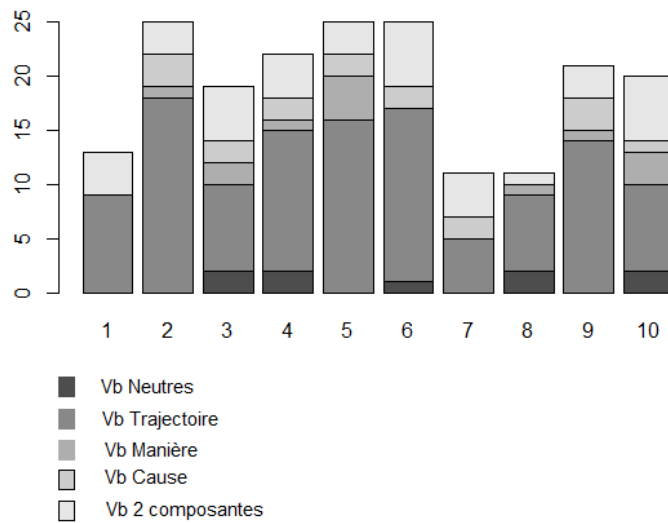


Figure 8. Distribution des verbes de mouvement chez chaque locuteur natif du français

La distribution des verbes chez les francophones est moins homogène que celle attestée chez les anglophones. En effet, seulement trois francophones sur dix se sont servis des toutes les cinq catégories de verbes de mouvement pris en examen (SUJ3, SUJ4, SUJ10). Plus spécifiquement, chaque informateur a largement exploité les verbes de trajectoire. Très peu de verbes neutres ont été employés (SUJ3, SUJ4, SUJ6, SUJ8, SUJ10). De même, les verbes de manière ont été utilisés très peu chez sept francophones (SUJ2, SUJ3, SUJ4, SUJ5, SUJ8, SUJ9, SUJ10). Huit informateurs se sont servis des verbes de cause (SUJ2, SUJ3, SUJ4, SUJ5, SUJ9, SUJ10) et finalement, les verbes à deux composantes spatiales apparaissent chez tous les monolingues français.

Dans le tableau suivant, nous donnons les principaux verbes de mouvements utilisés dans les récits des francophones.

Sortir	Tomber	Monter	Partir	S'échapper	Arriver	Suivre	Poursuivre	S'approcher	S'en aller	Avancer	retourner	Rentrer	S'éloigner	Se relever	Repartir	Pénétrer
30	35	9	5	4	4	3	6	3	2	2	2	3	1	1	1	1

a) Verbes de trajectoire

Aller
9

Courir	Faire une galipette	S'embrocher	Sauter
10	1	1	1

b) Verbes neutres

c) verbes de manière

Grimper	S'enfuir	Se pencher	Dégringoler
5	7	1	1

d) Verbes trajectoire + manière

Mettre	Prendre	Récupérer	Jeter
4	6	5	2

e) Verbes de cause

Se faire courser	Se faire attraper	Faire basculer
1	1	1

f) verbes de cause + manière

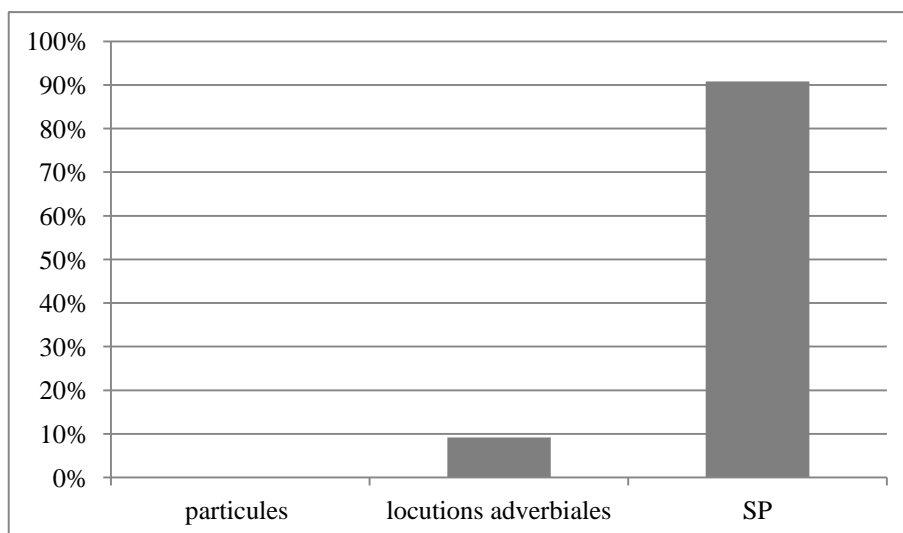
Faire tomber	Faire sortir	Amener	ramener	Se faire poursuivre	Se faire emporter
14	1	3	2	1	1

g) Verbes de cause + trajectoire

Tableau 4. Nombre d'occurrences des verbes de mouvement employés dans le récit *Frog*

6.2.3 Eléments externes aux verbes

Dans le graphique suivant nous donnons les moyens syntaxiques extraverticaux dont les français natifs se sont servis. Rappelons que le pourcentage de ces moyens a été calculé sur le total des éléments externes au verbe employés.



Graphique 11. Eléments syntaxiques externes aux verbes en français L1

Notons tout d'abord l'absence de tout type de particules dans les récits de ce groupe de locuteurs natifs. Les locutions adverbiales ont été utilisées dans 9,2% des cas et les SP dans 90,8% des cas.

Ces résultats s'opposent de façon évidente à ceux des anglophones, étant donné que dans leurs récits nous avons relevé quasi le même pourcentage d'emploi des particules et des SP (50% vs. 49,2%) et un emploi minimal de locutions adverbiales (0,8%).

Concernant la performance individuelle des francophones, tous les dix se sont servis des SP alors que seulement sept locuteurs sur dix (SUJ1, SUJ2, SUJ3, SUJ4, SUJ5, SUJ9, SUJ10) ont eu recours aux locutions adverbiales (cf. Figure 9)

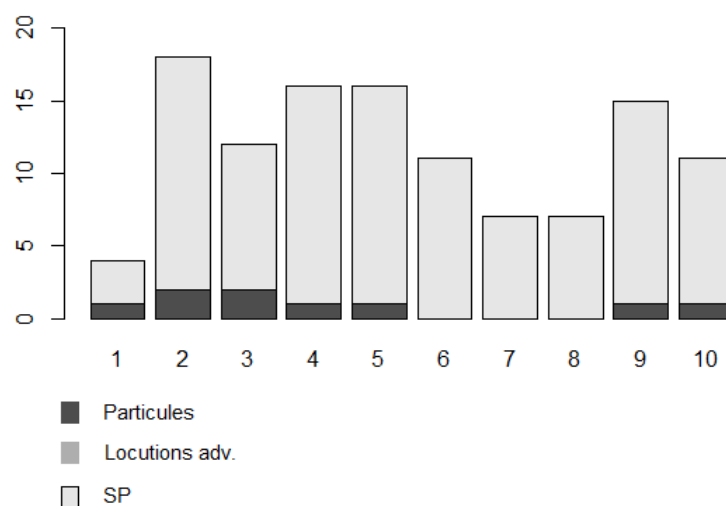


Figure 9. Distribution des particules, des locutions adverbiales et des SP pour chaque locuteur natif du français.

Quant aux notions sémantiques encodées par les moyens extraverbaux exploités par les francophones, le graphique 12 nous montre que la trajectoire est exprimée au travers de SP dans 90,8% des cas (cf. ex.44a-d) et de locutions adverbiales dans 4,2% des cas (cf. ex.51a-b) :

(51a) et [le cerf] l'amène *plus loin* (adv. T) (SUJ2-LN.Fr)

(51b) le cerf ben l'amène carrément au bord d'une falaise /le chien court *après* (Adv T) (SUJ9-LN.Fr)

Dans l'exemple (51b) nous remarquons que la préposition *après*, qui a une fonction adverbiale, peut être considérée comme une *préposition orpheline* (Riegel et al. 2004) ou comme le dit Rousseau (1995) une *préposition-préverbe*, à savoir une préposition qui n'est pas suivie d'un syntagme nominal (SN), d'où son processus d'adverbialisation. Il est évident que le SN effacé (phénomène d'ellipse) est déductible à partir du contexte précédent (*le cerf* en 51b).

Quant à la manière du déplacement, elle n'a été exprimée qu'à l'aide d'adverbes de manière dans 5% des cas (cf. ex. 52a-e)

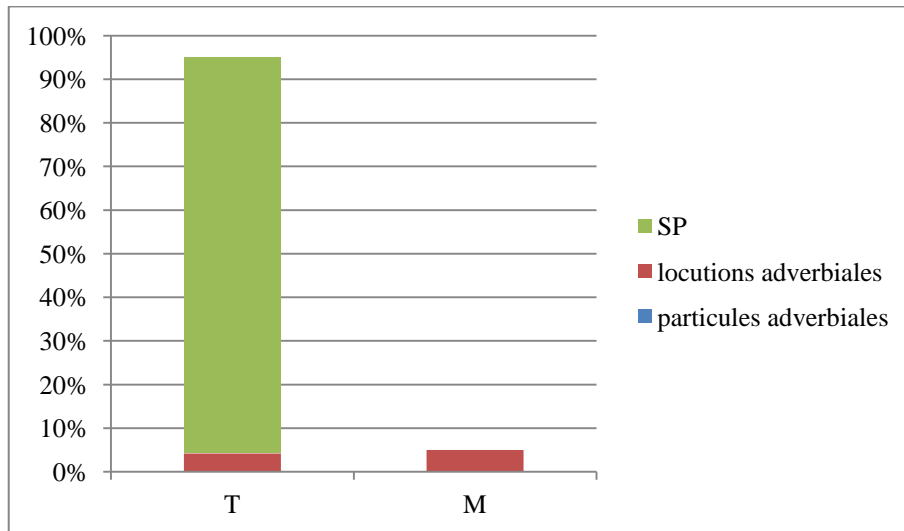
(52a) et chaque soir la rejoignait *tranquillement* (Adv M) (SUJ1-LN.Fr)

(52b) le chien revient *tout penaud* (Adv M) (SUJ2-LN.Fr)

(52c) Tom dut *rapidement* (Adv M) le récupérer (SUJ3-LN.Fr)

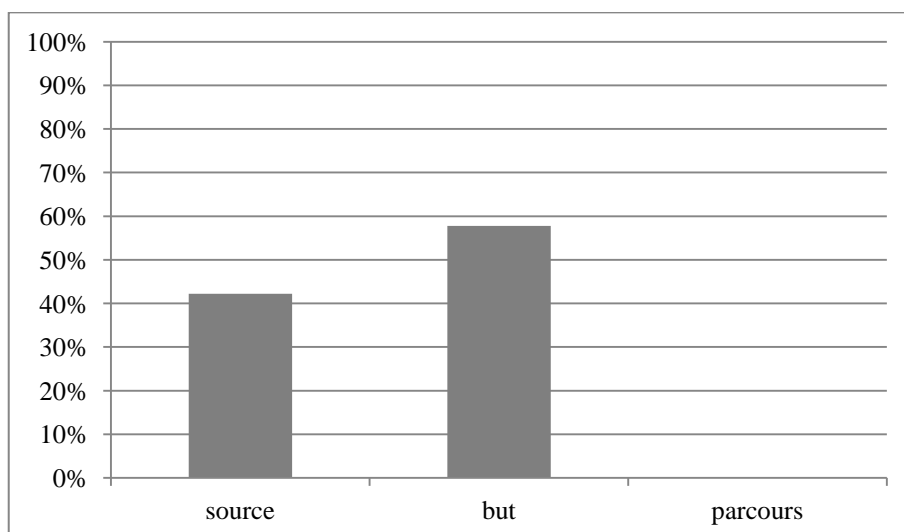
(52d) ils s’approchèrent *tout doucement* (Adv M) d’un tronc de bois (SUJ3-LN.Fr)

(52e) ensuite le chien est tombé *la tête la première* (Adv M) de [/] de la fenêtre (SUJ10-LN.Fr)



Graphique 12. Notions sémantiques encodées par les moyens syntaxiques extraverbaux en français L1

Concernant les SP fournissant des informations complémentaires sur la trajectoire (source, but, parcours ou phase médiane du déplacement), le graphique 13 relève que dans 57,8% des cas les francophones préfèrent exprimer le but du déplacement (ex 53a, cf. Kopecka 2017) alors que dans 42,2% des cas ils expriment la source (ex. 53b). Aucun recours à la phase médiane n’a été attesté. Rappelons, en revanche, que les anglophones privilégient l’expression de la source (50,8%) au but (38,9%) et qu’un seul cas d’expression du parcours a été relevé dans leurs récits.



Graphique 13. SP : source, but et parcours du déplacement en français L1

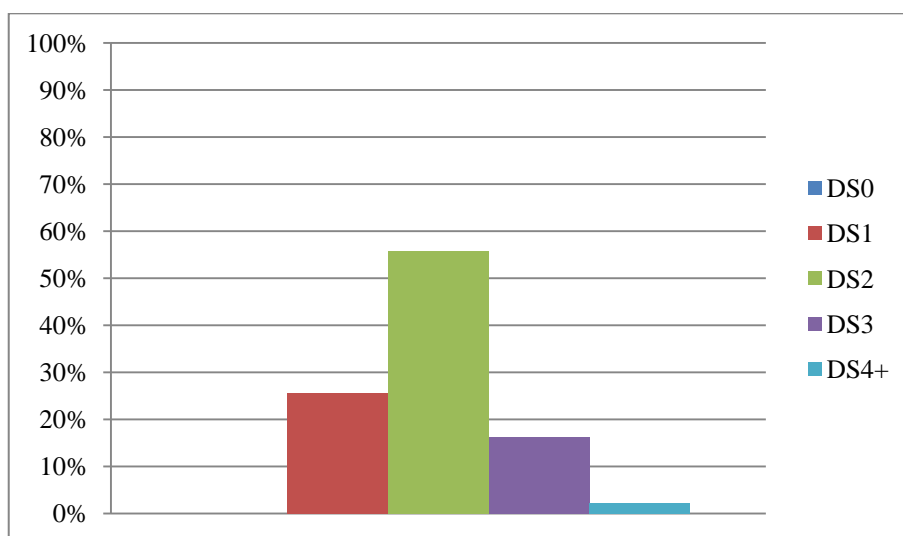
- (53a) celui-ci s'enfuit aussitôt *en direction de la maison* (SP but) (SUJ3-LN.Fr)
 (53b) d'un seul coup c'est une taupe qui sortit *du trou* (SP source) (SUJ4-LN.Fr)

Comme on s'y attendait, notre analyse montre un seul cas de proposition où le locuteur francophone arrive à compacter deux informations supplémentaires sur la direction, soit la source et le but, à savoir un nombre d'occurrence assez inférieur par rapport à celui attesté chez les anglophones (5 occurrences / 118 *motion events* où apparaissent des SP) :

- (54) *au bord d'un précipice* (SP source) <il le fait tomber> [/] il le fait tomber *dans une marre d'eau* (SP but) (SUJ7-LN.Fr)

6.2.4 Densité sémantique

Pour ce qui est de la DS, les francophones ont produit 43 propositions pour relater les événements des images 12 et 17/18 de l'histoire *Frog*. Le graphique suivant résume le nombre de composantes spatiales exprimées par les locuteurs français pour les deux images en question.



Graphique 14. Images 12-17/18 *Frog* story : Densité sémantique exprimée en français L1

Nous constatons que les francophones ont tendance à exprimer surtout deux composantes sémantiques dans la même proposition (56% des cas) et il s'agit dans la plupart des cas de deux informations sur la trajectoire (ex. 55a-b ; cf. tableau 4). Dans 26% des cas ils préfèrent exprimer une seule information spatiale, en l'espèce la trajectoire seule (ex. 55c). Dans 16% des cas ils produisent des propositions contenant trois composantes sémantiques (ex. 55d-e) et seulement dans 2% des cas (1 occurrence) ils en expriment quatre (ex.55f) :

- (55a) un hibou *sort* (T) *du trou* (source T) (SUJ2-LN.Fr) DS2
- (55b) le petit garçon et le petit chien *étaient tombés* (T) *dans l'eau* (but T) (SUJ5-LN.Fr) DS2
- (55c) les abeilles *poursuivent* (T) le chien effrayé (SUJ1-LN.Fr) DS1
- (55d) et [le cerf] le *fit tomber* (C+T) *dans un fossé* (but T) (SUJ3-LN.Fr) DS3
- (55e) et là le cerf beh l'*amène* (C+T) carrément *au bord d'une falaise* (but T) (SUJ9-LN. FR) DS3
- (55f) et *au bord d'un précipice* (source T) il le fait tomber [//] il le *fait tomber* (C+T) *dans une marre d'eau* (but T) (SUJ7-LN.Fr) DS4

Les propositions des français natifs sont donc assez denses, mais il s'agit toujours d'une densité qui reste inférieure par rapport à celle relevée dans les récits des anglophones qui, nous le rappelons, privilégient des propositions à DS2, DS3 et finalement à DS1. Cependant, eux aussi, tout comme les francophones, ont produit une seule proposition contenant quatre informations spatiales.

Le tableau suivant résume de façon très détaillée toutes les combinaisons d'informations spatiales retrouvées dans les récits *Frog* des francophones pour les scènes 12 et 17 /18.

DS		LN FR
DS0	0	0 (0%)
DS1	T	11 (25,7%)
DS1	M	2 (4,6%)
DS1	C	0 (0%)
DS2	2T	16 (37,2%)
DS2	T+M	2 (4,6%)
DS2	C+T	3 (7%)
DS2	C+M	1 (2,3%)
DS3	3T	0 (0%)
DS3	M+2T	1 (2,3%)
DS3	C+2T	6 (14%)
DS3	C+M+T	0 (0%)
DS4 +	C+M+2T	0 (0%)
DS4+	3T+C	1 (2,3%)

Tableau 5. Types d'informations sémantiques exprimées sur la base de la DS en français L1

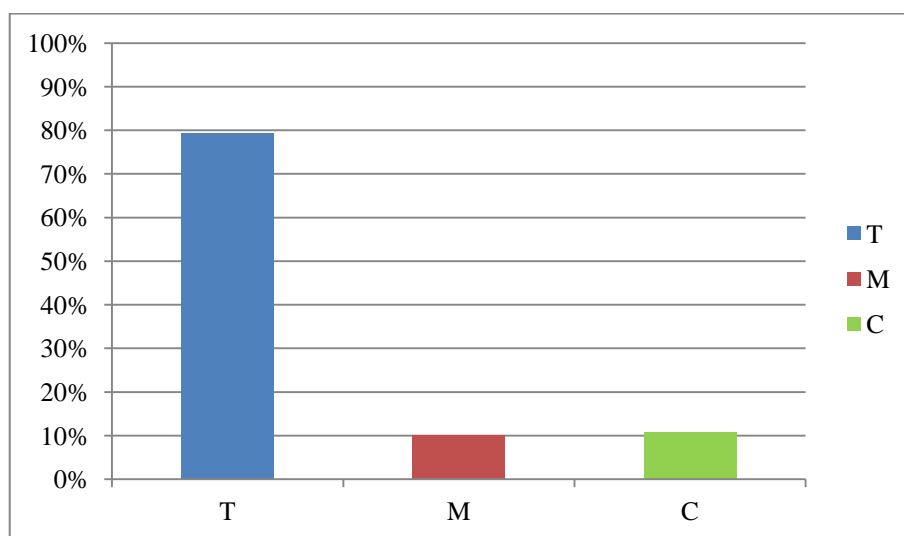
Le tableau 5 révèle que la trajectoire représente le trait le plus saillant pour les francophones, soit seule soit en combinaison avec d'autres informations spatiales (manière, cause ou d'autres informations sur la trajectoire). L'attention portée sur la trajectoire confirme donc une tendance attestée aussi chez les locuteurs natifs d'anglais.

La manière est exprimée très rarement, de préférence en combinaison avec une autre composante (trajectoire) et on retrouve la cause du déplacement toujours avec d'autres informations spatiales.

6.3 Les locuteurs natifs d'italien

6.3.1 Types d'informations exprimées et *locus* de l'information

Dans l'accomplissement de la tâche demandée pour cette recherche, les italophones enregistrés ont produit un nombre de 599 propositions (99 propositions longueur maximale par locuteur vs. 26 longueur minimale ; *moyenne* 59,9), à l'intérieur desquelles ils ont exprimé 179 événements de mouvement (29,8%). Le graphique 15 résume le pourcentage d'emploi des expressions encodant la trajectoire (T), la manière (M) et la cause (C) du déplacement tous moyens confondus.



Graphique 15. Composantes sémantiques exprimées par les italophones tous moyens confondus

Nous constatons que les italophones, tout comme chez les deux autres groupes de contrôle, préfèrent exprimer la trajectoire dans 79,2% des cas, presque le même pourcentage attesté chez les francophones (76,8%).

A l'instar des francophones, nous relevons que les italophones montrent une légère préférence à exprimer la cause (10,7% des cas) davantage que la manière du déplacement (10,1%), ce qui, nous le rappelons, les éloigne des préférences des locuteurs d'anglais qui exploitent l'expression de la manière plus que celle de la cause (17,7% vs. 8,6%).

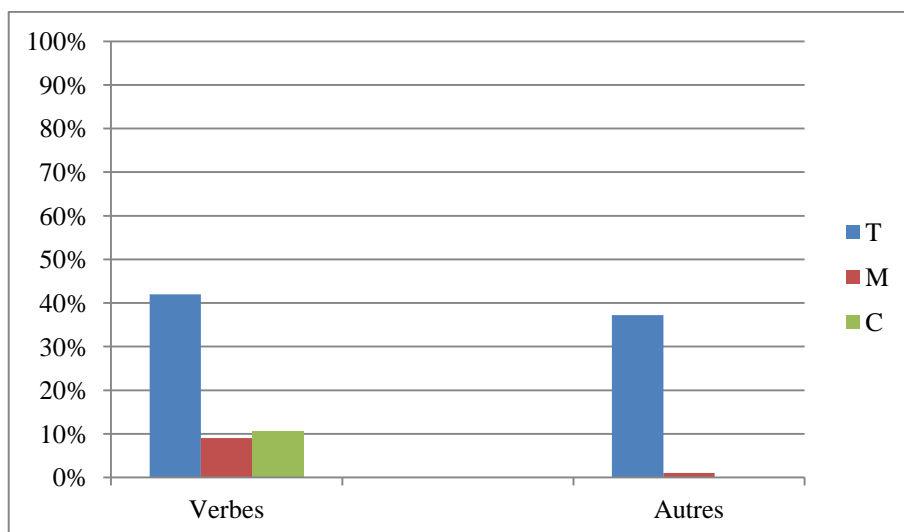
Les extraits suivants illustrent des propositions typiques qu'on retrouve dans les récits des italophones natifs :

- (56a) il cane *cade* (T) (.) *dalla finestra* (T, SP source) (SUJ1-LN.Ita)
 'le chien tombe de la fenêtre'
- (56b) a un certo punto il bambino *si arrampica* (T+M) *su un albero* (T, SP but) (SUJ3-LN.Ita)
 'à un moment donné l'enfant grimpe sur un arbre'
- (56c) e quest'alce praticamente siccome il bambino lo ha infastidito /*lo prende* (C) *sulla sua testa* (T, SP but) (SUJ7-LN.Ita)
 'et cet élan pratiquement /comme l'enfant l'a dérangé / le prend sur sa tête'
- (56d) [il bambino] *si allontana* (T) *di corsa* (M) (SUJ1-LN.Ita)
 '[l'enfant] s'éloigne en vitesse'

Pour ce qui est du *locus* de l'information (cf. graphique 16), les italophones préfèrent exprimer la trajectoire dans la racine verbale dans 42% des cas (cf. le verbe *cadere* en 56a et le verbe *allontanarsi* en 56d) et dans des éléments extraverbaux dans 37,2% des cas (cf. tous les SP ex.56a-c). Il n'y a donc pas d'écart important entre ces deux pourcentages d'emploi, ce que nous avons également constaté chez les francophones et qui n'est pas étonnant, étant donné que dans la majorité des propositions produites l'information de la trajectoire est complétée par d'autres informations supplémentaires, soit la source soit le but du déplacement.

Quant à la manière, les locuteurs natifs d'italien ont tendance à la lexicaliser dans la racine verbale dans 9,1% des cas (ex. 56b) et seulement dans 1% des cas à l'extérieur du verbe (ex. 56d).

La cause, en revanche, comme pour les deux autres groupes de locuteurs natifs aussi, est toujours exprimée dans le verbe (ex. 56c).



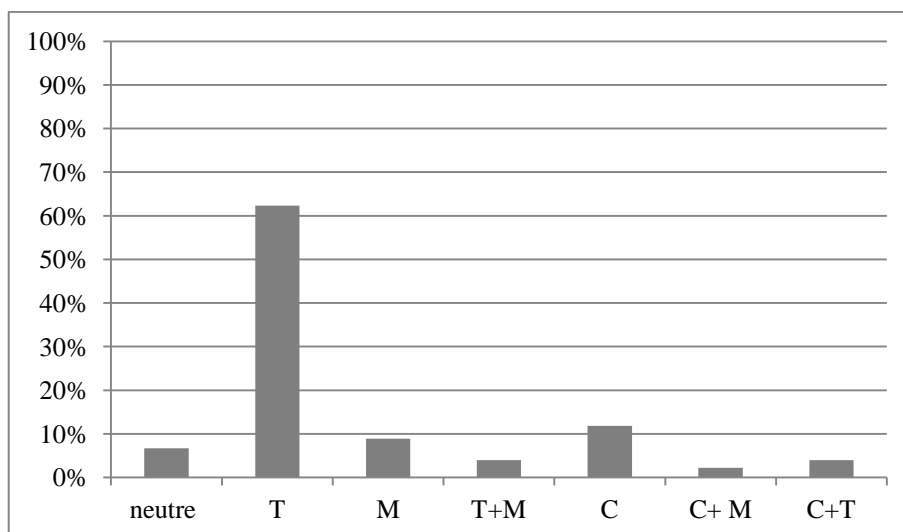
Graphique 16. *Locus* de l'information spatiales dans les récits *Frog* des italiens natifs

Comme nous le faisons pour tout groupe d'informateurs, les sections suivantes seront consacrées à l'analyse des types d'informations spatiales lexicalisées dans le verbe et à celle sur la nature syntaxique et sémantique des éléments extraverbaux.

6.3.2 Composantes sémantiques exprimées dans le verbe

Le graphique 17 reporte le pourcentage d'emploi des composantes spatiales lexicalisées dans le verbe, soit seules soit en combinaison avec d'autres informations spatiales. Le pourcentage a toujours été calculé sur la base du nombre de verbes de mouvement utilisés par les locuteurs, qui cette fois-ci ne correspond pas exactement au nombre d'événements de mouvement. En effet, 178 verbes de mouvement ont été employés à l'intérieur de 179 événements de mouvement, ce qui signifie que dans un cas le verbe n'est pas exprimé (ex. 57), puisque maintenu dans la proposition précédente.

- (57) il bambino cadde da un dirupo / e insieme a lui [cadde] il suo amico cagnolino
 (SUJ4-LN.Ita)
 'l'enfant tomba d'un escarpement / et avec lui [tomba] son ami le petit chien'



Graphique 17. Composantes sémantiques exprimées dans le verbe en italien L1

La majorité des verbes employés chez les italophones sont des verbes encodant la trajectoire (111 occurrences, 62,3%), dont les plus fréquemment employés sont *cadere* (cf. ex.56a, 57), *uscire* (ex.58a), *scappare* (ex. 58b), *allontanarsi* (ex. 56d), *salire* (ex. 58c) et *andarsene* (ex. 58d):

- (58a) il bambino e il cane *escono* (T) (SUJ1-LN.Ita)
 ‘l’enfant et le chien sortent’
- (58b) il cane inizia a *scappare* (T) (SUJ6-LN.Ita)
 ‘le chien commence à s’échapper’
- (58c) e il cane gli è *salito* (T) sulla testa (SUJ5-LN.Ita)
 ‘et le chien lui est monté sur la tête [du petit garçon]’
- (58d) alla fine il cane e il bambino *se ne vanno* (T) (SUJ10-LN.Ita)
 ‘finalement le chien et l’enfant s’en vont’

Ensuite, la composante qui a été lexicalisée davantage est la cause (11,8%) – exprimée surtout par les verbes *prendere* (cf. ex. 56c), *recuperare* (ex. 59a), *mettere* (ex.59b) – suivie de la manière seule (9%), encodée essentiellement par des verbes tels que *correre* (ex.59c) et *affacciarsi*³² (ex. 59d).

³² Le verbe italien *affacciarsi* est l’un des verbes causant des problèmes d’interprétation, car il est difficile d’établir si ce verbe peut encoder un véritable mouvement ou simplement un changement de posture. Contrairement au choix fait par Spreafico (2009), nous avons décidé de l’inclure parmi les verbes de mouvement, car dans les récits des locuteurs il était bien évident que le chien et le petit garçon se sont déplacés à l’intérieur de leur maison pour arriver à la fenêtre. En outre, nous avons également choisi de

- (59a) il cane *recupera* (C) il bambino (SUJ10-LN.Ita)
 ‘le chien récupère l’enfant’
- (59b) *mise* (C) la sua rana in un barattolo di vetro (SUJ4-LN.Ita)’
 ‘[il] mit sa grenouille dans un bocal en verre’
- (59c) il bambino e il cagnolino *corrono* (M) nel bosco (SUJ9-LN.Ita)
 ‘l’enfant et le petit chien courent dans le bois’
- (59d) il bambino e il cane *si affacciano* (M) dalla finestra (SUJ6-LN.Ita)
 ‘l’enfant et le chien se mettent à la fenêtre’

On constate aussi l’emploi de verbes neutres (6,7% des cas), tels que *andare* (ex. 60a), *avventurarsi* (ex. 60b), *farsi il giro* (ex. 60c) qui ne désignent aucune direction spécifique du déplacement.

- (60a) niente *vanno* in una specie di bosco (SUJ2-LN.Ita)
 ‘rien ils vont dans une sorte de bois’
- (60b) *si avventurano* nel bosco (SUJ5-LN.Ita)
 ‘ils s’aventurent dans le bois’
- (60c) *si fanno* anche *il giro* in questo boschetto (SUJ8-LN.Ita)
 ‘ils font aussi un tour dans ce petit bois’

En observant le graphique 17 il est évident que les italophones préfèrent exprimer une seule composante, en l’espèce la trajectoire, suivie de la cause et de la manière. Quand ils en expriment deux à la fois, ils se servent soit de verbes encodant à la fois la trajectoire et la manière (4% des cas, cf. ex. 56b pour le verbe le plus employé *arrampicarsi* et ex. 61a) soit de verbes lexicalisant la cause et la trajectoire (4%, en particulier de constructions périphrastique *faire + infinitif*, cf. ex. 61b). Seulement dans 2,2% des cas ils expriment la cause et la manière à la fois (ex. 61c).

- (61a) e infatti *scavalcano* (T+M) il tronco lui e il cane (SUJ7-LN.Ita)
 ‘et en effet [ils] sautent le tronc lui et son chien’
- (61b) [il cervo] lo *fa cadere* (C+T) da una rupe (SUJ1-LN.Ita)
 [il cerf] le fait tomber d’un rocher’
- (61c) il cane *scuote* (C+M) un albero (SUJ10-LN.Ita)
 ‘le chien secoue un arbre’

considérer *affacciarsi* comme un verbe de manière du mouvement car ce mode du mouvement implique que le corps de l’entité en question se penche vers l’avant.

Plus spécifiquement, nous illustrons la performance individuelle de chaque italoophone sous forme de graphique (cf. Figure 10) pour les types de verbes de mouvement employés (verbes neutres, verbes de trajectoire, verbes de manière, verbes de cause et verbes à deux composantes).

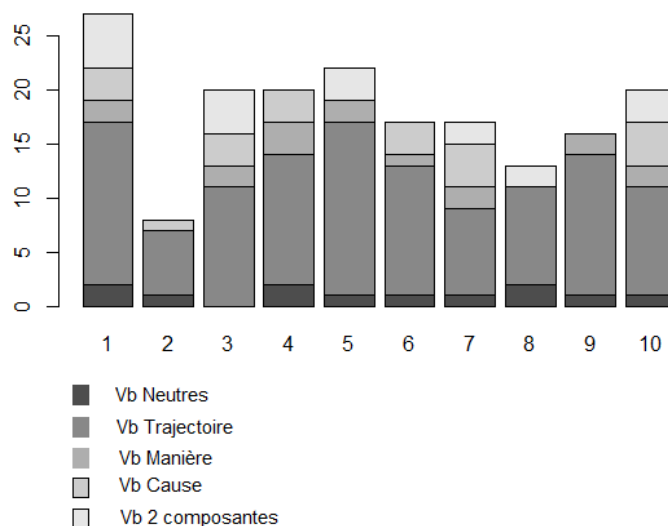


Figure 10. Distribution des verbes de mouvement chez chaque locuteur natif d'italien

Les cinq catégories de verbes de mouvement sont présentes seulement dans les productions de trois italophones (SUJ1, SUJ7, SUJ10). Les verbes neutres sont utilisés chez neuf locuteurs (SUJ1, SUJ2, SUJ4, SUJ5, SUJ6, SUJ7, SUJ8, SUJ9, SUJ10) mais de manière marginale. Les verbes de trajectoire sont massivement employés par tous les sujets. Les verbes de manière sont exploités par huit informateurs (SUJ1, SUJ3, SUJ4, SUJ5, SUJ6, SUJ7, SUJ9, SUJ10) et les verbes de cause par sept locuteurs (SUJ1, SUJ2, SUJ3, SUJ4, SUJ6, SUJ7, SUJ10). Finalement, les verbes à deux composantes sont présents seulement dans les performances de six italophones (SUJ1, SUJ3, SUJ5, SUJ7, SUJ8, SUJ10).

Le tableau suivant résume les occurrences des principaux types de verbes de mouvement produits par le groupe d'italophones natifs.

Andarsene	Allontanarsi	Arrivare	Cadere	Scappare	uscire	Raggiungere	(in)seguire	Salire
5	2	2	28	14	25	2	8	7

a) verbes de trajectoire

Andare	Fare il giro	Avventurarsi
10	1	1

b) verbes neutres

Correre	Saltare	affacciarsi	precipitare	Fare un salto	Sporgersi	Scaraventare
4	2	5	1	1	2	1

c) verbes de manière

Arrampicarsi	Rincorrere	Scavalcare
5	1	1

d) verbes fusionnant la manière et la trajectoire

Recuperare	prendere	Buttare	Togliere	sbattere	caricare	mettere	Trasportare
3	9	2	1	1	1	2	1

e) Verbes de causes

Acchiappare	Scuotere
2	2

f) Verbes de causes + manière

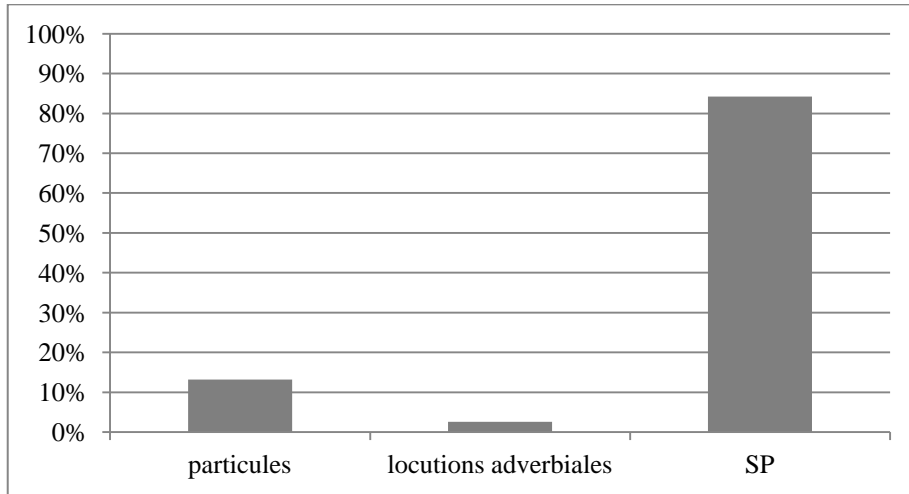
Far cadere	Portare con sè	Madare (via)
5	1	1

g) Verbes de cause + trajectoire

Tableau 6. Nombre d'occurrences des verbes de mouvement employés dans le récit *Frog*

6.3.3 Eléments externes aux verbes

Dans le graphique 18 nous donnons les éléments syntaxiques dont les locuteurs natifs d'italien se sont servis pour encoder certaines informations spatiales. Rappelons que le pourcentage a toujours été calculé sur le nombre total de tous les moyens extraverbaux exprimés.



Graphique 18. Eléments syntaxiques externes aux verbes en italien L1

Nous constatons tout d'abord un large emploi de SP (84,2%) mais aussi l'utilisation fréquente de particules (13,2%), qui était absente chez les francophones. Les locutions adverbiales ont été peu exploitées (2,6%).

Il est utile de remarquer la distribution des trois éléments syntaxiques dans la performance individuelle de chaque sujet.

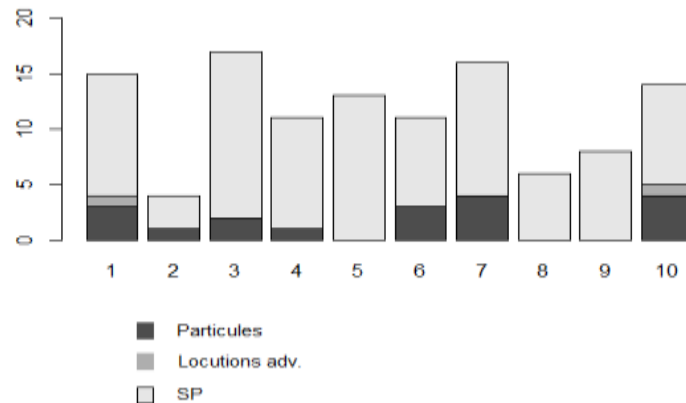
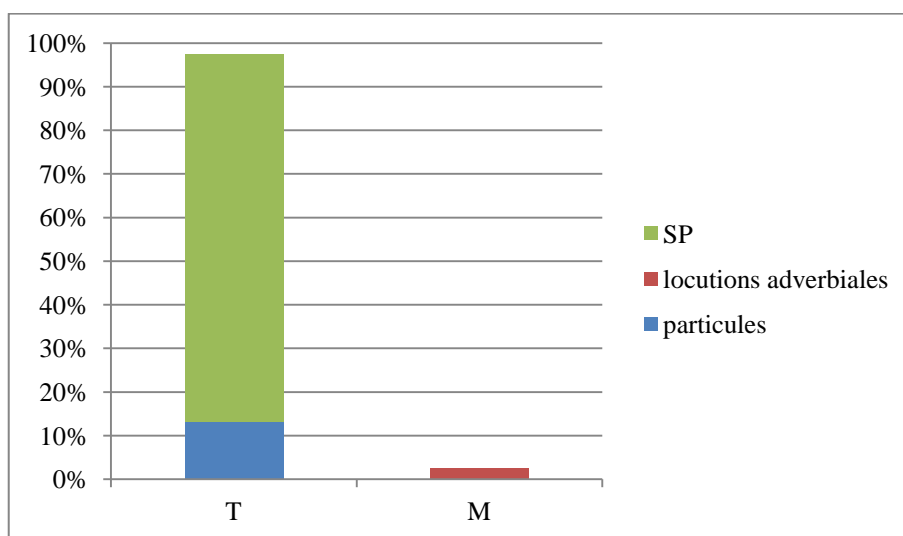


Figure 11. Distribution des particules, des locutions adverbiales et des SP pour chaque locuteur natif d'italien

La figure 11 montre que tous les sujets se sont largement servis de SP dans leurs performances, mais aussi que les particules apparaissent chez la plupart d'entre eux (notamment chez sept sujets sur dix : SUJ1, SUJ2, SUJ3, SUJ4, SUJ6, SUJ7, SUJ10), alors que les locutions adverbiales sont employées ponctuellement par deux sujets (SUJ1, SUJ10).

Le graphique 19 récapitule les notions sémantiques exprimées par les moyens syntaxiques utilisés hors du verbe.



Graphique 19. Notions sémantiques encodées par les moyens syntaxiques extraverbaux en italien L1

Nous constatons que la trajectoire est exprimée dans 84,2% des cas par le biais de SP (ex. 56a-c) et dans 13% des cas par des particules (ex. 62a-e) :

- (62a) e la ranocchia nel frattempo salta *via* (particules T) dal barattolo (SUJ1-LN.Ita)
 ‘et la grenouille entre-temps saute *away du bocal’
- (62b) da quella fessura esce un gufo / che scaccia [///] manda *via* (particules T) il bambino (SUJ1-LN.Ita)
 ‘de ce trou sort un hibou / qui chasse [///] envoie *away l’enfant’
- (62c) il bambino prende con sé una rana / e va *via* (particules T) (SUJ6-LN.Ita)
 ‘l’enfant prend avec lui une grenouille / et il va *away [= il s’en va]’
- (62d) nel frattempo la rana esce *fuori* (particules T) dal barattolo (SUJ3-LN.Ita)
 ‘entre-temps la grenouille sort hors du bocal’
- (62e) il bambino e il cane si vedono che cadono *giù* (particules T) (SUJ8-LN.Ita)
 ‘l’enfant et le chien on voit qu’ils tombent en bas’

Les exemples ci-dessus nous montrent un phénomène assez typique de la langue italienne et qui peut représenter parfois un problème dans l'analyse des données, à savoir la présence des VS (Simone 1997, 2008 ; Schwarze 1985, 2008). Comme nous l'avons dit dans le chapitre IV, il s'agit dans la plupart des cas de verbes de mouvement (mais aussi de verbes qui ne lexicalisent aucun déplacement) suivis d'une composante adverbiale ayant la valeur de modificateur du verbe. Nous remarquons, en effet, des propositions où il y a un verbe de mouvement suivi d'un élément de nature adverbiale et parfois (ex.62a et 62d) aussi d'un SP fournissant d'autres informations supplémentaires sur la trajectoire (*dal barattolo* en 62d).

L'extrait (62a) représente le seul cas attesté dans nos données, dans lequel une particule adverbiale (*via*) est combinée avec un verbe exprimant la manière du mouvement (*saltare*). Dans ce cas, la particule *via* ajoute au verbe une information spécifique sur l'éloignement de la source dans le parcours du déplacement (Bernini 2006), information ensuite reprise de façon plus explicite dans le SP (*dal barattolo*).

Dans l'extrait (62b) nous retrouvons à nouveau la particule *via* qui suit un verbe qui ne lexicalise pas vraiment un déplacement (Venier 1996) ou bien un mouvement plutôt générique. Pour cela, l'adverbe *via* précise la dimension du mouvement en donnant à l'item *mandare* ('envoyer') le sens de 'éloigner'.

L'extrait (62c) représente la cas le plus exploité chez les italophones, à savoir l'emploi de la particule *via* après le verbe neutre *andare*. En effet, le correspondant synthétique de *andare via* est *andarsene* ('s'en aller').

Les extraits (62d-e) montrent l'emploi d'autres particules adverbiales (*fuori, giù*) lexicalisant une information sur la trajectoire qui est déjà encodée dans le verbe. Dans ce cas, la particule a une valeur pléonastique ou redondante (Iacobini 2008 ; Wienold & Schwarze 2002). L'extrait (62d) se caractérise en effet par un verbe de mouvement (*uscire*) suivi par la particule (*fuori*), les deux exprimant l'éloignement de la source (SP *dal barattolo*) ainsi qu'un franchissement de frontière. De même, dans l'extrait (62e) la particule *giù* lexicalise un mouvement vertical descendant qui est déjà encodé dans le verbe *cadere*.

Concernant l'expression de la manière du déplacement, celle-ci a été encodée dans 1,8% des cas dans des locutions adverbiales (cf. ex. 56d et 63a) et dans 1% des cas d'un SP (cf. ex. 63b) :

(63a) [il cervo] inizia a correre *furiosamente* (adv M) (SUJ10-LN.Ita)
 [le cerf] commence à courir furieusement'

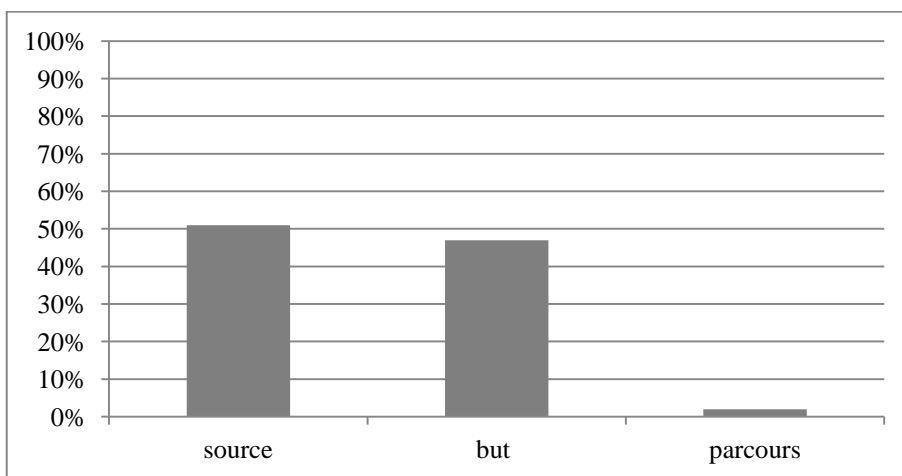
(63b) la sua amica rana *con un salto enorme* (SP M) uscì dal barattolo di vetro
 (SUJ4-LN.Ita)
 'son amie la grenouille avec un saut énorme sortit du bocal en verre'

Quant aux SP directionnels, le graphique 20 nous montre que les locuteurs natifs d'italien expriment la source du déplacement dans 51% des cas (cf. ex. 56a) et le but dans 47% des cas (cf. ex. 56b). Il ne s'agit pas d'un écart significatif, mais les italophones ainsi que les anglophones semblent avoir une préférence pour l'expression de la source du déplacement, alors que les francophones privilégient le but.

En outre, nous constatons aussi que dans 2% des cas les locuteurs natifs d'italien ont exprimé la phase médiane ou parcours du déplacement (ex. 64a-b), ce qui a également été attesté chez les anglophones (malgré le pourcentage assez restreint, 1%) et pas chez les francophones.

(64a) e se ne va col cane / *passando per lo stagno* (SP, parcours) (SUJ5-LN.Ita)
 'et [le garçon] s'en va avec le chien / en passant par l'étang'

(64b) e il cervo trasporta il bambino *per la campagna* (SP, parcours) (SUJ1-LN.Ita)
 'et le cerf transporte l'enfant par la campagne'



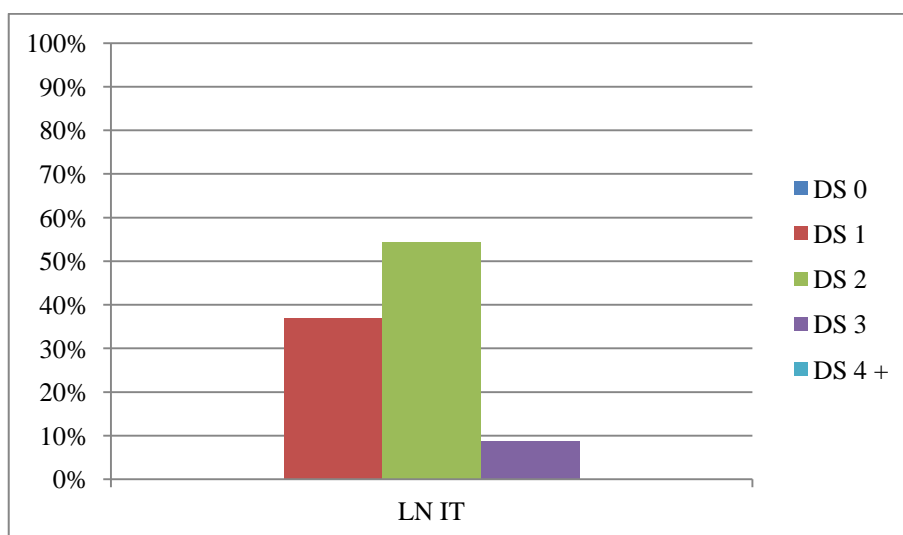
Graphique 20. SP: source, but et parcours du déplacement en italien L1

Dernièrement, nous n'avons trouvé aucune proposition où les italophones arrivent à compacter plusieurs SP directionnels, alors que nous en avons constaté un cas chez les francophones et 9 cas chez les anglophones.

6.3.4 Densité sémantique

Le calcul de la densité sémantique a toujours été fait sur la base du nombre de propositions produites par les locuteurs pour la description des images 12 et 17/18 du récit *Frog*. Les italophones ont produit 46 propositions pour les images en question, à peu près le même nombre attesté chez les francophones (43) et légèrement inférieur par rapport à celui des anglophones (54).

Le graphique suivant illustre le nombre d'informations spatiales véhiculées par les italiens natifs pour les deux images en question :



Graphique 21. Images 12-17/18 *Frog* story : densité sémantique exprimée en italien L1

Comme nous l'avons déjà relevé chez les deux autres groupes de contrôle, les italophones aussi montrent une préférence pour l'expression de deux informations spatiales au sein de la même proposition (ex. 65a-b). Ils le font, en effet, dans 54% des cas. Ensuite, dans 37% des cas ils véhiculent une seule information sémantique, en particulier la trajectoire (ex. 65c) et finalement dans 9% des cas ils construisent des propositions contenant trois informations spatiales (ex. 65d). Dans les données des italophones nous n'avons pas attesté des propositions contenant plus de trois informations spatiales, ce qui, par contre, a été relevé chez les locuteurs natifs du français et de l'anglais.

- (65a) il cervo *si avvicina* (T) *ad un dirupo* (SP T but) (SUJ5-LN.Ita) DS2
 ‘et le cerf s’approche d’un escarpement’
- (65b) e il cervo distraitamente lo fa cadere da un [///] *cade* (T) *giù* (particules T) DS2
 (SUJ2-LN.Ita)
 ‘et le cerf distraitement le fait tomber d’un [///] tombe en bas’
- (65c) il cane birichino *viene inseguito* (T) dalle api (SUJ10-LN.Ita) DS1
 ‘le chien espiègle se fait poursuivre par des abeilles’
- (65d) *lo fa cadere* (C+T) *dall’albero* (SP T source) per lo spavento DS3
 (SUJ3-LN.Ita)
 ‘[le hibou] le fait tomber de l’arbre par peur’

Comme l’illustrent les exemples ci-dessus ainsi que le tableau suivant, c’est toujours la trajectoire la composante spatiale sur laquelle les locuteurs italiens focalisent leur attention, qu’elle soit exprimée toute seule ou en combinaison avec d’autres composantes, tout comme chez les anglophones et les francophones. En outre, pour la description des images 12 et 17 du récit *Frog*, on constate que la cause et la manière sont toujours exprimées en combinaison avec la trajectoire.

DS		LN ITA
DS0	0	0 (0%)
DS1	T	15 (34,1%)
DS1	M	0 (0%)
DS1	C	0 (0%)
DS2	2T	20 (45,5%)
DS2	T+M	3 (6,8%)
DS2	C+T	2 (4,5%)
DS2	C+M	0 (0%)
DS3	3T	0 (0%)
DS3	M+2T	0 (0%)
DS3	C+2T	4 (9,1%)
DS3	C+M+T	0 (0%)
DS4 +	C+M+2T	0 (0%)
DS4+	3T+C	0 (0%)

Tableau 7. Types d’informations sémantiques exprimées sur la base de la DS en italien L1

6.4 Synthèse comparative des données natives

Dans ce qui suit nous comparons les résultats issus dans les récits de l'histoire *Frog* selon les langues maternelles de nos locuteurs, en tenant compte surtout des différences qui nous paraissent importantes à relever en termes typologiques. Nous nous résumerons de façon comparative : a) les types d'informations spatiales encodées tous moyens confondus et le *locus* de l'information ; b) les types de verbes de mouvement et d'éléments extraverbaux employés ; c) la DS en fonction des trois langues étudiées.

Concernant le point a), dans les analyses précédentes nous avons relevé que la trajectoire (T) joue un rôle crucial pour les locuteurs des trois groupes de contrôle lors de l'expression du déplacement avec des proportions assez similaires : les anglophones véhiculent cette information dans 73,7% des cas, alors que les francophones et les italo-phones l'expriment respectivement dans 76,8% des cas et 79,2% des cas.

Comme on pouvait s'y attendre, l'expression de la manière est beaucoup plus présente chez les locuteurs anglais (17,7%), ce qui confirme le statut de l'anglais comme *langue à haute saillance de manière* (Slobin 2004). En revanche, les francophones et les italo-phones ont véhiculé cette notion avec des proportions assez similaires (10,9% vs. 10,1%). Quant à l'expression de la cause, les locuteurs des trois groupes se comportent grosso modo de la même manière (8,6% pour les anglais ; 12,3% pour les français, 10,7% pour les italiens), même si les proportions sont plus importantes chez les locuteurs des langues romanes étudiées. Le seul phénomène étonnant est une légère exploitation croissante de la cause par rapport à la manière à la fois chez les francophones (12,3% vs. 10,9%) et les italo-phones (10,7% vs. 10,1%) contrairement aux anglo-phones qui prêtent plus d'attention à la manière (17,7% vs. 8,6%).

Pour tester si les différences d'encodage des trois composantes spatiales étudiées chez les trois groupes de locuteurs sont statistiquement significatives nous nous sommes servi du test chi carré (X^2) de Pearson.

$$X^2 (4) = 13.69, p < 0.05^{33}$$

³³ Nous rappelons la formule du test chi carré : X^2 (degree of freedom) = chi-square, $p < .05$.

Ce type de test statistique nous a permis de prouver qu'il existe une différence significative entre la fréquence des moyens exprimant la T, la M et la C chez les trois groupes en question (valeur de $P = 0.008$ et donc <0.05)³⁴, ce qui nous permet de rejeter notre hypothèse nulle (H_0), selon laquelle les trois populations se comporteraient de la même manière. Toutefois, il faut souligner que le test X^2 ne permet pas d'identifier les raisons sous-jacentes aux différents comportements des trois groupes, ce qui nous n'avons pas voulu investiguer dans notre recherche. Pour mieux comprendre où précisément se situe la différence dans les trois groupes, nous avons également appliqué le test X^2 pour chaque catégorie chez les trois groupes. Nous pouvons visualiser ces résultats dans le tableau qui suit :

	ANG	FRA	ITA	X^2 test
Trajectoire	342	262	236	0.09
Manière	82	37	30	0.0003*
Cause	40	42	32	0.22

Tableau 8. Composantes sémantiques selon les langues maternelles : P calculé à l'aide du X^2 test

Nous constatons que les trois groupes présentent des fréquences similaires pour l'expression de la trajectoire et de la cause. En revanche, comme nous l'avions déjà prévu plus haut, la différence significative réside dans une fréquence nettement plus élevée de l'encodage de la manière chez les anglophones par rapport aux locuteurs des deux autres groupes ($P < .05$). Ces résultats confirment ce qui a largement été attesté dans la littérature (Berman & Slobin 1994 ; Slobin 2004, 2006 ; Cardini 2008)

Concernant le *locus* de l'information exprimée, l'analyse des données natives nous a permis de relever que les anglophones sont le seul groupe qui tend à exprimer la trajectoire plus à l'extérieur du verbe (53%) que dans la racine verbale (20,7%), ce qui les oppose aux francophones et aux italo-phones qui font juste l'inverse. Les italo-phones, de leur côté, lexicalisent la trajectoire dans la racine verbale et dans des éléments extraverbaux avec presque la même proportion (42% - 37,2% respectivement), ce qui serait dû, au moins en partie, à l'exploitation de constructions satellitaires (VS), jamais attestées dans les récits de nos locuteurs francophones. En réalité, les locuteurs des deux langues romanes en question ne présentent pas d'écart significatif entre le pourcentage d'emploi des verbes de

³⁴ Tous les effets sont considérés significatifs à un niveau inférieur à $p < 0.05$.

trajectoire et celui des moyens extraverbaux encodant cette information spatiale : ils se comportent donc globalement de la même manière, mais à travers l'exploitation de moyens partiellement différents.

Quant à la manière du mouvement, elle a majoritairement été exprimée dans le verbe par les trois groupes de locuteurs. On retrouve une seule occurrence de la manière (0,4%) hors le verbe dans les récits des anglophones, alors que les francophones sont le groupe qui a utilisé plus de moyens extraverbaux pour exprimer la manière (2,1%) et les italo-phones se situent entre les deux groupes (1%).

Quant au point b), les résultats relèvent que tous les trois groupes se sont servis surtout de verbes encodant la trajectoire du mouvement (cf. tableau 9).

	Vb de mouvement/ n° proposition	Neutre	T	M	T+M	C	C+M	C+T
LN Ang	211/771 (27,3%)	33	65	53	20	22	7	11
LN Fr	191/580 (33%)	9	113	13	14	17	3	22
LN It	178/599 (29,8%)	12	111	16	7	21	4	7

Tableau 9. Nombre d'occurrences des composantes sémantiques exprimées dans le verbe selon les langues

Comme on s'y attendait, les locuteurs natifs d'anglais ont employé moins de verbes de trajectoire que les francophones en raison de la forte exploitation de particules dans la périphérie verbale. Les italo-phones représentent le groupe de locuteurs natifs qui a davantage exploité cette composante sémantique à l'intérieur du verbe (62,3%).

Ensuite, ce qui est évident, et comme on s'y attendait encore une fois, un pourcentage beaucoup plus important de verbes de manière de mouvement a été relevé chez les anglophones (25,1%) – par rapport aux pourcentages plutôt bas des francophones (7%) et des italo-phones (9%) – sans doute en raison du vaste répertoire de verbes encodant cette composante en anglais (Berman & Slobin 1994 ; Slobin 2004).

Tous les trois groupes de contrôle se sont aussi servis de verbes neutres, tels que *go*, *aller*, *andare*, mais encore une fois avec des fréquences différentes. En effet, les anglophones ont

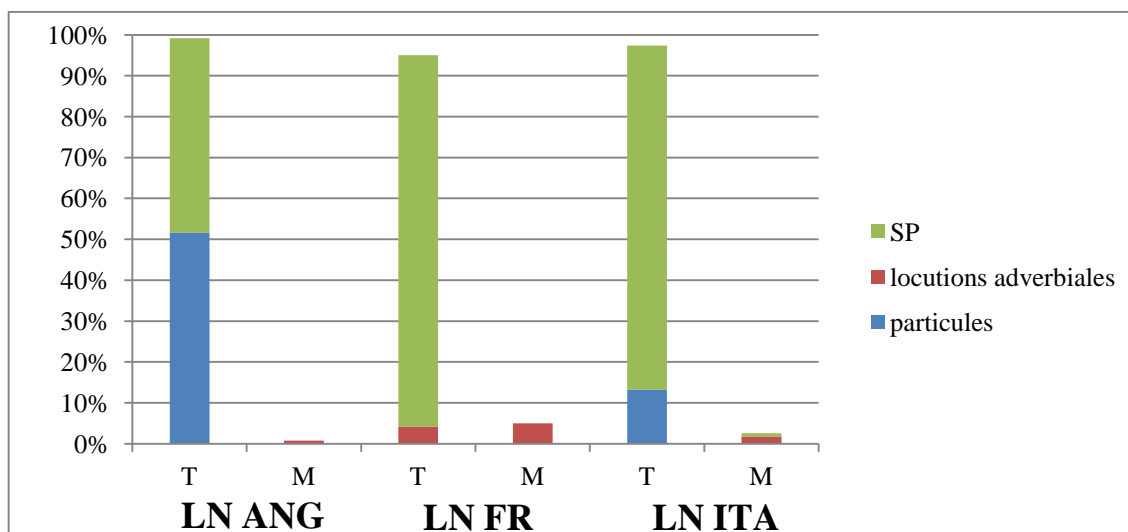
eu recours aux verbes neutres quasi deux fois plus que les francophones et les italo-phones. Plus particulièrement, dans 15,7% des cas les anglophones préfèrent employer des verbes neutres normalement suivis de particules (alors que les francophones le font dans 4,7% des cas et les italo-phones dans 6,7% des cas).

De plus, nous n'avons pas relevé de différence importante pour ce qui est de la fréquence d'emploi des verbes exprimant la cause dans les trois groupes analysés. En effet, les anglophones ont utilisé les verbes de cause dans 10,4% des cas, les francophones dans 9% des cas et les italo-phones dans 11,8% des cas. Les locuteurs enregistrés ont de temps en temps utilisé des verbes lexicalisant à la fois deux composantes sémantiques. Par exemple, ce sont surtout les anglophones qui ont privilégié l'emploi de verbes lexicalisant à la fois la trajectoire et la manière du mouvement (9,5% des cas) par le biais du verbe *climb* aussi bien pour la scène où l'enfant monte sur l'arbre (scène 11) que pour la scène 14 où celui-ci monte sur un rocher (the boy who *has now climbed* upon the rock, SUJ9-LN.Ang). Les francophones, ont exprimé ces deux composantes sémantiques dans 7,3% des cas et les italo-phones dans 4% des cas et pas forcément pour les mêmes scènes.

Quant à l'emploi des verbes fusionnant la cause et la manière du mouvement, les locuteurs anglais ont produit un nombre légèrement plus élevé de ce genre de verbes (3,3%) par rapport aux francophones qui les ont utilisés dans 1,5% des cas et les italo-phones dans 2,2% des cas. S'agissant de pourcentages assez similaires, nous ne sommes pas en mesure de considérer ces différences minimales comme significatives.

Finalement, la cause et la trajectoire ont été exprimées à l'intérieur du verbe par les locuteurs anglais dans 5,2% des cas. Ce sont cette fois-ci les francophones qui ont véhiculé les deux composantes au sein du même verbe avec une fréquence plus élevée, soit dans 11,5% des cas, surtout grâce à l'emploi des constructions périphrastiques *faire + verbe de trajectoire à l'infinitif*, telles que *faire tomber*, *se faire emporter*, *se faire poursuivre*. Les italo-phones, en revanche, sont les locuteurs qui ont exprimé le moins les deux composantes à la fois.

Pour ce qui est des éléments extraverbaux, il nous paraît fondamental de porter notre attention sur les notions sémantiques qu'ils encodent, que nous résumons dans le graphique suivant.



Graphique 22. Notions sémantiques encodées par les moyens syntaxiques extraverbaux :
comparaison entre les trois groupes de locuteurs natifs

Il est évident que seuls les anglophones ont produit presque le même pourcentage d'emploi pour l'expression de la trajectoire dans des particules (51,6%) et dans les SP (47,6%). Parfois, au sein de la même proposition les anglophones ont utilisé un ou plusieurs particules suivie(s) aussi d'un SP (cf. ex. 39a). Les francophones, en revanche, ont véhiculé l'information de la trajectoire par le biais de SP dans 90,8% des cas (quasi deux fois plus que les anglophones) et de façon très marginale par l'emploi de locutions adverbiales (ensuite ils sont sortis pas *très loin* [adv T] de leur maison dans une forêt [SP]). Les italo-phones, finalement, ont bien exploité les SP pour l'encodage de la trajectoire (84,2%), mais, contrairement aux francophones, ils ont également eu recours aux particules dans 13% des cas (il cervo esce *fuori* (particules T) da dietro la roccia (SP T) / e scappa *via* (Particules T), 'le cerf sort dehors de derrière le rocher / et s'échappe *away'), ce qui fait probablement légèrement baisser le pourcentage d'emploi des SP, tout comme ceci a été vu chez les anglais natifs.

L'emploi de particules de trajectoire en italien et leur absence en français relève ainsi d'une *variation intra-typologique* entre ces deux langues qui sont tendanciellement considérées à cadrage verbal. Cette variation, déjà attestée dans certaines études antérieures (cf. par ex. Ibarrexe-Antuñano & Gascón 2013) serait due essentiellement à la présence en italien des VS, tels que *uscire fuori*, *scappare via*, déjà largement étudiés dans les chapitres précédentes.

Quant à la manière du mouvement, nous avons déjà dit que tous les trois groupes de locuteurs encodent très rarement cette composante dans des éléments extraverbaux.

Concernant la trajectoire, nous avons également distingué parmi les SP ceux qui véhiculent la source, le parcours ou phase médiane et le but du déplacement.

Pour ce qui est de la source du déplacement, nous constatons que cette information a été surtout véhiculée par le groupe de locuteurs natifs d'anglais et d'italien. En effet, les locuteurs anglais ont préféré l'exprimer dans 54,2% des cas pour décrire plusieurs scènes de l'histoire *Frog*, à savoir les moments où la grenouille sort du bocal, la taupe sort du trou, le hibou sort de l'arbre et le garçon et le chien qui tombent de la falaise. Les italophones ont exprimé la source du déplacement dans 51% des cas et les francophones dans 42,2% des cas. En outre, pour les locuteurs des deux langues romanes en question, la source du mouvement n'a pas toujours été exprimée pour décrire la chute du garçon et du chien de la falaise (image 17), scène pour laquelle ils semblent préférer exprimer le but du mouvement, à savoir le fait que les deux entités tombent dans un lac.

A propos du but du mouvement, les anglophones l'expriment dans 45% des cas, tandis que les francophones le font dans 57,8% des cas (même tendance attestée par Kopecka 2017) et les italophones dans 47% des cas. Seuls les anglophones (0,8%) et les italophones (2%) ont exprimé très rarement le parcours du déplacement.

Dans tous les récits on a pu constater la présence de la source et/ou du but du mouvement dans des propositions séparées. Seuls les anglophones parfois ont fusionné plusieurs informations directionnelles dans la même proposition et une seule occurrence de ce type a été relevée chez les francophones. Ce résultat confirmerait en partie l'hypothèse de Berman & Slobin (1994), à savoir à partir de l'âge de 9 ans les anglophones arrivent à fusionner plusieurs éléments du mouvement dans la même proposition, car « mature narrators are free to select from a range of expressive options which their language makes available to them structurally and which their knowledge of the language makes accessible to them in the process of narrating the events depicted in this storybook » (Berman & Slobin 1994: 164). Malgré cela, dans nos données peu d'occurrences de ce genre ont été attestées chez les anglophones (5 occurrences sur 118).

Finalement, quant à la DS (point c), l'analyse des données natives a montré que tous les trois groupes de locuteurs natifs préfèrent exprimer deux informations spatiales dans la

même proposition. Le groupe qui exploite davantage deux composantes à la fois est représenté par les anglophones, suivis des italo-phones et des francophones. Dans 18,5% des cas les natifs anglais produisent des propositions contenant trois informations spatiales, alors que chez les locuteurs de français et d'italien on constate respectivement un pourcentage d'emploi de 16% et 9%. Les locuteurs des deux langues romanes analysées préfèrent plutôt exprimer une seule composante spatiale : les francophones le font dans 30% des cas et les italo-phones dans 37% alors que le pourcentage d'emploi est moins important chez les anglophones (11,1%). Seuls les locuteurs natifs d'anglais et de français arrivent à réaliser des propositions contenant jusqu'à 4 composantes sémantiques : les anglophones dans 1,8% des cas et les francophones dans 2% des cas.

Pour ce qui est des récits des locuteurs anglais, la DS constatée dans les propositions produites adhère aux patterns typiques des langues satellitaires et donc à la possibilité de compacter plusieurs informations spatiales au sein de la même proposition.

Pour ce qui est du français et de l'italien L1, il semblerait que les propositions des francophones soient légèrement plus denses que celles des italo-phones.

Nous avons également regardé plus dans le détail les types d'informations sémantiques qui ont été exprimées, ce qui nous a permis de relever que tous les trois groupes spécifient massivement la trajectoire, soit seule soit en combinaison avec d'autres informations spatiales (source, but ou les deux à la fois). C'est pour cela que parfois il est possible de trouver deux ou trois trajectoires (DS2 ou DS3) au sein de la même proposition. Quant à la manière, les anglophones, qui exploitent davantage cette composante, préfèrent l'exprimer en combinaison avec la cause et la trajectoire (*the deer throws (C+M) the boy and the dog over a ravine (SP but) → DS3*).

6.5 Conclusion

L'objectif des analyses détaillées dans le présent chapitre a été celui d'identifier le profil typologique des langues étudiées ainsi que la présence d'éventuelles *variations intra-typologiques* entre deux langues appartenant à la même famille typologique, ce qui est le cas de l'italien et du français. Il semblerait que l'anglais s'inscrive parfaitement parmi les langues à cadrage satellitaire et le français parmi les langues à cadrage verbal (Talmy 1983, 1985, 2000). L'italien, de son côté, présente plus de variabilité dans l'encodage de la trajectoire : cette composante est parfois lexicalisée en dehors du verbe par le biais de *particules* en raison de l'emploi des VS (*saltare via, uscire fuori*). Ceci relève donc d'une variation intra-typologique entre le français et l'italien, étant donné que de telles constructions n'ont pas été relevées dans nos données francophones. Si d'une part, les tests statistiques nous ont permis de constater qu'une différence significative réside dans l'encodage de la manière du mouvement entre les trois groupes, à savoir les anglophones expriment davantage cette composante (Slobin 2004, 2006), d'autre part nous avons également pu remarquer que tous les sujets préfèrent l'encoder dans la racine verbale.

Finalement, comme cela a été prouvé dans la littérature, les propositions des locuteurs natifs d'anglais sont plus denses du point de vue sémantique par rapport à celles des francophones et des italoophones. Néanmoins, les récits des locuteurs natifs du français sont légèrement plus riches sémantiquement que ceux des italiens.

Chapitre VII. Résultats : l'expression du déplacement chez les apprenants

Le présent chapitre vise à illustrer l'analyse des récits produits par les apprenants³⁵ du français et de l'italien L2s. Plus particulièrement, nous présenterons tout d'abord les résultats issus des productions des apprenants de l'italien L2 et ensuite ceux des apprenants du français. Pour chaque groupe, notre attention portera en premier sur les récits des apprenants intermédiaires et puis sur ceux des avancés. Dans un deuxième temps, nous ferons une analyse comparative des groupes en fonction du stade acquisitionnel atteint (intermédiaire *vs.* avancé) en nous servant aussi du test X^2 pour tester si les différences relevées peuvent être considérées comme statistiquement significatives ou pas.

En dernier lieu, nous illustrerons les tendances communes et les véritables divergences attestées pour nos groupes d'apprenants dans l'expression du déplacement en LC.

Les résultats seront présentés selon le même ordre des rubriques suivi dans le chapitre précédent : a) l'analyse des composantes spatiales (trajectoire, manière et cause) exprimées tous moyens confondus, à savoir dans la racine verbale et en dehors de celle-ci ; b) le *locus* de l'information, c'est-à-dire la distribution des composantes spatiales dans les énoncés ; c) les types de verbes de mouvement exploités ; d) les moyens syntaxiques extraverbaux utilisés et les notions sémantiques que ces moyens encodent ; d) la DS concernant les images 12 et 17/18 du support *Frog*.

7.1 Apprenants de l'italien

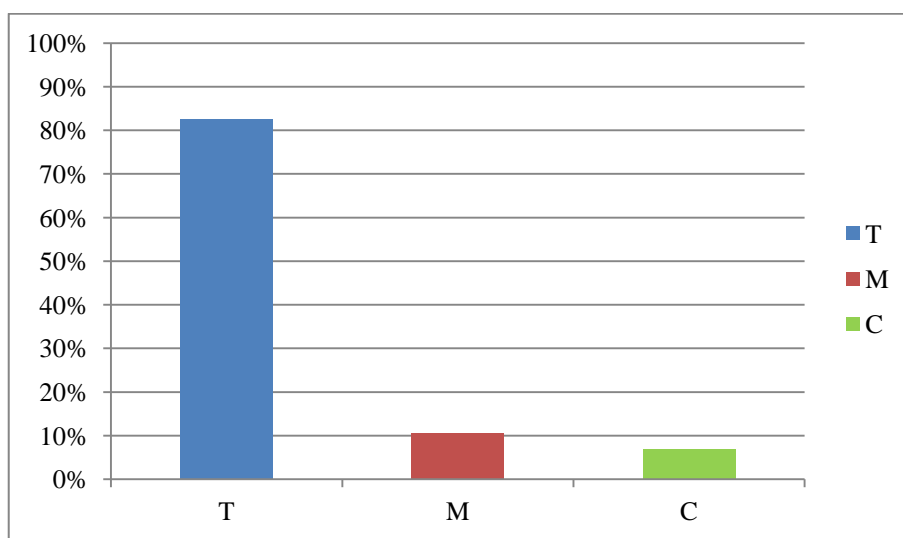
Nous rappelons que les apprenants de l'italien enregistrés pour notre recherche sont des étudiants universitaires anglophones et francophones apprenant la LC dans leur pays natal. Ils ont été repartis en deux niveaux de compétence, intermédiaire *vs.* avancé (Bartning 1997 ; Bartning & Schylter 2004), en fonction du degré de complexité morpho-syntaxique lors de l'accomplissement de la tâche orale demandée (cf. sections 5.1.2 et 5.1.3 pour plus de détails).

³⁵ Dans ce chapitre nous utiliserons des abréviations pour les apprenants : App Int = apprenant intermédiaire ; App Ava = apprenant avancé.

7.1.1 Les apprenants anglophones : niveau intermédiaire

7.1.1.1 Types d'informations spatiales exprimées et *locus* de l'information

Les apprenants intermédiaires ont produit 69 événements de mouvement (17,3%) sur 398 propositions (longueur minimale du récit par locuteur 27 propositions *vs.* longueur maximale 79; *moyenne*: 39,8). Le graphique suivant inclut les trois composantes sémantiques principales (trajectoire T, manière M, cause C) exprimées par ce groupe d'apprenants tous moyens confondus, soit dans la racine verbale et dans des moyens extraverbaux. Nous rappelons que le pourcentage d'emploi des trois composantes a été calculé sur le nombre total de moyens encodant la T, la M et la C dont les locuteurs se sont servis.



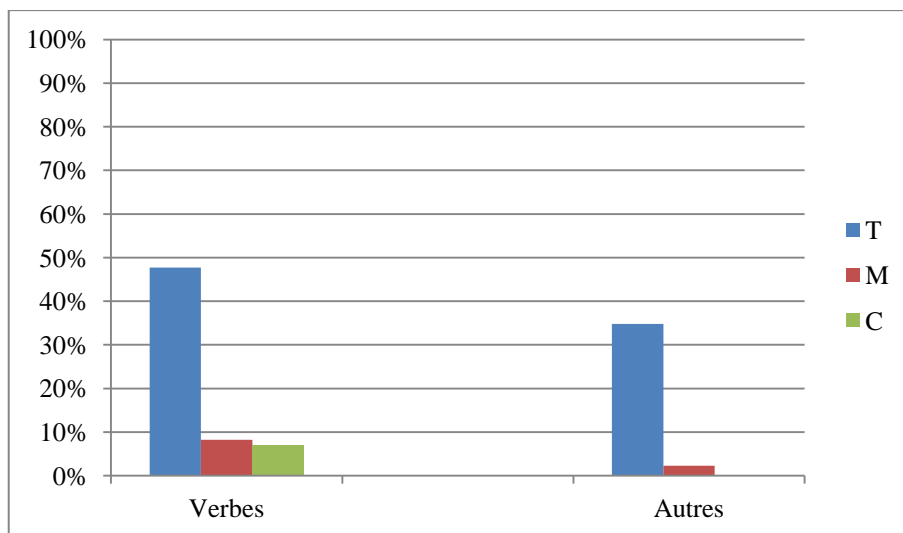
Graphique 23. Composantes sémantiques exprimées tous moyens confondus par les apprenants anglais intermédiaires de l'italien

Comme nous l'avons déjà vu pour les trois groupes de contrôle analysés, chez les apprenants intermédiaires aussi on constate que la composante spatiale majoritairement véhiculée est la trajectoire (82,5%). Ensuite, la manière du déplacement a été exprimée dans 10,5% des cas et la cause seulement dans 7% des cas. Des propositions typiques relevées dans les récits du groupe d'apprenants intermédiaires sont illustrées dans les extraits suivants :

- (66a) il bambino *cade* (T) (App6-Int)
'l'enfant tombe'
- (66b) il ragazzo va *in acqua* (T, SP but) (App5-Int)
'le garçon va dans l'eau'

- (66c) il owl@s:eng *sta volando* (M) (App3-Int)
 ‘le hibou est en train de voler’
- (66d) il ragazzo *ha preso* un rano come regalo (App1-Int)
 ‘le garçon a pris une grenouille comme cadeau’

Quant au *locus* de l’information, le graphique 24 illustre la distribution des informations spatiales exprimées dans la racine verbale et dans des éléments autres que le verbe.



Graphique 24. *Locus* de l’information : les apprenants anglais intermédiaires de l’italien

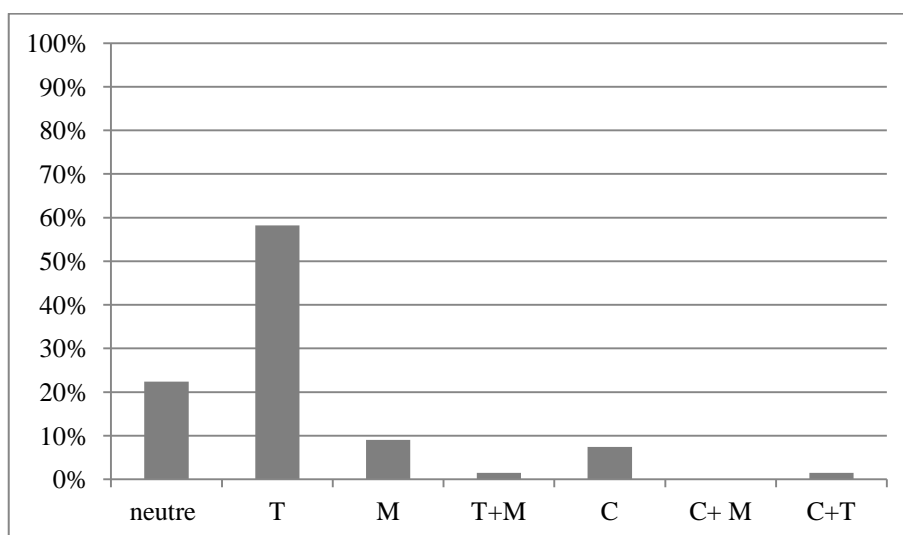
Le groupe d’apprenants intermédiaires a majoritairement exprimé les informations spatiales dans le verbe. Plus particulièrement, la trajectoire a été lexicalisée dans le verbe dans 47,7% des cas et dans des éléments extraverbaux dans 34,8% des cas. La manière a été véhiculée par le biais de verbes dans 8,2% des cas et par des moyens extraverbaux dans 2,3% des cas et finalement, la cause n’a été exprimée que dans la racine du verbe dans 7% des cas.

Nous verrons maintenant de plus près les types d’informations spatiales encodées dans la racine verbale ainsi que les moyens linguistiques situés à la périphérie du verbe et visant à l’expression de certaines composantes.

7.1.1.2 Composantes sémantiques exprimées dans le verbe

Dans le graphique 25 nous illustrons les types de composantes spatiales lexicalisées dans le verbe, y compris le fusionnement de plusieurs composantes à la fois, en termes de pourcentage d’emploi. Ce dernier a été calculé sur le nombre total de verbes de

mouvement auxquels les apprenants intermédiaires ont eu recours. Il s'agit de 67 verbes de mouvement employés dans 69 événements de mouvement, ce qui veut dire qu'ils ont produit deux événements de mouvement sans exprimer le verbe ou bien en laissant implicite le verbe de la proposition précédente³⁶, comme nous l'avons déjà vu pour le groupe de contrôle italophone.



Graphique 25. Composantes sémantiques exprimées dans le verbe par les apprenants anglais intermédiaires de l'italien

Nous constatons que les apprenants intermédiaires se sont surtout servis de verbes encodant la trajectoire (39 occurrences, 58,2%), tels que *cadere* (cf. ex. 66a), *uscire* (ex. 67a), *scappare* (ex. 67b) :

(67a) questa volta il ragazzo è *uscito* (App1-Int)

‘cette fois-ci le garçon est sorti’

(67b) il frog@s:eng *<*scappe*> (App2-Int)

‘la grenouille s’échappe’

On a également pu identifier deux emprunts à la langue anglaise, avec les verbes *escape* (ex. 68a) et *follow* (ex. 68b), qui ont été quand même comptés parmi les verbes de trajectoire :

³⁶ Nous donnons un exemple d'événement de mouvement avec un verbe implicite : adesso il ragazzo cade sul terra / e il cane anche (App3-Int ; ‘maintenant le chien tombe par terre / et le chien aussi’). Dans la proposition « il cane anche » il y a un maintien implicite du verbe *cadere* de la préposition précédente.

- (68a) la rana *escapes@s:eng* (App5-Int)
 ‘la grenouille *escapes@s:eng*’
 (68b) le api *follow@s:eng* (App5-Int)
 ‘les abeilles *follow@s:eng*’

Ensuite, les verbes neutres ont été employés avec un pourcentage de 22,4% (15 occurrences) au travers des verbes *andare* (ex. 69a) et *lasciare* (ex. 69b) :

- (69a) *vanno* in giardini (App3-Int)
 ‘[ils] vont dans les jardins’
 (69b) il cane *lasciare* la casa (App2-Int)
 ‘le chien quitter la maison’

La manière du déplacement a été exprimée de façon marginale dans la racine verbale avec un pourcentage de 9% (6 occurrences). Les verbes de manière utilisés sont *correre* (ex. 70a), *volare* (cf. ex. 66c) et *camminare* (ex. 70b):

- (70a) *corre* il cane (App6-Int)
 ‘le chien court’
 (70b) la rana *cammina* (App6-Int)
 ‘la grenouille marche’

Nous avons également relevé des formes verbales idiosyncrasiques comme **escalare* qui, dans son contexte, devrait correspondre au verbe *grimper*, un verbe fusionnant à la fois la trajectoire et la manière du déplacement (1,5%) que nous le rappelons, représente le verbe de manière et de trajectoire le plus utilisé chez les italophones natifs :

- (71) il ragazzo **escala* come si dice un tree@s:eng ? (App3-Int)
 ‘le garçon **escala* [= grimpe] comment on dit un tree@s:eng?’

Deux types de verbes lexicalisant la cause du déplacement ont été employés, à savoir le verbe *prendere* (cf. ex. 66d) et une seule occurrence de *mettere*, produit dans une forme idiosyncrasique (ex. 72):

- (72) il cane **<mettato>* no insomma la sua testa nel barattolo (App7-Int)
 ‘le chien **<mettato>* [= a mis/ met] non bref sa tête dans le bocal’

Le graphique 25 montre donc l’absence, chez les apprenants intermédiaires, de verbes lexicalisant à la fois la cause et la manière du mouvement, qui sont, en revanche, produits

chez les italophones natifs, bien qu'en nombre réduit. Les productions de ce groupe présentent toutefois un verbe (*lanciare*) lexicalisant la trajectoire et la manière (1,5% ; ex. 73).

- (73) un grande animale di foresta ha voluto *lanciare* il ragazzo di una collina (App7-Int)
 ‘un grand animal de forêt a voulu lancer le garçon d’une colline’

Nous avons également regardé dans le détail la performance individuelle de chaque apprenant pour comprendre si tous les apprenants se sont servis de tous les types de verbes de mouvement ou seulement de certains d’entre eux (cf. figure 12).

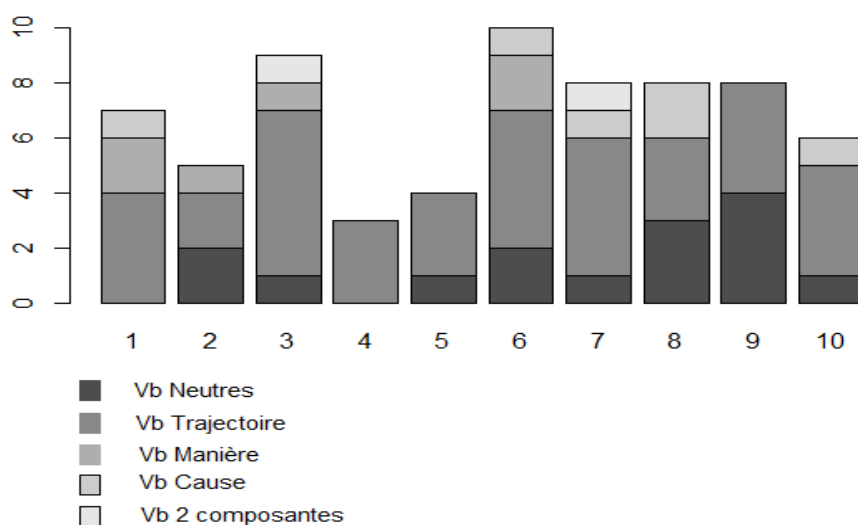


Figure 12. Distribution des verbes de mouvement chez chaque apprenant anglais intermédiaire de l’italien

La figure 12 nous montre qu’aucun apprenant n’a employé toutes les cinq catégories de verbes de mouvement. Plus spécifiquement, tous les sujets se sont servis des verbes de trajectoire. Les verbes neutres ont été employés par huit sujets (SUJ2, SUJ3, SUJ5, SUJ6, SUJ7, SUJ8, SUJ9, SUJ10). Quatre informateurs ont eu recours aux verbes de manière (SUJ1, SUJ2, SUJ3, SUJ6) et cinq ont employé des verbes de cause (SUJ1, SUJ6, SUJ7, SUJ8, SUJ10). Finalement, les verbes à deux composantes sont présents seulement dans les productions de deux apprenants (SUJ3, SUJ7).

Le tableau 10 montre plus en détail les types de verbes utilisés par nos apprenants ainsi que leur nombre d’occurrences, parmi lesquels 9 types ont été utilisés une seule fois (*partire, seguire, alzarsi, *escalare, *escape, *follow, mettere, camminare, lanciare*). Les verbes de trajectoire sont plus diversifiées que les autres types de verbes, mais en général la diversité

de verbes de mouvement employés est largement inférieure à celle des locuteurs natifs d'italien (38 types de verbes de mouvement chez les italophones vs. 19 types de verbes chez ce groupe d'apprenants).

Partire	Uscire	Cadere	Scappare	ritornare	*escape	*follow	Tornare	seguire	Alzarsi
1	3	23	4	2	1	1	2	1	1

andare	Lasciare
13	2

a) Verbes de trajectoire

b) verbes neutres

Prendere	Mettere
4	1

c) verbes de cause

Correre	Volare	Camminare
3	2	1

*escalare
1

Lanciare
1

d) verbes de manière

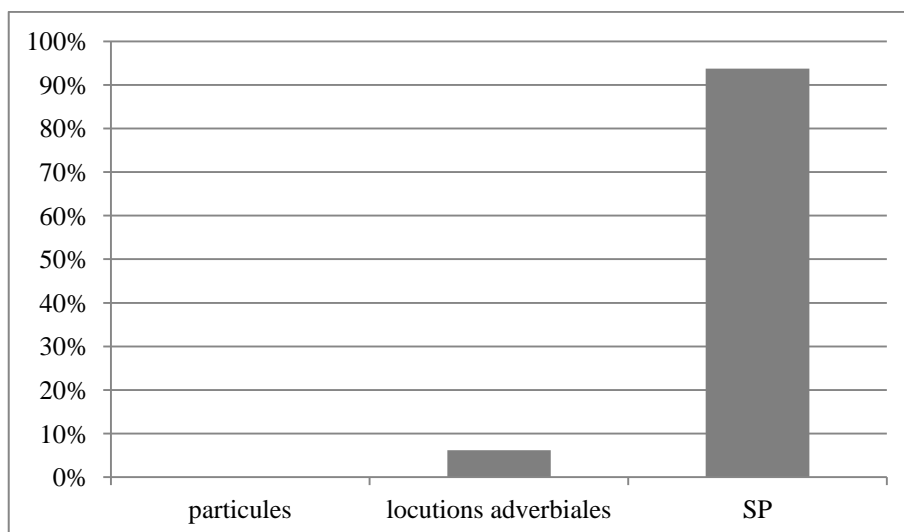
e) verbe de manière+ trajectoire

f) verbe de cause+ trajectoire

Tableau 10. *Frog. Nombre d'occurrences des verbes de mouvement employés par les apprenants anglais intermédiaires de l'italien*

7.1.1.3 Eléments externes au verbe

En ce qui concerne les éléments externes au verbes, le graphique 26 illustre les moyens syntaxiques non verbaux utilisés chez les apprenants intermédiaires. Rappelons que cette fois-ci les pourcentages d'emploi ont été calculés sur le nombre total de moyens extraverbaux employés.



Graphique 26. Éléments extraverbaux employés par les apprenants anglais intermédiaires de l'italien

Nous constatons que les apprenants intermédiaires d'italien L2 se sont surtout servis de SP à l'extérieur du verbe (93,8%) et parfois de locutions adverbiales (6,2% des cas). Contrairement à ce que font les locuteurs italophones ainsi que les anglophones dans leur L1, aucune particule n'a été utilisée chez ce groupe d'apprenants.

L'analyse des performances individuelles (cf. figure 13) révèle que les SP apparaissent dans les productions de neuf sujets (SUJ2, SUJ3, SUJ4, SUJ5, SUJ6, SUJ7, SUJ8, SUJ9, SUJ10), alors que les locutions adverbiales n'ont été employées que par deux informateurs (SUJ1, SUJ2).

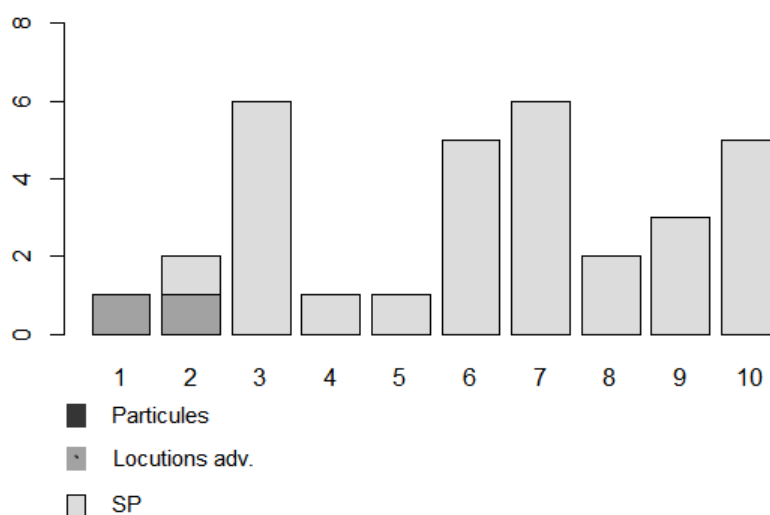
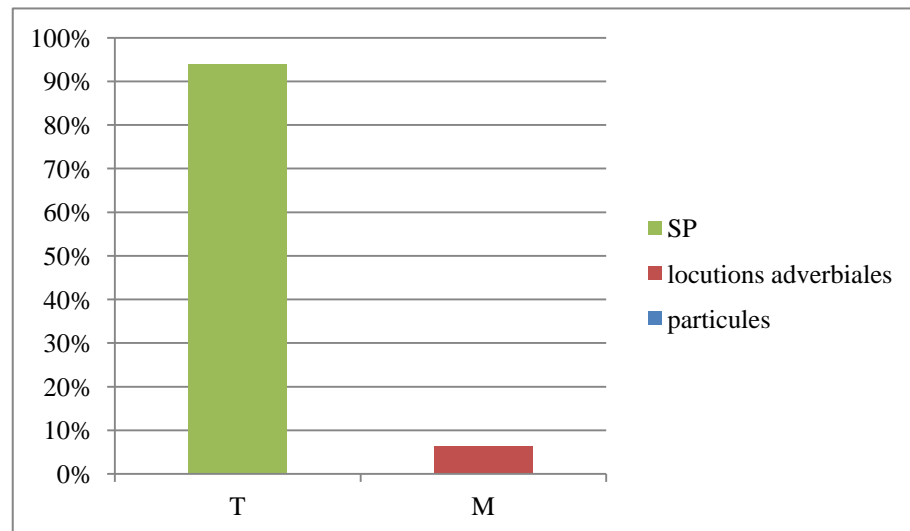


Figure 13. Distribution des particules, des locutions adverbiales et des SP pour chaque apprenant anglais intermédiaire de l'italien

En regardant les notions sémantiques véhiculées par ces moyens (cf. graphique 27), nous pouvons constater que les SP ont été utilisés uniquement pour l'expression de la trajectoire (cf. ex. 66b) et les locutions adverbiales uniquement pour véhiculer l'information de la manière (ex.74a-b).



Graphique 27. Notions sémantiques encodées par les moyens extraverbaux : les apprenants anglais intermédiaires de l'italien

- (74a) m: il cane corre *rapidamente* (Adv M) / per cercare un po' d'aiuto credo (App1-Int)
 'm: le chien court vite / pou chercher un peu d'aide je crois'
- (74b) quindi il cane deve m: [/] deve correre molto [/] *molto veloce* (Adv M) (App2-Int)
 'donc le chien doit m : [/] doit courir très [/] très vite

Comme le montrent les exemples ci-dessus, nonobstant le nombre restreint de verbes de manière, les apprenants intermédiaires utilisent parfois le verbe *correre* suivi d'un adverbe qui spécifie ultérieurement la manière de courir.

En ce qui concerne les SP de trajectoire, c'est surtout le but du mouvement qui a été véhiculé (19 occurrences, 63,3%, ex. 66b et 75a), suivi de 11 occurrences désignant la source du déplacement (36,7%, ex. 75b). Le parcours du procès spatial n'a jamais été exprimé par ce groupe d'apprenants, alors que, les italophones ainsi que les anglophones l'ont exprimé, même si avec un pourcentage assez restreint.

SP traj	Source	But	Parcours
30 (100%)	11 (36,7%)	19 (63,3%)	0 (0%)

Tableau 11. Types de SP employés chez les apprenants anglais intermédiaires de l'italien

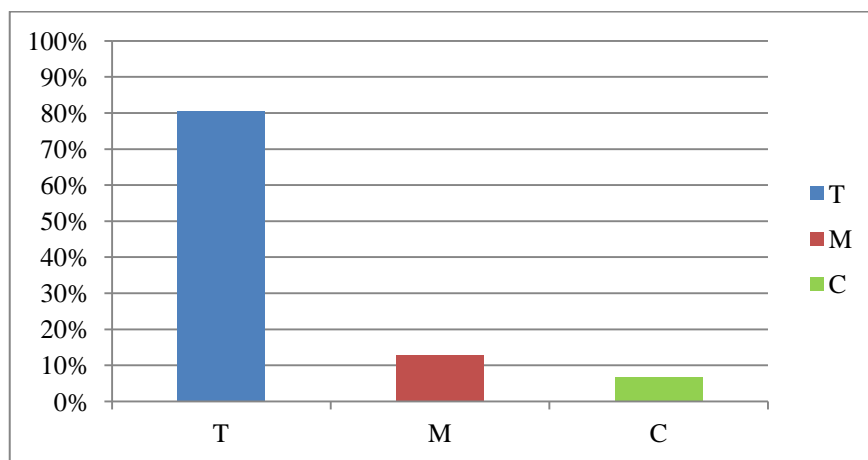
- (75a) ragazzo cade <su acqua> [///] *un lago piccolo* (SP but) con il cane (App3-Int)
 ‘le garçon tombe <sur eau> [///] un petit lac’
- (75b) e la rana *usci *il camera* [= dalla camera] (SP source) (App3-Int)
 ‘et le chien sort la chambre [= de la chambre]’

Ces résultats semblent être encore éloignés de ceux issus des données des locuteurs natifs d’italien, qui, tout comme les anglophones ont, en revanche, privilégié la source du déplacement (51%), suivi du but (47%).

7.1.2 Les apprenants anglophones : niveau avancé

7.1.2.1 Types d’informations spatiales exprimées et *locus* de l’information

Les apprenants avancés ont produit beaucoup plus d’événements de mouvement que les intermédiaires, soit 168 (25,4%) à l’intérieur de 660 propositions (longueur minimale de propositions par locuteur 39 *vs.* longueur maximale 127 ; *moyenne* : 66). Le graphique suivant résume les informations spatiales véhiculées par le groupe des avancés tous moyens confondus.

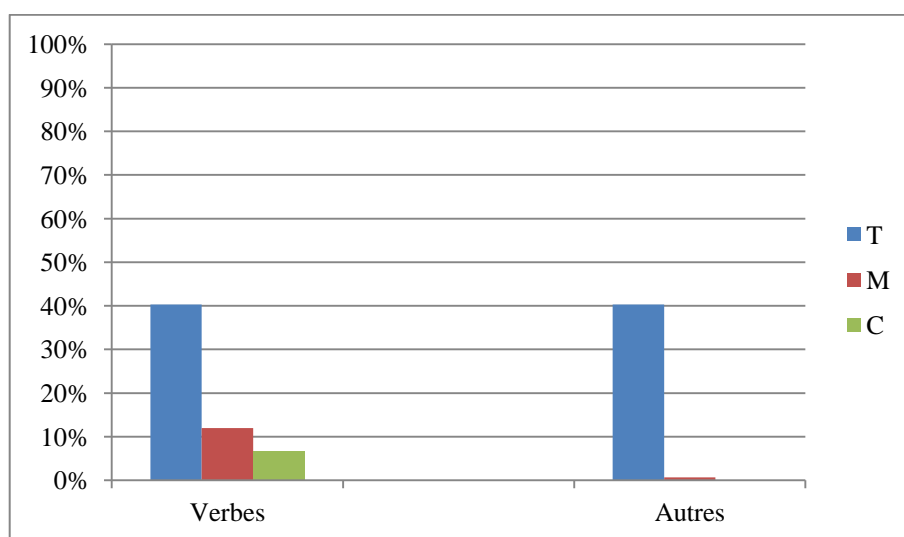


Graphique 28. Composantes sémantiques exprimées tous moyens confondus par les apprenants anglais avancés de l’italien

Notons que la composante la plus fréquemment exprimée par les sujets enregistrés est encore une fois la trajectoire (80,6%), suivie de la manière (12,7%) et de la cause (6,7% des cas). On constate déjà une préférence pour l’expression de la manière sur la cause du mouvement, ce que nous avons également relevé chez les locuteurs natifs d’anglais mais qui s’oppose aux tendances relevées chez les italophones. Dans ce qui suit nous donnons des propositions typiques produites par les apprenants avancés d’italien L2 :

- (76a) poi il ranocchio vuole *scappare* (T) (App1-Ava)
 ‘puis la grenouille veut s’échapper’
- (76b) il cane *cade* (T) *dalla finestra* (T, SP, source) (App2-Ava)
 ‘le chien tombe de la fenêtre’
- (76c) un uccello *volava* (M) *dall’albero* (T, SP source) (App4-Ava)
 ‘un oiseau volait de l’arbre’
- (76d) il bambino *l’ha presa* (C) (App10-Ava)
 ‘l’enfant l’a prise’

En observant le graphique ci-dessous, nous pouvons constater la répartition des informations spatiales encodées dans le verbe et dans des éléments autres que le verbe.



Graphique 29. *Locus* de l’information : les apprenants anglais avancés de l’italien

Contrairement au groupe des intermédiaires (cf. graphique 24), les apprenants avancés ont exprimé la trajectoire aussi bien dans la racine verbale que dans des éléments extraverbaux avec le même pourcentage d’emploi, soit 40,3%. La manière du déplacement est véhiculée dans le verbe (12%) et très rarement à l’extérieur du verbe (0,7%). Quant à la cause, comme nous l’avons également constaté pour les autres groupes d’informateurs analysés, elle est toujours encodée dans le verbe (6,7%).

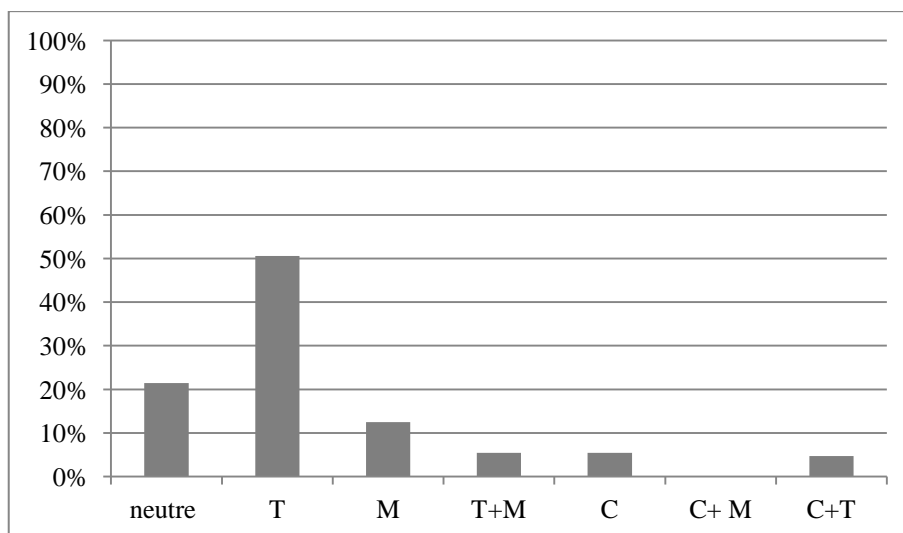
7.1.2.2 Composantes sémantiques exprimées dans le verbe

La composante spatiale majoritairement exprimée dans le verbe est encore une fois la trajectoire (50,6%, 85 occurrences ; cf. graphique 30) et les verbes les plus utilisés sont *scappare* (cf. ex. 76a), *cadere* (cf. ex.76b) et *uscire* (77) :

- (77) poi *esce* con il cane a trovare la **ragna* (App7-Ava)
'puis la grenouille sort pour trouver [= chercher] la grenouille'

Parmi les verbes de trajectoire nous avons également compté la forme idiosyncrasique *montare* (cf. ex. 78a-b), produite par un seul apprenant et calquée sur le verbe français *monter*. La forme *montare* est utilisée dans des contextes qui demanderaient les verbes *arrampicarsi* ('grimper') ou *salire* ('monter'). C'est probablement pour pallier au manque de vocabulaire en LC que l'apprenant a recours à une autre LE, en l'espèce le français, en faisant un calque sur le verbe *monter*. Cependant, ce calque est utilisé transitivement dans un contexte intransitif tout comme le verbe anglais *climb*, ce qui nous fait penser à un phénomène *transfert sémantique*.

- (78a) il cane prova a **<montare>* l'albero (App8-Ava)
'le chien essaye de monter l'arbre'
- (78b) [il cane e il bambino] **<montano>* il tronco (App8-Ava)
'[le chien et le garçon] montent le tronc'



Graphique 30. Composantes sémantiques exprimées dans le verbe par les apprenants anglais avancés de l'italien

On constate ensuite l'emploi du verbe neutre *andare* (21,4%, 36 occurrences, cf. ex. 79a), souvent utilisé au lieu de *monter* (cf. ex. 79b) ou de *courir* (cf. ex. 84b), probablement pour pallier au manque du vocabulaire chez le locuteur:

- (79a) poi vediamo che magari *vanno* proprio nel bosco (App1-Ava)
'puis nous voyons que peut-être ils vont justement dans le bois'
- (79b) quindi lui cerca di *andare* su questa pietra (App1-Ava)
'donc il essaye d'aller sur cette pierre'

Pour ce qui est de la manière du mouvement, le pourcentage des verbes de manière se révèle être plus élevé par rapport à celui des apprenants intermédiaires (12,5% vs. 9%, 21 occurrences vs. 6). Chez les avancés les verbes de manière les plus utilisés sont *volare* (cf. ex.76c), *correre* (80a), *saltare* (80b) et *camminare* (80c):

- (80a) il cane *corre* (App2-Ava)
'le chien court'
- (80b) il cane è interessato in un casa di api / e *saltava* (App3-Ava)
'le chien est intéressé par une maison d'abeilles / et il sautait'
- (80c) poi cominciano a *camminare* (App10-Ava)
'puis ils commencent à marcher'

La cause du déplacement a été exprimée dans 5,4% des cas par les apprenants avancés par le biais de verbes tels que *prendere* (ex. 81a), *mettere* (ex. 81b) :

- (81a) alla fine *prendono* una rana dalla famiglia (App9-Ava)
'finalement ils prennent une grenouille de la famille'
- (81b) il cane *si è messo* sulla testa il *vitrine (App4-Ava)
'le chien s'est mis la tête dans le bocal'

Pour ce qui est de la présence de plusieurs composantes sémantiques dans le verbe, nous constatons cette fois-ci une augmentation de ce type de verbes chez les avancés : en effet, ils expriment la cause et la trajectoire dans une seule forme verbale dans 4,7% des cas (ex. 82a-b) avec les verbes *portare*, *lanciare* et la forme périphrastique *far cadere* ('faire tomber'), et la trajectoire et la manière ensemble dans 4,4% des cas, avec plusieurs occurrences du verbe *fuggire* (ex. 82c), une seule occurrence du verbe *arrampicarsi* (ex.82d) et deux occurrences de sa forme idiosyncrasique **rampicare* (ex. 82e).

- (82a) questo cervo *ha lanciato* il *<regazzo> e il suo cane dalla scogliera (App6-Ava)
 ‘ce cerf a lancé le garçon et le chien de la falaise’
- (82b) forse l’uccello *faceva* il ragazzo *cadere* (App10-Ava)
 ‘peut-être l’oiseau faisait le garçon tomber’
- (82c) api *fuggono* dal nido (App9-Ava)
 ‘abeilles s’enfuient du nid’
- (82d) poi il cane cerca di *arrampicarsi* /però non riesce perché l’albero è grande
 (App1-Ava)
 ‘puis le chien essaye de grimper/ mais il n’y arrive pas car l’arbre est trop grand’
- (82e) poi comincia a *<rampicare> su questa pietra (App10-Ava)
 ‘puis [il] commence à grimper sur cette pierre’

Pour les deux groupes d’apprenants, la cause et la manière du mouvement n’ont jamais été lexicalisées dans la même construction verbale.

Comme nous l’avons fait pour les analyses précédentes, nous avons également étudié la performance individuelle de chaque apprenant pour tester si les apprenants ont exploité toutes les catégories de verbes de mouvement investiguées dans notre recherche.

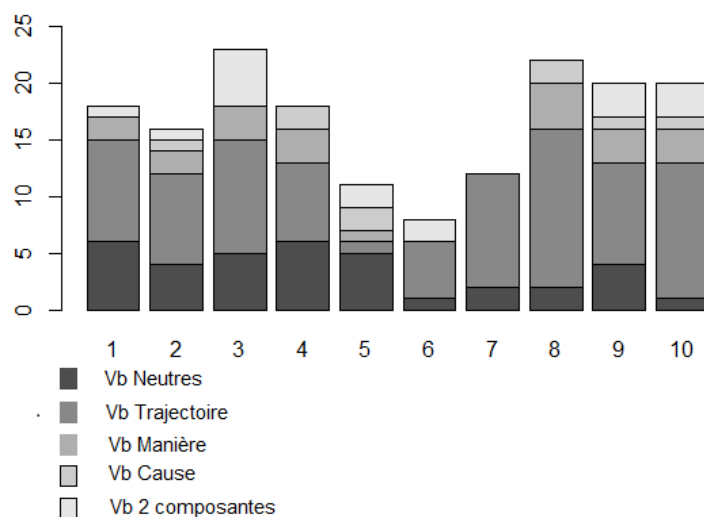


Figure 14. Distribution des verbes de mouvement chez chaque apprenant anglais avancé de l’italien

Contrairement aux performances des apprenants intermédiaires (cf. Figure 12), la distribution des cinq catégories verbales dans les récits des avancés est plus diversifiée : les verbes neutres ont été exploités par tous les locuteurs et encore une fois nous relevons l’emploi massif de verbes de trajectoire chez tous les apprenants. Les verbes de manière

apparaissent dans les performances de huit sujets (SUJ1, SUJ2, SUJ3, SUJ4, SUJ5, SUJ8, SUJ9, SUJ10), à savoir deux fois plus que les apprenants intermédiaires, et six apprenants ont eu recours minoritairement aux verbes de cause (SUJ2, SUJ4, SUJ5, SUJ8, SUJ9, SUJ10). Finalement, les verbes à deux composantes apparaissent de façon minimale dans les productions de sept apprenants (SUJ10, SUJ9, SUJ6, SUJ5, SUJ3, SUJ2, SUJ1). Le tableau 12 illustre le nombre d'occurrences des types de verbes utilisés chez les avancés, types plus diversifiés par rapport à ceux employés par les intermédiaires.

scappare	Cadere	Seguire	tornare	Ritornare	Entrare	fuoriuscire	uscire	atterrare	Raggiungere	venire	arrivare	salire	*montare
9	36	6	2	1	3	1	13	1	3	3	2	2	3

a) verbes de trajectoire

Andare	Andare in giro	Fare un giro
34	1	1

b) verbes neutres

volare	Correre	*fare un corso	casarare	saltare	camminare
5	9	1	1	3	2

c) verbes de manière

Prendere	Mettere	afferrare
6	2	1

d) verbes de cause

Arrampicarsi	Scalare	*rampicare	Fuggire
1	2	2	4

e) verbes de manière + trajectoire

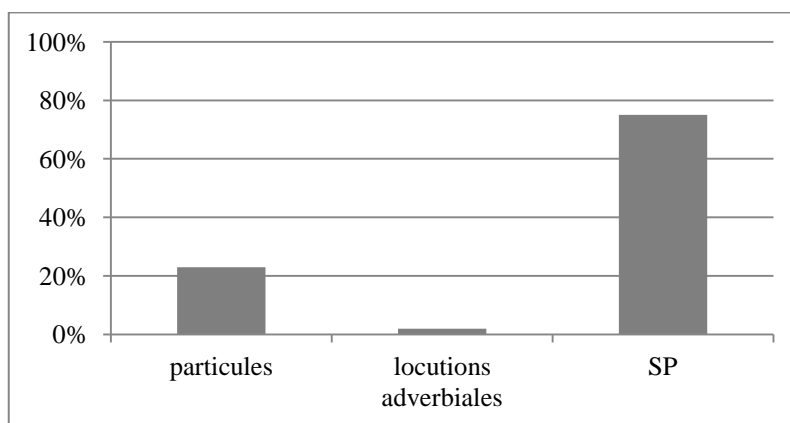
Far cadere	Lanciare	Portare
2	1	5

f) verbes cause + trajectoire

Tableau 12. *Frog*. Nombre d'occurrences des verbes de mouvement employés par les apprenants anglais avancés de l'italien

7.1.2.3 Éléments externes au verbe³⁷

Le graphique 31 résume les éléments syntaxiques externes aux verbes dont les apprenants avancés se sont servis, notamment des particules (23% des cas), des SP (75% des cas) et des locutions adverbiales (2%)



Graphique 31. Éléments syntaxiques extraverbaux : les apprenants anglais avancés de l'italien

Ce qui les différencie des intermédiaires, c'est essentiellement l'apparition des particules, qui va de pair avec une légère baisse d'emploi des SP (75% au lieu de 93,8%) et des locutions adverbiales (2% au lieu de 6,2%).

La figure suivante spécifie la distribution des trois éléments syntaxiques dans les récits des apprenants avancés :

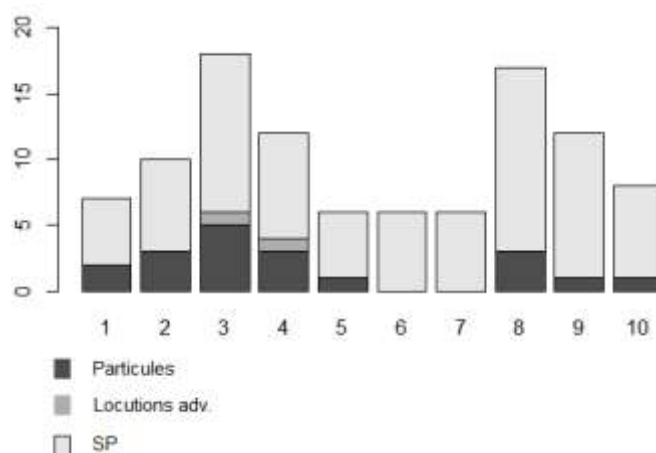
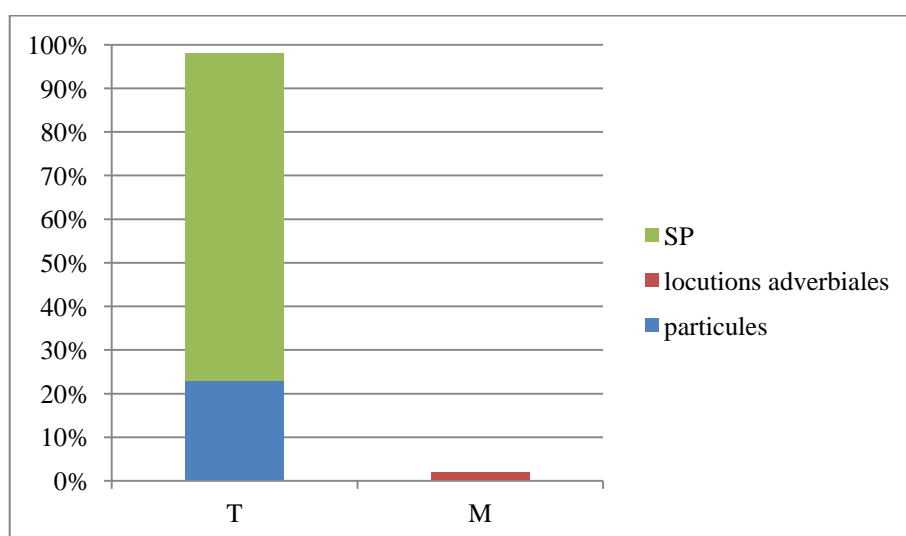


Figure 15. Distribution des particules, des locutions adverbiales et des SP pour chaque apprenant anglais avancé de l'italien

³⁷ Encore une fois, nous rappelons que cette fois-ci le pourcentage d'emploi des moyens extraverbaux a été calculé sur le total de tous les éléments autres que le verbe employés et pas sur le total des événements de mouvement.

Les particules apparaissent dans les récits de huit apprenants avancés (SUJ1, SUJ2, SUJ3, SUJ4, SUJ5, SUJ8, SUJ9, SUJ10), une tendance qui se situe à mi-chemin entre ce que les anglais monolingues (10/10 sujets exploitent les particules) et les italophones (7/10 italophones s'en servent) font. Comme nous l'avons vu pour les apprenants intermédiaires aussi, les locutions adverbiales ont été employées de façon minimale, en l'espèce seulement par deux apprenants (SUJ3, SUJ5). En revanche, les SP sont massivement utilisés par tous les apprenants.

Nous voyons maintenant dans le graphique 32 les notions sémantiques véhiculées dans les moyens extraverbaux dont ils se sont servis.



Graphique 32. Notions sémantiques encodées par les moyens extraverbaux : les apprenants anglais avancés de l'italien

Notons, que contrairement aux apprenants intermédiaires, les avancés encodent la trajectoire aussi bien dans des SP (cf. ex. 76b-c) que dans des particules (ex. 83a-d) tout comme le font les locuteurs de leur variété cible, mais aussi les locuteurs natifs d'anglais.

- (83a) prende il ragazzo uno piccolo degli animali / e va *via* (particules T) (App4-Ava)
 'prends le garçon un des petits animaux / et va *away [= s'en va]
- (83b) ok la rana sta andando *fuori* (particules T) dal vaso (App2-Ava)
 'ok la grenouille est en train d'aller dehors'
- (83c) il ragazzo sta cadendo *giù* (particules T) dall'animale (App3-Ava)
 'le garçon est en train de tomber en bas de l'animal'
- (83d) Bambi correva *via* (particules T) con il ragazzo sulla testa (App4-Ava)
 'Bambi courait *away [en s'éloignant] avec le garçon sur la tête'

En observant les exemples ci-dessus, nous pouvons constater l'emploi chez les avancés des VS, déjà attestés dans les données des natifs italiens. En effet, on retrouve des verbes de mouvement (parfois aussi de manière, cf. ex. 83d) suivis de particules qui spécifient la direction du mouvement. Dans la majorité des cas ils utilisent le verbe neutre *andare* suivi de la particule *via*, mais comme le montre l'extrait 83c il y a aussi des cas où la particule a une valeur redondante, car la direction verticale du mouvement est déjà lexicalisée dans le verbe *cadere* et ensuite ultérieurement spécifiée par le SP *dall'animale* désignant la source du mouvement.

Ces emplois sont en ligne avec ceux attestés dans les récits natifs des italophones et témoignent donc d'un rapprochement vers la variété cible. Il se peut que leur présence résulte d'un *transfert positif* de la L1, étant donné que les anglophones ont beaucoup exploité les particules pour encoder la trajectoire.

Le graphique ci-dessus montre que la manière du déplacement a été parfois spécifiée à l'aide d'un adverbe (2%), comme ceci a été le cas aussi pour les intermédiaires :

(84a) vanno *a piedi* (App4-Ava)
'[ils] vont à pied'

(84b) è andato *velocemente* in una direzione (App3-Ava)
'[il] est allé rapidement dans une direction'

Notons que dans l'exemple (84b) la construction *in una direzione* ('dans une direction') représente le seul cas de construction adverbiale fournissant une indication ultérieure sur la direction de l'entité en mouvement, mais contextuellement indéterminée. C'est la raison pour laquelle nous ne l'avons pas classifié comme un adverbe ou SP de trajectoire.

Quant aux types de SP directionnels, dans la plupart des cas (75%) ils sont utilisés pour la scène où l'enfant et le chien tombent dans le petit étang afin de spécifier la source du déplacement (52,6%) et son but (47,4%), tout comme chez natifs de leur LS/LC. Il n'y a pas donc d'écart important entre les proportions pour l'expression de la source et du but, à la différence des apprenants intermédiaires qui expriment davantage le but du déplacement. Il faut également noter que le pourcentage d'emploi des SP baisse par rapport aux intermédiaires : cela nous semble lié au fait que les avancés commencent à exploiter les

particules pour l’encodage de la trajectoire. Dans ce groupe d’apprenants aussi, aucune expression de la phase médiane du déplacement n’a été attestée.

SP traj	Source	Cible	Parcours
78 (100%)	41 (52,6%)	37 (47,4%)	0 (0%)

Tableau 13. Types de SP employés chez les apprenants anglais avancés de l’italien

Nous avons trouvé une seule occurrence de proposition où l’apprenant en question compacte la source et le but à la fois :

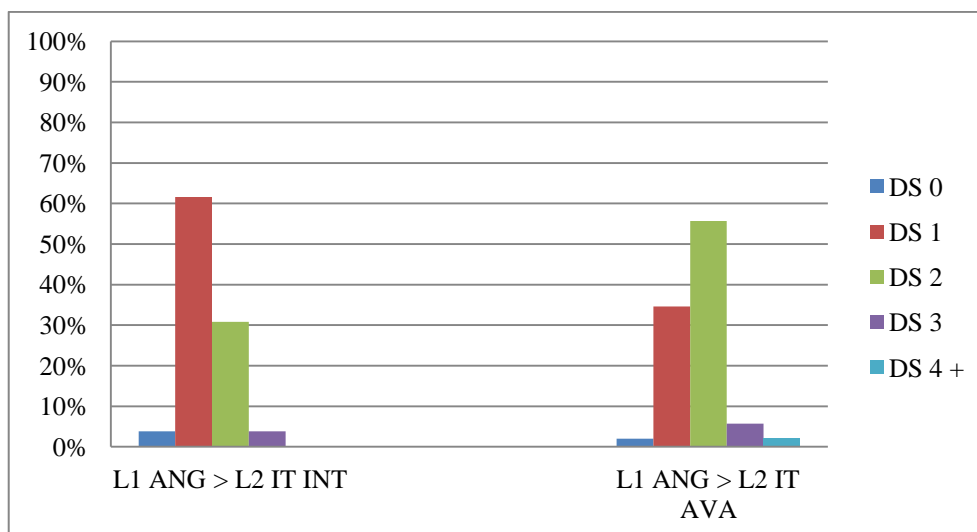
- (85) poi il cane è caduto *dalla finestra* (SP source) *sulla terra* (SP but) (App3-Ava)
 ‘puis le chien est tombé de la fenêtre sur la terre’

Très probablement, l’apprenant anglais en question éprouve le besoin de spécifier la trajectoire en fournissant à la fois la *source* du déplacement et son *but*, alors que la plupart des apprenants utilisent des propositions indépendantes, tout comme dans nos données en anglais L1.

- (86) il ragazzino cade *dal cervo* (SP source) / anche il cane cade / cadono *in un lago* (SP but) (App9-Ava)
 ‘le petit garçon tombe du cerf / le chien aussi tombe / ils tombent dans un lac’

7.1.3 Densité sémantique: apprenants intermédiaires vs avancés

Tout comme nous l’avons fait pour les trois groupes de contrôle, pour les apprenants aussi nous avons calculé la DS dans les propositions concernant les scènes 12 et 17/18 de l’histoire *Frog*. Nous rappelons que le calcul a été fait en tenant compte du nombre de propositions produites par les locuteurs pour les deux scènes en question : les apprenants intermédiaires ont produit 26 propositions alors que les avancés en ont produit deux fois plus, soit 52. Le graphique ci-dessous présente les informations spatiales exprimées dans une même proposition par les deux groupes d’apprenants.



Graphique 33. Densité sémantique chez les apprenants anglophones de l'italien

Le graphique met en évidence que les apprenants intermédiaires préfèrent produire des propositions contenant une seule composante sémantique (61,6% des cas). Dans 30,8% des cas ils expriment deux composantes spatiales au sein de la même proposition. Dans 3,8% des cas ils ont produit des propositions à DS0 et à DS3. Ils n'arrivent pas à encoder plus de trois informations spatiales à la fois.

Les avancés, en revanche, présentent une plus forte DS : ils privilégient l'expression de deux composantes dans la même proposition dans 55,7% des cas et d'une seule composante dans 34,6%. Ils arrivent à exprimer jusqu'à 4 composantes dans la même proposition, ce qui, malgré les pourcentages assez restreints (5,7% pour 3 composantes et 2% pour 4 composantes), témoigne d'une tendance à produire des propositions plus denses aux niveaux plus avancés d'interlangue. Dans 2% des cas ils ont également produit des propositions à DS0 (1 occurrence : *vanno a cacciare il cane* 'ils vont chasser le chien').

Rappelons à ce propos que les locuteurs natifs d'italien ainsi que les anglophones préfèrent encoder deux composantes sémantiques, mais aussi que ce sont uniquement les anglophones qui réussissent à compacter jusqu'à 4 composantes dans la même proposition.

Le tableau qui suit montre les composantes privilégiées par les deux groupes d'apprenants :

DS		L1 Ang > L2 It int	L1 Ang > L2 It Ava
DS0		1 (3,8%)	1 (2%)
DS1	T	13 (50%)	13 (25%)
DS1	M	1 (3,8%)	5 (9,6%)
DS1	C	2 (7,7%)	0 (0%)
DS2	2T	6 (23,2%)	23 (44,2%)
DS2	2M	2 (7,7%)	0 (0%)
DS2	T+M	0 (0%)	4 (7,6%)
DS2	C+T	0 (0%)	2 (3,8%)
DS2	C+M	0 (0%)	0 (0%)
DS3	3T	0 (0%)	2 (3,8%)
DS3	M+2T	0 (0%)	0 (0%)
DS3	2M+t	0 (0%)	0 (0%)
DS3	C+2T	1 (3,8%)	1 (2%)
DS3	C+M+T	0 (0%)	0 (0%)
DS4	C+M+2T	0 (0%)	0 (0%)
DS4	2M+2T	0 (0%)	1 (2%)

Tableau 14. DS : types d'informations spatiales exprimées chez les apprenants anglais de l'italien

Nous constatons premièrement que les deux groupes d'apprenants spécifient massivement la trajectoire, soit seule s'ils expriment une seule composante (ex. 87a), soit en combinaison avec d'autres composantes (ex 87b-e). Ce sont surtout les avancés qui incluent des spécifications supplémentaires sur la direction (ex 87c-e):

- | | | |
|-------|---|-----|
| (87a) | questa volta yeah il ragazzo <i>sta cadendo</i> [T] (App1-Int) | DS1 |
| | ‘cette fois-ci yeah le garçon est en train de tomber’ | |
| (87b) | forse l'uccello <i>faceva</i> il ragazzo <i>cadere</i> (C+T) (App2-Ava) | DS2 |
| | ‘peut-être l'oiseau faisait le garçon tomber’ | |
| (87c) | c'è un uccello che <i>fuoriesce</i> [T] <i>dall'albero</i> (SP source) (APP2-Ava) | DS3 |
| | ‘il y a un oiseau qui sort de l'arbre’ | |
| (87d) | e <i>giù</i> (T) <i>cadono</i> (T) <i>dentro delle acque</i> (SP but) (App2-Ava) | DS3 |
| | ‘et en bas [ils] tombent dans des eaux’ | |
| (87e) | e il ragazzo <i>sta cadendo</i> (T) <i>giù</i> (T) <i>dall'animale</i> (SP source) (App3-Ava) | DS3 |
| | ‘et le garçon est en train de tomber de l'animal’ | |

Très rarement ils expriment la manière seule :

- | | | |
|-------|-------------------------------------|-----|
| (88a) | <i>corre</i> [M] il cane (App1-Int) | DS1 |
| | ‘court le chien’ | |
| (88b) | il cane <i>corre</i> [M] (App2-Ava) | DS1 |
| | ‘le chien court’ | |

Chez les intermédiaires on retrouve une combinaison de deux informations spatiales, qu’on n’a jamais retrouvée ni chez les italophones ni chez les anglophones, à savoir deux manières exprimées au même temps :

- | | | |
|-------|---|-----|
| (89a) | il cane deve <i>correre</i> [M] molto <i>molto veloce</i> [M] (App2-Int) | DS2 |
| | ‘le chien doit courir très très vite’ | |
| (89b) | il cane <i>corre</i> [M] <i>rapidamente</i> [M] / per cercare un po’ d’aiuto (App1-Int) | DS2 |
| | ‘le chien court rapidement / pour chercher un peu d’aide’ | |

Finalement, un seul apprenant avancé a exprimé quatre composantes à la fois, mais avec une combinaison d’informations que les locuteurs natifs n’ont jamais réalisée, à savoir une double spécification de la manière + deux informations sur la trajectoire, ce qui a été possible à l’aide d’un VS, d’un adverbe de manière produit dans une forme idiosyncrasique et d’un SP exprimant la source du déplacement :

- | | | |
|------|--|-----|
| (90) | il cane che <i>corre</i> [M] * <i>rapidamentissimo</i> [M] via [T] dal nido caduto (SP source) | DS4 |
| | (App8-Ava) | |
| | ‘le chien qui court rapidement *away du nid tombé’ | |

7.1.4 Synthèse comparative des données des apprenants anglais d’italien selon leur niveau de compétence

Cette section est consacrée à une petite synthèse comparative entre les résultats issus de l’analyse des récits *Frog* des apprenants anglophones intermédiaires et ceux des avancés. Nous focalisons toujours notre attention sur a) les types de composante spatiales lexicalisées tous moyens confondus ainsi que leur *locus* d’encodage ; b) les types de verbes de mouvement et les éléments extraverbaux employés ; c) la DS.

Concernant le point a), comme nous l’avons déjà vu plus haut en détail, l’emploi des moyens lexicalisant la trajectoire est à peu près le même dans les deux groupes : chez les intermédiaires on relève 82,5% d’emploi de moyens exprimant la trajectoire et chez les

avancés 80,6%. La manière semble, en revanche, être légèrement plus véhiculée par les avancés (12,7%) que par les intermédiaires (10,5%), alors que la cause du mouvement a été exprimée dans 7% des cas chez les intermédiaires et dans 6,7% des cas chez les avancés.

Pour les trois catégories en question, nous nous sommes à nouveau servie du *test X²* pour vérifier s'il existe une différence statistiquement significative dans l'encodage de telles catégories en fonction du niveau de l'apprenant ($p = 0.86$).

$$X^2 (2) = 0,28, p > 0.05$$

Étant donné que la valeur de $P > .05$, cette fois-ci le test *X²* nous montre que les deux groupes d'apprenants se comportent de la même façon quant à l'encodage des composantes spatiales, ce qui ne nous permet pas de rejeter notre H_0 ³⁸.

Quant au *locus* de l'information, la différence importante constatée (cf. graphiques 24 et 29) est que le groupe d'apprenants avancés arrive à distribuer l'information de la trajectoire dans le verbe et à l'extérieur du verbe dans les mêmes proportions, alors que les intermédiaires préfèrent l'encoder dans la racine verbale plutôt que dans des éléments extraverbaux. Tous les deux groupes expriment la manière surtout dans le verbe et la cause est lexicalisée uniquement dans le verbe.

Pour ce qui est des types de composantes spatiales lexicalisés dans la racine verbale (point b), nous avons tout d'abord relevé un échantillon de verbes de mouvement beaucoup plus diversifié chez les apprenants avancés, ce qui était assez prévisible, puisqu'on s'attend à un enrichissement du lexique aux stades avancés d'acquisition.

Les résultats relèvent que les deux groupes se sont servis majoritairement de verbes lexicalisant la trajectoire. Chez les intermédiaires nous avons constaté des cas d'emprunts à l'anglais (*follow, escape*), tandis que chez les avancés nous avons relevé un cas de transfert sémantique, à savoir l'emploi du verbe **montare*, un calque du verbe français *monter* mais employé transitivement dans des situations intransitives tout comme le verbe anglais *climb*, normalement utilisé chez les anglophones dans les contextes d'emploi de **montare*. Chez les avancés il semblerait que les verbes de manière soient moins utilisés mais, en réalité, ils ont produit un nombre majeur de propositions avec un nombre d'occurrences supérieur de

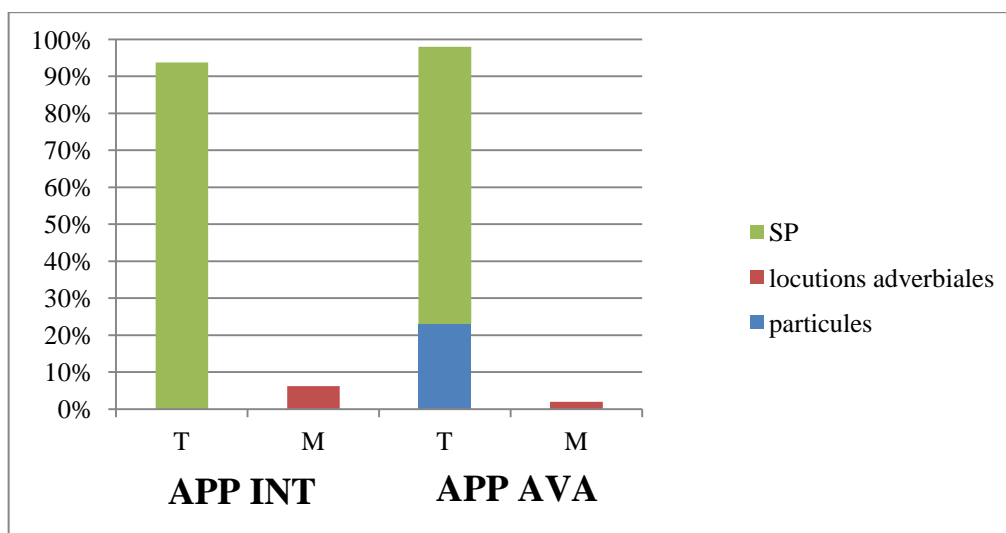
³⁸ D'après notre H_0 tous les apprenants se comporteraient de la même manière quant à l'encodage de T, M et C.

verbes par rapport aux intermédiaires (cf. tableau 15), ce qui fait que le pourcentage d'emploi des verbes de manière semble inférieur. En outre, contrairement aux intermédiaires, les apprenants avancés ont commencé à fusionner plusieurs composantes dans le même verbe (surtout M+T et C+T) et à employer plus de verbes exprimant la cause du mouvement.

	Vb de mouvement/ n° proposition	Neutre	T	M	T+M	C	C+M	C+T
APP INT	67/398 (16,8%)	15	39	6	1	5	0	1
APP AVA	168/660 (25,4%)	36	85	21	9	9	0	8

Tableau 15. Verbes de mouvement employés selon le niveau de compétence : les apprenants anglais de l'italien

Pour ce qui est des moyens syntaxiques externes aux verbes, nous avons pu remarquer que tous les deux groupes se servent de SP de trajectoire et exploitent peu d'adverbes de manière, même si avec des pourcentages d'emploi différents. Néanmoins, seuls les avancés ont aussi eu recours aux particules (cf. graphique 34).



Graphique 34. Notions sémantiques encodées par les moyens syntaxiques extraverbaux. Comparaison selon le niveau de compétence : les apprenants anglais de l'italien

Plus spécifiquement, chez les avancés la trajectoire est également encodée par des particules (cf. ex. 83a-d) associées à des verbes de mouvement, à savoir ils ont eu recours aux VS (Simone 1997 ; 2008), comme notre groupe de contrôle italophone. Il semblerait donc que les apprenants aux stades avancés d'acquisition se rapprochent de plus en plus de la variété cible et que ce recours aux particules témoigne d'un *transfert positif* de la L1 étant donné que, nos anglais natifs ont beaucoup exploité les particules pour encoder la trajectoire.

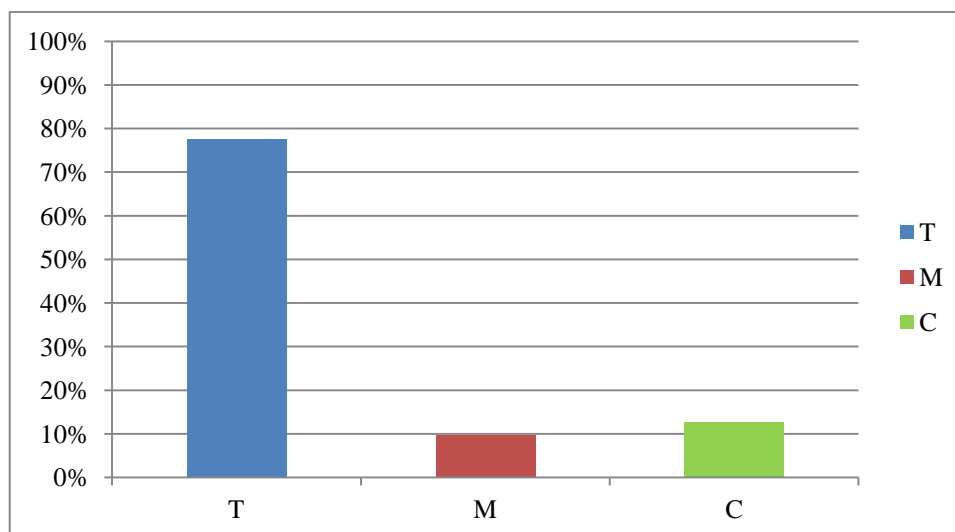
Pour ce qui est des SP directionnels, nous avons vu que les intermédiaires expriment surtout le but du mouvement alors que les avancés encodent la source et le but du déplacement dans des proportions similaires. En outre, quoique très rarement, les avancés éprouvent le besoin d'exprimer les deux soit dans la même proposition soit dans des propositions séparées, tout comme cela arrive dans leur L1.

Pour ce qui est de la DS (point c ; cf. section 7.1.3) nous avons constaté que les propositions des apprenants avancés deviennent plus denses que celles des intermédiaires. En effet, ils arrivent à compacter jusqu'à 4 composantes sémantiques au sein de la même proposition, ce qui est typique de leur L1 plutôt que de l'italien. En dernier lieu, c'est toujours la trajectoire la composante majoritairement exprimée, soit seule soit en combinaison avec d'autres informations spatiales.

7.1.5 Les apprenants francophones : niveau intermédiaire

7.1.5.1 Types d'informations spatiales exprimées et *locus* de l'information

Notre groupe d'apprenants francophones de niveau intermédiaire a produit 432 propositions au total (longueur maximale de propositions par locuteur 81 vs. longueur minimale 25 ; *moyenne* : 43,2), au sein desquelles ils ont réalisé 113 événements de mouvement (26,1%). Tout comme pour les autres groupes analysés, la trajectoire se révèle être la composante qu'ils encodent le plus lors de l'expression du déplacement (77,6% ; cf. 35). Ensuite, la manière a été exprimée dans 9,7% des cas et la cause dans 12,7% des cas. Nous rappelons qu'une majeure attention prêtée à la cause plutôt qu'à la manière a également été attestée en français L1 ainsi qu'en italien L1.

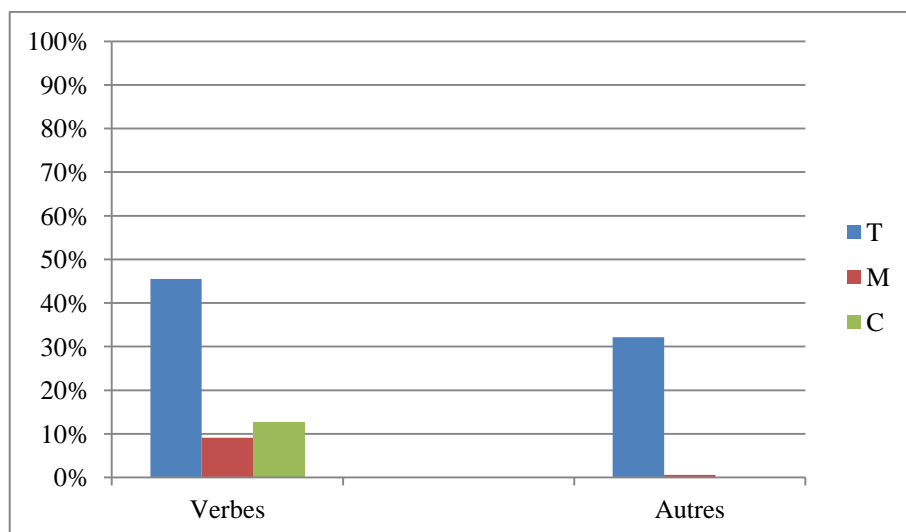


Graphique 35. Composantes sémantiques exprimées tous moyens confondus par les apprenants français intermédiaires de l'italien

Dans ce qui suit nous donnons des propositions typiques retrouvées dans les récits des apprenants français intermédiaires de l'italien L2 :

- (91a) il cane *cade* (T) *dalla finestra* (T, SP source) (App1-Int)
 'le chien tombe de la fenêtre'
- (91b) e durante la noce@s:esp questa rana decide di *uscire* (T) *della casa* (T, SP source)
 (App2-Int)
 'et pendant la nuit cette grenouille décide de sortir de la maison'
- (91c) il bambino e il cane vanno *verso il tronco* (T, SP but) (App5-Int)
 'le garçon et l'enfant vont vers le tronc'
- (91d) il cane si mette a *correre* (M) (App4-Int)
 'le chien se met à courir'
- (91e) il bambino alla fine *prende* (C) la sua rana (App4-Int)
 'l'enfant finalement prend sa grenouille'
- (91f) il cervo lo *fa cadere* (C+T) (App6-Int)
 'le cerf le fait tomber'

Concernant le *locus* de l'information, le graphique suivant illustre la distribution des composantes spatiales exprimées dans la racine verbale et dans des éléments externes aux verbes.

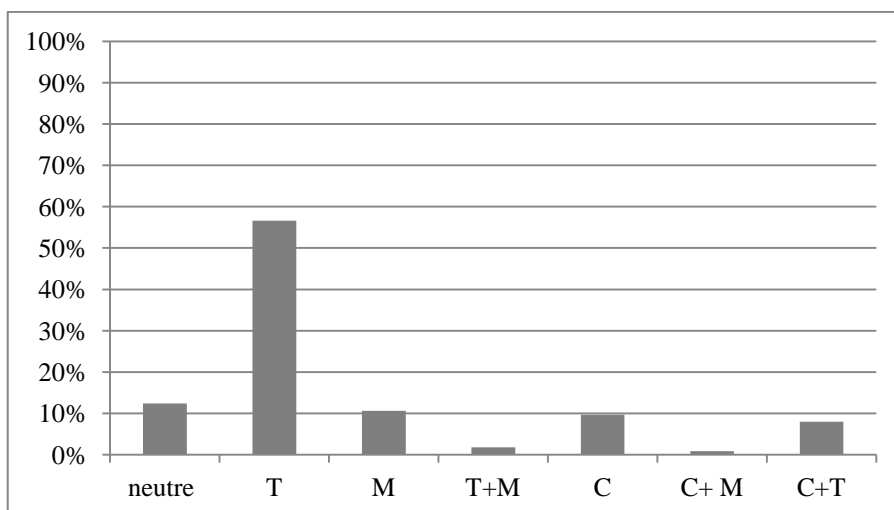


Graphique 36. *Locus* de l'information : les apprenants français intermédiaires de l'italien

Comme nous l'avons également constaté pour leur L1, les apprenants français intermédiaires de l'italien L2 préfèrent exprimer les informations spatiales dans le verbe. En l'espèce, la trajectoire a été lexicalisée dans la racine verbale dans 45,5% des cas (cf. ex. 91a-b, 91f) et dans des éléments extraverbaux dans 32,1% des cas (cf. ex 91a-c). La manière du déplacement a majoritairement été encodée dans le verbe (9,1% des cas, cf. ex. 91d) alors que seulement dans 0,6% des cas elle est exprimée en dehors du verbe. Finalement, la cause, comme nous l'avons vu pour les autres groupes de locuteurs analysés, n'a été véhiculée que par le biais de verbes (11%, cf. ex. 91e-f).

7.1.5.2 Composantes sémantiques exprimées dans le verbe

Le graphique 37 illustre la proportion des composantes spatiales encodées dans le verbe dans les récits de ce groupe d'apprenants. Nous rappelons que ce pourcentage a toujours été calculé sur le nombre total de verbes de mouvement utilisés qui, cette fois-ci, correspond exactement au nombre d'événements de mouvement exprimés, soit 100.



Graphique 37. Composantes sémantiques exprimées dans le verbe par les apprenants français intermédiaires de l'italien

Comme on s'y attendait, la plupart des verbes de mouvement employés par les apprenants intermédiaires sont des verbes de trajectoire (64 occurrences, 56,6%). Ils se sont surtout servis des verbes *cadere* (ex. 91a), *uscire* (ex. 91b), *seguire* (ex. 92a), *salire* (ex. 92b), *arrivare* (ex. 92c) et *partire* (cf. ex. 93a-b) :

- (92a) dunque tutte le [//] i [//] le vespe vogliono *seguire* il cane (App1-Int)
'donc toutes les abeilles veulent suivre le chien'
- (92b) il bambino *sale* su un albero (App5-Int)
'l'enfant monte sur un arbre'
- (92c) il bambino e il cane *arrivano* nell'acqua (App2-Int)
'l'enfant et le chien arrivent dans l'eau'

Le verbe italien *partire* a souvent été utilisé avec la signification du verbe français *partir* dans le sens de *s'en aller*. Les deux verbes en effet n'ont pas exactement la même signification dans les deux langues :

- (93a) il bambino soprattutto è preoccupato / perché la sua rana è *partita* (App1-Int)
'l'enfant surtout est inquiet / parce que sa grenouille est partie'
- (93b) e alla fine della storia il bambino **parta* con un piccoli rani (App2-Int)
'et à la fin de l'histoire l'enfant part avec une petite grenouille'

On a également pu constater une seule occurrence du verbe **scapparsi* (ex. 94a), qui n'existe pas en italien mais qui est probablement un calque du verbe français *s'échapper* et la forme idiosyncrasique **segueterare* (ex. 94b) au lieu de *seguire* :

- (94a) poi il cane e il bambino si mettono a dormire mentre la rana **si scappa* (App4-Int)
 ‘puis le chien et l’enfant se mettent à dormir tandis que la grenouille s’échappe’
- (94b) nello stesso momento il cane corre / perché gli api sono [/] **sono seguetando* lui
 [//] a lui
 ‘au même moment le chien court/ parce que les abeilles sont en train de le
 poursuivre’

Parmi les verbes de trajectoire nous avons également relevé deux cas d’emprunts à la L1 des apprenants :

- (95a) e il cane /sɔrti/@s:fr della casa (App6-Int)
 ‘et le chien sort de la maison’
- (95b) [il cane] /tɔba/@s:fr su un cerf@s:fr (App7-Int)
 ‘[le chien] tombe sur un cerf’

Ensuite, ce sont les verbes neutres, tels que *andare* (ex.91c, 96a-b) et le calque du français **rendersi* (‘se rendre’, cf. ex. 96c) qui ont été préférés par ces apprenants pour l’encodage de l’information spatiale (14 occurrences, 12,4%) :

- (96a) il ragazzo si *va* su un cervo (App6-Int)
 ‘le garçon **se va* sur un cerf’
- (96b) e dopo *va* a letto con il suo cane (App7-Int)
 ‘et après [il] *va* au lit avec son chien’
- (96c) e può **rendersi* alla sua casa senza la rana (App7-Int)
 ‘et [il] peut se rendre à la maison sans la grenouille’

Quant à la manière du déplacement, elle a été exprimée dans 10,6% des cas (12 occurrences) avec les verbes *volare* (ex. 97a), *camminare* (ex. 97b) et *correre* (ex. 97c) :

- (97a) il cane gioca con un nido di animali / che *volano* (App5-Int)
 ‘et le chien joue avec un nid d’animaux / qui volent’
- (97b) il cane *cammina* verso il suo proprietario a capo chino (App5-Int)
 ‘le chien marche vers son patron la tête basse’
- (97c) e poi quindi nello stesso momento il cane *corre* (App8-Int)
 ‘et puis donc au même moment le chien court’

La cause seule a été lexicalisée dans le verbe dans 9,7% des cas (11 occurrences) avec les verbes *prendere* (ex. 98a) et une seule occurrence du verbe *recuperare* (ex. 98b) :

- (98a) e quindi il ragazzo e il cane *prendono* la rana
 ‘et donc le garçon et le chien prennent la grenouille’
- (98b) e il bambino viene a *recuperarlo* fuori
 ‘et le garçon vient le récupérer dehors’

Concernant les verbes exprimant plusieurs composantes sémantiques à la fois, les apprenants intermédiaires ont employé un seul verbe fusionnant la trajectoire et la cause (*fuggire*, ex. 99a), même s’il n’a pas été conjugué correctement. Par ailleurs, ils ont exprimé la cause et la trajectoire dans une seule forme verbale dans 8% des cas (9 occurrences), à l’aide surtout de la construction périphrastique *fare + infinitif* (ex. 98b, 99c) :

- (99a) poi quando dormono / la rana **fuga* (App3-Int)
 ‘puis quand [ils] dorment / la grenouille s’enfuit’
- (99b) il cervo lo *fa cadere* (App6-Int)
 ‘le cerf le fait tomber’
- (99c) dunque il cervo corre / per *far partire* i due personaggi (App1-Int)
 ‘donc le cerf court / pour faire partir les deux personnages’

Un seul type de verbe lexicalisant la cause et la manière a été attesté (1 occurrence, 0,9%), mais il s’agit d’un emprunt à la L1 du sujet, à savoir la forme analytique *se faire courser* (*il cane se fait courser*, ‘le chien se fait courser’).

Nous nous sommes également focalisée sur les types de verbes de mouvement employés dans les performances de chaque apprenant, comme illustré dans la figure suivante :

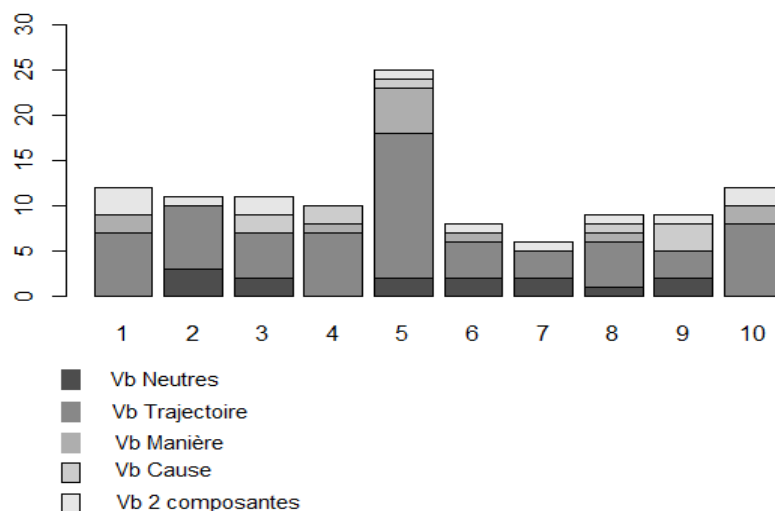


Figure 16. Distribution des verbes de mouvement chez chaque apprenant français intermédiaire de l'italien

Tous les sujets ont largement exploité les verbes de trajectoire. Les verbes neutres apparaissent de façon restreinte dans les productions de sept sujets (SUJ2, SUJ3, SUJ5, SUJ6, SUJ7, SUJ8, SUJ9). Six sujets se sont servis de verbes de manière (SUJ1, SUJ4, SUJ5, SUJ6, SUJ8, SUJ10) alors que cinq locuteurs ont eu recours aux verbes de cause (SUJ3, SUJ4, SUJ5, SUJ8, SUJ9). Les verbes à deux composantes ont été attestés dans les performances de sept sujets mais ils ont été employé de façon marginale (SUJ1, SUJ2, SUJ3, SUJ6, SUJ8, SUJ9, SUJ10).

Le tableau suivant détaille les principaux types de verbes employés avec leur nombre d'occurrences. On constate un échantillon plus vaste pour les verbes encodant la Trajectoire par rapport aux autres types de verbes de mouvement, nonobstant la présence d'emprunts et de formes idiosyncrasiques.

Cadere	Uscire	Partire	Seguire	Salire	Arrivare	*scapparsi	venire	avvicinarsi	*sortir	alzarsi	*tomber	*seguiare	ritornare	Tornare	Passare	Andarsene
20	8	10	3	4	3	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1

a) Verbes de trajectoire

Andare	*rendersi
13	1

b) Verbes neutres

prendere	Recuperare	buttare
9	1	1

c) verbes de cause

Volare	Camminare	*saltire	Correre
4	2	1	5

d) Verbes de manière

Far cadere	Far partire	Portare
7	1	1

e) Verbes de cause + trajectoire

Fuggire
2

f) verbe de trajectoire + manière

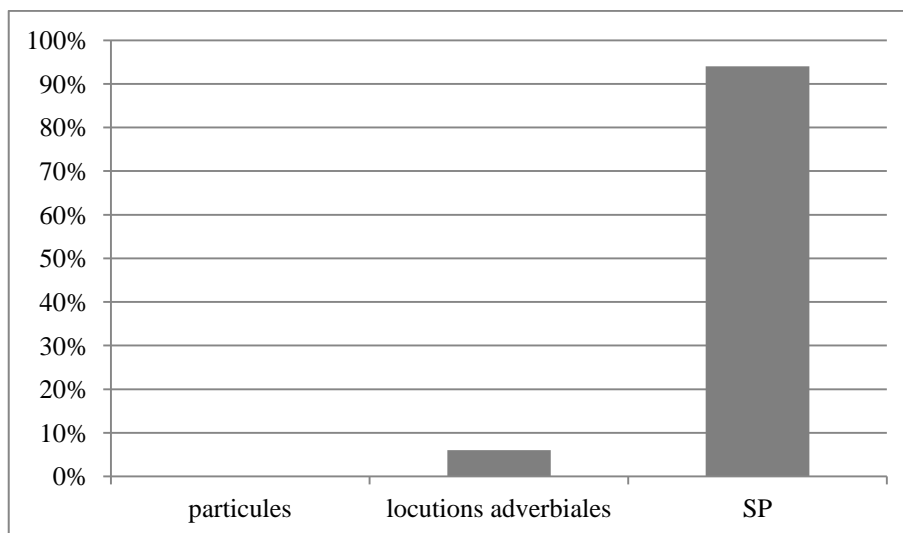
Se faire courser
1

g) Verbe de cause + manière

Tableau 16. *Frog*. Nombre d'occurrences des verbes de mouvement employés par les apprenants français intermédiaires de l'italien

7.1.5.3 Eléments externes au verbe

Le graphique 38 nous montre les éléments syntaxiques externes aux verbes qui ont été employés chez nos apprenants intermédiaires.³⁹



Graphique 38. Éléments extraverbaux employés par les apprenants français intermédiaires de l'italien

Nous constatons de nouveau que les SP ont largement été employés (dans 94,4% des cas) par tous les sujets analysés (cf. Figure 17).

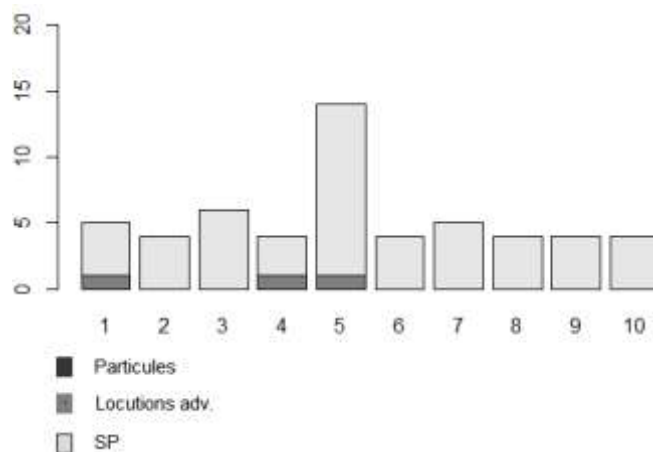


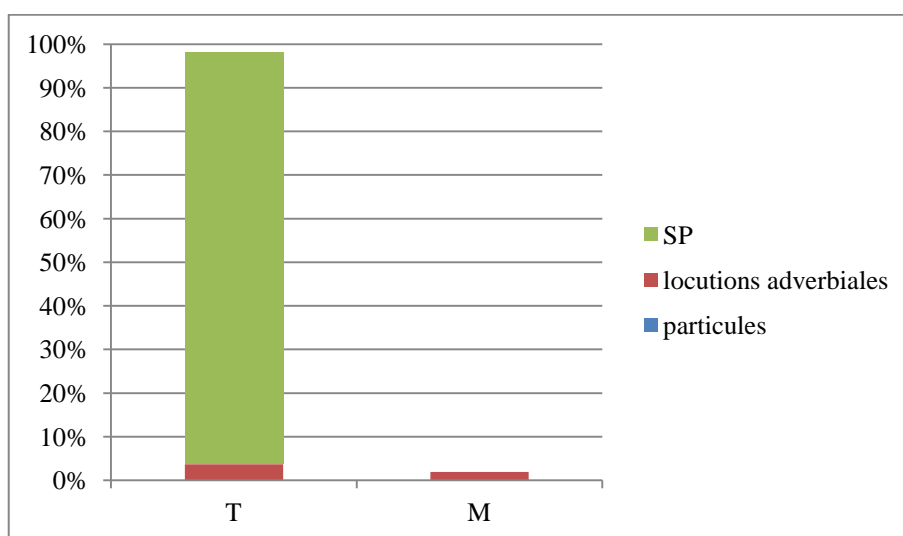
Figure 17. Distribution des particules, des locutions adverbiales et des SP pour chaque apprenant français intermédiaire de l'italien

En outre, nous constatons l'absence de particules, tout comme chez les apprenants anglophones intermédiaires de la même LC. Les locutions adverbiales, en revanche, ont été

³⁹ Nous rappelons que le calcul des moyens syntaxiques extraverbaux a été fait sur le total de tous les éléments externes aux verbes employés.

utilisées dans 5,6% des cas mais uniquement par trois sujets (SUJ1, SUJ4, SUJ5, cf. figure 17).

Concernant les notions sémantiques encodées par les éléments extraverbaux dont les intermédiaires se sont servis, le graphique 39 nous montre qu'ils ont eu recours aux SP uniquement pour l'expression de la trajectoire (cf. ex. 91a-c), encodée aussi dans les locutions adverbiales (ex. 100). En revanche, une seule locution adverbiale encodant la manière du déplacement a été employée (cf. ex. 97b *a capo chino*).



Graphique 39. Notions sémantiques encodées par les moyens extraverbaux : les apprenants français intermédiaires de l'italien

- (100) il cane (.) cade dalla finestra con (.) la scatola sotto la sua testa / e il bambino viene a recuperarlo *fuori* (adv T) (App4-Int)
 'le chien (.) tombe de la fenêtre avec (.) la boîte sous sa tête / et l'enfant vient le récupérer *dehors*'

Dans l'ex. 100, nous pouvons considérer l'adverbe *fuori* comme une préposition-préverbe (Rousseau 1994) ou préposition orpheline (Riegel et al. 2004), dont l'emploi a été également attesté dans les productions des locuteurs natifs du français. De plus, la préposition *fuori* n'est pas suivie d'un SN, d'où son adverbialisation. La préposition est utilisée seule dans une fonction de reprise anaphorique, puisqu'elle renvoie au SN présent dans la proposition précédente (*finestra*).

Comme dans les autres groupes enregistrés, les SP ont largement été employés, soit dans 94,4% des cas. Ils encodent surtout (35 occurrences) le but du déplacement (ex. 101a), suivi de la source (ex. 101b ; 16 occurrences). Le parcours n'a jamais été exprimé.

SP	Source	But	Parcours
51 (100%)	16 (31,4%)	35 (68,6%)	0 (0%)

Tableau 17. Types de SP employés chez les apprenants français intermédiaires de l'italien

- (101a) e il cervo *fallo cadere nell'acqua [///] *in un piccolo acqua* (SP But) (App7-Int)
 'et le cerf *<fait le> tomber dans l'eau [///] dans un petit eau'
- (101b) poi una talpa esce *dal suo buco* (SP source) (App5-Int)
 'puis une taupe sort de son trou'

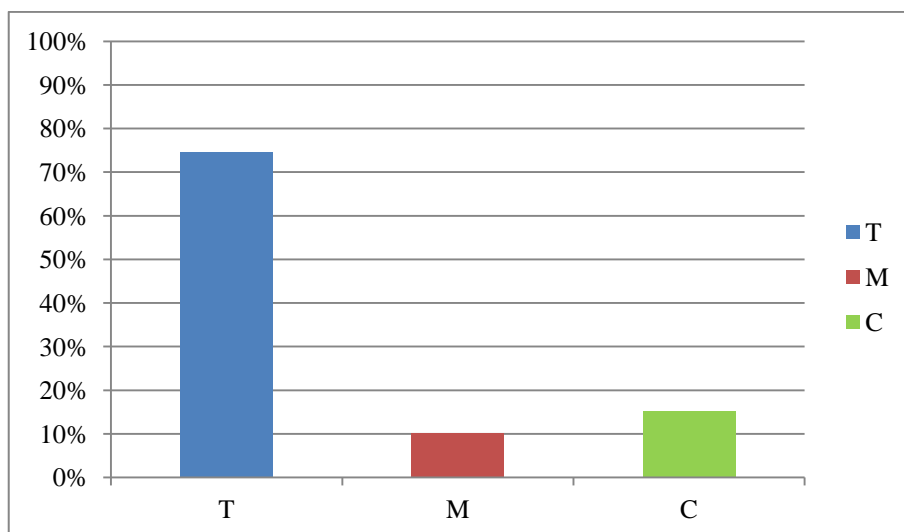
Les apprenants intermédiaires n'ont jamais réussi à compacter la source et le but du déplacement dans la même proposition, ce que nous avons également relevé en italien L1.

7.1.6 Les apprenants francophones : niveau avancé

7.1.6.1 Types d'informations spatiales exprimées et *locus* de l'information

Le groupe d'apprenants francophones avancés de l'italien L2 a produit 162 événements de mouvement à l'intérieur de 541 propositions (30% ; longueur maximale de propositions par locuteur 91 *vs.* longueur minimale 25 ; *moyenne* : 54,1). Nous constatons tout de suite que, malgré le nombre plus élevé d'événements de mouvement produits par rapport aux intermédiaires, en termes de proportions il n'y a pas de différence consistante entre les deux groupes (30% *vs.* 27,5%).

Le graphique 40 résume les trois composantes spatiales véhiculées par les apprenants avancés (T, M, C) tous moyens confondus.

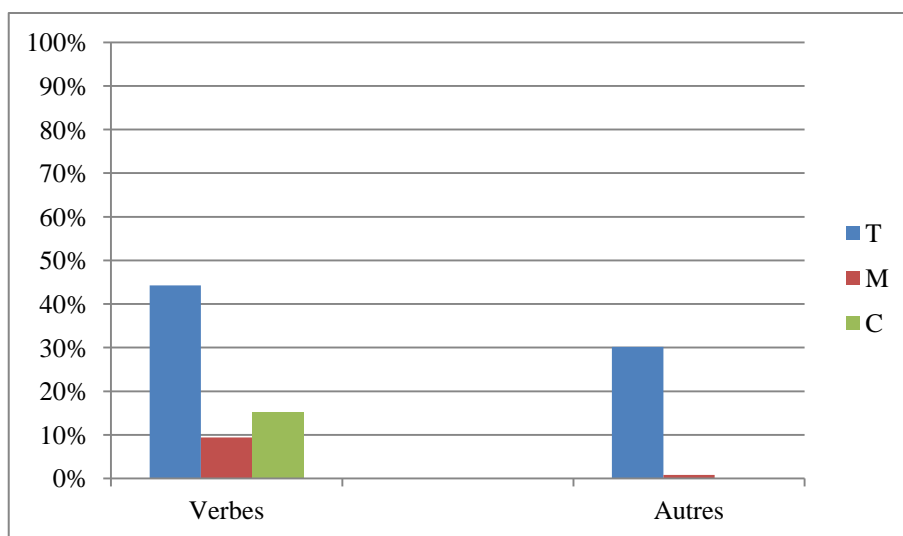


Graphique 40. Composantes sémantiques exprimées tous moyens confondus par les apprenants français avancés de l'italien

Nous constatons que les sujets enregistrés préfèrent encore une fois exprimer la trajectoire (74,5%). Comme nous l'avons aussi vu pour les intermédiaires, ils privilégient la cause du mouvement (15,3%) à la manière (10,2%), ce qui les rapproche des usages des locuteurs natifs d'italien. Nous donnons des propositions typiques produites par les apprenants français avancés de l'italien L2 :

- (102a) un animale *esce* (T) *della terra* (T, SP source) (App2-Ava)
 'un animal sort de la terre'
- (102b) poi il cane *cade* (T) (App3-Ava)
 'puis le chien tombe'
- (102c) il cervo si mette a *correre* (M) con il ragazzino sempre (App7-Ava)
 'le cerf se met à courir avec le garçon toujours'
- (102d) [il cane] *ha messo* (C) la sua testa *nel vaso di vetro* (T, SP but) (App9-Ava)
 '[le chien] a mis sa tête dans le vase en verre'
- (102e) [la civetta] *fa cadere* (C+T) il ragazzo (App5-Ava)
 '[le hibou] fait tomber le garçon'
- (102f) poi [/] poi il bambino va con il suo cane *nella foresta* (T, SP but) (App7-Ava)
 'puis [/] puis l'enfant va avec son chien dans la forêt'

Le graphique suivant illustre la distribution des informations spatiales entre le verbe et sa périphérie :



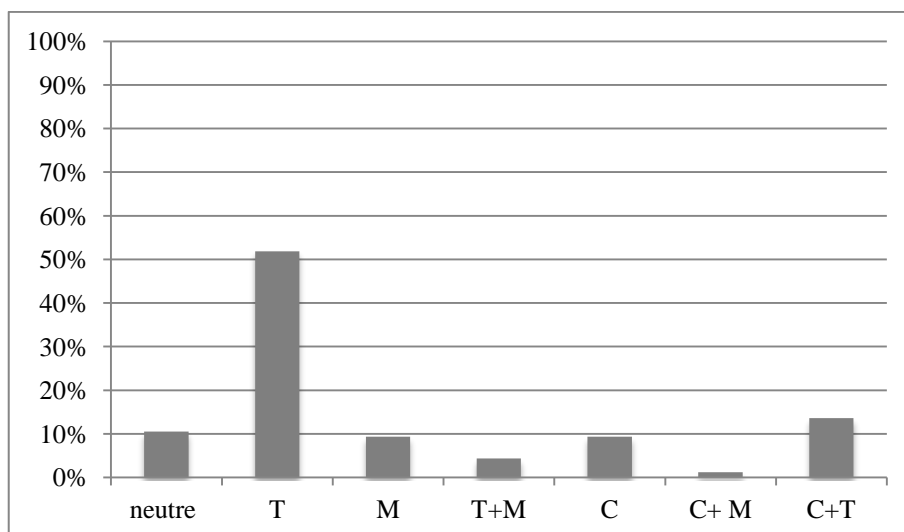
Graphique 41. *Locus* de l'information : les apprenants français avancés de l'italien

Tout comme le groupe des intermédiaires, les apprenants avancés expriment la trajectoire à la fois dans le verbe (44,3% des cas, cf. ex. 102a-b, 102d) et dans sa périphérie (30,2%, cf. ex. 102a, 102d, 102f). La manière est encodée dans la racine verbale dans 9,4% des cas (cf. ex. 102c) et dans des éléments extraverbaux seulement dans 0,8% des cas. La cause est lexicalisée uniquement dans la racine verbale (cf. ex. 102d-e).

7.1.6.2 Composantes sémantiques exprimées dans le verbe

Le groupe d'apprenants avancés a utilisé 162 verbes de mouvement au total, ce qui correspond exactement au nombre d'événements de mouvement réalisés.

Comme le montre le graphique ci-dessous, c'est toujours la trajectoire la composante majoritairement exprimée dans le verbe (84 occurrences, 51,8%).



Graphique 42. Composantes sémantiques exprimées dans les verbes par les apprenants français avancés de l'italien

Les verbes de trajectoire les plus utilisés sont *uscire* (cf. ex. 102a), *cadere* (cf. ex. 102b), *scappare* (ex. 103a) et *andarsene* (ex. 103b). Nous donnons quelques exemples :

(103a) durante la notte la rana riesce a *scappare* (App6-Ava)
 'pendant la nuit la grenouille arrive à s'échapper'

(103b) e la storia finisce con il bambino che *se ne va* con una rana (App3-Ava)
 'et l'histoire finit avec le garçon qui s'en va avec une grenouille'

Chez les avancés aussi on a retrouvé une seule occurrence du verbe **scapparsi*, calque du verbe français *s'échapper* et l'emploi du verbe *partire* avec la signification de *andarsene* (*s'en aller*) :

(104a) la rana **si scappa* (App5-Ava)
 'la grenouille s'échappe'

(104b) poi la mattina il ragazzo si rende conto che [/] che la rana è *partita* (App3-Ava)
 'puis le matin le garçon se rend compte que [/] que la grenouille est partie'

(104c) e [il cane e il bambino] *partono* con una rana (App6-Ava)
 'et [le chien et l'enfant] partent avec une grenouille'

Chez les avancés nous constatons un pourcentage de 9,3% de verbes de manière de mouvement et de 10,5% de verbes neutres, mais aussi une légère baisse des verbes de manière par rapport au groupe des intermédiaires.

Les types de verbes de manière employés par les deux groupes sont plus ou moins les mêmes, soit *correre* (cf. ex. 102c), *saltare* (ex. 105a) et *volare* (ex. 105b). Nous avons, de plus, aussi trouvé une seule occurrence des verbes *spiccare il volo* (ex. 105c) et *nuotare* (ex. 105d) respectivement :

- (105a) *stava saltando sulla roccia* (App9-Ava)
 ‘[il] était en train de sauter sur la roche’
- (105b) *vedo delle api che volano intorno a loro* (App8-Ava)
 ‘je vois des abeilles qui volent autour d’eux’
- (105c) *ma la civetta spicca il suo volo* (App2-Ava)
 ‘mais le hibou s’envole’
- (105d) *dunque il cane nuota piano piano* (App1-Ava)
 ‘donc le chien nage doucement’

Le seul verbe neutre employé chez les avancés est *andare* :

- (106a) *[i due] vanno a guardare dietro a un tronco* (App3-Ava)
 ‘[les deux] vont regarder dans un tronc’
- (106b) *il ragazzo va a cercare in un foro* (App5-Ava)
 ‘le garçon va chercher dans un trou’

Parmi les verbes de cause nous retrouvons à nouveau les verbes *prendere* ‘prendre’, *recuperare* ‘récupérer’, mais surtout *mettere*, comme indiqué dans les exemples suivants :

- (107a) *anche il cane stava cercando / e ha messo la sua testa nel vaso di vetro* (App9-Ava)
 ‘aussi le chien était en train de chercher / et a mis la tête dans le vase en verre’
- (107b) *e il cane sta mettendo pure la testa nel boccale* (App8-Ava)
 ‘et le chien était en train de mettre aussi la tête dans le bocal’

Quant au fusionnement de plusieurs informations sémantiques dans le verbe, nous remarquons que, tout comme les intermédiaires, les avancés expriment surtout la cause et la trajectoire dans une seule forme verbale (22 occurrences, soit 13,6% des cas) toujours par la construction analytique *far* (‘faire’) + *infinitif* : par exemple, *far cadere*, la forme idiosyncratique **farsi perseguire* (ex. 108b) au lieu de *farsi seguire*, *portare* (ex. 108c) et la forme incorrecte de *scuotere*, à savoir **scossare* (ex. 108d), calqué sur le verbe français *secouer* :

- (108a) *una civetta esce dal tronco / e fa cadere il bambino* (App9-Ava)

- ‘un hibou sort du tronc / et fait tomber le garçon’
 (108b) e il cane **si fa perseguire* dagli insetti (App1-Ava)
 ‘et le chien se fait poursuivre par les insectes’
 (108c) dopo l’animale *porta* il cane al precipizio (App1-Ava)
 ‘après l’animal ramène le chien au précipice’
 (108d) possiamo immaginare che **sta scossando* l’albero (App1-Ava)
 ‘on peut imaginer qu’[il] était en train de secouer l’arbre’

Si d’une part, ce groupe d’apprenants commence à utiliser moins de verbes lexicalisant la manière seule, d’autre part ils préfèrent condenser la manière avec la trajectoire dans la même forme verbale. En effet, ils se servent des verbes *fuggire* (ex.109a) et de la forme erronée **rampicare* (ex. 109b) au lieu d’*arrampicarsi* dans 4,3% des cas, alors que chez les intermédiaires nous avons relevé une seule occurrence de *fuggire* (1%). Malgré le nombre restreint d’occurrences, nous avons également trouvé deux occurrences de verbes lexicalisant la cause et la manière à la fois (1,2% avec les verbes *girare la testa* et *tirare*, cf. ex. 109c-d), ce qui n’apparaît pas dans les données des apprenants intermédiaires, mais qui émerge chez les natifs d’italien. Cet emploi marginal ainsi que la tendance à utiliser une gamme de verbes plus diversifiée par rapport à celle employée par le groupe d’intermédiaires pourrait expliquer une évolution des avancés qui commencent à se rapprocher de plus en plus de la LC.

- (109a) si rende conto dopo che [/] che è fuggito [//] è *fuggita* la rana (App4-Ava)
 ‘[il] se rend compte que [/] que s’est enfui [//] s’est enfuie la grenouille’
 (109b) prova di **rampicare* l’albero (App 3-Ava)
 ‘[il] essaie de grimpeur l’arbre’
 (109c) il cane torna [///] *gira sua testa* a destra (App1-Ava)
 ‘le chien retourne [///] tourne sa tête à droite’
 (109d) il cane mette la sua testa nel vaso / e non riesce a [/] a *tirare* la sua testa fuori (App6-Ava)
 ‘le chien met sa tête dans le vase / et il n’arrive pas à [/] à tirer sa tête dehors’

Plus spécifiquement, nous présentons aussi les types de verbes de mouvement employés individuellement dans les récits de chaque apprenant sous forme de graphique (cf. Figure 18).

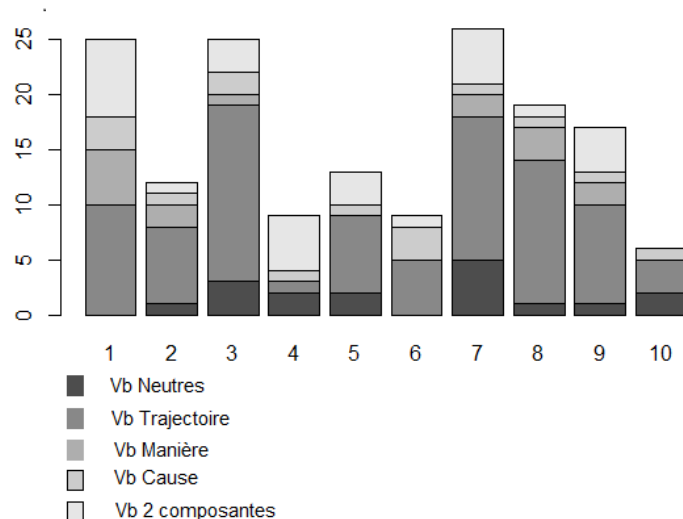


Figure 18. Distribution des verbes de mouvement chez chaque apprenant français avancé de l'italien

Parmi les dix apprenants enregistrés, seulement cinq d'entre eux ont exploité toutes les cinq catégories verbales (SUJ2, SUJ3, SUJ7, SUJ8, SUJ9). Encore une fois, la catégorie verbale majoritairement présente dans leurs récits est représentée par les verbes de trajectoire, sauf pour le sujet 4 qui s'est surtout servi des verbes à 2 composantes. En outre, les verbes de cause apparaissent également dans tous les récits mais de façon plus restreinte. Les verbes neutres ont été relevés dans les performances de huit informateurs (SUJ2, SUJ3, SUJ4, SUJ5, SUJ7, SUJ8, SUJ9, SUJ10) et les verbes de manière ont été exploités par six sujets (SUJ1, SUJ2, SUJ3, SUJ7, SUJ8, SUJ9). La figure 18 relève également que les verbes à 2 composantes ont été employés par neuf sujets (SUJ1, SUJ2, SUJ3, SUJ4, SUJ5, SUJ6, SUJ7, SUJ8, SUJ9).

Le tableau suivant résume les principaux types de verbes de mouvement employés dans les récits des apprenants avancés ainsi que leur nombre d'occurrences.

Uscire	Cadere	Scappare	Andarsene	salire	(ri)partire	Avvicinarsi	Raggiungere	alzarsi	tornare	venire	(in)seguire	arrivare	Passare	*scapparsi	Superare
24	21	6	3	6	5	2	1	1	2	2	5	3	2	1	1

a) Verbes de trajectoire

Andare
17

b) Verbes neutres

Mettere	Prendere	Recuperare	Buttare
7	6	1	1

d) Verbes de cause

Girare la testa	Tirare
1	1

h) Verbes de cause + manière

Far cadere	Far uscire	Farsi *perseguire	Portare	*scossare
13	2	1	5	1

i) Verbes de cause + trajectoire

Correre	Saltare	Volare	Spiccare il volo	Nuotare
8	3	2	1	1

c) verbes de manière

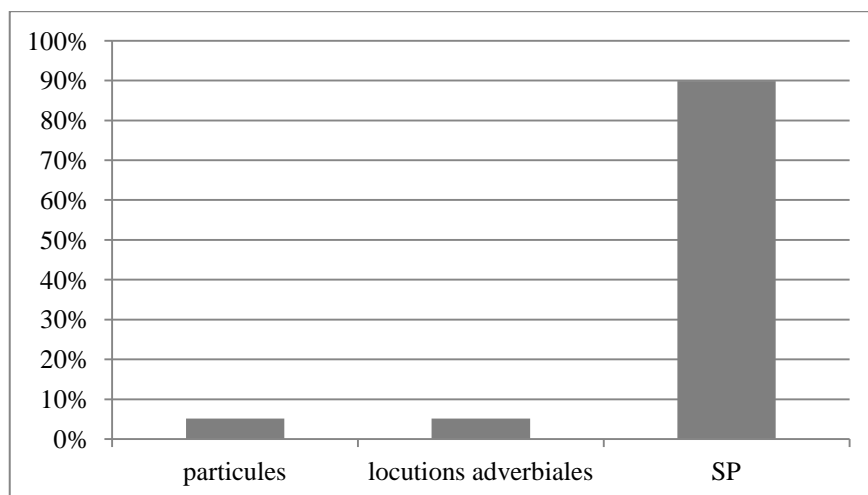
*rampicare	fuggire
1	6

e) verbes de trajectoire + manière

Tableau 18. *Frog*. Nombre d'occurrences des verbes de mouvement employés par les apprenants français avancés de l'italien

7.1.6.3 Éléments externes au verbe

Le graphique 43 illustre les moyens syntaxiques extraverbaux auxquels les apprenants avancés ont eu recours lors du récit *Frog*.



Graphique 43. Éléments extraverbaux employés par les apprenants français avancés de l'italien

Nous notons tout de suite un emploi restreint de particules (5,1%, ce qui correspond à 4 occurrences), que nous n'avons pas dans les récits des intermédiaires. Les locutions adverbiales sont employées dans la même proportion (5,1% des cas) et on constate une légère baisse d'emploi des SP (89,8%). Cependant, contrairement aux apprenants anglophones de l'italien L2, seulement 3 sujets se sont servis minoritairement de particules (SUJ2, SUJ4, SUJ5 ; cf. figure 19).

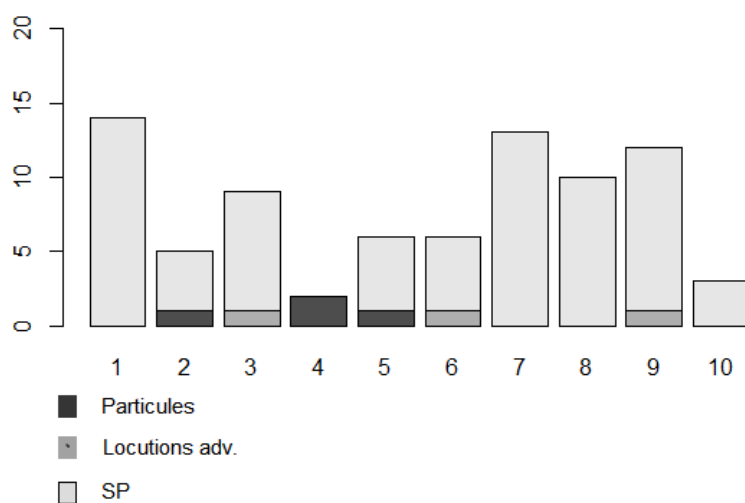
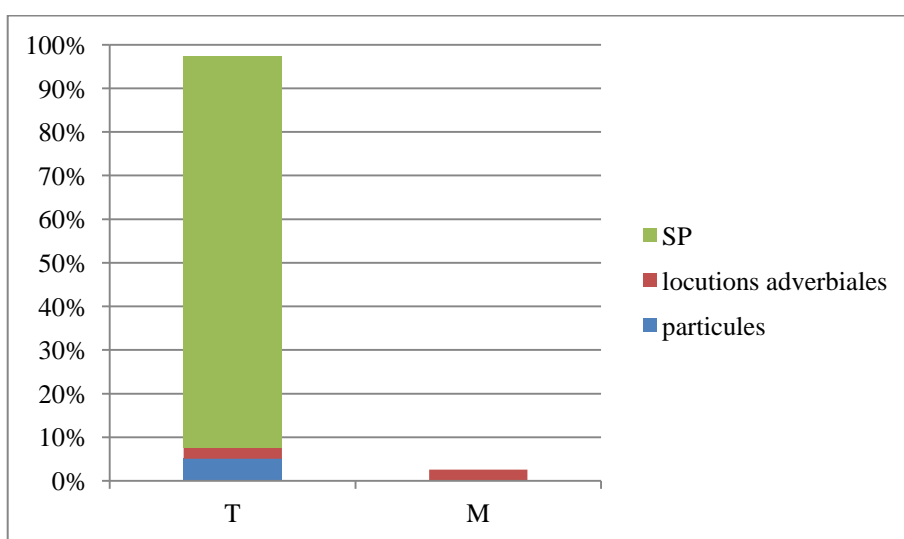


Figure 19. Distribution des particules, des locutions adverbiales et des SP pour chaque apprenant français avancé de l'italien

Nous avons également remarqué que les locutions adverbiales apparaissent de façon assez restreinte chez trois apprenants (SUJ3, SUJ6, SUJ9) alors que les SP ont été relevés de façon consistante dans toutes les performances.

Concernant la valeur sémantique des moyens syntaxiques extraverbaux employés, les apprenants avancés véhiculent l'information de la trajectoire non seulement dans des SP et des particules, mais aussi dans des locutions adverbiales, tout comme ils le font dans leur L1 (cf. graphique 44). Plus spécifiquement, ils expriment la trajectoire dans des SP dans 89,8% des cas (ex. 102a, 102d, 102f), dans des particules dans 5,1% des cas et dans des locutions adverbiales dans 2,55% des cas.



Graphique 44. Notions sémantiques encodées par les moyens extraverbaux : les apprenants français avancés de l'italien

Pour ce qui est de l'emploi restreint de particules de trajectoire, ils se servent des verbes syntagmatiques (VS). Ils ont eu recours surtout au verbe neutre *andare* suivi d'une particule de trajectoire (ex. 110a) ou à un verbe de mouvement suivi d'une particule désignant l'éloignement de l'entité en mouvement dans le parcours du déplacement (ex.110b). Nous retrouvons aussi un cas de VS où la particule de trajectoire n'a qu'une valeur pléonastique (*fuori* 'dehors' en ex. 110b), déjà lexicalisée dans le SP désignant la source du déplacement *dalla finestra*. Très probablement, l'apparition de particules aussi démontre que les productions du groupe avancé se rapprochent progressivement de celles des natifs italophones.

- (110a) il cane va *fuori* (particules T) (App2-Ava)
 ‘le chien va dehors’
- (110b) incontrano un cervo che gli [= li] portano *via* (particules T) (App4-Ava)
 ‘[ils] rencontrent un cerf qui leur [= les] emporte *away’
- (110c) il cane cade *fuori* (particules T) dalla finestra (App5-Ava)
 ‘le chien tombe hors de la fenêtre’

De plus, nous retrouvons encore une fois deux occurrences de prépositions-préverbes (Rousseau 1994) ou prépositions orphelines (Riegel et al. 2004), également attestées chez les intermédiaires.

- (111a) il cane gioca col boccale / mette la [/] la testa *dentro* (adv T) (App3-Ava)
 ‘le chien joue avec le bocal / met la [/] la tête dedans’
- (111b) il cane mette la sua testa nel vaso / m: e non riesce a [/] a tirare la sua testa *fuori* (App6-Ava)
 ‘le chien met sa tête dans le vase / m : et n’arrive pas à [/] à tirer sa tête dehors’

Dans les deux exemples ci-dessus les prépositions *dentro* (ex. 111a) et *fuori* (ex. 111b) ont la fonction d’adverbe, étant donné qu’elles ne sont pas suivies d’un SN. La préposition est utilisée seule mais dans une fonction de reprise anaphorique du SN présent dans la proposition précédente (*boccale* en 111a et *vaso* en 111b).

Quant à la manière du déplacement, chez les apprenants avancés on constate la présence de deux adverbes spécifiant la manière du déplacement (2,55% ; cf. aussi ex. 105d *piano piano* ‘doucement’) :

- (112) poi quando il cane stava alla finestra con il ragazzo / è caduto *a capofitto* (App9-Ava)
 ‘puis quand le chien était à la fenêtre avec le garçon / [il] est tombé tête baissée’

Pour ce qui est des SP, comme nous l’avons déjà dit plus haut, les avancés y ont eu recours très largement, pour préciser surtout le but du déplacement (53,5%, cf. ex. 102d, 102f), suivi de la source (45,1%, cf. ex. 102a). Nous avons relevé une seule proposition contenant une information sur la phase médiane du déplacement, comme l’illustre l’exemple suivant :

- (113) il bambino che se ne va *attraverso l’acqua* (SP parcours) (App3-Ava)

‘l’enfant qui s’en va à travers l’eau’

SP	Source	But	Parcours
71 (100%)	32 (45,07%)	38 (53,52%)	1 (1,40%)

Tableau 19. Types de SP employés chez les apprenants français avancés de l’italien

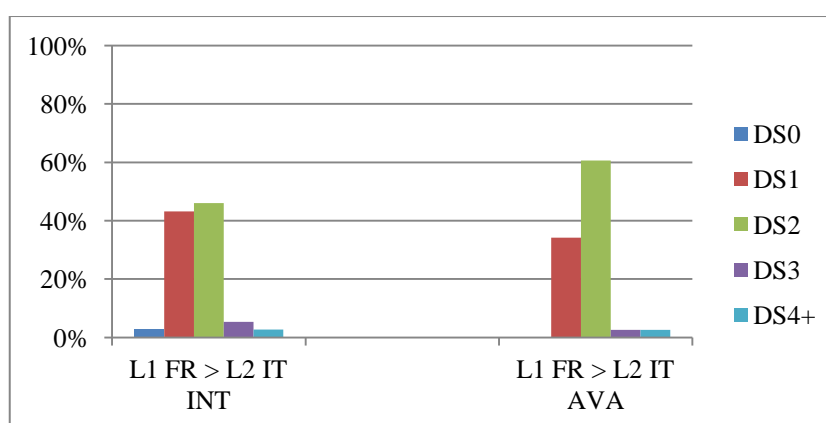
La préférence à exprimer surtout le but du mouvement semble être un indice important dans les récits de ces deux groupes d’apprenants. En effet, rappelons que ce sont surtout les francophones qui expriment le but du déplacement (Kopecka 2017) plutôt que les italophones, qui, privilégient la source au but. Ceci semble probablement les éloigner encore des préférences narratives des locuteurs natifs de leur L2.

Finalement, une seule proposition contenant à la fois la source et le but du déplacement a été attestée dans les récits des avancés :

- (114) dunque [il cervo] fa cadere il ragazzo *per terra* (SP, but) *dall’alto del precipizio del suolo* (SP, source) (App1-Ava)
 ‘donc [le cerf] fait tomber le garçon par terre du haut du précipice du sol’

7.1.7 Densité sémantique : apprenants intermédiaires vs. avancés

Concernant la DS relevée pour les images 12 et 17/18 de l’histoire *Frog*, l’analyse des données nous montre que les deux groupes d’apprenants se comportent grosso modo de la même façon (cf. graphique 45). Les intermédiaires ont produit 37 propositions alors que les avancés en ont produit 38⁴⁰.



Graphique 45. Densité sémantique exprimée par les apprenants français de l’italien

⁴⁰ Rappelons que le calcul de la DS a été fait sur la base du nombre de propositions produites pour les deux scènes en question.

Tous les deux groupes d'apprenants préfèrent exprimer deux informations spatiales au sein de la même proposition. Les apprenants intermédiaires en expriment deux dans 46% des cas alors que chez les avancés le pourcentage est plus élevé, soit 60,6%.

Ensuite, ils véhiculent une seule composante spatiale : les intermédiaires le font dans 43,2% des cas et les avancés dans 34,2% des cas. Tous les deux groupes arrivent à exprimer jusqu'à 4 composantes sémantiques dans la même proposition, malgré le pourcentage assez marginal (une seule occurrence attestée pour chaque groupe).

Seul dans le groupe des intermédiaires nous avons trouvé une proposition à DS0 (2,7%) :

- (114) e i suoi cani [= il suo cane] va a vedere le api (App2-Int) DS0
 'et ses chiens [= son chien] va voir les abeilles'

Le tableau suivant résume les types de composantes privilégiées chez les deux groupes :

DS		L1Fr > L2 It Int	L1Fr > L2 It Ava
DS0		1 (2,7%)	0 (0%)
DS1	T	10 (27%)	8 (21,1%)
DS1	M	5 (13,51%)	5 (13,2%)
DS1	C	1 (2,7%)	0 (0%)
DS2	2T	11 (29,8%)	16 (42,1%)
DS2	2M	0 (0%)	0 (0%)
DS2	T+M	1 (2,7%)	0 (0%)
DS2	C+T	5 (13,5%)	7 (18,4%)
DS2	C+M	0 (0%)	0 (0%)
DS3	C+2T	2 (5,4%)	1 (2,6%)
DS4	C+3T	1 (2,7%)	1 (2,6%)

Tableau 20. DS : types d'informations spatiales exprimées chez les apprenants français de l'italien

Comme pour les groupes d'apprenants anglophones de l'italien L2, les deux groupes d'apprenants francophones spécifient majoritairement la composante trajectoire et surtout en combinaison avec d'autres informations spatiales, telles que la source ou le but du déplacement ou seule :

- (115a) dunque i due *cadono* (T) *nell'acqua* (SP but) (App1-Int) DS2
 'donc les deux tombent dans l'eau'
- (115b) dunque il cane *cade* (T) nel [] *nel vuoto* (SP but) con il suo cane (App2-Ava) DS2

- ‘donc le chien tombe dans le vide avec son chien’
- (115c) [il bambino] va a vedere nel [//] *nei alberi* (SP but) (App2-Int) DS1
 ‘[l’enfant] va regarder dans le [//] dans les arbres’
- (115d) a quel momento le vespe *seguono* (T) il cane (App3-Ava) DS1
 ‘en ce moment les abeilles suivent le chien’

La manière du déplacement seule est exprimée grosso modo avec le même pourcentage (12,5% pour les intermédiaires vs 13,9% chez les avancés) :

- (116a) il cane si mette a *correre* (App4-Int) DS1
 ‘le chien se met à courir’
- (116b) il cane si mette a *correre* (...) / DS1
 per *fuggire* dagli animali pericolosi (App7-Ava) DS1
 ‘le chien se met à courir / pour fuir des animaux dangereux’

Tous les deux groupes fusionnent parfois la cause et la trajectoire dans la même proposition, avec un pourcentage d’emploi plus élevé chez les avancés. Il s’agit d’un fusionnement relevé aussi chez nos locuteurs natifs du français (7%) ainsi que chez les italophones (4,5%) :

- (117a) questo cerf@s:fr *fa cadere* il bambino e il suo cane (App2-Int) DS2
 ‘ce cerf fait tomber l’enfant et son chien’
- (117b) il cervo *fa cadere* il ragazzo (App5-Ava) DS2
 ‘le cerf fait tomber le garçon’

En définitive, nous n’avons pas pu relever de différences importantes entre les deux groupes concernant la DS. Il se comportent grosso modo de la même manière en prêtant beaucoup d’attention à la trajectoire et en fournissant très souvent plusieurs informations sur la trajectoire, ce qui caractérise aussi les récits natifs en français et en italien. La seule chose significative qui, d’après nous, pourrait être attribuable à une éventuelle influence de la L1 est représentée par le fait que les propositions des apprenants semblent être légèrement plus denses que celles des locuteurs de leur variété cible, vu qu’on retrouve des propositions à DS4, ce que nous n’avons pas relevé en italien L1.

7.1.8 Synthèse comparative des récits *Frog* des apprenants français de l'italien selon leur niveau de compétence

Pour ce qui est des informations spatiales exprimées par les apprenants français de l'italien L2, nous constatons que les deux groupes d'apprenants expriment la trajectoire et la manière du mouvement presque de la même manière en termes de pourcentage d'emploi, alors qu'on constate une légère augmentation de l'expression de la cause chez les avancés.

Plus particulièrement, le test X^2 nous a permis de constater qu'il n'y a aucune différence statistiquement significative dans l'emploi des trois catégories spatiales étudiées chez les deux groupes d'apprenants, étant donné que $p = 0.73$:

$$X^2 (2) = 0,60, p > 0.05$$

Ce résultat confirme notre H_0 qui prévoit un comportement similaire chez les deux groupes quant à l'encodage des trois catégories spatiales.

Quant au *locus* de l'information (cf. graphiques 36 et 41), nous relevons qu'indépendamment du niveau de compétence, les apprenants distribuent l'information de la trajectoire à la fois dans la racine verbale et dans des moyens extraverbaux à peu près avec la même fréquence. Pour tous les deux groupes, la manière est surtout encodée dans le verbe et la cause n'apparaît jamais à l'extérieur du verbe.

Après avoir étudié les trois types de composantes spatiales (T, M, C) véhiculées par les apprenants et le locus de l'information, nous nous sommes focalisée sur les informations spatiales lexicalisées dans le verbe (cf. tableau 21) et celles encodées dans sa périphérie par les deux groupes d'apprenants.

Comme on s'y attendait, les apprenants avancés ont employé d'un échantillon de verbes de mouvement plus diversifié par rapport à celui dont se sont servis les intermédiaires, ce qui indique une évolution importante dans l'interlangue des apprenants, au moins du point de vue de l'enrichissement du lexique.

L'analyse montre que les deux groupes ont majoritairement exprimé la trajectoire. Les apprenants intermédiaires ont de temps en temps produit des formes idiosyncrasiques (**seguetare*, **scapparsi*, calqué sur le verbe français *s'échapper*) et utilisé des items de leur L1 (les verbes *sortir* et *tomber*), phénomènes qui se raréfient dans les récits des

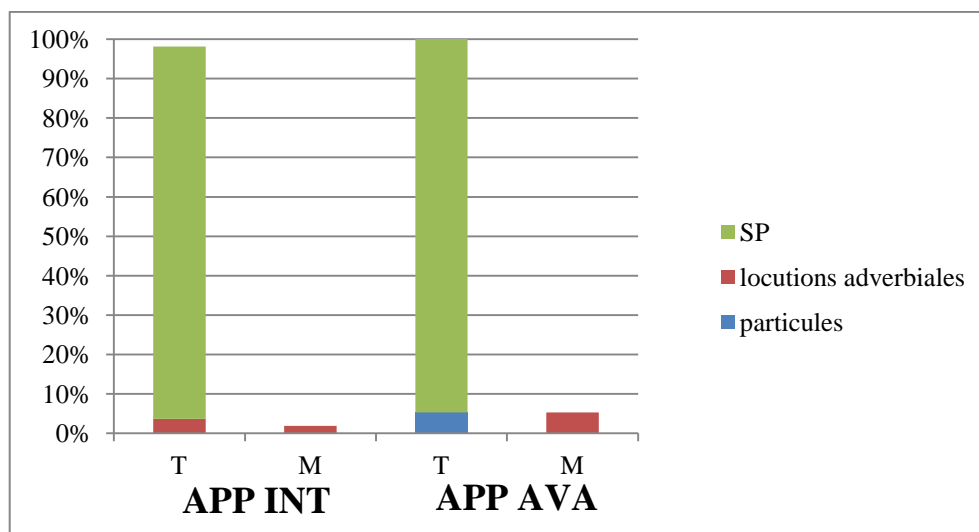
avancés. Les deux groupes ont employé des verbes de manière avec à peu près la même fréquence. Une tendance intéressante à relever est sans doute la plus grande exploitation, chez les avancés, de verbes lexicalisant plusieurs composantes spatiales à la fois (T+M, C+T, C+M) par rapport aux intermédiaires.

	Vb de mouvement/ n° proposition	Neutre	T	M	T+M	C	C+M	C+T
APP INT	113/432 (26,1%)	14	64	12	2	11	1	9
APP AVA	162/541 (30%)	15	81	15	7	14	2	22

Tableau 21. Verbes de mouvement employés selon le niveau de compétence : les apprenants français de l'italien

Concernant les moyens extravertbaux employés encodant l'information spatiale, les deux groupes se servent de SP et de locutions adverbiales, mais seuls les avancés exploitent les particules, ce qui conduit très probablement à une légère baisse du pourcentage d'emploi des SP par rapport aux intermédiaires (89,8% vs 94,4%).

Par ailleurs, les deux groupes utilisent des SP uniquement pour l'expression de la trajectoire (expression du but et de la source du déplacement), notion qui a également été encodée par des locutions adverbiales avec reprise anaphorique (cf. graphique 46), tout comme en français L1. En revanche, seuls les apprenants avancés ont aussi exploité des particules de trajectoire en utilisant les VS italiens, bien que le nombre d'occurrences reste très bas. La manière, de son côté, n'a été véhiculée que par des adverbes.



Graphique 46. Notions sémantiques encodées par les moyens syntaxiques extraverbaux. Les apprenants français de l'italien : comparaison selon le niveau de compétence

Enfin, les deux groupes présentent des propositions plutôt similaires (cf. section 7.1.7) : ils privilégient l'expression de deux composantes sémantiques au sein de la même proposition ou d'une seule composante. Tous les deux groupes arrivent à compacter jusqu'à 4 composantes dans une seule proposition, nonobstant le nombre assez restreint d'occurrences. La composante majoritairement exploitée reste la trajectoire, soit seule, soit en combinaison avec des informations supplémentaires sur la trajectoire elle-même (but, source, parcours) ou sur la manière / cause.

7.2 Les apprenants du français

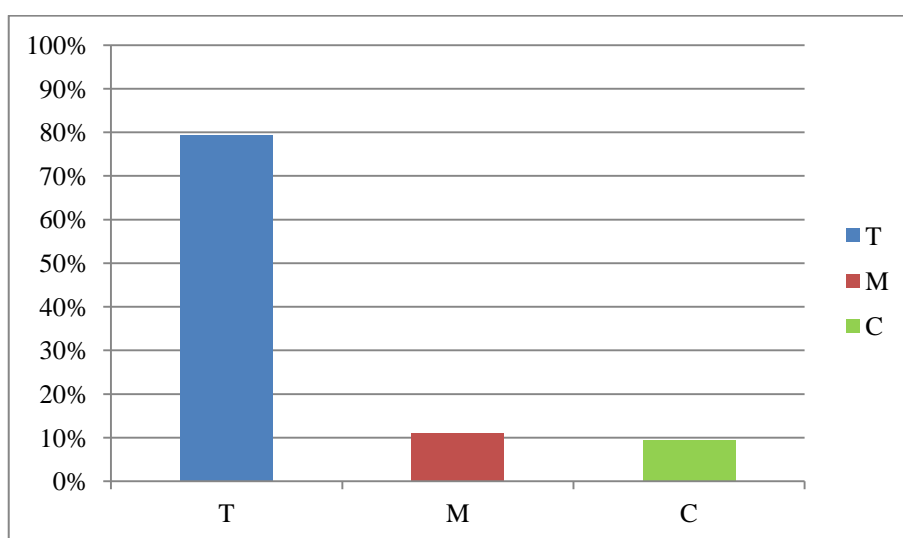
Nous rappelons que les apprenants du français enregistrés pour notre recherche sont des étudiants universitaires anglophones et italo-phones apprenant la L2 dans leur pays natal. Tout comme les apprenants de l'italien, ils ont été classés en deux niveaux de compétence, intermédiaire vs. avancé (Bartning 1997 ; Bartning & Schylter 2004), sur la base du degré de complexité morpho-syntaxique dans l'accomplissement de la tâche orale demandée (cf. sections 5.1.2 et 5.1.3 pour plus de détails).

7.2.1 Les apprenants anglophones : niveau intermédiaire

7.2.1.1 Types d'informations spatiales exprimées et *locus* de l'information

Notre groupe d'apprenants anglophones intermédiaires a réalisé 136 événements de mouvement sur 740 propositions (18,4% ; longueur minimale de propositions par locuteur 45 vs. longueur maximale 196 ; *moyenne* 74).

Pour ce qui est de l'expression des trois composantes spatiales principales, la trajectoire (T), la manière (M) et la cause (C), le graphique suivant contient les pourcentages d'emploi de ces trois informations tous moyens confondus⁴¹.



Graphique 47. Composantes sémantiques exprimées tous moyens confondus par les apprenants anglais intermédiaires du français

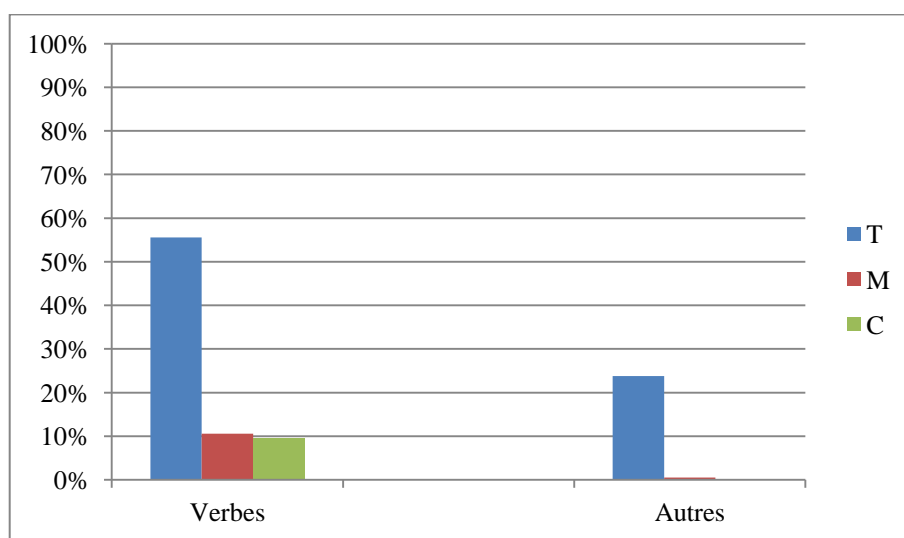
Nous constatons que les apprenants intermédiaires expriment majoritairement la trajectoire, soit dans 79,4% des cas tous moyens confondus. La manière du mouvement est encodée légèrement plus souvent que la cause (11,1% vs. 9,5%), alors que les locuteurs natifs du français exploitent davantage l'expression de la cause par rapport à celle de la manière (12,3% vs. 10,9%).

Dans ce qui suit nous illustrons des propositions typiques attestées dans les productions d'apprenants anglais intermédiaires en français L2 :

⁴¹ Nous rappelons, à ce propos, que le pourcentage d'emploi des trois composantes spatiales a été calculé sur le nombre total de moyens exprimant la T, la M et la C. En outre, la composante T inclut toutes les informations supplémentaires sur la trajectoire, y compris la source, le but et le phase médiane du déplacement, parfois toutes encodées dans une seule proposition.

- (118a) il *montait* (T) sur un [/] *une pierre* (T, SP but) (App8-Int)
- (118b) et son chien *tombe* (T) *de la fenêtre* (T, SP source) (App4-Int)
- (118c) et le chien [/] le chien *saute* (M) *envers le nid* (T, SP but) (App3-Int)
- (118c) il *prend* (C) l'une des grenouilles (App10-Int)
- (118e) il quitte *la maison* (T, SP source) (App4-Int)

Le graphique 48 nous montre le *locus* de l'information, soit la répartition des trois informations spatiales principales entre le verbe et les éléments extraverbaux.



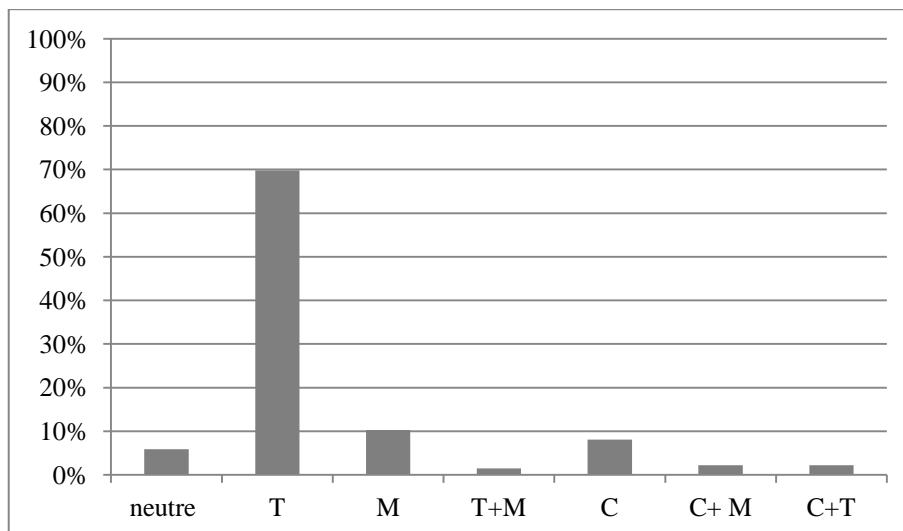
Graphique 48. *Locus* de l'information : les apprenants anglais intermédiaires du français

Comme nous l'avons vu chez les autres groupes d'apprenants ainsi que chez les francophones natifs, les apprenants intermédiaires encodent massivement les composantes sémantiques spatiales dans le verbe. En effet, la trajectoire a été lexicalisée dans la racine verbale dans 55,6% des cas et dans 23,8% des cas à l'extérieur du verbe. La manière a été encodée dans le verbe dans 10,6% des cas et seulement dans 0,5% des cas (1 occurrence) en dehors du verbe. Finalement, la cause a uniquement été véhiculée dans le verbe.

7.2.1.2 Composantes sémantiques exprimées dans le verbe

Dans cette section nous focalisons notre attention sur les types de composantes spatiales encodées dans le verbe et leur fusionnement dans une même forme verbale. Le calcul des pourcentages d'emploi (cf. graphique 49) a toujours été fait sur le nombre total des verbes de mouvement utilisés qui, encore une fois, correspond exactement au nombre d'événements de mouvement réalisés, soit 136.

Comme nous l'avons déjà vu pour les autres groupes d'apprenants, c'est toujours l'expression de la trajectoire qui domine (95 occurrences, 69,8%) lors de l'expressions du déplacement (cf. graphique 49).



Graphique 49. Composantes sémantiques exprimées dans le verbe par les apprenants anglais intermédiaires du français

Les verbes de trajectoire qui ont été majoritairement employés sont *monter* (cf. ex. 118a), *tomber* (cf. ex. 118b), *(s')échapper* (ex. 119a) et *suivre* (ex. 119b):

(119a) elle *s'est échappé* (App1-Int)

(119b) le garçon *suit* son chien (App4-Int)

Concernant le verbe *monter*, nous avons pu remarquer qu'il a souvent été employé comme verbe transitif dans un contexte intransitif, comme le montrent les extraits ci-dessous:

(120a) le petit garçon a *monté* l'arbre (App5-Int)

(120b) il *monte* la pierre (App6-Int)

(120c) le chien il *monte* l'arbre (App8-Int)

Puisque les contextes d'emploi de ce verbe correspondent à ceux où les francophones préfèrent le verbe *grimper* et les anglophones *climb*, nous avons l'impression que chez certains apprenants *monter* est employé transitivement tout comme le verbe anglais *climb*, quand il n'est pas suivi d'une particule spécifiant la trajectoire. Autrement dit, c'est comme si les apprenants donnaient au verbe *monter* la même fonction du verbe anglais *climb*, ce

qu'on pourrait considérer comme un **transfert sémantique**, malgré le manque de ressemblance formelle entre les deux verbes.

Par ailleurs, des cas de calques basés sur la similarité formelle sont également présents dans les récits des intermédiaires. En effet, la plupart des apprenants a employé le verbe *échapper* au lieu de *s'échapper*, calqué sur le verbe anglais *escape*:

(121a) il se couche apaisement / mais il ne sait pas que son frog@s:eng avait réussi d'*échapper* (App10-Int)

(121b) le frog@s:eng *échappe* de verre (App3-Int)

(121c) le grenouille m: il *échappe* de [/] dans la boîte (App6-Int)

En outre, un seul cas d'emprunt à la langue anglaise, avec le verbe *ascend*, a été attesté:

(122) il *ascend@s:eng* à un grand roche [/] roche [//] rocher (App7-Int)

Pour ce qui est de la manière du mouvement 14 occurrences ont été attestées (10,3%) qui correspondent principalement à l'emploi des verbes *sauter* (cf. ex. 118c), *(ac)courir* (ex. 123a-b):

(123a) le cerf commence à *courir* envers je ne sais pas (App3-Int)

(123b) le chien est m : menacé par les m : les abeilles /m : donc il *court* (App10-Int)

On retrouve aussi une occurrence d'un verbe qui ressemble au verbe *accourir* (ex. 124) à la place de *courir*. Pourtant, il nous semble étrange qu'un apprenant intermédiaire puisse déjà disposer d'un tel verbe dans son lexique. Il pourrait plutôt s'agir du passé composé du verbe *courir* mal conjugué au participe passé (*il *a couri* au lieu de *il a couru*). De ce fait, nous préférons en donner la transcription phonétique et le compter parmi les occurrences du verbe *courir*.

(124) le chien /*akouri*/ aussi (App2-Ita)

La cause du déplacement a été exprimée dans 8,1% des cas (11 occurrences), un pourcentage qui ne s'éloigne pas trop de celui retrouvé chez les francophones (9%) et les anglophones (10,4%). Cette information a été essentiellement exprimée par le verbe *prendre* (ex. 125a-b), une seule occurrence des verbes *jeter* (ex. 125c) et *attraper* (ex. 125d):

(125a) et il *prend* l'une des grenouilles (App10-Int)

- (125b) et oui parce qu'il *prend* son grenouille (App7-Int)
- (125c) il *a jeté* le garçon par un cliff@s:eng (App8-Int)
- (125d) il *attrape* le chien pardon (App7-Int)

Des verbes neutres, tels que *aller* (ex. 126a-c) et *quitter* (ex. 126d) sont également présents : ils représentent 5,9% des verbes mobilisés.

- (126a) je crois qu'il *va* chercher quelqu'un (App1-Int)
- (126b) ils se *<rendre> compte que le frog@s:eng *est allé* (App4-Int)
- (126c) il *va* dans les [/] dans la forêt (App6-Int)
- (126d) il *quitte* la maison (App4-Int)

Dans l'ex. 126b nous pouvons constater que le locuteur utilise le verbe *aller* comme correspondant du verbe anglais *go* avec la signification de *partir*.

Dans les exemples 126c et 126d les verbes employés peuvent être considérés comme des verbes neutres. Ce sont, en revanche, les syntagmes *dans la forêt* et *la maison* qui nous donnent l'indication de la trajectoire, respectivement du but et de la source du déplacement.

Quant à l'expression de plusieurs composantes dans une même forme verbale, peu d'occurrences ont été attestées pour ce type de verbes: le graphique 49 nous montre que les verbes fusionnant la trajectoire et la manière ont été employés dans 1,5% des cas (2 occurrences). Nous constatons le même pourcentage d'emploi pour les verbes fusionnant dans une seule forme verbale la cause et la manière (2,2%) et la cause et la trajectoire (2,2%).

Les extraits (127a), (127b) et (127c) illustrent les trois occurrences relevées pour le fusionnement de la cause et de la manière dans le verbe, les extraits (127d), (127e) et (127f) représentent les trois cas de verbes encodant la cause et la trajectoire à la fois et finalement les extraits (127g) et (127h) illustrent l'emploi des deux verbes de manière et trajectoire:

- (127a) le nid tombe grâce à le chien / qui *pull*@s:eng (C+M) le tree@s:eng (App2-Int)
- (127b) il y a un cerf qui *pousse* (C+M) le jeune garçon (App3-Int)
- (127c) le chien remarque qu'il y a un bees' hive@s:eng dans l'arbre / et il décide qu'il serait une bonne idée de le *bousculer* (C+M) (App9-Int)
- (127d) le cerf *a levé* (C+T) le petit garçon (App5-Int)

- (127e) mais m : tout d'un coup m : le moose@s:eng m : *laisse* le garçon et le chien tombe
[//] *tomber* (C+T) m : m : [/] *tomber* (App9-Int)
- (127f) et ici m : le garçon est intimidé par un grand steak@s:eng ah oui un cerf /et m : il
lui a porté m : [/] oui il lui *a porté* (C+T) avec le chien (App10-Int)
- (127g) il remarque m : soudainement il y a un owl@s:eng dans l'arbre (...) et oui le
garçon essaye d'**enfuir* (M+T) (App9-Ava)
- (127h) mais c'est une frog@s:eng dans sa chambre /et elle fuite [//] elle */fuir/* (M+T)
(App4-Ava)

L'analyse des performances individuelles de chaque apprenant (cf. figure 20) nous a permis d'identifier les types de verbes de mouvement employés par chaque sujet.

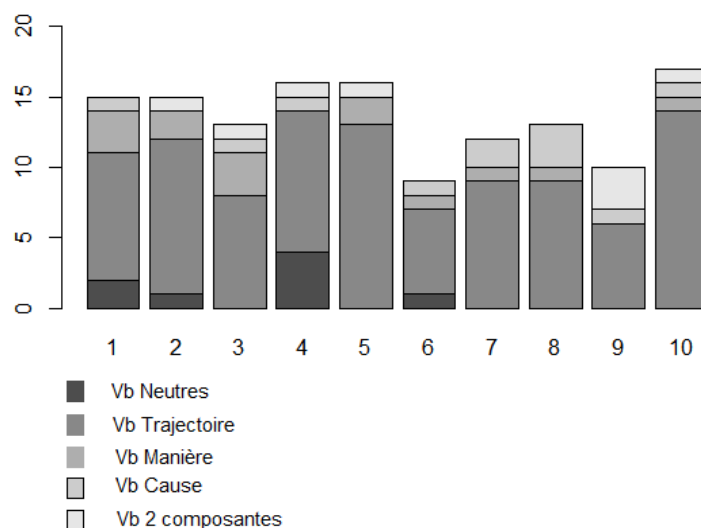


Figure 20. Distribution des verbes de mouvement chez chaque apprenant anglais intermédiaire du français

Les verbes de trajectoire sont systématiquement utilisés par tous les apprenants. Seuls quatre sujets se sont également servis des verbes neutres (SUJ1, SUJ2, SUJ4, SUJ6) tandis que huit sujets ont eu recours dans une moindre mesure aux verbes de manière (SUJ1, SUJ2, SUJ3, SUJ5, SUJ6, SUJ7, SUJ8, SUJ10). Les verbes de cause apparaissent minoritairement dans les performances de huit sujets (SUJ1, SUJ3, SUJ4, SUJ6, SUJ7, SUJ8, SUJ9, SUJ10) et finalement, six informateurs ont eu recours de façon encore plus restreinte aux verbes à deux composantes (SUJ2, SUJ3, SUJ4, SUJ5, SUJ9, SUJ10).

Le tableau suivant détaille les types principaux de verbes employés et leur nombre d'occurrences.

Tomber	Monter	(s)échapper	sortir	retourner	Se lever	Suivre	S'évader
45	10	12	3	5	2	8	2

a) verbes de trajectoire

Aller	quitter	Se tourner
6	1	1

b) verbes neutres

(ac)courir	Nager	Voler	Sauter	(en)fuir	Se jeter
8	1	1	3	2	1

c) verbes de manière

Prendre	Jeter	Attraper
9	1	1

d) verbes de cause

En(fuir)
2

e) verbes de cause + trajectoire

Bousculer	Pousser	*pull
1	1	1

f) verbes de cause + manière

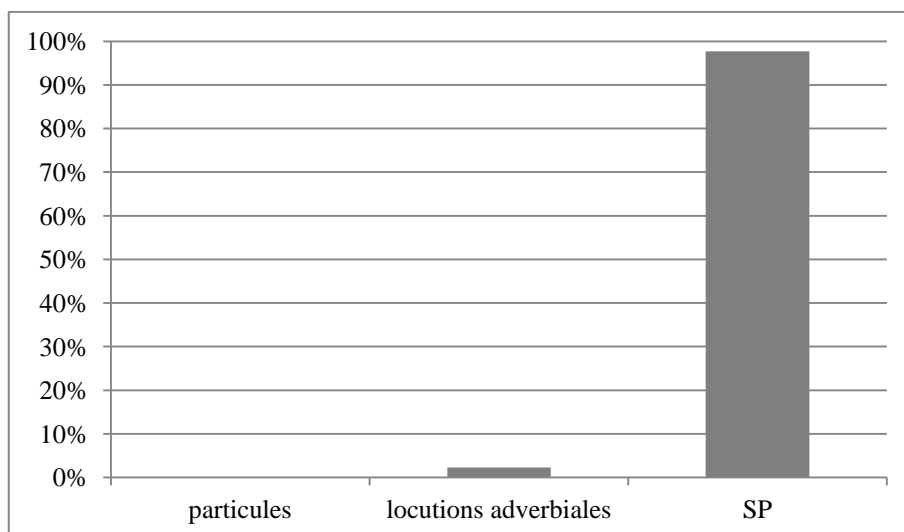
jeter	Laisser tomber	Lever
1	1	1

g) verbes de cause + trajectoire

Tableau 22. *Frog*. Nombre d'occurrences des verbes de mouvement employés chez les apprenants anglais intermédiaires du français

7.2.1.3 Éléments externes au verbe

La plupart des moyens extraverbaux employés par les intermédiaires est représentée par les SP (97,7% des cas). Les locutions adverbiales n'ont été utilisées que dans 2,3% des cas et aucune particule n'a été retrouvée dans leurs récits (cf. Graphique 50).



Graphique 50. Éléments extraverbaux employés par les apprenants anglais intermédiaires du français

La figure 21 illustre que tous les sujets ont couramment exploité des SP alors que la locution adverbiale apparaît une seule fois dans le récit d'un apprenant (SUJ1).

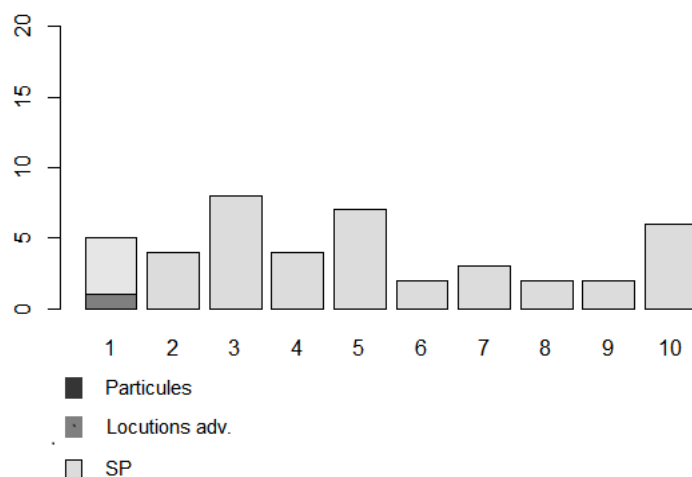
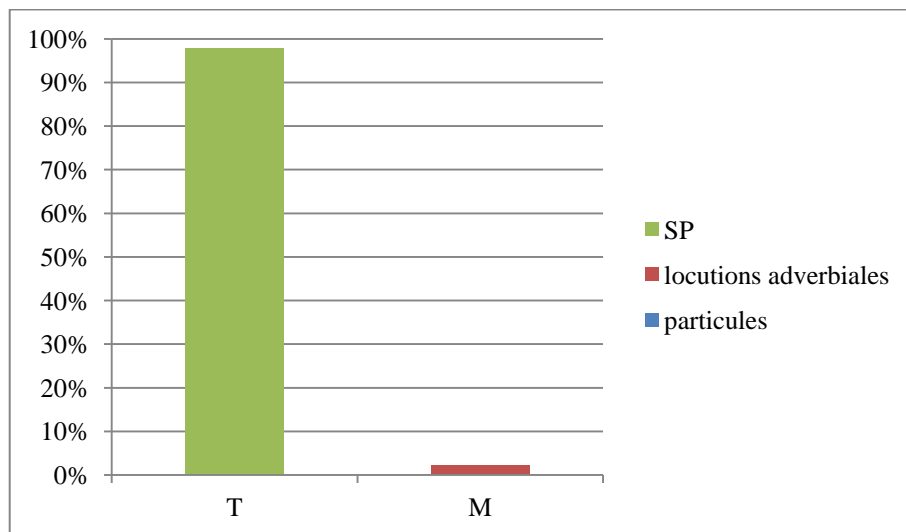


Figure 21. Distribution des particules, des locutions adverbiales et des SP pour chaque apprenant anglais intermédiaire du français

Concernant les notions sémantiques dont les moyens syntaxiques extraverbaux sont porteurs (cf. graphique 51), nous remarquons que les SP ont été utilisés uniquement pour l'expression de la trajectoire (cf. ex.118a-c, 118f) et les adverbes pour l'encodage de la manière du déplacement (ex. 128, 1 seule occurrence). L'absence de particules, et plus spécifiquement de particules de trajectoire, correspond aux *patterns* typiques des langues à cadrage verbal (Talmy 1983, 1985, 2000), attestés également chez les locuteurs natifs du français.

(128) le chien il court *très vite* (Adv M) (App1-Int)

Tout comme nous l'avons constaté chez les anglophones apprenant de l'italien L2, l'ex. 128 confirme que de temps en temps les locuteurs utilisent le verbe *courir* suivi d'un adverbe qui spécifie ultérieurement la manière de courir.



Graphique 51. Notions sémantiques encodées par les moyens extraverbaux : les apprenants anglais intermédiaires du français

Les SP de trajectoire les plus employés expriment le but (23 occurrences) et la source (20 occurrences), tout comme chez les français natifs. Aucune expression de la phase médiane du déplacement n'a été attestée.

SP	Source	But	Parcours
43 (100%)	20 (46,5%)	23 (53,5%)	0 (0%)

Tableau 23. Types de SP employés chez les apprenants anglais intermédiaires du français

Contrairement aux autres groupes d'apprenants de même niveau, les anglophones intermédiaires utilisent souvent les prépositions spatiales de manière inappropriée, comme le démontrent les extraits suivants:

(129a) le chien est tombé *au* fenêtre [= par la fenêtre] (SP source) (App10-Int)

(129b) le chien retourne *dans* le petit garçon [= chez le petit garçon] (SP but) (App5-Int)

(129c) le jeune garçon est tombé *dans* l'arbre [= de l'arbre] (SP source) (App3-Int)

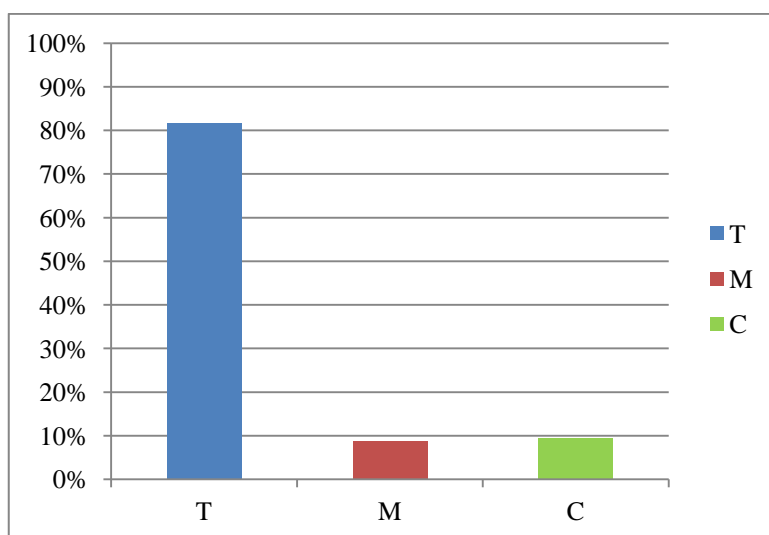
Pour cette raison, c'est souvent le contexte qui nous a aidée à comprendre quel type d'informations spatiales les apprenants ont voulu véhiculer.

7.2.2 Les apprenants anglophones : niveau avancé

7.2.2.1 Types d'informations spatiales exprimées et locus de l'information

Les 10 apprenants avancés ont produit 164 événements de mouvement à l'intérieur de 694 propositions (23,6% ; longueur minimale de propositions par locuteur 54 vs longueur maximale 105, *moyenne* 69,4). Nous pouvons donc déjà constater que les avancés ont produit plus d'événements de mouvement par rapport aux intermédiaires (164 vs. 136) mais dans un nombre légèrement inférieur de propositions (694 vs. 740).

Le graphique suivant illustre les trois composantes spatiales prises en compte dans notre analyse (T, M, C) exprimées par les apprenants avancés dans tous moyens confondus.



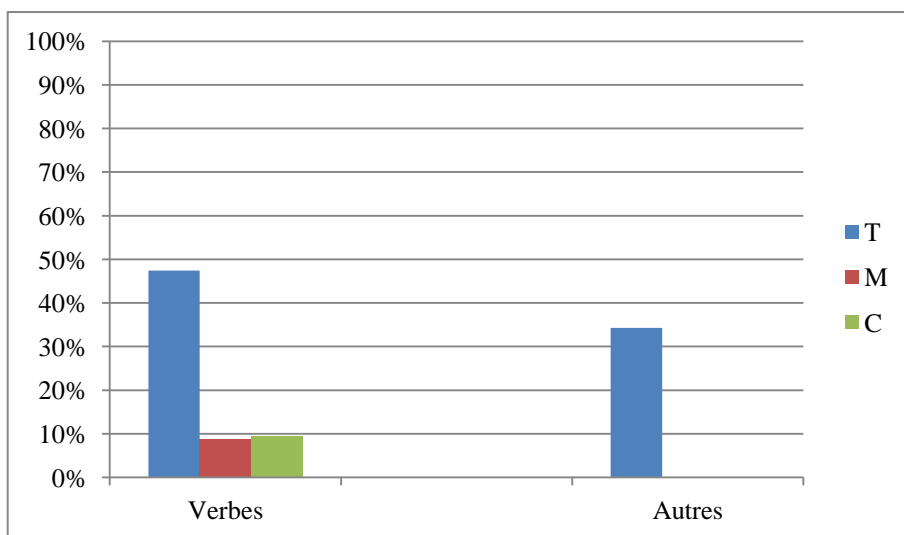
Graphique 52. Composantes sémantiques tous moyens confondus exprimées par les apprenants anglais avancés du français

Chez les avancés aussi, la composante spatiale massivement exprimée est la trajectoire (81,7% des cas). On constate une légère augmentation de l'expression de la cause (9,5%) par rapport à la manière (8,8%), ce qui pourrait nous faire penser à un rapprochement des avancés aux usages des natifs français. Néanmoins, nous ne sommes pas encore en mesure d'affirmer si, de ce point de vue, les avancés se rapprochent des usages des natifs français, étant donné que l'écart entre les pourcentages d'emploi des deux composantes en question est vraiment minimal.

Nous illustrons des propositions typiques des récits des apprenants anglophones avancés en français L2:

- (130a) le garçon *tombe* (T) *de l'arbre* (T, SP source) (App1-Ava)
- (130b) le garçon *monte* (T) *sur un arbre* (T, SP but) (App9-Ava)
- (130c) les abeilles ont très en colère avec le chien / et le chien doit *courir* (M) (App8-Ava)
- (130d) la grenouille *s'enfuit* (M+T) *de [//] de la chambre* (T, SP source)
- (130e) mais le petit chien il *a mis* (C) sa tête *dans la boîte* (T, SP but) pour le grenouille (App9-Ava)
- (130f) il le *porte* (C+T) sur la tête *jusqu'au point d'une rivière* (T, SP but) (App2-Ava)
- (130g) ils vont *au forêt* (T, SP but) / pour qu'ils trouvent grenouille (App10-Ava)

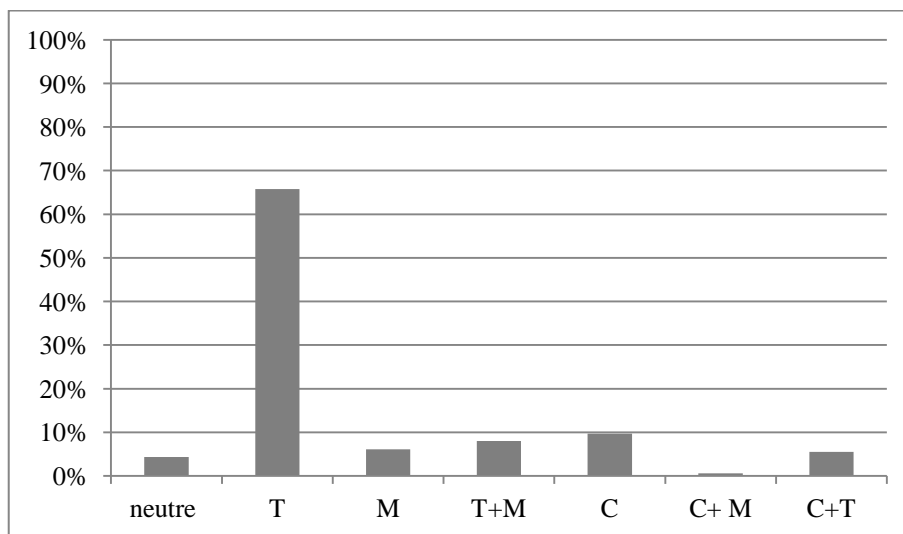
Quant au *locus* de l'information (cf. graphique 53) la trajectoire a été lexicalisée dans le verbe dans 47,4% des cas et dans la périphérie du verbe dans 34,3% des cas. Ces deux proportions sont à peine plus élevées que celles attestées chez les intermédiaires probablement en raison du nombre majeur d'événements de mouvement produits. Les apprenants avancés ont lexicalisé la manière (8,8%) ainsi que la cause du mouvement (9,5%) uniquement dans la racine verbale.



Graphique 53. *Locus* de l'information dans les données des apprenants anglais avancés du français

7.2.2.2 Composantes sémantiques exprimées dans le verbe

Pour ce qui est des verbes de mouvement, les avancés mobilisent plus de formes verbales (164 vs. 136 occurrences au total de verbes de mouvement) qui sont aussi plus diversifiées que celles utilisées par les intermédiaires. Le graphique suivant résume toutes les composantes spatiales, y compris le fusionnement de plusieurs composantes à la fois, encodées dans la racine verbale dans les récits des apprenants avancés.



Graphique 54. Composantes sémantiques exprimées dans le verbe par les apprenants anglais avancés du français

Comme pour tous les groupes analysés jusqu'à ce moment, la trajectoire représente la composante exprimée le plus fréquemment. Par ailleurs, il n'y a pas de différence consistante de pourcentage d'emploi entre le groupe intermédiaire et le groupe avancé pour ce qui est des verbes de trajectoire (69,8% vs. 65,8%) :

Les verbes de trajectoire les plus utilisés restent *tomber* (ex. 130a), *monter* (ex. 130b), *sortir* (ex. 131a), *suivre* (ex. 131b) et *(s')échapper* (ex. 131c) :

(131a) mais maintenant cette fois c'est un hibou qui *sort* de l'arbre (App9-Ava)

(131b) un(e) famille de guêpes *suivent* le chien (App6-Ava)

(131c) à ce moment-là la grenouille arrive à *s'échapper* du bocal (App3-Ava)

Comme c'était le cas chez les intermédiaires, les avancés aussi ont du mal à maîtriser les verbes français *monter* et *s'échapper*. Nous retrouvons à nouveau le verbe *monter* utilisé

transitivement dans des contextes intransitifs (cf. ex. 132a) et le verbe *échapper* au lieu de *s'échapper*, calqué sur le verbe anglais *escape* (cf. ex. 132b):

(132a) il *monte* un grand [//] grande pierre [///] cajou [/] cajou (App6-Ava)

(132b) un petit rat ou quelque chose *échappe* du trou (App1-Ava)

Concernant la manière du mouvement, nous constatons une légère baisse d'emploi des verbes de manière chez les avancés (6,1% vs 10,3%). Le verbe le plus utilisé est *courir* (ex. 130c), tandis que pour les autres verbes de manière on ne retrouve qu'une seule occurrence de chaque type (*nager, se précipiter, se jeter, marcher*):

(133a) maintenant le chien [/] le chien *nage* (App2-Ava)

(133b) et le cerf *se précipite* vers un sorte de falaise (App5-Ava)

(133c) et là le chien *se jette* par la fenêtre (App10-Ava)

(133d) l'animal m : [/] l'animal *marche* vers [/] vers la montagne [///] vers la frontière de la forêt (App7-Ava)

Contrairement aux groupes d'intermédiaires, chez les avancés la cause du mouvement commence à devenir plus saillante que la manière (9,7% des cas) : elle est encodée dans des proportions similaires à celles des natifs francophones. La cause a été exprimée avec les verbes *prendre* (ex.134a), *mettre* (ex. 134b) et une seule occurrence des verbes *ramasser* (ex. 134c) et **rattraper* (ex. 134d) au lieu d'*attraper*:

(134a) mais le petit garçon *prend* un des petits grenouilles (App10-Ava)

(134b) le chien *met* sa tête dans la pot (App6-Ava)

(134c) il *ramasse* le chien (App9-Ava)

(134d) le chien est toujours en train de [/] de **<rattraper>* les abeilles (App9-Ava)

Les verbes neutres employés sont toujours *aller* et *quitter*, mais chez les avancés le pourcentage d'emploi commence à baisser (4,3% vs 5,9%). En outre, comme nous le notons dans les exemples suivants, l'information directionnelle est encore contenue dans le SP et non pas dans le verbe:

(135a) ils *sont allés* dans le forêt (App2-Ava)

(135b) ils *quittent* le fleuve sur un branche (App10-Ava)

En ce qui concerne les verbes fusionnant plusieurs informations spatiales à la fois, le graphique 54 montre que les apprenants avancés se servent de beaucoup plus de verbes

encodant la trajectoire et la manière du mouvement que les intermédiaires (8% vs. 2%). Ceci est dû à l'emploi des verbes *grimper* (ex. 136a) et *s'enfuir* (ex. 136b) avec ses variantes (*fuir, faire la fuite, prendre fuite*). Rappelons que les locuteurs natifs du français se sont servis de ce genre de verbes dans 7,3% des cas, toujours à l'aide des verbes *grimper* et *s'enfuir*. Nous avons noté, en revanche, que le verbe *grimper* a été employé seulement par deux apprenants sur 10:

(136a) le garçon il *est grimpé* sur [/] sur l'arbre (App3-Ava)

(136b) le grenouille *s'enfuit* de la chambre (App10-Ava)

(136c) le chien *fuit* (App1-Ava)

(136d) il *prend fuite* (App9-Ava)

(136e) sa grenouille *a fait fuite* dans la boîte (App9-Ava)

Contrairement aux apprenants intermédiaires, il n'y a qu'un seul emploi transitif du verbe *grimper* dans un contexte intransitif :

(137) le garçon *a grimpé* un arbre (App2-Ava)

Une seule occurrence de verbe lexicalisant la cause et la manière a été relevée:

(138) à ce moment-là le chien se coince la tête dans le bocal/il *est tiré* de là par le garçon (App3-Ava)

En revanche le pourcentage d'emploi de verbes lexicalisant la cause et la trajectoire est plus élevé que celui des intermédiaires (5,5% vs. 2,2%):

(139a) alors le soir le petit garçon il *ramène* la grenouille dans sa chambre (App9-Ava)

(139b) le chien *a fait tomber* le nid d'abeilles (App5-Ava)

Pour ce qui est de la performance individuelle des sujets (cf. figure 22), les verbes de trajectoire ont été massivement employés par tous les locuteurs alors que les verbes neutres apparaissent minoritairement dans les productions de cinq sujets (SUJ1, SUJ2, SUJ8, SUJ9, SUJ10). Neuf informateurs ont eu recours de façon très faible aux verbes de manière (SUJ1, SUJ2, SUJ4, SUJ5, SUJ6, SUJ7, SUJ8, SUJ9, SUJ10). Les verbes de cause apparaissent dans toutes les performances. Finalement, les verbes à deux composantes ont été exploités par huit sujets (SUJ1, SUJ2, SUJ3, SUJ4, SUJ5, SUJ6, SUJ9, SUJ10), dont les deux tiers s'en sont servis couramment (SUJ2, SUJ3, SUJ5, SUJ9, SUJ10).

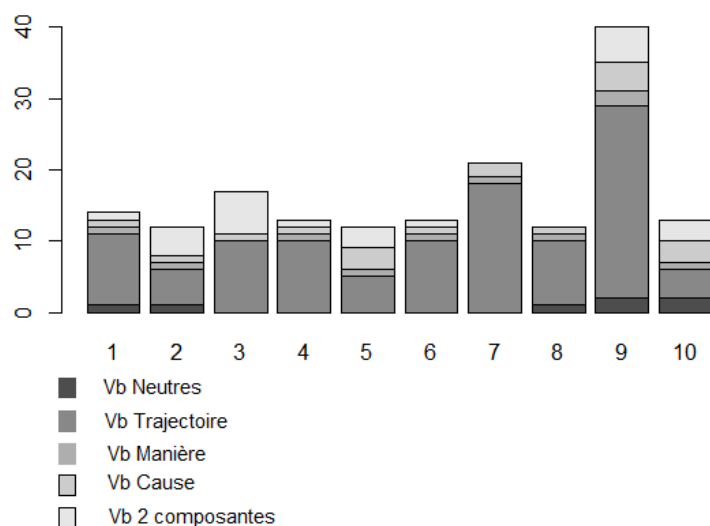


Figure 22. Distribution des verbes de mouvement chez chaque apprenant anglais avancé du français

Dans le tableau 24 nous illustrons les verbes principaux utilisés chez les avancés.

Tomber	Monter	(s')échapper	Partir	S'en aller	(pour)suivre	Retourner	Arriver	Venir	Revenir	S'approcher	Rentrer	Entrer	Se lever
39	11	4	11	2	8	2	4	1	1	1	2	1	2

a) verbes de trajectoire

Courir	nager	marcher	Se jeter	Se précipiter
6	1	1	1	1

b) verbes de manière

aller	quitter
6	1

c) verbes neutres

Prendre	Mettre	*rattraper	Ramasser	Jeter
9	4	1	1	1

d) verbes de cause

Grimper	S'enfuir	(se) fuir	Prendre (la) fuite	*faire la fuite
7	3	1	1	1

e) verbes de trajectoire + manière

Tirer
1

f) verbe de cause + manière

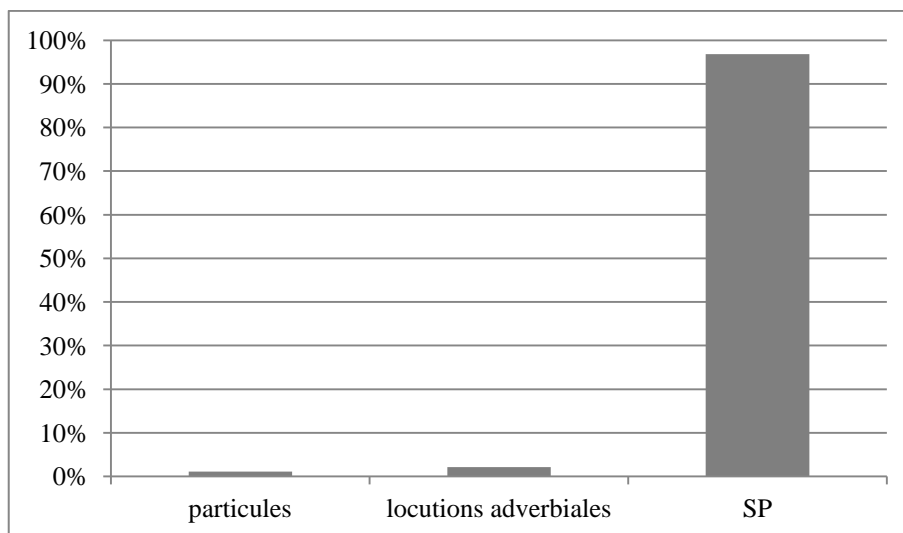
Faire tomber	ramener	lancer	porter	Mener
3	2	1	2	1

g) verbes de cause + trajectoire

Tableau 24. *Frog*. Nombre d'occurrences des verbes de mouvement employés chez les apprenants anglais avancés du français

7.2.2.3 Éléments externes au verbe

Dans le graphique 55 nous illustrons les éléments syntaxiques externes au verbe dont les apprenants avancés se sont servis.



Graphique 55. Eléments extraverbaux employés par les apprenants anglais avancés du français

Les récits des apprenants avancés présentent l'emploi dominant des SP (96,8% des cas), avec une distribution homogène chez tous les locuteurs (cf. Figure 23), et l'usage marginal des locutions adverbiales (2,1% des cas), limité à la production de deux locuteurs (SUJ3, SUJ8, cf. Figure 23). Ces deux pourcentages sont très proches de ceux attestés chez les intermédiaires. La seule différence que nous avons pu remarquer par rapport aux apprenants intermédiaires est l'émergence timide de particules chez les avancés (1,1%, 1 seule occurrence chez le SUJ9).

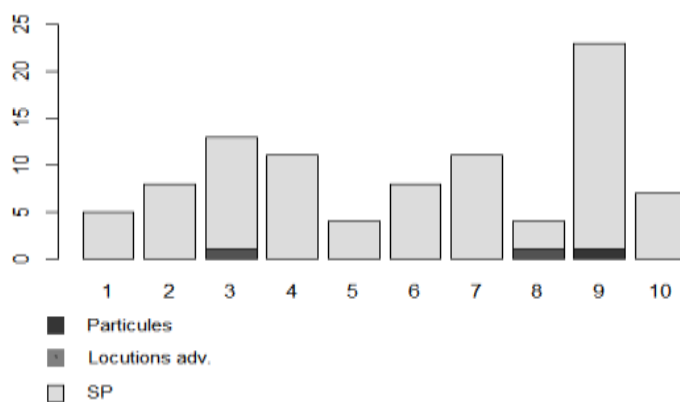
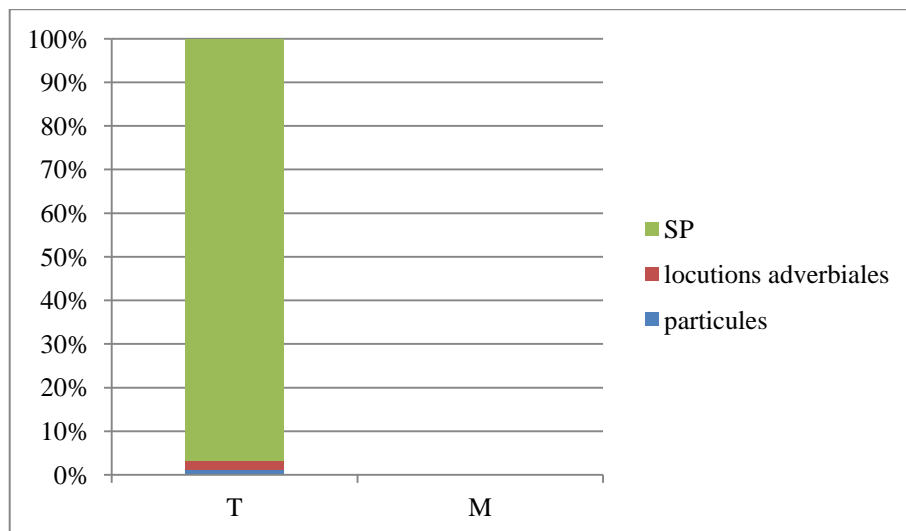


Figure 23. Distribution des particules, des locutions adverbiales et des SP pour chaque apprenant anglais avancé du français

Concernant les notions sémantiques encodées par les moyens extraverbaux (cf. graphique 56), aucun élément ne véhicule l'information de la manière. Les trois moyens syntaxiques employés expriment exclusivement la trajectoire.



Graphique 56. Notions sémantiques encodées par les moyens extraverbaux : les apprenants anglais avancés du français

Comme nous pouvons le voir dans les exemples suivants, les adverbes encodent la direction. Il s'agit donc d'adverbes de lieu avec renvoi anaphorique :

(140a) il cherche à l'extérieur de la fenêtre (...) le chien tombait *en dehors* (Adv T)
(App8-Ava)

(140b) il regarde m : une grenouille dans un bocal/et en fait le chien met son nez *dedans*
(Adv T) (App3-Ava)

Dans l'ex. 140a l'adverbe de lieu *en dehors* renvoie au SP *à la fenêtre* exprimé dans la proposition précédente et donc facilement déductible du contexte. De même, en 140b l'adverbe *dedans* fait référence au SP désignant le but du déplacement *dans un bocal*, exprimé dans la préposition précédente. D'après nous, l'emploi d'adverbes de lieu avec une reprise anaphorique serait l'indice d'une très bonne maîtrise de la L2 chez certains apprenants. Il s'agit, en effet, de constructions relevées également dans les récits natifs des francophones.

La seule particule de trajectoire relevée a une valeur pléonastique, puisque la direction correspondante est déjà lexicalisée dans le verbe :

(141) il tombe *en bas* (particules T) (App9-Ava)

Concernant les SP, ils sont employés dans les mêmes proportions par les deux groupes d'apprenants (96,8% les avancés *vs.* 97,7% les intermédiaires). Tout comme chez les intermédiaires, les SP spécifient surtout le but du mouvement (47 occurrences, cf. ex. 130b-c, 130f-g) par rapport à la source (44 occurrences, cf. ex. 130a, 130d). Aucune référence à la phase médiane du déplacement n'a été faite.

SP	Source	But	Parcours
91 (100%)	44 (48,4%)	47 (51,6%)	0 (0%)

Tableau 25. Types de SP employés chez les apprenants anglais avancés du français

Contrairement aux intermédiaires, chez les avancés nous avons trouvé quatre propositions contenant l'information de la source et du but à la fois (ex. 142a-b):

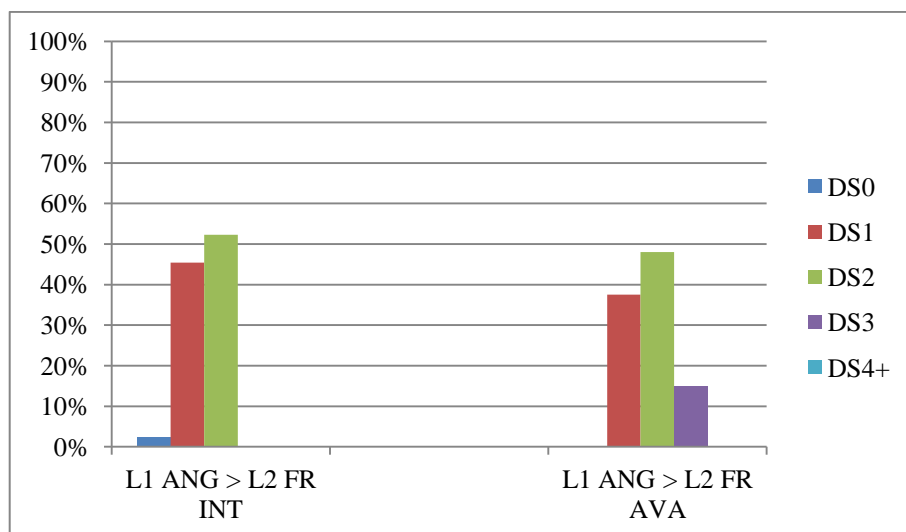
(142a) après ça le garçon tombe *du cerf* (SP source) *au terre* (SP but) (App4-Ava)

(142b) le garçon et le chien sont tombés de la [/] du *la précipice* (SP source) dans un [/] *dans un rivière* (SP but) (App2-Ava)

Le fait de condenser plusieurs éléments spatiaux au sein de la même proposition est typique des locuteurs natifs d'anglais et il s'agit d'une tendance que nous avons aussi relevée chez les apprenants anglais avancés de l'italien. Néanmoins, en raison du nombre trop restreint d'occurrences de ce type, nous ne sommes pas encore en mesure de parler d'un véritable *transfert conceptuel* de structures typiques de leur L1, bien qu'en anglais L1 on s'attende à trouver beaucoup de cas d'*event coflation* (Berman & Slobin 1994).

7.2.3 Densité sémantique : apprenants intermédiaires *vs* avancés

Pour ce qui est du calcul de la DS des images 12 et 17/18 de l'histoire *Frog*, comme nous pouvons le noter dans le graphique suivant, les deux groupes d'apprenants ont exprimé à peu près le même nombre d'informations spatiales: les intermédiaires ont produit 44 propositions pour les deux scènes en question, alors que les avancés en ont produit 48.



Graphique 57. Densité sémantique exprimée par les apprenants anglais du français

Tout d'abord, les deux groupes partagent également la préférence pour l'expression de deux composantes sémantiques au sein d'une même proposition: les intermédiaires le font dans 52,3% des cas et les avancés dans 48% des cas. Il n'y a donc pas de différence importante entre les deux groupes sur ce point, ce qui a également été constaté pour les autres groupes d'apprenants déjà analysés.

Ensuite, la deuxième catégorie importante est représentée par l'expression d'une seule information spatiale dans une proposition: les intermédiaires le font dans 45,4 % des cas tandis que le pourcentage d'emploi est plus bas chez les avancés (37,5%) qui, contrairement aux intermédiaires, arrivent à véhiculer jusqu'à 3 composantes spatiales dans 15% des cas. Finalement, nous avons constaté une seule occurrence de proposition à DS0 chez un locuteur intermédiaire. Aucun des deux groupes n'arrivent à exprimer plus de trois composantes à la fois.

Les deux groupes d'apprenants adhèrent grosso modo aux choix discursifs des francophones natifs, puisque ces derniers aussi privilégient surtout les propositions à deux informations spatiales ou une seule ; ce n'est que rarement qu'ils arrivent à en encoder plus de deux dans une même proposition. Évidemment, comme on s'y attendait, c'est surtout chez les apprenants avancés que les propositions commencent à devenir plus denses.

Dans le tableau suivant nous illustrons les informations spatiales privilégiées par les deux groupes d'apprenants du français L2:

DS		L1 Ang > L2 FR Int	L1 Ang > L2 Fr Ava
DS0		1 (2,3%)	0 (0%)
DS1	T	17 (38,6%)	14 (29,2%)
DS1	M	3 (6,8%)	4 (8,3%)
DS1	C	0 (0%)	0 (0%)
DS2	2M	1 (2,3%)	0 (0%)
DS2	2T	18 (40,9%)	19 (39,6%)
DS2	C+M	1 (2,3%)	0 (0%)
DS2	T+M	1 (2,3%)	3 (6,3%)
DS2	C+T	2 (4,5%)	1 (2%)
DS3	3T	0 (0%)	3 (6,3%)
DS3	C+2T	0 (0%)	3 (6,3%)
DS3	M+2T	0 (0%)	1 (2%)
DS4+		0 (0%)	0 (0%)

Tableau 26. DS : types d'informations spatiales exprimées chez les apprenants anglais du français

Encore une fois, c'est la trajectoire qui domine dans les deux groupes, tout comme chez le groupe de contrôle français, qu'elle soit exprimée seule (ex.143a-b) ou qu'elle soit en combinaison avec d'autres informations spatiales (ex. 143c-f):

- (143a) le chien *tombe* [T] aussi (App7-Int) DS1
- (143b) le chien et le petit garçon *tombent* [T] (App5-Ava) DS1
- (143c) ah et cette fois le garçon [///] le petit garçon est tombé m : oui [///] *était tombé* [T] *de l'arbre* [T] (App1-Int) DS2
- (143d) un hibou je pense hibou *vient* [T] *du trou* [T] (App1-Ava) DS2
- (143e) le garçon et le chien *tombent* [T] *de la falaise* [T source] *dans un étang* [T but] (App3-Ava) DS3
- (143f) et le cerf lui m : porter [//] apporter [//] *porte* [C+T] à [/] *à coté d'un colline* [T but] /je sais pas (App4-AvA) DS3

Très rarement ils expriment la manière seule (ex. 144a) ou en combinaison avec une autre composante (ex. 144b-c):

- (144a) le chien est m : menacé par les m : les abeilles /m : donc il *court* [M] (App1-Int) DS1

- | | | |
|--------|--|-----|
| (144b) | le cerf <i>se précipite</i> [M] <i>vers un sorte de falaise</i> [T] (App5-Ava) | DS2 |
| (144c) | le chien m : <i>s'enfuit</i> [T+M] <i>du forêt</i> (App10-AvA) | DS3 |

Finalement, notre analyse concernant la DS montre que les deux groupes d'apprenants se comportent à peu près de la même manière : ils préfèrent exprimer deux informations au sein d'une même proposition, en particulier la composante trajectoire en combinaison avec d'autres informations spatiales. L'évolution dans le groupe des avancés correspond à la capacité de produire des propositions de plus en plus denses et plus proches de celles des locuteurs natifs du français.

7.2.4 Synthèse comparative des données des apprenants anglais du français selon leur niveau de compétence

Cette section résume les résultats issus des récits *Frog* chez les apprenants anglais en français L2, en comparant les productions des intermédiaires à celles des avancés.

Pour ce qui est des trois informations spatiales (T, M, C) exprimées par les apprenants en question, l'expression de la trajectoire est légèrement plus élevée chez les avancés par rapport aux intermédiaires (81,7% vs. 79,4%). Quant à la manière, les intermédiaires semblent la privilégier à peine par rapport à la cause (11,1% vs. 9,5%), alors qu'on constate une légère augmentation de la cause (9,5 vs. 8,8%) sur la manière chez les apprenants avancés, ce que nous avons également relevé chez les français natifs.

Néanmoins, le test X^2 a relevé que de telles différences ne peuvent pas être considérées comme statistiquement significatives, étant donné que $p = 0.70$:

$$\mathbf{X^2 (2) = 0.69, p > 0.05}$$

Concernant le *locus* de l'information (cf. graphiques 48 et 53), tous les deux groupes d'apprenants distribuent l'information de la trajectoire dans le verbe ainsi que dans sa périphérie. En revanche, seuls les intermédiaires expriment, quoique très rarement, la manière aussi à l'extérieur du verbe, alors que cette composante, tout comme la cause, est uniquement lexicalisée dans la racine verbale chez les avancés.

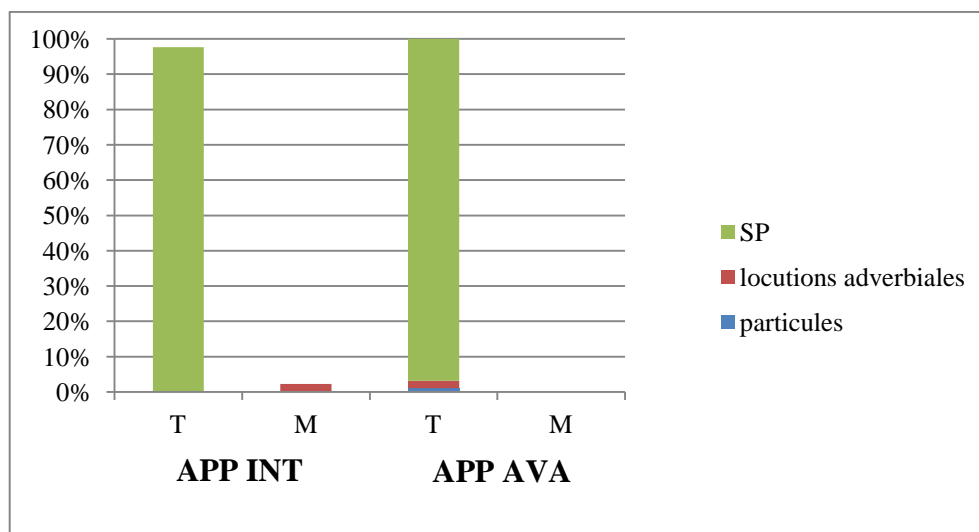
Pour ce qui est des types de composantes spatiales lexicalisées dans le verbe (cf. tableau 27), les résultats de notre analyse montrent que, indépendamment du niveau de compétence, la trajectoire reste la composante majoritairement véhiculée.

Les avancés utilisent moins de verbes de manière que les intermédiaires, mais ils prêtent plus d'attention à l'expression de la trajectoire et de la manière à la fois. La cause aussi semble revêtir un rôle plus important tout comme chez les francophones natifs et une majeure attention est prêtée à l'encodage de la cause et de la trajectoire dans une seule forme verbale, encodage qui n'était pas si fréquent chez les intermédiaires. De plus, nous avons relevé des cas de *transfert sémantique* dans les productions des anglophones intermédiaires ainsi qu'avancés apprenant du français, comme c'était le cas chez les apprenants anglophones de l'italien L2. Plus spécifiquement, il s'agit de l'emploi transitif du verbe *monter* (cf. sections 7.2.1.2 et 7.2.2.2) dans des contextes intransitifs où les natifs anglais utilisent le verbe *climb*. Les productions des avancés sont sans doute plus riches en termes d'expression du déplacement et présentent aussi un plus vaste répertoire de verbes de mouvement et moins cas d'emprunts ou de calques.

	Vb de mouvement/ n° proposition	Neutre	T	M	T+M	C	C+M	C+T
APP INT	136/740 (18,4%)	8	95	14	2	11	3	3
APP AVA	164/694 (23,6%)	7	108	10	13	16	1	9

Tableau 27. Verbes de mouvement employés selon le niveau de compétence : les apprenants anglais du français

Quant aux moyens syntaxiques extravertaux employés (cf. graphique 58), dans les récits des apprenants intermédiaires les SP ont été employés pour l'encodage de la trajectoire alors que les adverbes véhiculent l'information de la manière. En revanche, chez les apprenants avancés, tous les éléments extravertaux (SP, adverbes et particules) lexicalisent uniquement la trajectoire, ce qui signifie qu'aucune information sur la manière n'est encodée en dehors du verbe. En outre, la seule particule attestée dans les récits des apprenants a une valeur pléonastique, puisqu'elle encode une information directionnelle déjà lexicalisée dans le verbe (*tomber en bas*).



Grahiqne 58. Notions sémantiques encodées par les moyens syntaxiques extraverbaux. Les apprenants anglais du français : comparaison selon le niveau de compétence

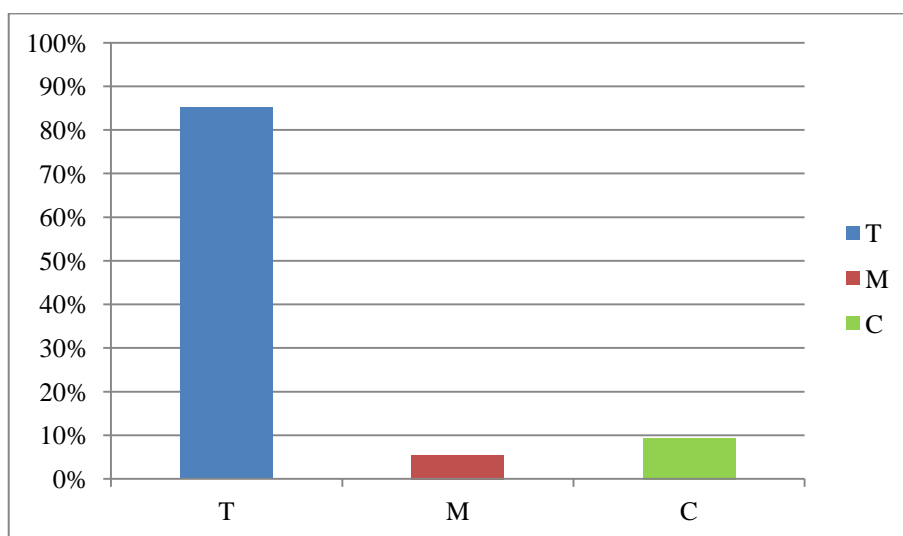
Quant au recours aux SP, chez les apprenants avancés nous avons pu constater peu de cas de condensation de plusieurs éléments spatiaux (source et but du déplacement) dans la même proposition, phénomène jamais attesté dans nos LCs, mais typique de l'anglais L1 (Berman & Slobin 1994) et également attesté, même si dans une moindre mesure, dans les récits des apprenants anglais de l'italien. Ceci pourrait faire réfléchir sur une tendance à reproduire les mêmes *patterns* de la L1, mais il nous semblerait trop hasardeux d'avancer une telle hypothèse en raison du nombre trop restreint de ce genre de constructions.

Finalement, nous avons calculé la DS pour les productions relatives aux images 12 et 17/18 de l'histoire *Frog* et nous avons pu constater que les deux groupes d'apprenants se comportent à peu près de la même manière, en privilégiant tout d'abord l'expression de deux composantes et ensuite d'une seule information dans la même proposition. Les propositions des apprenants avancés deviennent de plus en plus denses car ils arrivent à condenser jusqu'à 3 informations spatiales (15%) au sein d'une seule proposition. Pour tous les deux groupes, la trajectoire reste la composante spatiale majoritairement exprimée, soit seule soit en combinaison avec d'autres composantes sémantiques.

7.2.5 Les apprenants italophones: niveau intermédiaire

7.2.5.1 Types de composantes spatiales exprimées et *locus* de l'information

Notre groupe d'apprenants italophones du français L2 a produit 116 événements de mouvement au total dans 354 propositions (32,7% ; longueur minimale de propositions par locuteur 16 vs. longueur maximale 53, *moyenne* 35,4). Le graphique 59 nous montre les trois composantes sémantiques exprimées par les locuteurs (T, M, C) tous moyens confondus⁴².



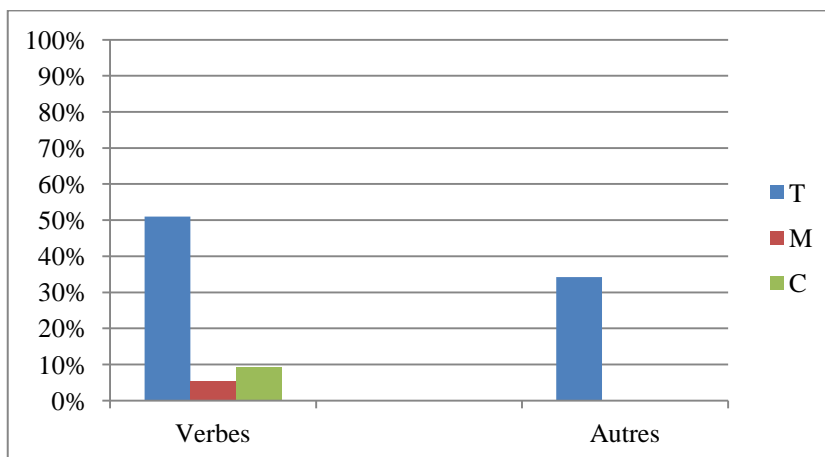
Graphique 59. Composantes sémantiques exprimées dans tous moyens confondus par les apprenants italiens intermédiaires du français

Encore une fois, la trajectoire se révèle être la composante spatiale la plus fréquemment encodée (85,2% des cas). La manière, n'a été exprimée que dans 5,4% des cas, alors que la cause a été encodée presque deux fois plus que la manière, soit dans 9,4% des cas. Des propositions typiques retrouvées dans les récits des apprenants intermédiaires sont illustrées dans les exemples suivants :

- (145a) le chien *tombe* (T) *de la fenêtre* (T, SP source) (App3-Int)
- (145b) la grenouille va [///] *sort* (T) *de la boule* (T, SP source) (App1-Int)
- (145c) [les abeilles] *courent* (M) *derrière le chien* (T, SP but) (App3-Int)
- (145d) pour finir l'enfant *prend* (C) *une des fils de la grenouille* (App7-Int)
- (145e) l'enfant va sur [/] *va sur une pierre* (T, SP but) (App8-Int)

⁴² Rappelons, à cet égard, que le pourcentage d'emploi des trois composantes a été calculé sur le nombre total de moyens exprimant ces trois informations, à savoir le verbe et tous les éléments extraverbaux.

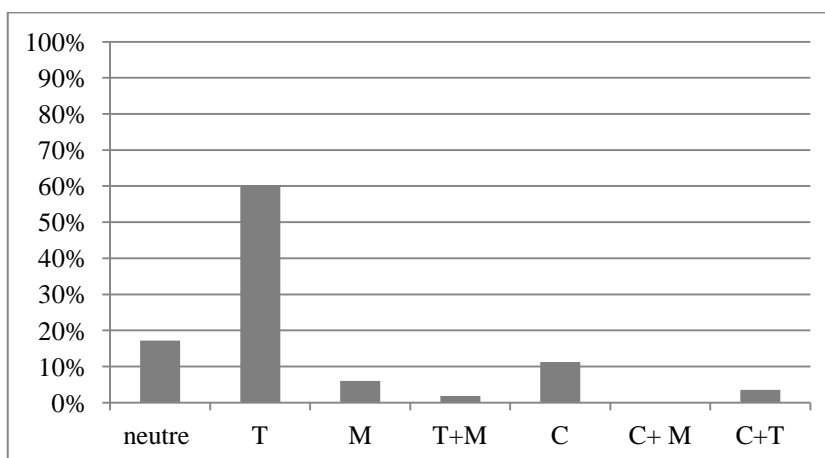
Concernant le *locus* de l'information, dans les récits des apprenants intermédiaires seulement la trajectoire a été encodée dans le verbe (51%) ainsi que dans des éléments extraverbaux (34,2%). Les autres composantes, soit la manière et la cause, ont été lexicalisées uniquement dans la racine verbale (cf. graphique 60).



Graphique 60. *Locus* de l'information spatiale : les apprenants italiens intermédiaires du français

7.2.5.2 Composantes sémantiques exprimées dans le verbe

Comme nous l'avons fait pour les autres groupes de locuteurs analysés, cette section est consacrée à l'analyse des composantes spatiales encodées dans le verbe (T, M, C), y compris le fusionnement de plusieurs composantes au sein de la même forme verbale. La proportion d'emploi de chaque composante a toujours été calculée sur le nombre total de verbes de mouvement utilisés, qui correspondent, à nouveau, au nombre d'événements de mouvement produits, soit 105.



Graphique 61. Composantes sémantiques exprimées dans le verbe par les apprenants italiens intermédiaires du français

La trajectoire (60,3%) est l'information du déplacement majoritairement lexicalisée dans le verbe chez ces apprenants (cf. graphique 61), tout comme pour les autres groupes analysés et conformément aux langues à cadrage verbal. Les verbes les plus utilisés sont encore une fois des verbes très fréquents en français, tels que *tomber* (ex.145a), *sortir* (ex.145b), *s'échapper* (ex. 146a) et sa forme idiosyncrasique **échapper* (ex. 146b), calqué sur la forme verbale italienne *scappare*:

(146a) le chien commence à *s'échapper* (App8-Int)

(146b) mais tandis que m: l'enfant et le chien dort(ment) / la grenouille **échappe* (App2-Int)

Quant au verbe *tomber* nous avons aussi trouvé deux occurrences de sa forme pronominale erronée **se tomber* chez le même apprenant. Nous supposons qu'il s'agit d'un *transfert* du verbe espagnol *caerse*, étant donné que le locuteur en question apprend également l'espagnol LE.

(147a) l'enfant **<se tombe>* dans un étang (App8-Int)

(147b) le chien aussi **<se tombe>* dans un étang (App8-Int)

Deux occurrences de la forme idiosyncratique **salir* au lieu de *monter* ont été relevées chez un autre apprenant. Il s'agit d'un calque sur le verbe italien *salire* qui signifie justement *monter* :

(148a) le petit garçon cherche de m: de **salir* sur un arbre (App6-Int)

(148b) le petit garçon cherche de **salir* sur un pierre [///] un très grand pierre (App6-Int)

Après les verbes de trajectoire, les apprenants intermédiaires ont préféré se servir de verbes neutres (17,2%), dont la sémantique reste indéterminée dans la mesure où l'information directionnelle est éventuellement encodée dans un SP (ex. 145e et 149 '*dans le bois*'). Le seul type de verbe neutre employé est *aller*.

(149) ils *vont* dans le bois (App5-Int)

Ensuite, c'est la cause (11,2%) qui a été exprimée plus que la manière du mouvement (6%), ce que nous avons aussi pu noter chez les francophones (9%) et surtout chez les italophones (11,8%). Parmi les verbes de cause on retrouve *prendre* (cf. ex. 145c) et une

seule occurrence des verbes *mettre* (ex. 150a), *jeter* (ex. 150b) et *attraper* (ex. 150c), tous les trois employés par le même apprenant.

(150a) le chien *met* sa tête dans la boîte (App6-Int)

(150b) il le *jette* dans un lac (App6-Int)

(150c) les abeilles cherchent d'*attraper* le chien (App6-Int)

Pour ce qui est de la manière, on retrouve quatre occurrences du verbe *courir* (cf. ex. 145c) et une seule occurrence du verbe *voler*:

(150) il y a le hibou qui *vole* dans l'image (App6-Int)

L'analyse montre aussi l'emploi chez les intermédiaires du fusionnement de deux informations spatiales dans le verbe, même si le pourcentage d'emploi est très marginal. La trajectoire et la manière ont été exprimées à la fois dans 1,8% des cas (2 occurrences) à travers le verbe *s'enfuir*:

(151a) mais malheureusement pendant la nuit la grenouille *s'enfuit* (App4-Int)

(151b) on voit qu'il y a un frog@s:eng dans un boîte et qui *s'enfuit* (App5-Int)

Nous avons trouvé trois types de verbes fusionnant la cause et la trajectoire (3,5%), soit le verbe *conduire* (ex. 152a) dans sa signification d'emmener quelqu'un vers un lieu déterminé et les constructions périphrastiques *faire tomber* (ex. 152b) et *faire échapper* (ex. 152b). Tous ces verbes sont utilisés une seule fois respectivement.

(152a) donc il *conduit* l'enfant et le chien (App3-Int)

(152b) mais *il fait tomber* (.) la maison des abeilles (App8-Int)

(152c) *il fait échapper* toutes les abeilles (App8-Int)

Aucune occurrence de verbes lexicalisant la cause et la manière n'a été attestée.

La figure suivante nous montre la distribution des cinq catégories verbales analysées (verbes neutres, verbes de trajectoire, verbes de manière, verbes de cause et verbes à deux composantes) dans les productions de chaque apprenant.

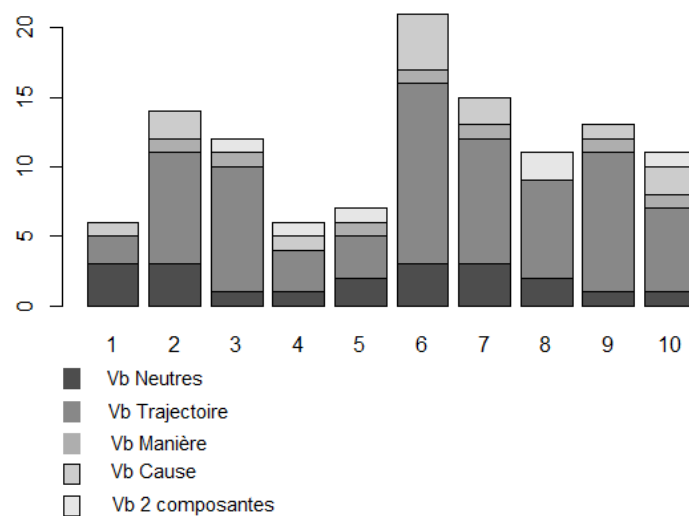


Figure 24. Distribution des verbes de mouvement chez chaque apprenant italien intermédiaire du français

Notons que seul le SUJ10 s'est servi de toutes les cinq catégories verbales. Il est évident que tous les sujets ont exploité massivement les verbes de trajectoire et plus discrètement les verbes neutres.

Les verbes de manière sont attestés dans les performances de huit locuteurs (SUJ2, SUJ3, SUJ5, SUJ6, SUJ7, SUJ9, SUJ10) alors que les verbes de cause apparaissent chez sept informateurs (SUJ1, SUJ2, SUJ4, SUJ6, SUJ7, SUJ9, SUJ10). Finalement, seuls cinq apprenants ont employé des verbes à deux composantes (SUJ3, SUJ4, SUJ5, SUJ8, SUJ10).

Le tableau suivant résume les types principaux de verbes de mouvement auxquels ce groupe d'apprenants a eu recours. La diversité des verbes reste quand même plus élevée chez les locuteurs natifs du français ainsi que chez les italophones.

tomber	Sortir	S'*échapper	Monter	*salir	Suivre	traverser	Arriver	(re)tourner	Rentrer
29	18	7	3	2	3	1	2	4	1

a) verbes de trajectoire

Aller
20

b) verbe neutre

Courir	Voler	marcher
5	1	1

c) verbes de manière

prendre	Jeter	attraper	Mettre	Porter	Récupérer
8	1	1	1	1	1

d) verbes de cause

S'enfuir
2

e) verbes de trajectoire + manière

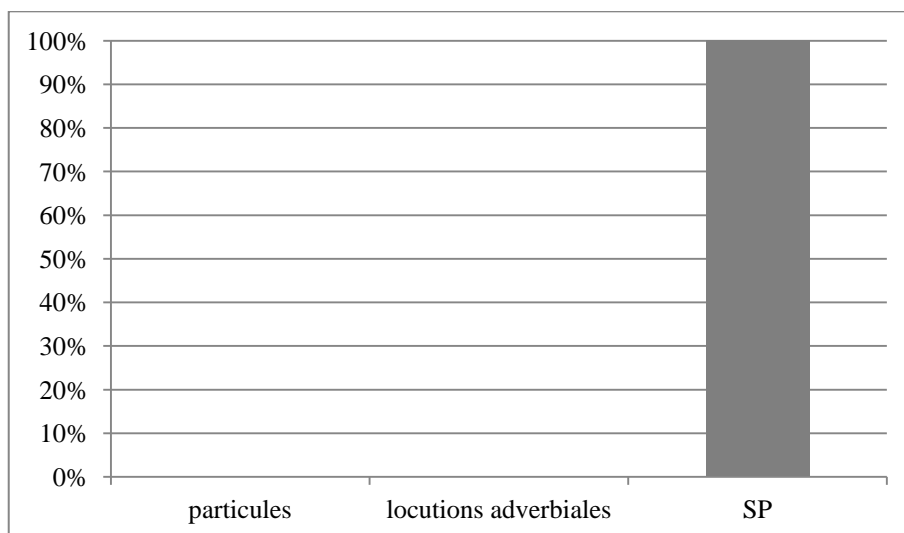
conduire	Faire tomber	Faire échapper
1	2	1

f) verbes de cause+trajectoire

Tableau 28. *Frog*. Nombre d'occurrences des verbes de mouvement employés par les apprenants italiens intermédiaire du français

7.2.5.3 Éléments externes au verbe

Le graphique 62 concerne les éléments externes au verbe employés chez ce groupe d'apprenants intermédiaires⁴³. Nous notons que les apprenants ne se sont jamais servis de particules ou de locutions adverbiales. Les seuls éléments situés à la périphérie du verbe exprimés par ces apprenants sont les SP.



Graphique 62. Éléments extraverbaux employés chez les apprenants italiens intermédiaires du français

Même si les intermédiaires se sont servis uniquement des SP, nous avons quand même regardé à leurs performances individuelles pour voir au moins si tous les ont employés.

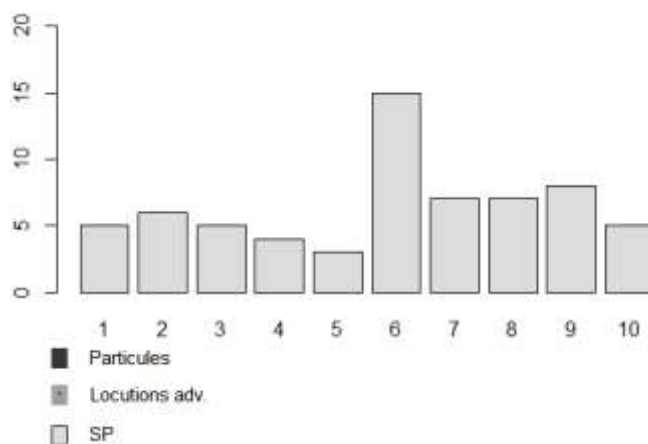
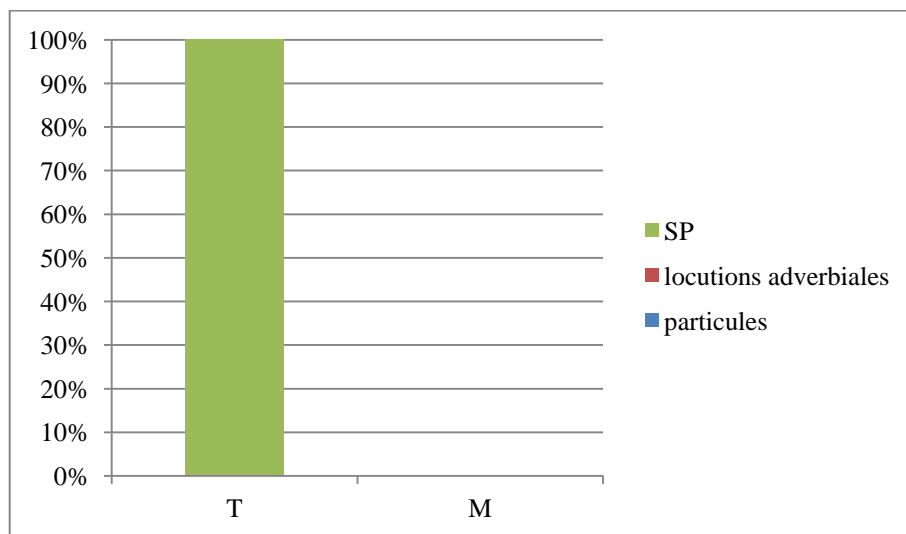


Figure 25. Distribution des particules, des locutions adverbiales et des SP pour chaque apprenant italien intermédiaire du français

⁴³ Rappelons, à ce propos, que le pourcentage d'emploi des moyens extraverbaux a été calculé uniquement sur le total des moyens employés en dehors du verbe.

La figure 25 nous montre qu'effectivement les SP apparaissent déjà dans toutes les performances à ce stade acquisitionnel, comme nous l'avons déjà vu pour les autres groupes d'apprenants.

Quant aux notions sémantiques dont ces moyens extraverbaux employés sont porteurs, les SP encodent uniquement la trajectoire, (cf. graphique 63), plus particulièrement la source ou le but du déplacement.



Graphique 63. Notions sémantiques encodées par les moyens extraverbaux : les apprenants italiens intermédiaires du français

Les apprenants intermédiaires focalisent leur attention surtout sur le but du mouvement (ex. 145c, 145e, 153a) et ensuite sur la source (ex.145a-b, 153b). La phase médiane du déplacement n'a jamais été exprimée.

SP	Source	But	Phase médiane
63 (100%)	25 (39,7%)	38 (60,3%)	0 (0%)

Tableau 29. Types de SP employés chez les apprenants italiens intermédiaires du français

(153a) ils vont dans l'eau [//] *dans un petit /lag/* (SP but)(App7-Int)

(153b) mais *dans le [=du] trou* (SP source) /sɔrt/ un m : un hibou (App6-Int)

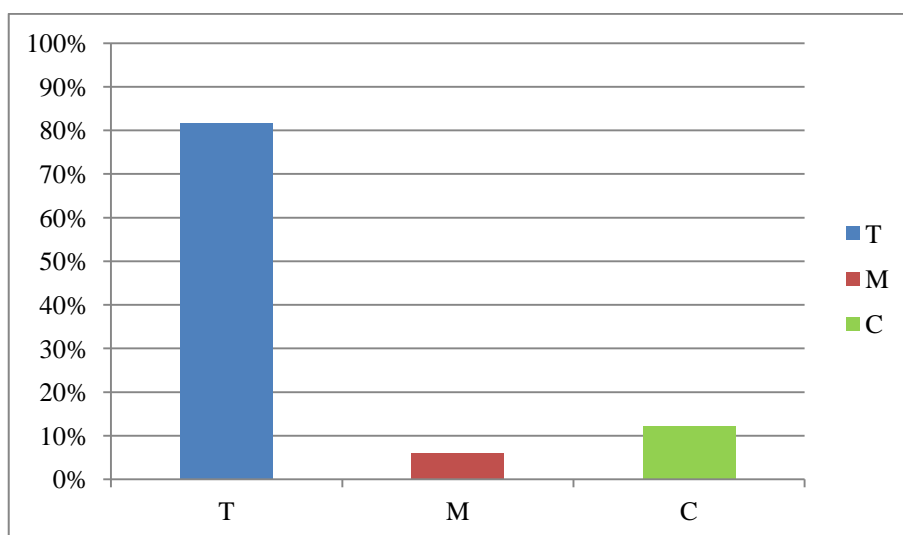
Comme nous l'avons également vu pour le groupe d'apprenants anglais du français L2, certains des apprenants italiens à ce stade ne maîtrisent pas correctement les prépositions spatiales en français, comme le démontre l'exemple *dans le trou* en 153b. Ce phénomène

reste, en tout cas, plus fréquent chez les apprenants anglais que chez les apprenants italiens du français.

7.2.6 Les apprenants italophones : niveau avancé

7.2.6.1 Types d'informations spatiales exprimées et *locus* de l'information

Les apprenants avancés ont réalisé 134 événements de mouvement au sein de 486 propositions (27,5% ; longueur minimale de propositions par locuteur 29 vs. longueur maximale 89 ; *moyenne* 48,6). Nous donnons tout de suite un graphique illustrant les informations spatiales (T, M, C) véhiculées par ce groupe d'apprenants tous moyens confondus, à savoir dans le verbe ou dans des éléments extraverbaux.



Graphique 64. Composantes sémantiques exprimées tous moyens confondus par les apprenants italiens avancés du français

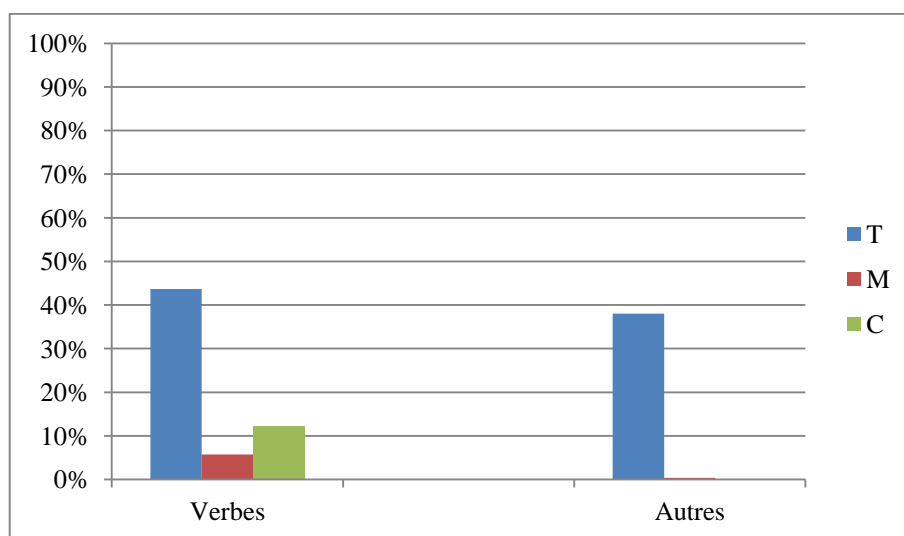
Comme le montre le graphique ci-dessus, les apprenants avancés aussi privilégient l'expression de la trajectoire (81,7% des cas). La manière a été exprimée dans 6,1% des cas et, comme au niveau intermédiaire, nous retrouvons un pourcentage d'emploi plus élevé pour l'expression de la cause (12,2%).

Dans ce qui suit, nous donnons des propositions typiques des apprenants italiens du français attestant des tendances relevées dans leurs récits.

- (154a) et le petit enfant qui *tombe* (T) sur l'herbe (T, SP but) (App1-Ava)
- (154b) le [/] la grenouille *sort* (T) de le pot (T, SP source) (App2-Ava)
- (154c) donc le chien *met* (C) la tête *dans la boîte de verre* (T, SP but) (App9-Ava)

- (154d) il rencontre un cerf / qui le *fait monter* (C+T) *sur sa tête* (T, SP but) (App10-Ava)
 (154e) ils décident de m : de le *<supérer> [///] *d'aller voir derrière le tronc* (T, SP but)
 (App8-Ava)

Concernant la distribution des informations spatiales dans le verbe et dans sa périphérie (cf. graphique 65), nous constatons que les avancés ont encodé la trajectoire aussi bien dans le verbe (43,7%) que dans des moyens situés en dehors du verbe (38%) ; la manière a été encodée dans la racine verbale dans 5,7% et seulement dans 0,4% dans sa périphérie ; la cause, quant à elle, a été véhiculée uniquement dans le verbe (12,2%).



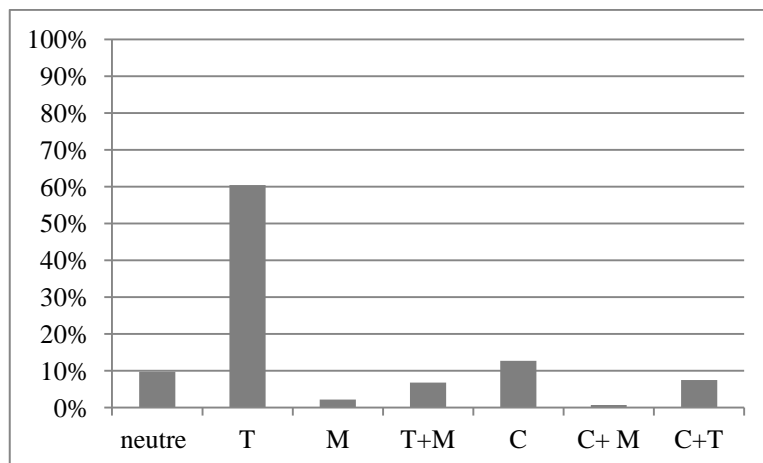
Graphique 65. *Locus* de l'information : les apprenants italiens avancés du français

Ces pourcentages sont très similaires à ceux constatés chez les intermédiaires.

7.2.6.2 Composantes sémantiques exprimées dans le verbe

Concernant les verbes de mouvement, les apprenants avancés se sont servis grosso modo des mêmes types de verbes employés chez les intermédiaires. On atteste également un éventail de verbes de mouvement plus varié, mais parfois on ne retrouve qu'une seule occurrence pour certains types.

Pour ce qui est des composantes spatiales exprimées dans le verbe, le graphique 66 nous montre que les verbes les plus fréquemment exploités sont encore une fois les verbes de trajectoire (60,4%).



Graphique 66. Composantes sémantiques exprimées dans le verbe par les apprenants italiens avancés du français

Les apprenants avancés se sont surtout servis des verbes *tomber* (ex. 154a), *sortir* (ex.154b), *(s')échapper* (ex. 155a-b), *monter* (ex. 155c):

(155a) il /apersy/ que la grenouille s'est échappée de la boîte (App9-Ava)

(155b) ensuite m : pendant que l'enfant et m : le chien dorment /il y a le grenouille qui *échappe de la chambre (App4-Ava)

(155c) pendant que le maître du chien *monte* sur un arbre (App8-Ava)

Comme le montre l'exemple (155b), nous retrouvons encore à ce stade deux occurrences du verbe **échapper* au lieu de *s'échapper*, verbe retrouvé dans les récits des intermédiaires mais aussi chez les anglophones apprenant du français.

En observant le graphique 65, il est possible de noter une baisse d'emploi des verbes neutres chez les avancés (9,7%) ainsi que des verbes de manière (2,2%) par rapport aux intermédiaires. Rappelons que les francophones aussi ont utilisé très rarement des verbes neutres (4,7%) et des verbes de manière (7%). C'est justement le groupe de contrôle qui a produit le nombre le moins élevé de ces types de verbes.

Parmi les verbes neutres, figurent *aller* (ex. 156a) et deux occurrences de *se mettre* (ex. 156b):

(156a) donc ils *vont* dans la [/] la forêt (App2-Ava)

(156b) donc le petit fils *<escal> [///] *se met* au dessus d'un roche(r) (App5-Ava)

Il est intéressant de remarquer dans l'ex. 156b que l'apprenant ne connaît pas un correspondant de *grimper*, qui lexicalise trajectoire et manière à la fois. Il décide alors de

décomposer cette information analytiquement (*se mettre*, verbe neutre + *au dessus d'un rocher*, trajectoire), en omettant l'information de la manière.

Pour ce qui est justement des verbes de manière, seulement 3 occurrences ont été attestées : elles correspondent aux verbes *sauter* (ex. 157a), *nager* (ex. 157b) et *courir* (ex. 157c):

(157a) et que le chien se trouve [///] *saute* de la fenêtre et avec sa tête dans la bouteille
(App1-Ava)

(157b) et donc le petit se trouve sur la tête du cerf /qui *court* très m: très vite (App5-Ava)

(157c) ils *nagent* un peu dans l'eau (App5-Ava)

Tout comme au niveau intermédiaire, c'est la cause du mouvement qui se révèle être une composante spatiale très saillante aussi chez les apprenants avancés (12,7%). Elle est exprimée à travers l'emploi des verbes (*re*)prendre (ex. 158a), *mettre* (cf. ex. 154c) et *jeter* (ex. 158b):

(158a) tout à coup le chien tombe de la fenêtre/ mais son maître le recueille [///] le *prend*
(App8-Ava)

(158b) il les *jette* dans l'eau (App4-Ava)

Si, d'une part, les avancés utilisent moins de verbes de manière et de verbes neutres et consacrent plus d'importance à la cause par rapport aux intermédiaires, d'autre part, ils emploient davantage les verbes fusionnant deux informations spatiales à la fois. En particulier, ils exploitent beaucoup les verbes encodant la cause et la trajectoire ensemble (7,5%) tels que *faire tomber* (ex. 159a), *emporter* (ex. 159b), *apporter* (ex. 159c), *lancer* (ex. 159d) et ceux encodant la trajectoire et la manière (6,8%), tels que *s'enfuir* (ex. 160a-b). Nous avons trouvé une seule occurrence des verbes de cause et de manière (0,7%) avec la forme *faire fuir* (ex. 160c). Le pourcentage d'emploi de ces verbes rapproche les productions des apprenants italophones aux usages des natifs francophones, alors que les apprenants anglophones avancés du français continuent à préférer les verbes de trajectoire et de manière (8%) à ceux de cause et trajectoire (5,5%), tout comme dans leur L1.

Parmi les verbes de cause et de trajectoire employés par les italophones avancés on retrouve la forme périphrastique *faire + infinitif*, *lancer* et une seule occurrence respective des verbes *emporter* et *apporter* produits par le même sujet.

- (159a) ils rencontrent aussi un cerf/ qui les *fait tomber* m: de m: de la colline [///] un rocher (App3-Ava)
- (159b) le cerf le *lance* dans le lac (App7-Ava)
- (159c) et (le cerf) *l'emporte* sur m : (.) <un dirupo>@s :ita (App8-Ava)
- (159d) et ainsi qu'il peut *l'apporter* avec lui [///] chez lui (App8-Ava)

Concernant les verbes de trajectoire et de manière, le seul verbe attesté est *s'enfuir* (cf. ex. 160a-c). Nous n'avons jamais trouvé le verbe *grimper*, qui a beaucoup été utilisé par les francophones et de temps en temps par les apprenants anglais du français L2 aussi.

- (160a) il trouve un hibou / donc il *s'enfuit* (App7-AvA)
- (160b) après pendant la nuit [///] pendant leur sommeil la grenouille *s'enfuit* (App6-Ava)
- (160c) le chien qui *a fait fuir* la grenouille (App6-Ava)

Pour ce qui est des performances individuelles, la figure suivante détaille la distribution des cinq catégories verbales de mouvement employées par chaque apprenant.

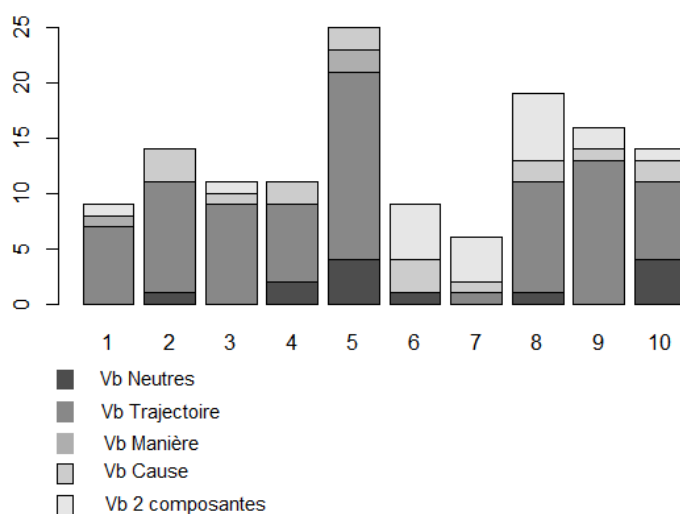


Figure 26. Distribution des verbes de mouvement chez chaque apprenant italien avancé du français

Encore une fois, les verbes de trajectoire ont abondamment été utilisés, mais cette fois-ci il y a un seul sujet qui ne s'en est pas servi (SUJ6). Neuf sujets ont employé assez de verbes de cause (SUJ2, SUJ3, SUJ4, SUJ5, SUJ6, SUJ7, SUJ8, SUJ9, SUJ10). Sept locuteurs ont eu recours aux verbes à deux composantes (SUJ1, SUJ3, SUJ6, SUJ7, SUJ8, SUJ9, SUJ10), dont trois de manière assez conséquente (SUJ6, SUJ7, SUJ8). Les verbes neutres apparaissent dans les performances de six apprenants (SUJ2, SUJ4, SUJ5, SUJ6, SUJ8,

SUJ10). Seuls deux locuteurs ont exploité de façon minimale les verbes de manière (SUJ, SUJ5)

Le tableau suivant détaille les verbes de mouvement le plus utilisés chez les apprenants avancés en fournissant aussi le nombre d'occurrences.

Tomber	Sortir	Monter	(s')échapper	(pour)suivre	S'approcher	(re)tourner	Surpasser	Rentrer	Arriver	S'en aller
26	20	11	8	5	1	3	1	1	3	1

a) verbes de trajectoire

Aller	Se mettre
11	2

b) verbes neutres

courir	nager	Sauter
1	1	1

c) verbes de manière

(re)prendre	Mettre	jeter	*puisser (=pousser)	Récupérer	Porter
8	3	3	1	1	1

d)verbes de cause

S'enfuir
9

e) verbe trajectoire+manière

Faire fuir
1

f)verbe cause+manière

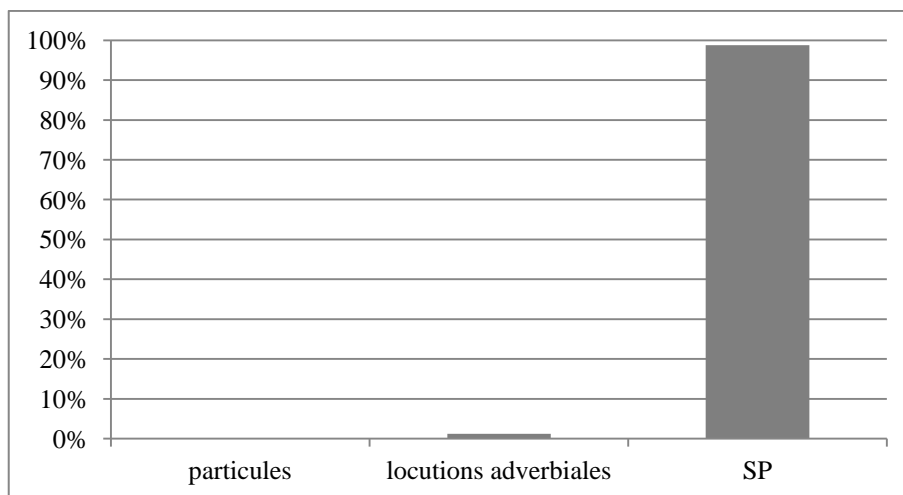
Faire tomber	Faire revenir	Faire monter	apporter	Emporter	Lancer
5	1	1	1	1	1

g) verbes de cause+trajectoire

Tableau 30. *Frog*. Nombre d'occurrences des verbes de mouvement employés par les apprenants italiens avancés du français

7.2.6.3 Eléments externes au verbe

Concernant les éléments extraverbaux, le graphique 67 détaille quels types de moyens ont été employés par les apprenants avancés.



Graphique 67. Eléments extraverbaux employés par les apprenants italiens avancés du français

Nous constatons qu'ils se sont servis essentiellement des SP, avec à peu près le même pourcentage d'emploi que les intermédiaires, soit dans 98,8% des cas. En revanche, nous constatons que les locutions adverbiales n'ont été exploitées que dans 1,2% des cas. Le graphique des performances individuelles (cf. Figure 27) met en évidence qu'elles sont concentrées dans la production d'un seul sujet (SUJ5), alors que tous les sujets ont utilisé les SP.

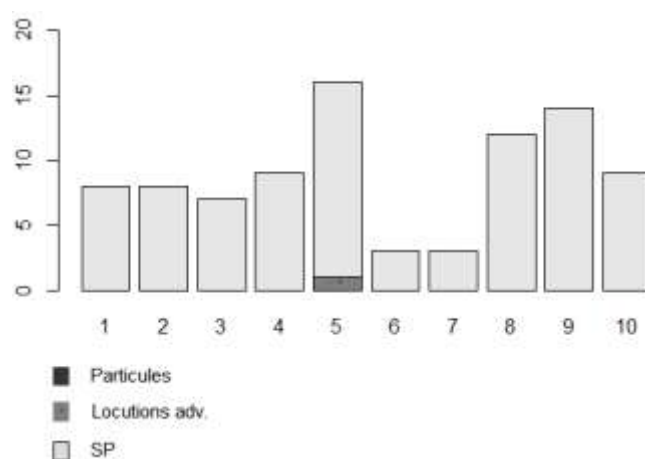
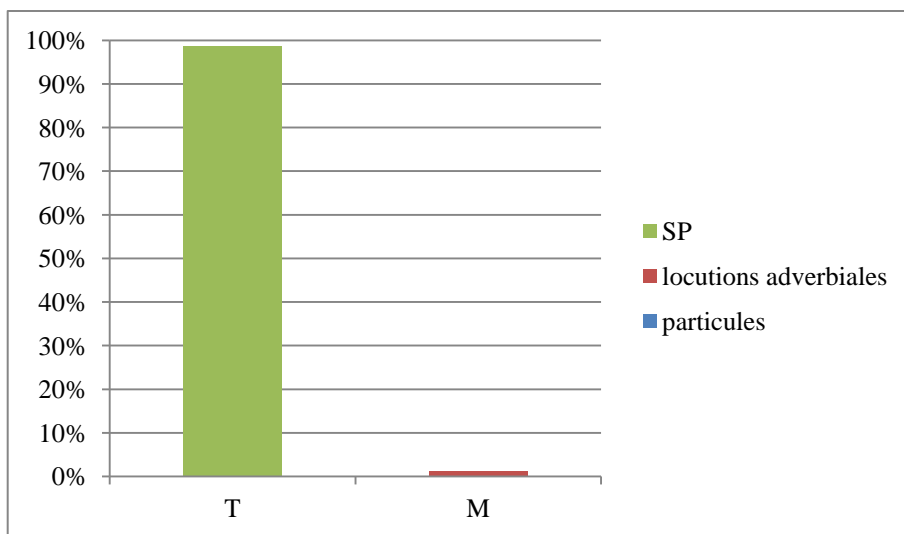


Figure 27. Distribution des particules, des locutions adverbiales et des SP pour chaque apprenant italien avancé du français

Nous analysons maintenant les notions sémantiques des SP et des adverbes produits par ce groupe d'apprenants.



Graphique 68. Notions sémantiques encodées par les moyens extraverbaux : les apprenants italiens avancés du français

Comme chez les intermédiaires, les avancés se sont servis des SP uniquement pour l'expression de la trajectoire (cf. ex. 145a-e). Les adverbes, absents dans les récits des intermédiaires, sont en revanche utilisés pour exprimer l'information de la manière du déplacement, comme on peut le remarquer dans l'exemple suivant:

- (161) et donc le petit se trouve sur la tête du cerf /qui court très m: *très vite* (Adv M)
(App5-Ava)

Pour ce qui est des SP employés, les apprenants avancés aussi ont spécifié surtout le but du mouvement (54 occurrences, ex. 145a, 145c-e), ensuite la source (33 occurrences, ex. 145b). Tout comme chez les intermédiaires, aucune référence à la phase médiane du déplacement n'a été faite.

SP	Source	But	Parcours
87 (100%)	33 (38%)	54 (62%)	0 (0%)

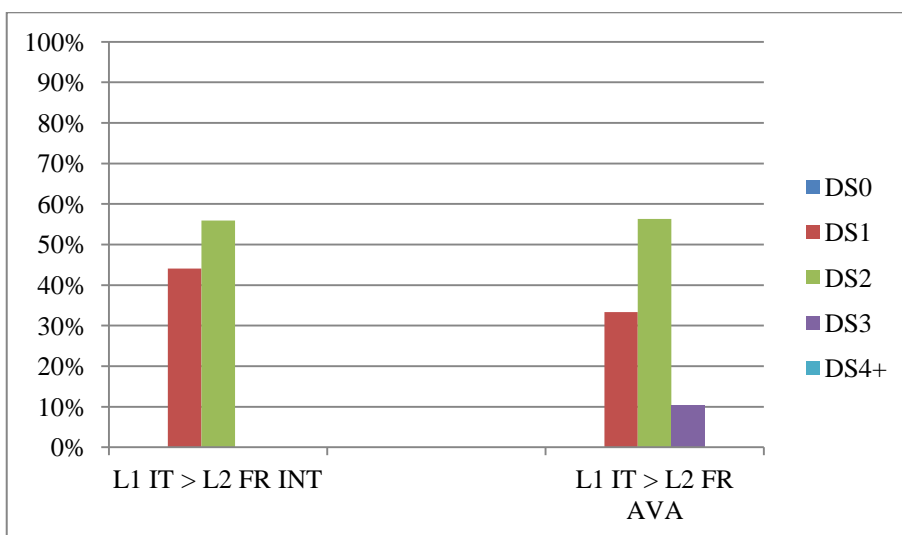
Tableau 31. Types de SP employés chez les apprenants italiens avancés du français

Ces informations spatiales sont toutes exprimées dans des propositions séparées. En outre, l'emploi erroné des prépositions spatiales persiste à ce stade ('un animal qui est sorti **dans*

le tronç' = du tronç), mais il est nettement inférieur par rapport à celui attesté dans les récits des intermédiaires.

7.2.7 Densité sémantique : apprenants intermédiaires vs. avancés

Concernant le calcul de la DS pour les images 12 et 17/18 de l'histoire *Frog*, le graphique 69 illustre le nombre d'informations spatiales distribuées à l'intérieur d'une même proposition pour les deux groupes d'apprenants. Pour les scènes analysées, les apprenants avancés ont produit un nombre supérieur de propositions par rapport aux intermédiaires (48 vs. 34) :



Graphique 69. Densité sémantique exprimée par les apprenants italiens du français

Dans la plupart des cas, les deux groupes d'apprenants privilégient l'encodage de deux composantes sémantiques dans la même proposition. Les intermédiaires expriment deux informations dans une même proposition dans 55,9% des cas, alors qu'ils en expriment une seule dans 44,1%. Ils n'arrivent pas à exprimer plus de deux informations spatiales au sein de la même proposition. Chez les apprenants avancés les propositions contenant deux informations spatiales sont réalisées dans 56,3% des cas et une seule information dans 33,3% des cas. De plus, ils sont capables d'en exprimer 3 dans 10,4% des cas, un pourcentage qui est assez proche des tendances relevées chez les italophones (9%) ainsi que chez les francophones (16,3%).

Le trait saillant qui ressort du graphique 69 est que les propositions des avancés sont plus denses que celles des intermédiaires, tendances déjà attestées pour tous les groupes

d'apprenants avancés. Par conséquent, c'est le groupe d'apprenants avancés qui se rapproche le plus des usages des locuteurs natifs du français.

Pour ce qui est des types de composantes privilégiées par les deux groupes d'apprenants (cf. tableau 32), nous constatons que les deux groupes d'apprenants véhiculent majoritairement la composante trajectoire, soit seule (ex.162a-b) soit en combinaison avec d'autres composantes, surtout des spécifications ultérieures sur la trajectoire (ex. 162c-e).

DS		L1 Ita > L2 Fr Int	L1 Ita > L2 Fr Ava
DS0		0 (0%)	0 (0%)
DS1	T	11 (32,3%)	15 (31,2%)
DS1	M	4 (11,8%)	0 (0%)
DS1	C	0 (0%)	1 (2,1%)
DS2	2T	15 (44,1%)	18 (37,5%)
DS2	2M	0 (0%)	0 (0%)
DS2	T+M	2 (5,9%)	6 (12,5%)
DS2	C+T	2 (5,9%)	3 (6,3%)
DS2	C+M	0 (0%)	0 (0%)
DS3	C+2T	0 (0%)	5 (10,4%)
DS4+		0 (0%)	0 (0%)

Tableau 32. DS : types d'informations spatiales exprimées chez les apprenants italiens du français

- (162a) donc ils *tombent* (T) [///] le petit garçon et le chien aussi (App5-Int) DS1
- (162b) ils doivent *s'échapper* (T) aussi / parce que les abeilles vont attaquer (App2-Ava) DS1
- (162c) ils *arrivent* (T) *dans une autre partie de la forêt* (T, SP but) /où il y a un étang (App3-Int) DS2
- (162d) et il [/] il m: [///] le cerf donc [///] on *arrive* (T) *à la fin d'un roche(r)* (T, SP but) (App5-Ava) DS2
- (162e) ils rencontrent aussi un cerf/ qui les *fait tomber* (C+T) m: *de m: de la colline* [///] *un rocher* (T, SP but) (App3-Ava) DS3

Ensuite, si les apprenants intermédiaires expriment la manière seule (11,8%, cf. ex. 163a), les avancés préfèrent l'encoder avec la trajectoire (12,5%, cf. ex. 163b) :

- (163a) dans le même temps l'enfant tombe / tandis que le chien est en en train de *courir* (M) (App7-Int) DS1
- (163b) il trouve un hibou / donc il *s'enfuit* (T+M) (App7-Ava) DS2

Chez les avancés, la cause reste une information spatiale cruciale à véhiculer surtout en combinaison avec la trajectoire (cf. ex. 162e), ce que nous avons également attesté chez les francophones. En revanche, les intermédiaires expriment très rarement la cause seule :

(164) les abeilles [/] les abeilles cherchent de (.) m : *attraper* (C) le chien (App6-Int)
DS1

7.2.8 Synthèse comparative des données des apprenants italiens du français selon leur niveau de compétence

Dans cette section nous proposons une synthèse comparative des résultats issus de l'analyse des récits *Frog* produits par les apprenants italiens du français L2 selon leur niveau de compétence.

En ce qui concerne les informations sémantiques exprimées par ces groupes d'apprenants, nous constatons à peu près les mêmes proportions pour l'encodage de la trajectoire (85,2% INT vs. 81,7% AVA). Les deux groupes exploitent plus les moyens véhiculant l'expression de la cause que de la manière, ce que nous avons également relevé chez les francophones mais surtout chez les italophones. Plus spécifiquement, chez les intermédiaires la manière a été exprimée dans 5,4% des cas alors que la cause a été véhiculée dans 9,4% des cas. Les avancés, de leur côté, ont exprimée la manière dans 6,1% des cas et la cause dans 12,2% des cas.

Cependant, le test X^2 nous a montré qu'il n'existe aucune différence statistiquement significative dans l'encodage des trois catégories spatiales en question en fonction du niveau de compétence des apprenants ($p = 0.64$) :

$$X^2 (2) = 0.87, p > 0.05$$

Concernant le *locus* de l'information (cf. graphiques 60 et 65), les informations spatiales sont distribuées à peu près de la même manière dans les deux groupes : il n'y pas de différence importante quant à l'encodage de la trajectoire, que ce soit dans le verbe ou dans des éléments extraverbaux. La manière n'est encodée que dans la racine verbale chez les intermédiaires alors que chez les avancés on retrouve un pourcentage minimal d'expression de cette composante dans des éléments autres que le verbe (0,4%). Pour tous les deux groupes, la cause est lexicalisée seulement dans le verbe.

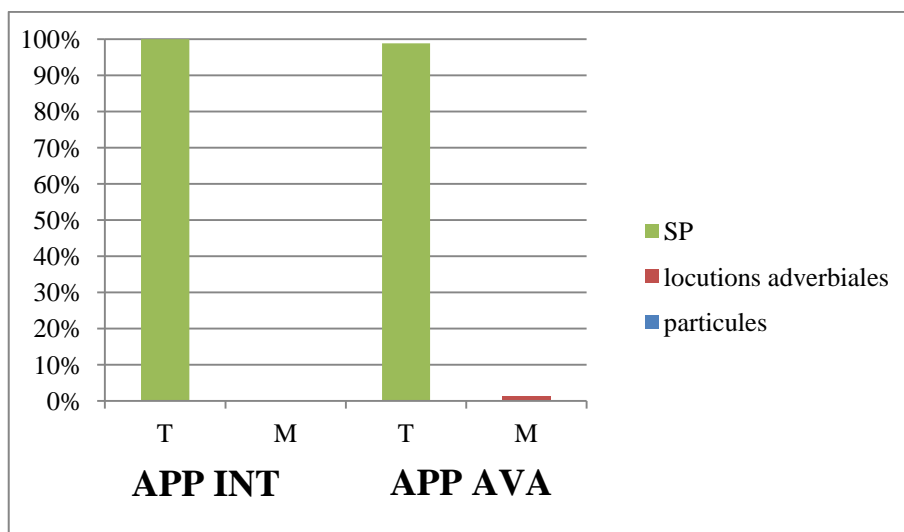
La phase suivante de notre analyse a consisté à identifier les types de composantes spatiales lexicalisées dans le verbe et dans les éléments extraverbaux. Quant à l'emploi des verbes de mouvement (cf. tableau 33), rappelons que les avancés présentent un répertoire de verbes plus diversifié par rapport à celui des intermédiaires, tendance également attestée dans les autres groupes d'avancés étudiés et qui confirme une évolution interlinguistique en fonction du niveau de compétence. Plus spécifiquement, les deux groupes ont employé beaucoup de verbes de trajectoire, indépendamment de leur niveau de compétence. Les intermédiaires produisent des formes verbales idiosyncrasiques, telles que **échapper* au lieu de *s'échapper*, **se tomber* au lieu de *tomber* et le calque **salir* au lieu de *monter*. Chez les avancés, nous ne trouvons que peu de cas de **échapper*, calqué sur le verbe italien *scappare*. Ensuite, nous constatons chez les avancés une baisse d'emploi des verbes neutres et des verbes de manière. La manière est, en revanche, exprimée surtout en combinaison avec la trajectoire. Les avancés exploitent donc davantage les verbes fusionnant plusieurs composantes à la fois, en particulier les verbes exprimant la cause et la trajectoire ensemble.

	Vb de mouvement/ n° proposition	Neutre	T	M	T+M	C	C+M	C+T
APP	116/354	20	70	7	2	13	0	4
INT	(32,7%)							
APP	134/486	13	81	3	9	17	1	10
AVA	(27,5%)							

Tableau 33. Verbes de mouvement employés selon le niveau de compétence : les apprenants italiens du français

Quant aux moyens extraverbaux, tous les deux groupes ont largement employés les SP mais seuls les apprenants avancés se sont servis d'adverbes, même si de manière marginale (1,2%).

Concernant la contribution sémantique de ces moyens (cf. graphique 70), nous constatons que tous les apprenants se sont servis des SP uniquement pour l'expression de la trajectoire et que les adverbes ont été utilisés dans les récits des avancés pour exprimer la manière du déplacement.



Graphique 70. Notions sémantiques encodées par les moyens extraverbaux. Apprenants italiens du français : comparaison selon le niveau de compétence

L'analyse des données nous a montré que les apprenants italiens du français L2 utilisent les SP pour exprimer le plus souvent le but du mouvement et ensuite la source, ce qui les rapproche des préférences des francophones natifs et les éloigne des tendances attestées en italien L1.

Quant à la DS, tous les deux groupes construisent surtout des propositions contenant 2 composantes spatiales, mais seuls les apprenants avancés arrivent à en condenser jusqu'à 3 dans la même proposition en produisant ainsi des propositions plus denses. Encore une fois, c'est la trajectoire la composante majoritairement exploitée, soit seule soit en combinaison avec d'autres composantes.

7.3 Faire le point : tendances communes et divergences lors de l'ALE

Dans notre travail les apprenants enregistrés ont été classés en deux sous-groupes en fonction de leur niveau de compétence en français et en italien L2s. Nous rappelons que le classement par niveaux se base sur le degré de complexité morpho-syntaxique identifié dans l'accomplissement de la tâche demandée (cf. section 5.1.3). Nous avons ainsi reparti tous les groupes d'apprenants en deux niveaux : intermédiaire vs. avancé (Bartning 1997 ; Bartning & Schylter 2004). L'objectif de cette section est de résumer les tendances communes et les divergences attestées dans leurs récits. Parmi les tendances communes relevées lors de l'expression du déplacement nous pouvons lister les traits suivants :

- la trajectoire représente la composante privilégiée pour tous les groupes et indépendamment du niveau de compétence ;
- pour le fusionnement des deux composantes spatiales dans le même verbe on retrouve grosso modo le même pourcentage d'emploi, évidemment un pourcentage plus élevé chez les avancés que chez les intermédiaires, ce qui témoigne d'une évolution interlinguistique ;
- la présence de calques (*échapper* calqué sur *escape*), emprunts (*ascend*), formes idiosyncrasiques verbales (*seguetare* au lieu de *seguire* 'suivre') et prépositionnelles (*dans le trou* au lieu de *du trou*) dans les récits des intermédiaires, qui se raréfie chez les avancés ;
- l'augmentation du taux d'expression de la cause du déplacement aux stades avancés (chez les apprenants italiens cette importance est déjà palpable chez les intermédiaires) ;
- pour ce qui est des éléments externes au verbe, l'exploitation massive des SP de directions (expression du but en premier, ensuite source) chez tous les groupes et à tous niveaux ;
- tous les apprenants avancés présentent une plus grande DS des propositions (images 12 et 17/18 de l'histoire *Frog*) par rapport aux intermédiaires. En effet, ils arrivent à exprimer jusqu'à 3 ou même 4 (apprenants anglophones) composantes au sein de la même proposition. Très grande attention portée sur la trajectoire exprimée soit seule soit en combinaison avec d'autres composantes.

Des points de divergences entre les récits caractérisent surtout les stades avancés et seulement certains groupes d'apprenants. Il s'agit de :

- cas de *transfert sémantique* dans les récits des apprenants anglophones par le biais du verbe *monter* dans des contextes transitifs où les natifs anglais utilisent *climb* ;
- cas de *transfert conceptuel* dans le fusionnement de plusieurs informations sur la trajectoire au sein de la même proposition (source + but) chez les apprenants anglais avancés (phénomène attesté aussi chez les anglophones apprenant l'italien L2 et évidemment chez les natifs anglais) ;
- cas de *transfert conceptuel* dans les récits des apprenants anglophones de l'italien : exploitation importante des VS en italien L2. En revanche, 4 occurrences chez les

apprenants français de l'italien L2 et une seule occurrence avec valeur pléonastique chez un apprenant anglais du français L2.

7.4 Conclusion

L'objectif du présent chapitre a été celui de présenter les résultats issus des analyses des productions de nos apprenants de l'italien et du français. Nous avons également comparé les résultats des récits en L2 avec ceux des récits natifs afin de comprendre si et dans quelle mesure les apprenants se rapprochent des usages natifs et à quel stade acquisitionnel. Globalement nous avons pu constater des tendances partagées par tous les apprenants intermédiaires, telles que la présence d'emprunts, de calques, de formes idiosyncrasiques, alors que les récits des avancés présentent plusieurs caractéristiques divergentes. Ces divergences semblent être liées à l'impact des structures conceptuelles et linguistiques de la L1 sur la production langagière en L2, ce qui se manifeste au travers de *transfert* sémantiques et/ou conceptuels (Jarvis & Pavlenko 2010 ; von Stutterheim 2003), tels que l'emploi transitif de certains verbes intransitifs à la fois en italien et en français et le recours aux constructions satellitaires en italien chez les apprenants anglophones. Néanmoins, les productions des avancés présentent également des traits qui témoignent d'un parcours développemental commun concernant l'expression du déplacement aussi bien en italien qu'en français L2 : à titre d'exemple, tous les apprenants avancés construisent des propositions plus denses en termes sémantiques et se servent d'une gamme de verbes de mouvement plus diversifiée par rapport aux intermédiaires.

Le chapitre suivant nous permettra d'illustrer au mieux les résultats de notre recherche à travers leur mise en perspective avec ceux des études précédentes sur l'expression du déplacement en L1 et en L2.

Partie III

**Les apports de notre
recherche**

Chapitre VIII. Discussion des résultats

Le domaine de la spatialité a largement été investigué dans les dernières décennies, car il s'est révélé être l'un des domaines les plus propices pour tester la contrainte des propriétés typologiques des langues sur le processus d'ALE. La particularité de notre étude réside dans le croisement des langues choisies, à savoir français L2 d'apprenants anglophones et italophones et italien L2 d'apprenants anglophones et francophones, combinaison qui peut révéler des résultats intéressants en fonction de la distance et/ou proximité typologique des langues en présence.

Le présent chapitre est consacré à la discussion des résultats issus de notre recherche par rapport à ceux de travaux précédents (pour en citer quelques-uns, Talmy 1985, 2000 ; Slobin 1996, 2004 ; Cadierno 2004 ; Ibarretxe-Antuñano 2009 ; Carroll *et al.* 1997, 2000, 2003 ; Jarvis & Pavlenko 2010 ; Hendriks & Hickmann 2011). Nous présenterons tout d'abord les résultats les plus saillants du point de vue des contraintes typologiques en comparant l'anglais, le français et l'italien L1s (cf. section 8.1). Deuxièmement, nous reviendrons sur les résultats concernant l'expression du mouvement en italien et en français L2s (cf. section 8.2). Dans chaque section nous résumons brièvement les résultats à discuter pour les mettre, ainsi, en perspective avec les recherches précédentes.

8.1 Résultats en L1

8.1.1 Typologie des langues

La saillance de la manière

Notre analyse des productions langagières en L1 a démontré que les locuteurs natifs anglophones, francophones et italophones portent leur attention massivement sur l'expression de la trajectoire qui peut se faire à la fois dans le verbe et dans sa périphérie (cf. Pourcel 2004 pour l'anglais et le français). La manière et la cause du déplacement sont exprimées par des moyens similaires dans les trois langues. Néanmoins, comme nous l'avons vu en utilisant le test X^2 , une différence statistiquement significative caractérise le comportement linguistique des trois groupes en question concernant l'encodage de la manière du déplacement : celle-ci est beaucoup plus véhiculée chez les anglophones. Ce résultat est en ligne avec les travaux de Berman & Slobin (1994) et Slobin (1997, 2004, 2006), qui soutiennent que cette préférence est typique des langues à cadrage satellitaire :

le vaste répertoire de verbes lexicalisant la manière dont une entité se déplace dans l'espace (par exemple dans nos données en anglais : *run, jump, spike, tumble, creep, sneak, pop, tiptoe, climb*, etc.) dont elles disposent, permet à leurs locuteurs de faire des distinctions beaucoup plus détaillées sur la manière du mouvement. En revanche, les francophones et les italoophones, dont les L1s sont considérées comme des *low-manner salient languages*, expriment très rarement la manière du déplacement (cf. Cardini 2008 pour l'italien) et seulement s'ils y sont vraiment contraints pour la cohérence de l'histoire, notamment a) lorsque la manière fait partie de la trame de l'histoire et b) s'il n'y a pas de franchissement de frontière (« when manner is foregrounded (...) but apparently not cross boundaries » ; ex. ita *il gufo volò, il bambino cascò*, 'the owl flew, the boy fell', Slobin 2004 : 225-226). A titre d'exemple, nos locuteurs de langues romanes ont exprimé la manière du déplacement surtout pour la scène 17 de l'histoire de la grenouille, scène où le cerf court furieusement avec le petit garçon et le chien sur sa tête en utilisant justement le verbe *courir/correre* :

- (165a) le cerf se mit à *courir* (SUJ3-LN.Fr)
- (165b) e incominciò a *correre* a correre (SUJ4-LN.Ita)
'et [il] commença à courir à courir'

En revanche, contrairement aux anglophones (cf. ex. 166a), ils ont rarement encodé la composante manière associée à la trajectoire pour la scène 11 de l'histoire, où le petit garçon grimpe à l'arbre, ainsi que pour la scène 14, où le garçon grimpe sur un rocher (*grimper/arrampicarsi*), car ils ont eu tendance à omettre la composante de la manière en utilisant tout simplement le verbe *monter/salire*.

- (166a) the boy *climbs* a tree (SUJ2-LN.Ang)
- (166b) le garçon *monte* sur l'arbre (SUJ10-LN.Fr)
- (166c) il bambino *sale* su una pietra (SUJ1-LN.Ita)
'et l'enfant monte sur une pierre'

Globalement, comme on s'y attendait, les locuteurs italoophones et francophones préférèrent plutôt exprimer le changement de localisation au travers de verbes lexicalisant la trajectoire, tels que *monter/salire*, ce qui est en ligne avec les travaux de Slobin (2004), ensuite confirmés par Cardini (2008) qui, en se servant aussi de la *Frog story* parmi les *stimuli* employés dans sa recherche expérimentale, a démontré que, au moins concernant

l'encodage de la manière du mouvement, l'italien n'est pas du tout proche des langues satellitaires telles que l'anglais.

En revanche, suite à sa comparaison des récits *Frog* dans différentes langues, Slobin (2004 : 245) considère que les locuteurs d'italien exploitent plus de verbes de manière que les locuteurs francophones et hispanophones, même si le cadrage verbal des langues romanes est supposé déterminer un **style rhétorique** où la manière reste subordonnée à la trajectoire. Nous ne pouvons pas confirmer cette constatation de l'auteur, au moins pour ce qui est des locuteurs de l'italien et du français, puisque notre analyse ne relève aucune différence statistiquement significative entre les performances des francophones et des italophones quant à l'expression de la manière du déplacement.

Locus de l'information : racine verbale vs. éléments extraverbaux

Quant au *locus* de l'information, l'analyse des données natives montre que les anglophones expriment la **trajectoire** beaucoup plus dans la périphérie verbale (particules et SP directionnels) que dans la racine verbale, ce qui les éloigne des tendances relevées chez les locuteurs du français et de l'italien, qui se servent surtout du verbe pour l'encodage de cette notion. Ces résultats confirment l'existence d'une *variation inter-typologique* entre les langues étudiées qui a déjà été relevée dans des études précédentes (Talmy 1985, 2000 ; Berman & Slobin 1994 ; Slobin 2004 ; et plus récemment, Iakovleva 2012, pour l'anglais L1 ; Hendriks et al. 2008, pour l'anglais et le français L1). Cependant, contrairement à ce qui ressort des études menées par Hendriks et al. (2008) et Hendriks & Hickmann (2011), nous avons pu constater que la distribution des informations spatiales est organisée de façon systématique non seulement en anglais (manière encodée dans le verbe et trajectoire surtout en dehors du verbe) mais aussi en français (68,5% de trajectoire lexicalisée dans le verbe et manière lexicalisée surtout dans le verbe), alors qu'en italien l'expression de la trajectoire est organisée de façon moins systématique. En effet, notre analyse des récits natifs a mis en relief que les italophones encodent la trajectoire dans le verbe ou dans d'autres moyens linguistiques extraverbaux avec à peu près la même fréquence (42% vs. 37,2%). Ceci confirme notre hypothèse de départ selon laquelle il existerait une *variation intra-typologique* entre le français et l'italien, qui sont tendanciellement classées dans la même catégorie des langues à cadrage verbal. Plus spécifiquement, nous n'avons attesté aucune construction satellitaire dans les récits en français L1 (bien que possibles dans certains cas, cf. Spreafico 2008, 2009), alors qu'elles sont relativement fréquentes dans les

récits en italien L1 en raison de l'exploitation des VS (Cini 2008 ; Iacobini & Masini 2007 ; Simone 1996, 2008) qui se distribuent de manière homogène chez les italophones enregistrés (i.e. *andare via*, *uscire fuori* ; *saltare via* ; *cadere giù* etc.). Seulement six des quinze VS relevés dans leurs récits présentent des particules ayant une valeur pléonastique (i.e. *uscire fuori* ; *cadere giù* ; *scendere giù*), à savoir elles sont porteuses d'une information sur la trajectoire déjà lexicalisée dans la racine verbale. Ces résultats vont à l'encontre de ceux issus des travaux de Iacobini (2008) et de Wienold & Schwarze (2002), qui soutiennent que les verbes directionnels se combinent généralement avec une particule dont l'information spatiale est compatible avec celle déjà encodée dans la base verbale. Nous avons également retrouvé un type de VS se composant d'un verbe qui lexicalise un déplacement générique et c'est plutôt la particule qui lui est postposée qui précise la dimension de l'éloignement (*mandare via* = éloigner quelqu'un ou quelque chose). En outre, un seul cas de verbe de manière suivi d'une particule directionnelle (*saltare via*) a été attesté dans nos données, alors que d'après Iacobini & Masini (2007) et Iacobini (2008) les verbes de manière sembleraient représenter une base verbale très exploitée dans les constructions syntagmatiques. Il est aussi intéressant de noter que presque deux tiers des verbes employés se combinent avec la particule *via* (ang. *away* ; pour le même résultat, cf. Iacobini 2008), qui spécifie l'éloignement du point de départ dans la situation de déplacement (cf. Bernini 2006). Généralement cette particule suit des verbes neutres du mouvement, tels que *andare* (*andare via*), mais aussi des verbes de trajectoire (*scappare* > *scappare via*, *tornare* > *tornare via*) et finalement un seul type de verbe lexicalisant la cause et la trajectoire à la fois (*portare* > *portare via*). Ce résultat nous permet de remettre en question la typologie talmyenne et de considérer l'italien comme **une langue à cadrage mixte** et de relancer donc la possibilité de positionner les langues au long d'un *continuum* de saillance des composantes sémantiques plutôt de les classer dans des catégories strictes. Un tel résultat coïncide avec les travaux d'Ibarrexe-Antuñano (2004, 2009) et Ibarrexe-Antuñano & Gascón (2013), qui considèrent l'italien comme une langue à haute saillance de trajectoire grâce à l'exploitation des verbes *Plus Ground*, représentés par les VS, par rapport au français, que, contrairement à l'idée de Pourcel & Kopecka (2005), nous ne sommes pas en mesure de considérer comme un système typologiquement hybride, étant donné l'absence de constructions satellitaires dans nos récits francophones. Quoi qu'il en soit, il faut souligner que, malgré les différences de *locus* d'encodage, le français et

l'italien, par rapport à l'anglais, se comportent de la même manière quant à la préférence pour l'expression de la trajectoire.

Pour ce qui est de la **cause** du déplacement, les trois groupes utilisent des moyens linguistiques similaires : ils ne l'encodent que dans la racine verbale (*prendre, mettre* et leurs équivalents en anglais et en italien). Ce résultat aussi va à l'encontre de Hendriks et al. (2008). Dans leur étude sur le mouvement provoqué, ces auteurs ont relevé que cette composante sémantique est également encodée dans des éléments autres que le verbe en français L1, en l'espèce dans des propositions subordonnées (Popi a *fait rouler* le gros pneu pour le rentrer dans le garage, Hendriks et al. 2008: 28). La non systématisme dans l'expression de la cause en français L1, identifiée par les auteurs en question, réside sans doute dans le type de tâche employée qui force le locuteur à prêter beaucoup plus d'attention à la cause du mouvement ; ceci les amène à exprimer cette notion même en dehors du verbe comme le soutient également Talmy (1985, 2000). En revanche, dans l'histoire de la grenouille dont nous nous sommes servie c'est plutôt la trajectoire l'information la plus saillante à encoder : par conséquent, la composante de la cause devient secondaire dans l'expression d'un événement du mouvement. De plus, il ne faut pas oublier que l'histoire *Frog* se présente également comme une tâche moins contraignante pour l'informateur, étant donné que ce dernier a beaucoup de liberté dans la sélection des épisodes à relater.

Notre analyse a aussi porté sur les **types de verbes de mouvements** employés et sur le rapport *types/tokens*. Ce qui était inattendu concerne la différence non statistiquement significative entre le nombre de verbes de mouvement employés par les locuteurs des trois groupes natifs : 40 verbes chez les anglophones, 39 chez les francophones et 35 chez les italo-phones. Un tel résultat contredit non seulement la recherche de Berman & Slobin (1994) mais aussi en partie celle de Cadierno (2004). Tout d'abord, d'après Berman & Slobin (1994), les locuteurs de langues à cadrage satellitaire produiraient plus de verbes de mouvement que ceux des langues à cadrage verbal. En revanche, Cadierno (2004) ne constate aucune différence importante dans l'emploi des verbes de mouvement dans les récits en espagnol et en danois L1, langues typologiquement éloignées. Elle reconduit la différence des résultats entre les deux études à la variable modalité expressive des récits analysés, à savoir oraux dans l'enquête menée par Berman & Slobin (1994) et écrits dans

sa recherche, puisqu'on s'attend à ce que les locuteurs d'une L1 démontrent leur richesse lexicale surtout à l'écrit, lorsqu'ils ont plus de temps pour soigner leur formulation langagière. Notre étude, qui porte uniquement sur la production orale de nos informateurs, nous permet d'avoir exactement les mêmes résultats que Cadierno (2004) mais justement à l'oral, à savoir les locuteurs de langues satellitaires et ceux de langues à cadrage verbal se comportent à peu près de la même façon quant à la quantité de verbes de mouvement utilisés, ce qui nous permet de remettre en question son hypothèse liée à une différence de style ou bien de modalité expressive. De notre point de vue, la véritable différence réside plutôt dans les types de verbes de mouvement exploités et dans leur distribution chez chaque informateur. A titre d'exemple, en anglais L1 les verbes de trajectoire ainsi que les verbes de manière (types de verbes majoritairement exprimés) sont distribués de façon homogène chez tous les locuteurs. En revanche, cette homogénéité se retrouve en français uniquement pour les verbes de trajectoire, dont tous les locuteurs se sont servis, alors que les autres types de verbes sont employés très peu et n'apparaissent pas dans toutes les performances. De même, pour l'italien L1, ce sont toujours les verbes de trajectoire qui apparaissent largement dans tous les récits, alors que les autres catégories verbales n'apparaissent ni fréquemment ni dans toutes les productions. Ce type d'investigation plus fine n'a pas été faite par Cadierno (2004), ce qui ne nous permet pas de nous positionner tous azimuts par rapport à son hypothèse.

Un autre aspect des événements de déplacement qui a été pris en compte dans notre analyse concerne les **SP directionnels**, qui ont été largement produits par tous les informateurs. Par SP directionnels nous entendons des SP fournissant une information ultérieure sur la trajectoire, à savoir la source, la phase médiane et le but/cible du déplacement. L'intérêt d'étudier les SP dans les récits des informateurs réside dans notre désir de voir si, comme le montrent Berman & Slobin (1994), les locuteurs des langues satellitaires ont tendance à compacter la phase initiale et la phase finale du déplacement dans la même proposition, alors que les locuteurs des langues à cadrage verbal y arriveraient très rarement, car ils ont besoin de deux propositions séparées pour le faire. Il ressort de notre analyse que les anglophones expriment effectivement la source et la cible du déplacement dans la même proposition (*he lets the boy fall over the cliff into the river with his dog*), mais ils ne le font que très rarement (5 occurrences de ce type sur 118 *motion events* où apparaissent des SP). Dans la plupart des cas, ils encodent plutôt les deux

informations dans des propositions séparées, tout comme le font les francophones et les italophones (ex. fr. *le cerf a fait tomber le garçon et le chien du précipice // et ils sont tombés dans le lac* ; ex. ita. *caddero da questo dirupo // e caddero in uno stagno*). Ainsi, contrairement à l'hypothèse de Berman & Slobin (1994) et Slobin (1997), nos données révèlent une certaine liberté chez les locuteurs anglophones quant au choix d'empaqueter plusieurs informations au sein de la même proposition ou dans plusieurs propositions indépendantes. Ce résultat ainsi que la possibilité d'encoder la trajectoire par des particules en italien (cf. *supra*) nous permet de souligner la possibilité offerte **dans les typologies des langues de disposer de plusieurs options pour l'encodage des informations spatiales.**

Densité sémantique : scènes 12 et 17/18 *Frog story*

Dans l'analyse des données nous sommes également focalisée sur la DS, à savoir le nombre de composantes spatiales encodées dans un même énoncé. La DS n'a été calculé que pour les propositions référant aux images 12 et 17/18 de l'histoire *Frog*, étant donné que dans les récits de nos informateurs ces propositions-là se prêtent à une majeure DS. Le calcul de la DS a été fait par rapport au nombre de propositions produites par les locuteurs pour les images en question. Comme on s'y attendait, les locuteurs natifs d'anglais produisent des propositions beaucoup plus denses que les francophones et les italophones. Ce résultat est en ligne avec la possibilité offerte par les langues satellitaires de fusionner plusieurs informations spatiales dans la même proposition, ce qui, en revanche, implique l'emploi de plusieurs propositions indépendantes ou subordonnées dans les langues à cadrage verbal (Berman & Slobin 1994; Hendriks et al. 2008 ; Hendriks & Hickmann 2011). En l'espèce, les locuteurs anglophones privilégient l'encodage de deux informations spatiales, telles que la trajectoire et la cause, au sein de la même proposition, mais construisent aussi des propositions à DS3. Les francophones et les italophones, en revanche, partagent une préférence pour des propositions contenant entre deux et une information(s) sémantique(s), même si celles des natifs français apparaissent légèrement plus denses que celles des italiens. En ce qui concerne les types d'informations spatiales exprimées dans une même proposition, les trois groupes natifs expriment massivement la trajectoire, soit seule soit en combinaison avec d'autres composantes spatiales, y compris des informations supplémentaires sur la trajectoire elle-même (source, but, parcours du déplacement), ce qui parfois détermine la construction de propositions à DS2 ou DS3 :

- | | | |
|--------|--|-----|
| (167a) | they're both <i>falling</i> (T) <i>to the ground</i> (T but) <i>from height</i> (T source) | |
| | (SUJ9-LN.Ang) | DS3 |
| (167b) | ils <i>sont tombés</i> (T) <i>dans le lac</i> (T but) (SUJ10-LN.Fr) | DS2 |
| (167c) | <i>da quella fessura</i> (T source) <i>esce</i> (T) un gufo (SUJ1-LN.Ita) | DS2 |
| | 'de ce trou sort un hibou' | |

L'importance prêtée à la trajectoire est sans doute due au fait qu'elle représente la composante basique d'un événement de déplacement (Talmy 1985, 2000) mais, comme nous l'avons déjà mentionnée plus haut, ce résultat pourrait également être lié, au type de support utilisé, qui demande à l'informateur de se focaliser sur les trajectoires suivies par les entités en mouvement.

8.1.2 Conceptualiser l'espace dynamique en L1 : *Thinking for Speaking*

Plusieurs chercheurs se sont interrogés sur l'impact que les structures grammaticalisées des langues peuvent exercer sur la façon de conceptualiser et d'organiser l'information à véhiculer chez les locuteurs d'une certaine langue (cf. les études mentionnées au chapitre I dont von Stutterheim et *al.* 2002 ; Nüse 2003 ; Carrol et *al.* 2004). Concernant l'encodage de l'information spatiale en L1, notre analyse confirme les résultats des travaux d'Hendriks & Hickmann (2011) et Slobin (1996, 2003), qui ont montré la différente façon de sélectionner et d'organiser l'information spatiale entre les locuteurs des langues à cadrage verbal et ceux des langues satellitaires quand celle-ci est mobilisée en vue de la production langagière à venir (*Thinking for Speaking*, Slobin 1996). En effet, comme nous l'avons déjà montré plus haut, dans l'analyse des performances natives une différence statistiquement importante persiste dans l'encodage de la manière du mouvement, à savoir les locuteurs de l'anglais prêtent beaucoup plus d'attention à cette composante que les locuteurs de l'italien et du français et ils sont ainsi amenés à la formuler linguistiquement. De ce fait, les résultats de notre analyse sur les productions langagières en L1 s'inscrivent parfaitement dans l'hypothèse du *Thinking for Speaking* formulée par Slobin (1996), car nous avons pu constater que lors de la transformation de la pensée en paroles, le locuteur d'une langue donnée a tendance à sélectionner certains aspects de l'événement à relater qui adhèrent le mieux aux catégories lexico-grammaticalisées facilement accessibles dans la langue en question (pour les anglophones justement la manière grâce au vaste répertoire de verbes de manière développés dans cette langue, cf. *supra*).

Il faut néanmoins souligner que le choix du locuteur n'est pas un aspect à négliger lors de sa production langagière. Les locuteurs des langues étudiées dans notre recherche, en effet, n'adhèrent pas 100% aux contrastes typologiques prévues entre les langues satellitaires et les langues à cadrage verbal. A titre d'exemple, même si la manière a été encodée par tous les anglophones, cet encodage ne se réalise pas forcément pour la description de la même scène du support *Frog*, surtout parce que, comme nous l'avons mentionné plus haut, le support utilisé laisse beaucoup de liberté au locuteur dans la narration des événements. De même, comme nous l'avons déjà dit, parfois les francophones et les italophones ont exprimé la manière du déplacement des entités, surtout pour les scènes 11 et 17, mais il y a aussi un italoophone qui a utilisé le verbe *saltare* (*sauter*) dans la construction satellitaire *saltare via* pour décrire la scène 2 où la grenouille s'échappe du bocal. Ceci démontre que des catégorisations sont à éviter, étant donné que toute langue dispose également de *différentes options* qui vont au delà de ses propriétés typologiques, même si ces-options-là sont quand même exploitées dans une moindre mesure dans l'encodage des événements de mouvement. Ainsi, nous sommes en mesure de partager l'idée de Berman & Slobin (1994 : 118) qui soutiennent que « as a general caveat, it should be remembered that typological characterizations often reflect *tendancies* rather than *absolute differences* between languages ».

8.2 Résultats en L2

Cette section est consacrée à la discussion des résultats des données non-natives. Nous essayerons de mettre en évidence aussi bien les principales tendances communes relevées chez tous les apprenants que les divergences les plus importantes liées à l'influence de la L1 et/ou au niveau de compétence.

8.2.1 Tendances communes vs. différences en fonction du niveau de compétence et des langues en présence

Rapport longueur des récits/ nombre des situations de déplacements

Notre analyse concernant les productions orales des groupes d'apprenants de l'italien et du français L2s a tout d'abord montré que pour tous les groupes subsiste une différence non négligeable à propos de la longueur des récits et de la quantité des événements de mouvement exprimés en fonction du niveau de compétence. Autrement dit, les apprenants intermédiaires ont produit des récits plus courts que les avancés et ils ont également

exprimé moins d'événements de mouvement, comme on peut le voir dans les tableaux suivants :

	N° propositions (moyenne)	<i>Motion Event</i>	<i>Chi-square Test</i>
App Angl INT	398 (39,8)	69	P = 0.01
App Angl AVA	660 (66)	168	P < 0.05
App Fra INT	432 (43,2)	113	P = 0.2
APP Fra AVA	541 (54,1)	162	P > 0.05

Tableau 34. Apprenants italien L2 : comparaison nombre de propositions/ motion events à l'aide du test χ^2

	N° propositions (moyenne)	<i>Motion Event</i>	<i>Chi-square Test</i>
App Angl INT	740 (74)	136	P = 0.04
App Angl AVA	694 (69,4)	164	P < 0.05
App Ita INT	354 (35,4)	116	P = 0.23
APP Ita AVA	486 (48,6)	134	P > 0.05

Tableau 35. Apprenants français L2 : comparaison nombre de propositions /motion events à l'aide du test χ^2

Le test χ^2 met en évidence la présence d'une différence statistiquement significative ($P < 0.05$) uniquement entre les groupes d'apprenants anglais intermédiaires et celui des avancés, alors qu'il n'y a pas d'écart significatif chez les apprenants francophones et italophones ($P > 0.05$). A notre avis, ces écarts (significatif ou non) sont liés au niveau de compétence en L2 : au fur et à mesure que l'apprenant évolue dans son interlangue, il dispose de plus de moyens pour enrichir ses récits et pour référer aux situations de déplacement. Cependant, comme l'écart statistiquement significatif ne se manifeste que chez les apprenants anglophones, nous supposons que : a) s'agissant d'une tâche qui laisse le locuteur assez libre quant au choix des épisodes à relater, l'apprenant intermédiaire décide de relater seulement certaines situations de déplacement en fonction des moyens linguistiques dont il dispose ; b) la distance typologique entre la L1 et la L2 représente un frein chez l'apprenant anglophone intermédiaire au moins en termes lexicaux (cf. *infra*). Ceci ne serait pas le cas chez l'apprenant italophone du français L2 et francophone de l'italien L2 en raison de la majeure transparence lexicale (verbes de mouvement, prépositions spatiales) entre le français et l'italien qui faciliterait la tâche de l'apprenant (Cadierno 2010).

En outre, aucune différence significative n'a été relevée entre les groupes de locuteurs natifs et les apprenants concernant le nombre de *Motion Events* produits. Seuls les apprenants anglophones avancés en français L2 se comportent différemment des natifs francophones quant au nombre d'événements de mouvement exprimés, étant donné que P est égal à 0.000.

Les composantes spatiales exprimées

Comme nous l'avons également vu pour les groupes de contrôle, tous les apprenants à tous niveaux ont massivement encodée la composante trajectoire (cf. pour les mêmes résultats Hendriks & Hickmann 2011). Ce résultat ne nous permet pas d'asserter de façon absolue s'ils adhèrent aux *patterns* typiques de leur LC, à savoir l'italien ou le français, considérés comme langues à cadrage verbal où la trajectoire est plus proéminente que les composantes secondaires (Talmy 1985, 2000 ; Slobin 2004), étant donné que la même tendance a également été attestée dans nos données natives, voire chez les locuteurs d'anglais, qui ont encodée cette composante beaucoup plus que la manière et/ou la cause du déplacement. Un tel résultat nous amène donc à partager l'idée de Talmy (1985) qui soutient que l'expression de la trajectoire représente la composante la plus importante pour qu'il y ait du déplacement d'entités dans l'espace. En effet, d'après Filipović et Ibarrexe-Antuñano (2015), ce n'est pas par hasard si plusieurs chercheurs⁴⁴ ont prouvé que la trajectoire est acquise avant la manière du déplacement en L1.

Nous sommes partie de l'hypothèse (*hypothèse 4*) que les apprenants anglophones encoderait davantage la manière du déplacement en L2 que les apprenants italophones et francophones en raison de l'influence du système linguistique et conceptuel de leur L1. Or, notre analyse nous a permis de rejeter en partie cette hypothèse, étant donné que, uniquement en termes d'occurrences, dans les récits des apprenants ayant l'anglais comme L1 nous avons relevé que la manière est légèrement plus encodée que la cause, alors que les apprenants francophones et italophones font juste l'inverse. Le test X^2 a montré, en effet, que ces différences ne peuvent être considérées comme statistiquement significatives ni selon le niveau de compétence des apprenants appartenant au même groupe (P = 0.86 pour les apprenants anglophones INT vs. AVA > Ita L2, P = 0.73 pour les apprenants

⁴⁴ Pour plus de détails sur l'importance de la trajectoire dans la conceptualisation spatiale et temporelle, cf. Mandler 2004 ; Pruden et al. 2004, Pulverman et al. 2004 et Filipović 2007, in Filipović et Ibarrexe-Antuñano (2015).

francophones INT vs. Ava > Ita L2 ; P = 0.70 pour les apprenants anglophones INT vs AVA > FrL2 , P = 0.64 pour les apprenants italo-phones INT vs AVA > FrL2), ni entre les deux groupes d'intermédiaires et les deux groupes d'avancés des deux types d'apprenants ayant la même LC (P = 0.37 chez les INT > Ita L2 ; P = 0.17 chez les INT > FrL2 ; P = 0.36 chez les AVA > FrL2). à l'exception des apprenants avancés de l'italien L2. Pour ces derniers, en effet, les scores issus du test X^2 nous révèlent que ceux-ci ne se comportent pas de la même manière dans l'encodage des trois composantes prises en examen dans notre recherche (p = 0.007).

$$X^2 (2) = 9.75, p < 0.05$$

Le tableau 36 nous permet de visualiser plus précisément pour quelle(s) catégorie(s) les deux groupes d'apprenants avancés adoptent un comportement différent :

	APP ANG	APP FRA	X^2 test
Trajectoire	204	190	0.13
Manière	32	26	1
Cause	17	39	0.0002*

Tableau 36. Composantes sémantiques chez les apprenants avancés de l'italien L2 :

P calculé à l'aide du X^2 test

Les deux groupes d'apprenants avancés présentent des fréquences similaires quant à l'expression de la trajectoire et de la manière. Au contraire, la différence significative réside dans une fréquence plus importante de la cause du déplacement chez les apprenants français avancés (P = 0.0002 => P < 0.05). Très probablement, les francophones avancés suivent encore les *patterns* identifiés en français L1, au moins du point de vue qualitatif, étant donné que les locuteurs natifs du français semblent légèrement préférer l'encodage de la cause à celui de la manière du déplacement (12,3% vs. 10,9%, cf. *supra*).

Finalement, notre analyse a également mis en relief qu'en termes quantitatifs tous les apprenants se comportent à peu près de la même façon que les locuteurs natifs de leur variété cible (P = 0.42 Ita L1 vs. Ang L1 > Ita L2, P = 0.61 Ita L1 vs. Fr L1 > Ita L2 ; P = 0.59 Fr L1 vs. Ang L1 > Fr L2 ; P = 0.11 Fr L1 vs. Ita L1 > Fr L2). Ces résultats sont en désaccord avec Cadierno & Ruiz (2006), d'après qui une différence significative serait que les apprenants danois de l'espagnol L2 encoderaient la manière du mouvement moins que les apprenants italiens de l'espagnol L2 et les hispanophones natifs. Ceci serait dû au fait

qu'ils ne maîtrisent pas le lexique concernant la manière du déplacement de la même façon que les apprenants italiens, aidés sans doute par une certaine transparence lexicale des verbes de mouvement entre l'italien et l'espagnol.

Locus de l'information : racine verbale vs. éléments extraverbaux

Concernant le *locus* de l'information, l'analyse des récits en L2 a montré que les apprenants ont tendance à exprimer la trajectoire surtout dans la racine verbale, même si des proportions d'encodage assez importantes sont également attestées dans des éléments extraverbaux, représentés dans 80%-90% des cas par des SP directionnels (source, phase médiane, but), étant donné les caractéristiques typologiques du français et de l'italien. En revanche, les anglophones avancés en italien L2 font exception : la même fréquence d'expression de la trajectoire a été attestée dans le verbe et dans sa périphérie (40,3%). Notons que ces résultats vont partiellement à l'encontre de Demagny (2013), selon qui, les apprenants anglais du français L2 encoderaient la trajectoire majoritairement en dehors du verbe et très rarement dans la racine verbale, alors qu'ils rejoignent en partie ceux de Spreafico & Valentini (2010). Leur analyse montre que les apprenants français de l'italien L2 préfèrent encoder la trajectoire dans VERBE + SP, tout comme le font les natifs, alors que les apprenants anglophones le font surtout dans des constructions adnominales, à savoir les SP, indépendamment de leur niveau de compétence. Les auteurs justifient de tels choix de la part des apprenants par l'influence de leur L1 : le français représente une langue à cadrage verbal et tend donc à lexicaliser la trajectoire dans la racine verbale, alors que l'anglais, en tant que langue satellitaire, préfère l'encoder en dehors du verbe. À la lumière de nos résultats, nous ne soutenons qu'en partie leur hypothèse, car si d'une part les apprenants français adhèrent aux *patterns* typiques des langues à cadrage verbal, qui incluent leur variété cible l'italien, d'autre part il ne faut pas oublier que, comme nos données natives l'ont montré, **l'encodage de la trajectoire est organisée de façon moins systématique en italien**, ce qui est particulièrement perçu chez nos apprenants anglais avancés. Ceux-ci, en effet, ont exprimé la trajectoire dans des SP (75%) mais aussi dans des particules (23%, 25 occurrences distribuées chez huit informateurs sur dix) par l'exploitation des VS italiens (i.e. *andare via*, *andare fuori*, *correre via*, *cadere giù*). Il est intéressant de noter que, tout comme les italophones natifs, les apprenants anglophones aux stades avancés se servent surtout de verbes suivis de la particule *via* (*away*), tels que

andare via et *correre via* (ce dernier représentant le seul type de verbe de manière + particule relevé chez les apprenants) :

(168a) adesso [il bambino e il cane] *vanno via* (App10-Ava)

‘maintenant [l’enfant et le chien] vont *away’

(168b) [il cervo] *corre via* con il cane (App8-Ava)

[le cerf] court *away avec le chien’

Le type de VS le plus exploité chez les apprenants en question est sans doute représenté par *andare* + *particule*, comme il a également été prouvé par Spreafico & Valentini (2010). Très probablement, comme le dit Simone (1997 : 168), il s’agit d’une « combinazione di [...] parole di alta frequenza e notevole generalità⁴⁵ » qui est très probablement saillante dans *l’input*. Nous avons également retrouvé un exemple de verbe lexicalisant aussi bien la cause que la trajectoire suivi d’une particule (*portare via* cf. ex. 169a, *portare fuori* cf. ex. 169b) :

(169a) il ragazzo *porta via* la sua rana (App6-Ava)

‘le garçon emporte *away sa grenouille’

(169b) il ragazzo *porta fuori* la sua rana (App3-Ava)

‘le garçon emporte dehors sa grenouille’

Un seul type de VS dont la particule a une valeur pléonastique a été attesté dans les récits des apprenants (*cadere giù*, 2 occurrences), ce qui les rapproche des mêmes tendances relevées chez les natifs italophones (cf. *supra*).

En revanche, chez les apprenants français de l’italien L2 nous avons relevé une apparition presque insignifiante de VS (quatre occurrences : *andare fuori* [x2], *portare via*, *cadere fuori*). Le test X^2 a confirmé que les deux groupes d’apprenants se comportent différemment en termes quantitatifs dans l’encodage de la trajectoire dans des éléments autres que le verbe ($P = 0.001$).

$$X^2 (2) = 12,78, p < 0.05$$

Plus spécifiquement, la différence importante du point de vue statistique réside justement dans l’emploi des particules pour véhiculer l’information de la trajectoire (cf. tableau 37).

⁴⁵ « Une combinaison de mots de haute fréquence et de généralité remarquable » notre trad.

	APP ANG	APP FRA	X ² test
Particules	25	4	0.001*
SP	78	71	0.55

Tableau 37. Eléments extraverbaux chez les apprenants avancés de l'italien L2 : P calculé à l'aide du X² test⁴⁶

Nous tenons particulièrement à mettre en relief que les particules ont été exploitées aussi bien par les apprenants qui ont fait également un séjour d'études en Italie que par les apprenants qui n'ont été exposés qu'à l'*input* institutionnel (cf. Annexe II). Ce résultat n'est conforme ni à celui issu du travail de Bernini et al. (2006), où aucun apprenant de l'italien L2 en milieu guidé n'a eu recours aux VS (y compris les apprenants anglophones), ni à la recherche de Spreafico & Valentini (2010), qui ont relevé le recours aux VS uniquement chez des étudiants immigrés. Cela a été justifié par les auteurs par la nature différente de l'*input* auquel les sujets ont été exposés: *input* de type formel en classe de langue et *input* plus colloquial dans la vie quotidienne, étant donné que les apprenants immigrés sont bien intégrés dans la société d'accueil. En raison de l'emploi statistiquement significatif des VS chez nos apprenants anglophones par rapport aux francophones (cf. *supra*), notre thèse est plutôt qu'un *transfert conceptuel* (Jarvis & Pavlenko 2010) se met en place au niveau avancé (cf. travaux équipe d'Heidelberg, par ex. von Stutterheim 2003), *transfert* favorisé par l'*input* en L2 (positive evidence)⁴⁷. Plus spécifiquement, la perception de la présence de structures similaires (structures satellitaires, cf. notion de *psychotypologie*, Kellermann 1977) en anglais et en italien pousserait les apprenants anglophones de l'italien à se servir abondamment des particules, ce qui n'est pas le cas des apprenants français, étant donné l'absence de telles constructions dans leur L1. Ce résultat remet également en question le travail de Cadierno (2004), qui illustre la présence d'un *transfert* de stratégies de lexicalisation de la L1 chez des apprenants danois intermédiaires de l'espagnol L2. D'après l'auteur, seuls les apprenants intermédiaires montreraient un majeur degré d'élaboration et de complexité de la trajectoire dans les événements de mouvement par rapport aux locuteurs natifs d'espagnol (absence de constructions satellitaires en espagnol L1), en exploitant surtout des constructions satellitaires

⁴⁶ Dans ce contexte nous n'avons pas pu calculer la valeur de P pour les locutions adverbiales, étant que les fréquences d'emploi pour les deux groupes sont inférieures à 5 (2 pour les anglophones avancés et 4 pour les francophones avancés).

⁴⁷ Par *positive evidence* on entend ce qui est possible dans une langue donnée, fourni par l'*input* de la LC. La notion de *positive evidence* s'oppose à celle de *negative evidence*, à savoir information sur ce qui n'est pas possible dans une langue donnée, normalement fournie pas des corrections et des clarifications (pour plus de détails cf. Lyster et al. 2013 et Ellis & Sheen 2006).

redondantes (ex. *A final consiguió hacerla caer abajo la colmena* ‘At the end he managed to make it fall down the beehive’, Cadierno 2004: 29). Ceci n’est pas le cas chez nos apprenants anglophones de l’italien L2, étant donné que, comme nous venons de l’illustrer, a) ce sont les apprenants avancés qui ont tendance à opérer un *transfert conceptuel* et b) à condition qu’ils soient sensibles à la proximité de certaines structures entre la L1 et la L2, sensibilité qui est favorisée par l’*input* d’exposition. Ce dernier point, en effet, justifierait l’emploi d’une seule construction satellitaire dont la particule a une valeur pléonastique (*il tombe en bas*) chez un apprenant anglais avancé du français L2. En d’autres termes, l’absence de constructions satellitaires dans l’*input* en français LC (*negative evidence*) semble bloquer un éventuel transfert chez des apprenants (dans notre cas anglais) dont la L1 abonde en *particules de trajectoire*.

De plus, deux occurrences d’adverbes de trajectoire (*en dehors, dedans*) ont été relevées dans les récits en français de deux apprenants anglais avancés. Plus spécifiquement, il s’agit plutôt d’adverbes de lieu qui renvoient anaphoriquement à des SP mentionnés dans les propositions précédentes (le chien à l’extérieur de la fenêtre / le chien tombait *dehors* ; il regarde une grenouille dans un bocal / le chien met son nez *dedans*). L’exploitation d’adverbes de lieu avec une reprise anaphorique a également été identifiée chez les français natifs, malgré le nombre très restreint d’occurrences (cf. chapitre VI pour plus de détails). Ce résultat nous amène à penser que les apprenants qui s’en servent ont atteint une très bonne maîtrise discursive de la L2 en question.

Concernant le *locus* d’encodage de la manière du déplacement, tous les groupes d’apprenants privilégient la racine verbale : indépendamment du niveau de compétence, il est très rare de trouver des locutions adverbiales lexicalisant la manière du déplacement. Ces résultats sont à mettre en perspective avec l’étude de Hendriks et Hickmann (2011) qui ont montré que certains apprenants anglophones du français L2 ont tendance à lexicaliser la trajectoire dans la racine verbale et à encoder l’information de la manière dans un SP qui désigne normalement un instrument (ex. la femme traverse les rails *dans la bicyclette*, Hendriks & Hickmann 2011 : 330) ou dans une phrase subordonnée (il traverse la rue *par marchant sur ses mains, ibidem*), les deux stratégies se rapprochant de la variété cible aux niveaux avancés. A ce propos, nos résultats ne sont pas du tout conformes à ceux de Hendriks & Hickmann (2011), en raison de l’absence dans nos données de SP ou de

subordonnées exprimant la manière du déplacement et du nombre trop restreint d'adverbes de manière. Demagny (2013), en revanche, a relevé que les anglophones apprenant le français L2 ont tendance à lexicaliser la manière dans le verbe étant donné qu'ils préfèrent laisser la périphérie verbale libre pour l'encodage de la trajectoire. Par conséquent, nos résultats peuvent partiellement confirmer ceux de cet auteur, mais uniquement au sujet de l'encodage de la manière du déplacement dans le verbe, qui reste tout de même moins exploitée que la trajectoire du déplacement.

Finalement, quant à l'expression de la cause du déplacement, les apprenants ne l'ont lexicalisée que dans la racine verbale tout comme les locuteurs natifs de leur variété cible. Encore une fois, ces résultats ne sont pas en ligne avec ce qui a été relevé par Hendriks et al. (2008), à savoir le rare encodage de la cause en dehors du verbe chez des apprenants ayant comme L1 une langue satellitaire (anglais) et comme L2 une langue à cadrage verbal (français), mais confirment dans une certaine mesure ceux de Demagny (2013). Cette dernière démontre que les apprenants anglais du français L2 ont tendance à produire des informations portant sur la cause dans la racine verbale en raison du biais de leur L1, étant donné que les locuteurs natifs du français expriment cette composante de façon hétérogène dans le verbe aussi bien que dans sa périphérie. Or, nos apprenants expriment tous la cause dans la racine verbale, mais le même résultat a également été attesté pour les trois groupes de contrôle, y compris le français et l'italien contrairement à leur statut de langues à cadrage verbal. Ceci nous confirme à nouveau qu'il faut nuancer le statut typologique des langues et nous soutenons encore une fois que les types de support employés par les auteurs mentionnés-ci-dessus ont poussé les informateurs à se focaliser davantage sur la cause du déplacement par rapport à notre support. En dernier lieu, il va de soi que parfois l'adoption de méthodologies différentes peut entraîner des résultats différents, ce qui est justement le cas des travaux de ces auteurs et de notre recherche.

Pour ce qui est du rapport *types/tokens* relevé dans les performances de nos apprenants, nous nous attendions à ce que les apprenants utilisent moins de types de verbes de mouvement que les locuteurs natifs (*hypothèse 3*), comme il a également été démontré par des études antérieures (cf. par exemple, Cadierno 2004). Or, nos résultats rejettent notre hypothèse de départ, puisque aucune différence statistiquement significative n'a été attestée entre le nombre de verbes de mouvements utilisés chez les deux groupes

d'apprenants et les locuteurs natifs ($P = 0.25$ pour les apprenants de l'italien, 35 *types* pour les italophones natifs ; $P = 0.20$ pour les apprenants du français, 39 *types* pour les français natifs). L'une des différences importantes à remarquer est que, comme on pouvait s'y attendre, les apprenants intermédiaires se servent d'un nombre inférieur de *types* que les avancés (19 *types* ANG INT > ITA L2 vs. 33 *types* ANG INT > ITA L2 ; 31 *types* FR INT > ITA L2 vs. 35 *types* FR AVA > ITA L2 ; 18 *types* ANG INT > Fr L2 vs. 37 *types* ANG AVA > Fr L2 ; 24 *types* ITA INT > Fr L2 vs. 30 *types* ITA AVA > Fr L2), ce qui est sans doute dû à un enrichissement du vocabulaire aux stades avancés d'acquisition. Le fait que cette différence soit moins évidente chez les apprenants francophones et les apprenants italophones pourrait s'expliquer par une majeure transparence lexicale entre le français et l'italien (i.e. *retourner/ritornare*, *entrer/entrare*, *partir/partire*), qui facilite sans doute la maîtrise de nouveaux *types* verbaux dans l'apprentissage de l'italien L2. Encore une fois, la catégorie verbale majoritairement exploitée dans toutes les performances des apprenants et qui contient le plus grand nombre de *types* est représentée par les verbes de trajectoire (cf. Cadierno & Ruiz 2006 pour les mêmes résultats). Les verbes neutres de déplacement ont été retrouvés dans les récits de 70%-80% des apprenants, alors que les verbes de manière se distribuent de façon très hétérogène chez les apprenants. Les verbes de cause, en revanche ont été utilisés par tous les apprenants francophones avancés. Finalement, les verbes à 2 composantes spatiales commencent à devenir plus importantes chez les apprenants avancés, ce qui, à nouveau, va de pair avec l'enrichissement lexical à ce stade acquisitionnel. En somme, l'analyse *types-tokens* nous montre un comportement assez similaire chez nos groupes d'apprenants, à savoir aussi bien chez les apprenants dont la L1 et la L2 partagent le même statut typologique – apprenants italiens du français et viceversa – que chez les apprenants dont la L1 et la L2 sont considérées comme typologiquement éloignées – apprenants anglais du français ou de l'italien. Un tel résultat est en ligne avec le travail de Cadierno & Ruiz (2006) : l'analyse *types/tokens* concernant deux groupes d'apprenants avancés de l'espagnol L2, l'un dont la L1 est typologiquement éloignée de la L2 (apprenants danois) et l'autre dont les L1 et L2 sont typologiquement proches (apprenants italiens), montre qu'il n'y a aucune différence importante entre les deux groupes. Ceci suggère un manque d'influence des contraintes typologiques de la L1 sur le choix des *types* de verbes de mouvement en L2 aux deux niveaux de compétence langagière.

D'autres tendances communes relevées chez les groupes d'apprenants intermédiaires, concernent l'emploi d'emprunts (*escape, follow, ascend, pull*), de calques (**scapparsi* calqué sur le verbe français *s'échapper* ou *échapper* calqué sur les formes verbales anglaise et italienne *escape et scappare*) et de formes verbales idiosyncrasiques (**seguetare* au lieu de *seguire* 'suivre'), ce qui est sans doute lié à leur stade acquisitionnel qui ne leur permet pas encore de bien maîtriser le lexique concernant les situations de déplacement dans la variété cible. De telles tendances se raréfient chez les avancés.

Un phénomène très intéressant qui a été relevé uniquement dans les récits des apprenants anglais (un apprenant avancé et plusieurs apprenants intermédiaires) concerne l'emploi de certains verbes intransitifs en italien ou en français mais qui sont utilisés transitivement. Plus spécifiquement, un apprenant anglophone avancé de l'italien L2 s'est parfois servi de la forme idiosyncrasique **montare*, calqué sur le verbe français *monter*, suivi d'un complément d'objet direct (*montare l'albero* '**monter l'arbre*', cf. ex. 170) dans des contextes où, en revanche, il devrait être suivi d'un SP directionnel (**montare sull'albero* > *salire sull'albero* 'monter sur l'arbre') :

- (170) il cane prova a **montare* l'albero (App8-Ava)
'le chien essaie de **<monter l'arbre>*'

De même, chez certains apprenants intermédiaires du français nous avons retrouvé des cas où le verbe de mouvement *monter* est employé transitivement (cf. ex. 171) pour décrire des situations de déplacement où les anglophones natifs ont employé le verbe *climb* suivi d'un complément d'objet, tel que *climb a tree*. Dans les deux cas, il s'agit de **transfert sémantique**, nonobstant le manque de ressemblance formelle entre les deux verbes.

- (171) il *monte* la pierre (App8-Int)

L'emploi transitif de *salire* (dans notre cas **montare* ou *monter*) a également été attesté dans les résultats de Spreafico & Valentini (2010) et Bernini et al. (2006 : 20, *il bambino ha salito l'albero* 'l'enfant a monté l'arbre') et a été attribué à l'interférence de la L1. Nous partageons l'idée de ces auteurs, puisque de tels cas ont été relevés dans des contextes où les anglophones natifs ont exploité la forme *climb a tree/ a rock*. Ainsi, nous soutenons que l'apprenant en question pour pallier au manque de vocabulaire s'est servi du *transfert*

sémantique, stratégie qui lui a permis tout de même de véhiculer l'information de déplacement conceptualisée.

Concernant les SP directionnels, à la lumière des résultats sur l'acquisition en L1 largement discutés dans la littérature (Berman & Slobin 1994 ; Slobin 1997), nous nous attendions à ce que les apprenants anglophones arrivent à compacter au sein de la même proposition plusieurs informations directionnelles (source, phase médiane, but) par rapport aux apprenants francophones. Pourtant, les récits en L2, tout comme nous l'avons déjà vu pour les données natives, ne permettent pas d'étayer cette hypothèse. Les apprenants anglais de l'italien L2 ont très rarement exprimé la source et le but du déplacement dans la même proposition (2 occurrences chez les intermédiaires et une seule occurrence chez un apprenant avancé, par ex. *il cane è caduto dalla finestra sulla terra sotto la finestra* 'le chien est tombé de la fenêtre sur le sol sous la fenêtre') ainsi que les apprenants anglophones du français (4 cas d'*event conflation* sur 88 propositions contenant des SP directionnels occurrence chez un sujet avancé, *le garçon et le chien sont tombé du précipice dans une rivière*). Tous les groupes d'apprenant préfèrent ainsi encoder les informations directionnelles dans des prépositions séparées (cf. ex. 172a-b), tout comme l'ont fait nos groupes de contrôle :

- (172a) questo cervo ha lanciato il *regazzo e il suo cane dalla scogliera (source) // il *regazzo è caduto in acqua (but) (AppAng6-Ava)
'ce cerf a lancé le garçon et son chien de la falaise // le garçon est tombé dans l'eau'
- (172b) a un certo punto il bambino cade dalla *falesa (source) con il cane // e tutti e due sono caduti in un lago (but) (AppFr8-Ava)
'à un moment donné l'enfant tombe de la falaise avec le chien // et tous les deux sont tombés dans un lac'

D'une part, nos résultats sont en ligne avec ceux de Cadierno (2004), qui ne relève aucune différence significative entre les apprenants danois de l'espagnol L2 et les hispanophones natifs à ce sujet. D'autre part, ils vont à l'encontre de ceux de Cadierno & Ruiz (2006) qui constatent que des apprenants danois de l'espagnol L2 produisent un nombre très important de propositions contenant l'information sur la source et sur le but du déplacement ; les apprenants italiens de l'espagnol L2, au contraire, distribuent de telles informations dans

des propositions séparées. A leur avis, ceci serait dû à une très forte influence du danois L1 en espagnol L2. Dans notre cas, déjà l'analyse des récits natifs a montré qu'il y a une certaine liberté chez les locuteurs quant à la façon d'empaqueter ces informations directionnelles dans plusieurs propositions, ce qui se manifeste également lors de l'ALE.

Densité sémantique : scènes 12 et 17/18 *Frog story*

Au début de notre analyse, nous nous attendions à ce que les apprenants anglais produisent des propositions beaucoup plus denses que les francophones en italien L2 (*Hypothèse 4*), puisque dans leur L1 ils peuvent compacter plus d'informations spatiales (T, M, C) au sein de la même proposition par rapport aux locuteurs des langues à cadrage verbal, qui ont besoin de plusieurs propositions indépendantes pour exprimer de telles informations (cf. Berman & Slobin 1994, Hendriks et al. 2008 ; Hendriks & Hickmann 2011, Demagny 2013). Les résultats indiquent en revanche qu'il n'y a pas de différences importantes entre les apprenants de l'italien et du français quant au nombre de composantes sémantiques exprimées pour relater les épisodes des scènes 12 et 17/18 de l'histoire *Frog*.

Tout d'abord, pour tous les apprenants, nous avons remarqué que les apprenants avancés réalisent des propositions plus denses que les intermédiaires (jusqu'à DS4, malgré les occurrences restreintes). Nos résultats vont ainsi dans le sens du travail de Demagny (2013), qui a montré que le nombre de composantes exprimées dans une même proposition augmente au niveau avancé, ce qui pourrait donc être un bon indice des étapes développementales dans l'interlangue des apprenants. Cet indicateur, à notre avis, pourrait être inclus parmi les paramètres établis par Bartning & Schylter (2004) permettant d'identifier les *profils* des apprenants. A titre d'exemple, nos apprenants anglophones intermédiaires de l'italien préfèrent produire des propositions avec une seule composante sémantique et très rarement en expriment trois. Les avancés, en revanche, privilégient des propositions contenant deux informations spatiales, ce qui ne les éloigne ni des tendances relevées en anglais L1 ni de celles de leur variété cible et, même si très rarement, ils arrivent à en exprimer quatre. De même, chez les apprenants français intermédiaires nous avons relevé grosso modo les mêmes proportions entre des propositions à DS1 et DS2. C'est surtout chez les avancés que les propositions à DS2 sont privilégiées.

Pour les deux groupes, peu d'occurrences de propositions à DS4 ont été attestées. N'oublions pas, à ce propos, que les propositions de nos natifs français apparaissent

légèrement plus denses que celles des italophones : à titre d'exemple, la DS4 n'a jamais été trouvée dans les performances des italophones. Si on imaginait pour nos langues natives un *continuum* allant des langues où la quantité des informations à relater est très souvent empaquetée dans une même proposition à celles où elle l'est rarement, on pourrait penser à ce type de *continuum*: *anglais* > *français* > *italien*. Néanmoins, en raison du nombre trop restreint de propositions à DS3 ou DS4 relevées chez nos apprenants, nous ne sommes pas en mesure de parler d'influence de la L1 sur le discours spatial en L2 à ce sujet.

Certaines études antérieures (Hendriks et al. 2008 ; Hendriks & Hickmann 2011) ont constaté une densité de propositions en L2 inférieure de celles des natifs, indépendamment du lecte de l'apprenant et de la L1 (anglais, français), alors que dans nos données les propositions des apprenants sont aussi denses que celles des natifs (anglais, français, italien). De notre point de vue, la seule différence importante entre les groupes d'apprenants réside dans le volume d'informations spatiales à compacter qui devient de plus en plus important au fur et à mesure que le niveau de l'apprenant avance.

Concernant le(s) type(s) d'informations spatiales exprimées, nous avons relevé que les apprenants tous niveaux confondus, tout comme les trois groupes de locuteurs natifs, ont massivement exprimé la trajectoire, soit seule soit avec une autre composante spatiale, surtout d'autres informations portant sur la trajectoire, à savoir la source (ex. 173a-c) et/ou le but (ex. 173d-f) :

- | | | |
|--------|--|-----|
| (173a) | il ragazzo <i>cade</i> (T) <i>del cervo</i> (T source) (AppAng9-Ava) | DS2 |
| | 'le garçon tombe du cerf' | |
| (173b) | ma una civetta <i>esce</i> (T) <i>dall'albero</i> (T source) (AppFr2-Ava) | DS2 |
| | 'mais un hibou sort de l'arbre' | |
| (173c) | l'enfant et le cerf <i>tombent</i> (T) <i>d'une hauteur</i> (T source) (AppIta9-Ava) | DS2 |
| (173d) | il bambino <i>cade</i> (T) <i>sulla testa di cerf@s:fr</i> (T but) (AppAng6-Int) | DS2 |
| | 'l'enfant tombe sur la tête de cerf' | |
| (173e) | il cane e il ragazzo <i>sono caduti</i> (T) <i>nell'acqua</i> (T but) (AppFr8-Int) | DS2 |
| | 'le chien et le garçon sont tombés dans l'eau' | |
| (173f) | l'enfant * <i><se tombe></i> (T) <i>dans un étang</i> (T but) (AppIta8-Int) | DS2 |

Comme nous l'avons déjà dit pour les groupes natifs, notre idée est que les apprenants encodent surtout la trajectoire puisque celle-ci représente la composante primordiale dans

une situation de déplacement (Talmy 1985, 2000), ce qui renforce également le même résultat attesté par Hendriks & Hickmann (2011). En outre, nous rappelons à nouveau que le support dont nous nous sommes servis laisse beaucoup de liberté à l'apprenant, contrairement à la tâche exploitée par Hendriks et *al.* (2011), qui demandait aux apprenants de prêter attention surtout à la cause du déplacement plutôt qu'à la trajectoire.

8.2.2 Conceptualiser l'espace dynamique en L2 : *Thinking for Speaking* et traitement prototypique de la tâche

L'un des objectifs principaux de notre recherche a été de tester si les apprenants de l'italien et du français L2s arrivent à maîtriser les éléments linguistiques concernant l'encodage de l'expression spatiale dynamique conformément à la LC ou s'ils sont influencés par les structures linguistiques et conceptuelles de la L1 lors de la formulation langagière en L2. Notre hypothèse de départ (*hypothèse 4*) était que la conceptualisation spatiale chez des apprenants adultes devrait refléter certaines caractéristiques de leur LM : à titre d'exemple, si les anglophones natifs prêtent beaucoup d'attention à la manière, ils seraient amenés à l'encoder linguistiquement aussi lors de l'apprentissage d'une L2 à cadrage verbal, où la manière est moins encodée que la trajectoire (Talmy 1985, 2000 ; Slobin 2004, 2006). Cette tendance comporterait des difficultés importantes lors du processus d'acquisition d'une LE puisque le rapprochement vers l'usage natif implique l'emploi de différents moyens linguistiques spatiaux et une différente manière de conceptualiser l'espace.

Or, les résultats issus de notre recherche révèlent que le *penser pour parler* de la L1 ne s'impose ni de façon contraignante lors de l'expression spatiale en L2 ni à tous les stades acquisitionnels. Plus spécifiquement, nous avons remarqué que tous les apprenants, mais surtout les intermédiaires, adoptent un comportement linguistique indépendant des spécificités de la L1 (Klein & Perdue 1997 ; Perdue 2002), à savoir ils traitent la tâche de façon minimale (notion de *traitement prototypique*, cf. Watorek 1996) en privilégiant l'expression de la trajectoire, qui représente « the most basic and important common denominator of all events presented in that experiment » (Hendriks & Hickmann, 2011 :333). Comme cette tendance a surtout été relevée chez les intermédiaires, nous l'attribuons à la quantité limitée de moyens lexicaux dont ils disposent. En effet, malgré la très grande importance consacrée à la trajectoire, les apprenants avancés commencent également à encoder d'autres composantes spatiales à la fois (cf. *supra*) et à rendre ainsi

leurs récits plus denses en termes sémantiques. Autrement dit, le *traitement prototypique* de la tâche permet de transmettre l'information en fonction des moyens linguistiques « les plus opératoires pour la tâche et les plus disponibles dans le lecte de l'apprenant » (Watorek 1996 : 198). Comme le soulignent également Hendriks & Hickmann (2011), nous soutenons que le *focus* de l'information peut également dériver de *stratégies universelles* qui sont essentiellement liées au désir de l'apprenant adulte de rendre la communication en L2 la plus efficace possible. Quoi qu'il en soit, nous n'avons pas relevé d'effet *du penser en L1 pour parler en L2* chez les apprenants intermédiaires, à l'exception du nombre restreint de cas de *transfert sémantique* (apprenants anglophones du français L2) concernant l'emploi transitif du verbe de mouvement *monter* dans des contextes intransitifs (cf. section 8.2.1 *locus* de l'information).

En revanche, dans nos données l'influence de la L1 est beaucoup plus évidente aux stades avancés d'acquisition, ce qui est en ligne avec les travaux de von Stutterheim (2003), Carroll et al. (1997, 2000, 2003), Jarvis & Pavlenko (2010) et qui s'oppose à l'hypothèse de Cadierno (2004), selon laquelle c'est chez les intermédiaires qu'on constate une plus forte empreinte de la L1.

Par ailleurs, il est utile de souligner que les cas de *transfert conceptuel* relevés au niveau avancé apparaissent uniquement chez les apprenants anglais de l'italien L2 et pour des phénomènes spécifiques. Il s'agit de leur emploi important de particules de trajectoire (i.e. *via, fuori, giù*) en italien L2, emploi presque inexistant chez les apprenants anglais du même niveau en français L2. Nous avons tout d'abord attribué l'exploitation de particules en italien L2 à l'existence en anglais et en italien (VS) de constructions satellitaires. Cette similarité structurelle est sans doute perçue par les apprenants avancés, malgré la distance typologique *objective* entre les deux langues en présence, étant donné que, comme le disent Kellerman & Sharwood-Smith (1986), plus l'apprenant perçoit des constructions de la L1 comme possibles en L2, plus il sera amené à réaliser des *transfert* (*hypothèse 5*). Dans notre cas, il s'agit d'un *transfert positif* (Selinker 1969), puisque la structure en question est conforme aux usages natifs de la LC. En outre, il est intéressant de noter que le type de *transfert* que nous avons relevé est sans doute favorisé par *l'input* en L2 (positive evidence) : la possibilité de se servir de VS en italien pousse les apprenants anglais à avoir recours aux constructions satellitaires, ce qui n'est pas le cas en français L2, car l'absence de telles constructions en français bloque un éventuel transfert chez ces apprenants-là. De

ce fait, notre analyse montre que le *penser en L1 pour parler en L2* est plus contraignant pour les domaines où *l'input* fournit une évidence positive (positive evidence) ou une évidence négative (negative evidence) pour un phénomène donné surtout aux stades avancés d'acquisition. Ce résultat va à l'encontre de l'hypothèse émise par Larranga et al. (2011), selon laquelle la persistance de l'influence de la L1 aux stades avancés serait à reconduire à l'absence d'évidence positive ou négative dans *l'input* auquel les apprenants sont exposés. Dans leur étude, ceci se manifeste par une très grande difficulté d'encodage de la manière du déplacement dans des situations de franchissement de frontière (cf. chapitre III pour les détails, Aske 1989 ; Slobin & Hoiting 1994) chez les apprenants anglais de l'espagnol L2, y compris ceux qui ont fait des séjours d'étude en Espagne avant le recueil des données. Ces apprenants transfèrent les structures typiques de leur L1 pour l'encodage de la manière du déplacement plus que la trajectoire, puisque l'évidence positive dans *l'input* est minimale et très probablement ils auraient besoin de plus d'évidence négative pour réussir à maîtriser les *patterns* typiques de leur variété cible.

Deuxièmement, nous ne sommes pas en mesure de dire s'il est plus facile d'apprendre des langues typologiquement proches ou éloignées. Cela va sans dire que la proximité lexicale existante entre deux langues typologiquement proches (*hypothèse 5*), ce qui est le cas du français et de l'italien, peut faciliter le processus d'ALE au moins du point de vue lexical. D'autres facteurs semblent également jouer un rôle crucial dans les performances analysées qui se rapprochent le plus de la variété cible : la qualité et la quantité de *l'input* et l'exploitation de la LC en immersion. Ce n'est pas par hasard, en effet, si les récits en L2 plus proches de ceux des natifs sont produits par les apprenants qui ont séjourné dans le pays cible, pour des raisons d'études ou de travail (Bartning 1997 ; Bartning & Schylter 2004).

En conclusion, l'analyse de nos données nous a permis, d'une part, de relever que les apprenants partagent une façon de conceptualiser l'espace qui est indépendante des contraintes de leur L1 (importance consacrée à l'encodage de la trajectoire) et, d'autre part, d'attester que des traces de l'influence de la L1 (*penser en L1 pour parler en L2*) sont évidentes chez les avancés indépendamment de la proximité/distance typologique entre les langues en présence, seulement s'il existe dans *l'input* des structures similaires entre les deux langues en question. Dans la majorité des cas, le *transfert* attesté a un effet bénéfique dans la production en L2 puisqu'il permet à l'apprenant d'adhérer à la structure

typologique de l'italien, que nous pouvons considérer comme une langue mixte. Parfois, ils se servent également d'un *transfert sémantique* si cette stratégie les aide à véhiculer le message visé quand ils ont des problèmes communicatifs en L2, difficulté sans doute due à leur niveau de compétence. Pour que le discours de l'apprenant soit véritablement ressenti comme natif, l'apprenant devrait néanmoins entrer tous azimuts dans la modalité du penser de la L2 en se débarrassant complètement de la conceptualisation spatiale de la L1, ce qui semble être assez difficile (Slobin 1996) si l'on pense, par exemple, que du point de vue qualitatif la manière du déplacement reste encore une composante sur laquelle nos apprenants anglophones prêtent assez d'attention en L2.

8.3 Conclusion

Dans ce chapitre nous avons mis en perspective les résultats issus de notre étude avec ceux des recherches précédentes sur l'expression du déplacement en L1 et en L2.

Concernant les productions en L1, nous avons confirmé l'existence d'une *variation intertypologique* entre l'anglais d'une part et le français et l'italien de l'autre (*hypothèse 1*), dans la mesure où la manière est une composante spatiale saillante chez les anglophones, tandis qu'elle est exprimée optionnellement chez les francophones et les italo-phones (Berman & Slobin 1994 ; Slobin 2004, 2006). Par contre, nous avons rejeté l'hypothèse de Berman & Slobin (1994) quant au rapport *types/tokens* des verbes de mouvement: contrairement à ce qui est attesté par ces auteurs, nos résultats révèlent un comportement similaire des locuteurs des langues *verb-framed* et *satellite-framed* quant au nombre de verbes de mouvement exploités. De même, nos résultats s'opposent à ce qui a largement été soutenu dans la littérature au sujet de l'*event conflation* chez les anglophones : très rarement, ils empaquettent la source et la cible du déplacement au sein d'un même énoncé. Notre recherche a également mis en évidence une *variation intratypologique* entre le français et l'italien au sujet du *locus* d'encodage la trajectoire (*hypothèse 2*), dans la mesure où grâce à l'exploitation des VS italiens (Simone 1997 ; 2008), les italo-phones se servent de particules postposées au verbe pour véhiculer telle information (Ibarrexta-Antuñano & Gascón 2012, 2013). Ceci permet de considérer l'italien comme une **langue à cadrage mixte**.

Quant aux productions en L2, nous avons relevé des tendances communes chez tous les apprenants intermédiaires : récits moins longs par rapports à ceux produits par les avancés,

recours aux emprunts, calques, formes verbales et prépositionnelles idiosyncrasiques, gamme de verbes de mouvement moins diversifiée que celle exploitée chez les apprenants avancés. Ces phénomènes se raréfient chez les apprenants avancés qui se rapprochent de plus en plus de la variété cible. Quant à l'influence de la L1 sur le discours spatial en L2, nos résultats montrent que cette empreinte ne se manifeste pas de façon absolue chez tous les apprenants. Tout d'abord, nous avons relevé que tous les apprenants traitent la tâche de façon minimale en fonction des moyens linguistiques disponibles dans le lecte de l'apprenant (Watorek 1996). C'est, en revanche, chez les apprenants anglophones avancés de l'italien L2 que nous attestons des cas de *transfert conceptuel* au travers de l'exploitation des VS italiens. Nous avons attribué ce *transfert* à la *perception* (Kellerman & Sharwood-Smith 1986) de similarité de structures linguistiques en anglais et en italien chez ces apprenants, perception sans doute favorisée par l'*input*.

Conclusion

L'objectif principal de notre étude a été d'analyser la manière dont des apprenants anglophones et francophones de l'italien L2 et des apprenants anglophones et italo-phones du français L2 à l'âge adulte conceptualisent les relations spatiales dynamiques dans une tâche narrative orale. Plus spécifiquement, nous avons essayé de relever dans quelle mesure les modes d'organisation conceptuelle de la L1 sont opérationnels dans l'expression du déplacement en L2 (*Thinking for Speaking*, Slobin 1996), en fonction du stade acquisitionnel (Cadierno 2004 ; Carroll & von Stutterheim 1997 ; von Stutterheim 2003) et du couple de langues présentant un degré variable de proximité linguistique (Ringbom & Jarvis 2009 ; Jarvis & Pavlenko 2010). Pour ce faire, un travail d'analyse comparative a été nécessaire : nous avons tout d'abord confronté les données natives, ce qui a permis de relever la manière native d'exprimer les relations spatiales dynamiques dans la tâche narrative employée et donc grosso modo la cible de l'acquisition en termes de conceptualisation spatiale ainsi que de moyens linguistiques employés. Cette comparaison a fait ressortir des similitudes et des différences entre les L1s considérées, ce qui nous a permis de préciser la tâche acquisitionnelle des apprenants en fonction de leur L1. Ensuite, les productions des apprenants d'une certaine LC et celles de ses locuteurs natifs ont été comparées afin de constater si et de quelle manière les apprenants en question se rapprochent de la variété cible en fonction de leur niveau. En dernier lieu, les productions des apprenants de différentes L1s ont été mises en comparaison afin de tester la présence éventuelle de transfert et/ou de tendances acquisitionnelles similaires à parité de niveau.

Les résultats issus de notre recherche nous paraissent très intéressants aussi bien du point de vue typologique que du point de vue acquisitionnel.

En termes typologiques, l'apport de notre étude repose sur plusieurs résultats :

1. Nous avons tout d'abord essayé de relever dans quelle mesure les productions des locuteurs natifs de l'anglais, du français et de l'italien reflètent réellement les statuts typologiques (*satellite-framed vs. verb-framed*) tels qu'établi par Talmy (1983, 1985, 2000). Nous considérons une telle comparaison inter-groupes novatrice surtout pour la langue italienne, pour laquelle la majorité des études typologiques ont été menées en diachronie et ne s'appuient donc pas sur des productions orales semi-spontanées

(à l'exception de Spreafico 2009). L'analyse comparative des données natives a confirmé l'existence d'une *variation inter-typologique* entre ces trois langues : les locuteurs anglophones tendent à encoder la trajectoire davantage en dehors du verbe en se servant surtout de particules (*satellites*), alors que les francophones et les italophones exploitent surtout la racine verbale pour l'expression de la trajectoire. De plus, les productions des anglophones **divergent** de celles des locuteurs des deux langues romanes en question pour l'encodage statistiquement significatif de la manière du déplacement (Slobin 2004, 2006). Celle-ci, en revanche, est très rarement exprimée par les francophones et les italophones, même si, quand ils l'expriment, ils la lexicalisent dans le verbe contrairement à ce qui est soutenu par Talmy (1985, 2000).

2. Si d'une part, l'anglais semble adhérer parfaitement au statut de langue à cadrage satellitaire, d'autre part, certains de nos résultats contredisent ce qui a largement été soutenu dans la littérature (Berman & Slobin 1994). A titre d'exemple, les locuteurs natifs d'anglais ne produisent pas plus de verbes de mouvement que nos locuteurs des langues à cadrage verbal. Tous les sujets natifs adoptent le même comportement quant à la quantité de verbes employés lexicalisant le déplacement. La véritable différence inter-groupes réside plutôt dans les types de verbes exploités et dans leur distribution individuelle. Une autre tendance relevée dans nos récits natifs est que, contrairement à ce qui a été attesté par Berman & Slobin (1994) et Slobin (1997), les anglophones compactent très rarement l'information de la source et du but du déplacement au sein de la même proposition (5 cas d'*event conflation* / 118 *motion events* contenant des SP directionnels). Ils préfèrent plutôt exprimer ces deux informations dans des propositions séparées, à l'instar des italophones et des francophones. Par conséquent, de telles tendances mettent en évidence que toute langue dispose également de *plusieurs options* pour exprimer l'espace dynamique qui vont au-delà de ses propriétés typologiques et dont l'exploitation dépend du choix du locuteur.
3. Or, la distribution des informations spatiales au sein d'un énoncé semble s'organiser de façon systématique aussi bien en anglais (manière encodée dans le verbe et trajectoire en dehors du verbe) qu'en français (trajectoire et manière lexicalisées dans le verbe). En italien, en revanche, *la trajectoire est organisée de façon moins*

systematique : nos locuteurs natifs l'ont encodée dans la racine verbale ou dans des éléments extraverbaux avec à peu près la même fréquence. Ce résultat confirme donc notre hypothèse de départ concernant l'existence d'une *variation intra-typologique* (Ibarretxe-Antuñano & Gascón 2012, 2013) entre le français et l'italien, langues considérées comme faisant partie de la famille à cadrage verbal. La coexistence de deux stratégies typologiques en italien s'explique par l'exploitation des VS (Simone 1997, 2008) se composant d'un verbe + une particule directionnelle et dont se sont servis tous nos locuteurs italophones. Cette variabilité attestée pour l'italien nous permet encore une fois de nuancer la classification typologique talmyenne et de considérer l'italien comme **une langue à cadrage mixte**. Nous partageons ainsi la proposition avancée par certains auteurs (Ibarretxe-Antuñano 2004, 2009, 2015 ; Ibarretxe-Antuñano & Gascón ; Spreafico 2009) de situer les langues au long d'un *continuum* de saillance des composantes sémantiques spatiales au lieu de les classer dans des distinctions binaires rigides (Demagny 2013).

Du point de vue acquisitionnel, notre contribution repose sur trois résultats importants qui, en quelque sorte, sont inter-reliés :

4. **Une tendance commune à tous les apprenants**, même si avec une fréquence plus élevée chez les intermédiaires, concerne un traitement de la tâche qui ne relève pas des spécificités de la L1. En l'occurrence, les apprenants *traitent la tâche de façon minimale (traitement prototypique, Watorek 1996)* en privilégiant surtout l'expression de la trajectoire, qui représente l'élément de base des événements de mouvement qui se déroulent dans la tâche employée (Hendriks & Hickmann 2011). Autrement dit, la production langagière entamée à partir de la tâche demandée est minimalement efficace et cohérente pour que l'interlocuteur puisse comprendre ce qui se passe dans l'histoire. Evidemment la tâche est traitée de façon plus complexe aux stades avancés grâce au développement de moyens linguistiques véhiculant d'autres informations/perspectives spatiales qui permettent à l'apprenant d'enrichir son récit.

D'autres tendances communes ont été relevées chez tous les apprenants de niveau intermédiaire (Klein & Perdue 1997 ; Perdue 2002): emploi d'emprunts (*escape, ascend*), de calques (*montare* en italien L2, calqué sur le français *monter*), de formes verbales (*rampicare* au lieu de *arrampicarsi*) et prépositionnelles (*dans le trou* au

lieu *du trou*) idiosyncrasiques, utilisation d'une gamme de verbes de déplacement assez restreinte par rapport à celle exploitée par les apprenants avancés, réalisation de propositions sémantiquement moins denses que celles des apprenants avancés, récits plus courts et moins d'événements de déplacement exprimés par rapport aux groupes avancés. Il va de soi que toutes ces tendances se raréfient chez les apprenants avancés qui sont pourvus de plus de moyens linguistiques pour référer aux situations de déplacement. Ceci relève d'un **itinéraire développemental** parcouru par le sujet apprenant. En effet, il y a très peu de cas de formes idiosyncrasiques et d'alternance codique aux stades avancés : les sujets produisent des récits plus longs avec plus de références aux situations de déplacement et de composantes sémantiques lexicalisées au sein de la même proposition (par ex. augmentation des verbes à 2 composantes). Ils se rapprochent ainsi progressivement de leur variété cible.

5. **Des cas de divergences** émergent seulement pour certains groupes d'apprenants et surtout aux stades avancés (von Stutterheim 2003). A notre avis, ce résultat représente l'apport principal de notre étude au débat langage-cognition, ou bien à l'hypothèse d'une influence translinguistique dans le discours spatial en L2. Seuls les apprenants anglophones emploient transitivement certains verbes intransitifs de leur variété cible, par exemple *monter la pierre* au lieu de *monter sur la pierre* pour la description de certaines scènes de la *Frog story* où les natifs anglais utilisent le verbe *climb* suivi d'un complément d'objet direct (*climb a tree, climb a rock*). Nonobstant le manque de ressemblance formelle entre les formes verbales, un **transfert sémantique** se met en place lorsque l'apprenant doit faire face à des difficultés linguistiques pour exprimer l'information spatiale conceptualisée.

Ce qui est particulièrement intéressant dans notre recherche est que l'empreinte du *penser en L1 pour parler en L2* (transfert conceptuel, Jarvis & Pavlenko 2010) est encore une fois très évidente chez les sujets anglais qui apprennent cette fois-ci l'italien, uniquement aux stades avancés et seulement pour des phénomènes spécifiques. Ces apprenants, en effet, exploitent beaucoup de constructions satellitaires en italien par le biais des VS (*correre via, andare via*), ce qui n'est pas le cas chez les apprenants anglophones du français. Ce **transfert conceptuel** relevé uniquement chez les apprenants avancés nous permet d'inscrire notre recherche dans le courant des études de l'équipe d'Heidelberg (von Stutterheim 2003, Carroll et al.

1997, 2000, 2003) et de Jarvis & Pavlenko (2010), dans la mesure où à ce stade acquisitionnel les apprenants disposent de plus de moyens que les intermédiaires pour transférer une conceptualisation typique de leur L1 dans la variété cible. Mais alors comment justifier l’empreinte de la L1 seulement chez ce groupe d’apprenants et pour cette LC ?

6. Les résultats de nos données natives ont montré qu’en anglais et en italien il existe des structures satellitaires similaires, similarité certainement perçue par les apprenants anglais avancés, d’autant plus si *l’input* d’exposition le permet, même si cet *input* est uniquement *institutionnel*. En d’autres termes, *le penser en L1 pour parler en L2* paraît plus contraignant pour les domaines où *l’input* fournit une évidence positive (*positive evidence*) ou une évidence négative (*negative evidence*): la présence des VS en italien favorise le *transfert* des constructions satellitaires, alors que l’absence de telles constructions en français bloque un tel type de *transfert* chez ces apprenants. De plus, la présence du *transfert conceptuel* dans les productions anglophones en italien L2 nous permet également d’affirmer que l’influence translinguistique n’est pas forcément favorisée par la proximité objective (Ringbom & Jarvis 2009) entre les langues en présence, étant donné qu’aucun cas de transfert n’a été attesté dans les productions des français en italien L2 et/ou vice-versa. Il nous semble, en revanche, qu’en fonction de l’*évaluation subjective* que fait l’apprenant quant à la distance et/ou proximité entre les langues en présence (Kellerman & Sharwood-Smith 1986), des phénomènes de transfert peuvent se mettre en place. En effet, nonobstant la distance objective entre l’anglais et l’italien, les anglophones apprenant l’italien perçoivent des similarités entre la L1 et la L2 et transfèrent ainsi de façon bénéfique (*transfert positif*) les structures typiques de la L1 dans l’expression des situations de déplacement en L2.

Finalement, l’intérêt de notre thèse réside dans la manière dont les apprenants arrivent à conceptualiser l’accomplissement d’une tâche spatiale en L2. D’une part, ils partagent une façon de conceptualiser l’espace qui est indépendante des contraintes de leur L1 si on pense au traitement minimal de la tâche à accomplir chez tout groupe d’apprenants. D’autre part, concernant l’impact que le système de la L1 peut exercer sur la production langagière en L2, le *penser en L1 pour parler en L2* se manifeste chez certains des apprenants avancés si des structures similaires, telles que les constructions satellitaires,

sont exploitées dans les deux langues en présence et si l'*input* d'exposition le soutient, indépendamment de la proximité/distance typologique objective entre la L1 et la L2.

L'une des limitations de notre étude est l'hétérogénéité de nos groupes d'apprenants (cf. chapitre V), due à la très grande difficulté que nous avons rencontrée lors du recueil des données. En outre, le corpus manque de deux autres groupes importants : des francophones et des italophones apprenants de l'anglais en situation hétéroglotte. Un corpus si vaste nous aurait également permis de constater le comportement des locuteurs des langues *verb-framed* lors de l'apprentissage d'une langue qui présente les *patterns* des langues à cadrage satellitaire. Une piste ultérieure à explorer serait de compléter notre corpus et de faire aussi une analyse comparative entre nos apprenants en situation hétéroglotte et d'autres apprenants ayant les mêmes LSs et LCs en situation homoglotte. Il se peut que ce type de comparaison fasse ressortir des résultats différents dans l'expression du déplacement en L2, attribuables au différent contexte acquisitionnel et à l'exposition à l'*input* colloquial.

Nous tenons également à souligner que les résultats issus de notre thèse doivent être traités avec prudence et idéalement confirmés par l'exploitation des statistiques inférentielles, que nous n'avons pas pu apprendre à maîtriser dans le temps prévu pour ce travail. Seul ce genre de statistiques, en effet, aurait pu nous aider à mieux comprendre les raisons sous-jacentes certaines tendances relevées chez les apprenants et nous comptons ainsi nous en servir dans nos recherches futures.

Nonobstant les limitations de notre étude, nous espérons que celle-ci aura apporté une contribution à la RAL au sujet de l'expression de la référence à l'espace dynamique et surtout au débat sur l'impact du langage sur la cognition, étant donné que, malgré les nombreuses études qui lui ont été consacré dans les dernières années, il reste encore difficile à discerner jusqu'à quel point les structures linguistiques et conceptuelles de la langue jouent un rôle important lors du discours spatial non seulement en L1 mais surtout en L2.

Bibliographie

- Ameka, F. K. & Essegbey, J. 2013. Serialising languages : satellite-framed, verb-framed or neither. *Ghana Journal of Linguistics* 2 (1), 19-38.
- Amenta, L. 2008. Esistono i verbi sintagmatici nel dialetto e nell'italiano regionale siciliano ? In M. Cini (éd.). *I verbi sintagmatici in italiano e nelle varietà dialettali. Stato dell'arte e prospettive di ricerca*. Frankfurt am Main : Peter Lang, 159-174.
- Aske, J. 1989. Path predicates in English and Spanish: A closer look. *Proceedings of the Fifteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*. Berkeley: Berkeley Linguistics Society, 1-14.
- Bamberg, M. & Marchman, V. 1991. Binding and unfolding : towards the linguistic construction of narrative discourse. *Discourse Processes* 14, 277-305.
- Bartning, I. 1997. L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère. Tour d'horizon et esquisse d'une caractérisation de la variété avancée. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* 9, 9-50.
- Bartning, I., 2009. The advanced learner variety : 10 years later. In E. Labeau (éd.). *The advanced learner variety. The case of French*. Bern : Peter Lang, 11-40.
- Bartning, I. & Schylter, S. 2004. Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2. *Journal of French Languages Studies* Vol 14(3). Cambridge : Cambridge University Press, 281-299.
- Becker, A. & Carroll, M. (1997), *The Acquisition of Spatial Relations in a Second Language*, Amsterdam, Benjamins.
- Benazzo, S. 2012. Structure informationnelle et organisation du discours dans l'acquisition des langues secondes. Habilitation à Diriger des Recherches. Université Lille 3.

- Benazzo, S. & Starren, M. 2007. L'émergence des moyens grammaticaux pour exprimer les relations temporelles en L2. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* (Aile) 25, 129-157.
- Benazzo, S. Flecken, M. & Soroli, E. 2012. Typological perspectives on second language acquisition : 'Thinking for Speaking' in L2. *Langage, Interaction et Acquisition* (LIA) 3 (2), 163-171.
- Benazzo, S. & Andorno, C. 2017a. Is it really easier to acquire a close-related language? A study on the expression of iteration and continuity in French L2. In M. Howard & P. Leclercq (éds.). *The Expression of Temporality in L2 French and English*. Amsterdam: John Benjamins, 105-143.
- Benazzo, S. & Paykin, K. 2017b. Additive relations in L2 French. Contrasting acquisitional trends of Italian and Russian learners. In A. De Cesare & C. Andorno (éds.). *Focus on Additivity: Adverbial modifiers in Romance, Germanic and Slavic Languages*. Amsterdam: John Benjamins, 265-310.
- Berman, R. & Slobin, D. 1994. *Relating Events in Narrative: a Crosslinguistic Developmental Study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bernini, G. 2006. Strategie di lessicalizzazione: tipologia e apprendimento. Il caso dei verbi di moto. *LILL, Zeitschrift Fuer Literaturwissenschaft und Linguistik* 36, 95-118.
- Bernini, G. 2008. Per una definizione di verbi sintagmatici: la prospettiva dialettale. In M. Cini (éd.). *I verbi sintagmatici in italiano e nelle varietà dialettali. Stato dell'arte e prospettive di ricerca*. Frankfurt am Main : Peter Lang, 141-158.
- Bernini, G., Spreafico, L. & Valentini, A. 2006. Acquiring motion verbs in a second language: The case of Italian L2. *Linguistica e Filologia* 23, 7-26.
- Bley-Vroman, R., Felix, S., & Ioup, G. (1988). The accessibility of universal grammar in adult language learning. *Second Language Research* 4, 1-32.
- Borillo, A. 1998. *L'espace et son expression en français*. Paris: Ophrys.

- Bowerman, M. 1996a. Learning how to structure space for language: a crosslinguistic perspective. In P. Bloom, M. Peterson, L. Nadel & M. Garrett (éds.). *Language and Space*. Cambridge, MA: MIT Press, 385-436.
- Bowerman, M. 1996b. The origins of children's spatial semantic categories: cognitive versus linguistic determinants. In J. J. Gumperz, S. C. Levinson (éds.). *Rethinking Linguistic Relativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 145-176.
- Cadierno, T. 2004. Expressing motion events in a second language: a cognitive typological perspective. In M. Achard & S. Neimeier (éds.). *Cognitive linguistics, second language acquisition and foreign language pedagogy*. Berlin: Mouton de Gruyter, 13-49.
- Cadierno, T. 2008. Learning to talk about motion in a foreign language. In R. Robinson & N. C. Ellis (éds.). *A handbook of cognitive linguistic and SLA*. London: Routledge, 378-406.
- Cadierno, T. 2010. Motion in Danish as a Second Language: does the learner's L1 make a difference? In Z. Han & T. Cadierno (éds.). *Linguistic Relativity in SLA. Thinking for Speaking*. Multilingual Matters: Bristol, 1-33.
- Cadierno, T. & Ruiz, L. 2006. Motion events in Spanish L2 acquisition. *Annual Review of Cognitive Linguistics* 4 (1), 183-216.
- Calvo Rigual, C. 2008. I verbi sintagmatici italiani, con appunti contrastivi con lo spagnolo e il catalano. In González Royo C. & Mogorrón Huerta, P. (éds.) *Estudios y Análisis de Fraseología Contrastiva: Lexicografía y Traducción*. Alicante: Universidad de Alicante, 47-66.
- Cardini, F. E. 2008. Manner of motion saliency: an inquiry into Italian. *Cognitive Linguistics* 19 (4), 533-569.
- Carroll, M. & Stutterheim, v. C. 1997. Relation entre grammaticalisation et conceptualisation et implications sur l'acquisition d'une langue étrangère. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère (AILE)* 9, 83-115.

- Carroll, M., Murcia, J., Watorek, M. & Bendiscioli, S. 2000. The relevance of information organization to second language acquisition studies : the descriptive discourse of advanced adult learners of German. *Studies in Second Language Acquisition* 22 (3), 441-466.
- Carroll, M., Stutterheim, v. C & Nüse, R., 2004. The *language and thought* debate: a psycholinguistic approach. In Pechmann, T. & Habel, C. (éds.). *Multidisciplinary Approaches to Language Production*. Berlin-New York: Mouton de Gruyeter., 183-218.
- Carroll, M. & Lambert, M., 2006. Reorganizing principles of Information Structure of advanced L2s: French and German Learners of English. In Byrnes, H., Weger-Guntharp & Sprang, K.A. (éds). *Educating for Advanced Foreign Language Capacities: Constructs, Curriculum, Instruction, Assessment*. Washington, DC: Georgetown University Press, 54-73.
- Carroll, M., Weimar, K., Flecken, M., Lambert, M. & Stutterheim von, C. 2012. Tracing trajectories. Motion event construal by advanced L2 French-English and L2 French-German speakers. *Language, Interaction and Acquisition (LIA)* 3(2), 202-230.
- Cini, M. 2008. *I Verbi Sintagmatici in Italiano e nelle Varietà Dialettali. Stato dell'Arte e Prospettive di Ricerca*. Frankfurt: Peter Lang.
- Chomsky, N. 1972. *Language and Mind*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.
- Corder, S. P. 1971. Idiosyncratic Dialects and error Analysis. *International Review of Applied Linguistics* 9(2), 147-160.
- De Angelis, G. & Selinker, L. 2001. Interlanguage transfer and competing linguistic system in the multilingual mind. In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (éds.). *Cross-linguistic Influence in the third Language Acquisition. Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, 42-58.

- Demagny, A. C. 2013. *Temporalité et espace en langue seconde : contraintes typologiques dans l'acquisition du français par l'adulte anglophone*. Thèse de doctorat. Université de Paris 8.
- Ellis, R. & Sheen, Y. 2006. Reexamining the role of recasts in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 28(4), 575-600.
- Epstein, S, Flynn, S. & Martohardjono, G. 1996. The strong continuity hypothesis in adult L2 acquisition of functional categories. In S. Flynn, G. Martohardjono & W. O'Neill (éds.). *The generative study of language acquisition*. Hillsdale N.J: Erlbaum, 61-77.
- Eubank, L. 1994. Towards an explanation for the late acquisition of agreement in L2 English. *Second Language Research* 10, 84-93.
- Filipović, L. & Ibarrexe-Antuñaño, 2015. Motion. In E. Dąbrowska & D. Divjak (éds.). *Handbook of Cognitive Linguistics*. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, 526-545.
- Giacobbe, J. 1989. *Construction des mots et construction du sens : cognition et interaction dans l'acquisition du français par des adultes hispanophones*. Thèse de doctorat. Paris : Université de Paris VII.
- Giacobbe, J. 1990. Le recours à la langue première. Une approche cognitive. In D. Gaonac'h (éd.). *Acquisition et Utilisation d'une langue étrangère*. Paris: Hachette, 115-123.
- Giuliano, P. & Musto, S. 2016. Assertive strategies in English and Spanish: a contribution to the debate on assertion in Romance and Germanic languages. *Testi e Linguaggi* 9, 228-242.
- Guglielmo, D. 2010. Parlare coi "Verbi Sintagmatici". In M. Pettorino, A. Giannini & F. Dovetto (éds.). *La comunicazione parlata 3. Atti del terzo congresso internazionale del Gruppo di Studio sulla Comunicazione Parlata Vol. I*. Napoli: Università degli Studi di Napoli L'Orientale, 3-22.
- Gumperz J. J. & Levinson, S. C. 1996. *Rethinking Linguistic Relativity*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hasko, V. 2010. Semantic composition of motion verbs in Russian and English: the case of intra-typological variety. In V. Hasko & R. Perelmutter (éds.). *New approaches to Slavic verbs of motion*. Amsterdam: John Benjamins, 197-223.
- Hawkins, R. 2001. *Second language syntax : a generative introduction*. Oxford: Blackwell Publishers.
- 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 (AILE)* 27, 15-41.
- Hendriks, H. & Hickmann, M. 2011. Expressing voluntary motion in a second language: English learners of French. In V. Cook & B. Bassetti (éds.). *Language and bilingual cognition*. Hove, UK: Psychology Press, 315-340.
- Hespos, S.J. & Spelke, E.S. 2004. Conceptual precursors to language. *Nature* 430, 453-456.
- Hespos, S.J. & Spelke, E.S. 2007. Precursor to spatial language: the case of containment. In M. Aurnague, M. Hickmann & L. Vieu (éds.). *The categorization of spatial entities in language and cognition*. Amsterdam: John Benjamins, 233-246.
- Hyltenstam, K. & Abrahamsson, N. 2003. Âge de l'exposition initiale et niveau terminal chez des locuteurs quasi-natifs du suédois L2. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère (Aile)* 18, 99-127.
- Hohenstein, J. Eisenberg, A. & Naigles, L. 2006. Is he floating across or crossing afloat? Cross-influence of L1 and L2 in Spanish-English bilingual adults. *Bilingualism: Language and Cognition* 9, 249-261
- Iacobini, C. 2008. Presenza e uso dei verbi sintagmatici nel parlato dell'italiano. In M. Cini (éd.). *I verbi sintagmatici in italiano e nelle varietà dialettali. Stato dell'arte e prospettive di ricerca*. Frankfurt: Peter Lang, 103-119.
- Iacobini, C. 2009. The role of dialects in the emergence of Italian phrasal verbs, *Morphology* 19, 15-44.

- Iacobini, C. 2010. The number and use of manner verbs as a cue for typological change in the strategies of motion events encoding. In G. Marotta, A. Lenci, L. Meini & F. Rovai (éds.). *Space in Language*. Pisa: ETS, 495-514.
- Iacobini, C. & Masini, F. 2007. Verb-particle constructions and prefixed verbs in Italian: Typology, Diachrony and Semantics. In B. Geert, B. Fradin, A. Ralli & S. Scalise (éds.). *On-line Proceedings of the Fifth Mediterranean Morphology Meeting (MMM5)* (Fréjus, September 15-18, 2005). Bologna: University of Bologna, 157-184.
- 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, 151-172.
- Iacobini, C. & Vergaro, C. 2012. Manner of motion verbs in Italian: semantic distinctions and interlingual comparation. In S. Ferreri (éd.). *Lessico e Lessicologia. Atti del XLIV Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana*. Roma: Bulzoni, 71-87.
- Iakovleva, T. 2012. *Représentation de l'espace et acquisition des langues étrangères : l'expression du mouvement par des locuteurs russophones apprenant l'anglais ou le français*. Thèse de doctorat, Université de Paris 8.
- Ibarretxe-Antuñano, I. 2004. Motion events in Basque narratives. In S. Strömquist & L. Verhoeven (éds.). *Relating Events in Narrative: typological and contextual Perspectives* Vol. 2. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 89-111.
- Ibarretxe-Antuñano, I. 2009. Path salience in motion events. In J. Guo, E. Lieven, N. Budwing, S. Tripp, K. Nakamura & S. Özçalışkan (éds.). *Crosslinguistic Approaches to the Psychology of Language: Research in the Tradition of Dan Isaac Slobin*. New York: Routledge, 403-414.
- Ibarretxe-Antuñano, I. 2012. Linguistic typology in motion events : path and manner. *Anuario del Seminario de Filología Vasca 'Julio de Urquijo'*. *International Journal of Basque Linguistics and Philology*, 1-39.

- Ibarretxe-Antuñano, I. 2015. Going beyond motion events typology: the case of Basque as a verb-framed language. *Folia Linguistica* 49 (2), 307-352.
- Ibarretxe-Antuñano I. & Hijazo Gascon, A. 2012. Variation in motion events. Theory and applications. In L. Filipović & K. M. Jaszczolt (éds.). *Space and Time in Languages and Cultures. Linguistic Diversity*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 349-371.
- Ibarretxe-Antunano I. & Hijazo Gascon, A. 2013. Same family, different paths. In Goschler, J. & Stefanowitsch, A. (éds). *Variation and Change in the Encoding of Motion Events*. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company, 39-54.
- Jakobson, R. 1963. *Essais de linguistique générale*. Vol. 1. Paris : Edition de Minuit.
- Jarvis, S. 2007. Theoretical and Methodological Issues in the investigation of conceptual transfer. *Vigo International Journal of Applied Linguistics (VIAL)* 4, 43-71.
- Jarvis, S. 2011. Conceptual transfer: crosslinguistic effects in categorization and construal. *Bilingualism: Language and Cognition* 14 (1), 1-8.
- Jarvis, S. & Pavlenko, A. 2010. *Crosslinguistic influence in language and cognition*. London: Routledge.
- Jordens, P. 1979. Contrastivité et transfert. *Études de Linguistique Appliquée* 33, 94-101.
- Kellerman, E. 1979. La difficulté, une notion difficile. *Encrages*. n° spécial de linguistique appliquée. Vincennes : Université de Paris 8, 16-21.
- Kellerman, E. & Sharwood-Smith, M. 1986. *Crosslinguistic influence and Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Kihlstedt, M. 2013. *La route vers le bilinguisme : étapes et contextes. Etudes comparatives de l'acquisition du français entre adultes dits avancés et enfants bilingues (suédois-français)*. Habilitation à diriger des Recherches, Université Paris Nanterre.
- Klein, W. 1989. *L'acquisition d'une langue étrangère*, Paris : Arman Colin.

- Klein, W. & von Steutterheim, C. 1989. Referential movement in descriptive and narrative discourse". In Dietrich, R. / Graumann, C. F. (éds.). *Language Processing in Social Context*, Amsterdam, Elsevier Science Publishers B. V., 39-76.
- Klein, W. & von Steutterheim, C. 1991. Text structure and referential movement. *Sprache und Pragmatik* 22, 1-32.
- Klein, W. & Perdue, C. 1997. The basic variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?). *Second Language Research* 13, 301-347.
- Klein, W. & Steutterheim, C. von 2002. Quaestio and L-perspectivation. In C. F. Graumann & W. Kallmeyer (éds.). *Perspective and Perspectivation in Discourse*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 59-88.
- Kopecka, A. 2004. *Étude Typologique de l'Expression de l'Espace: Localisation et Déplacement en Français et en Polonais*. Thèse de Doctorat Université Lumière Lyon 2.
- Kopecka, A. 2006. The semantic structure of motion events in French. In Hickmann, M. & S. Robert (éds.). *Space in Languages. Linguistic System and Cognitive Categories* Vol. 66. Amsterdam /Philadelphia: John Benjamins, 83-101.
- Kopecka, A. 2017. Source-oriented and goal-oriented events in Old and Modern French. In S. Luraghi, T. Nikitina & C. Zanchi (éds.). *Space in Diachrony*. Amsterdam: John Benjamins, 305-328.
- Kopecka, A. sous presse. In H. Cuyckens, W. De Mulder & T. Mortelmans (éds.). *Variation and change in adpositions of movement*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Krashen, S. 1983. Newmark's "ignorance hypothesis" and current second language acquisition theory. In S. Gass & L. Selinker (éds.). *Language Transfer in Language Learning*. New York: Newbury House, 135-153
- Lado, R. 1957. *Linguistics across Cultures. Applied linguistics for language teachers*. Michigan: University of Michigan Press.

- Lakoff, G. 1987. Cognitive models and prototype theory. In U. Neisser (éd.). *Emory symposia in cognition, 1. Concepts and conceptual development: Ecological and intellectual factors in categorization*. New York, NY, US: Cambridge University Press, 63-100.
- Lambrecht, K. 2000. Prédication seconde et structure informationnelle : la relative de perception comme construction présentative. *Langue Française* 127, 49-66.
- Langacker, R. W. 1986. An Introduction to Cognitive Grammar. *Cognitive Science* 10 (1), 1-40.
- Langacker, R. W. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar : Theoretical Prerequisites*. Vol. 1. Stanford: Stanford University Press.
- Lenart, E. & Perdue, C., 2004. L'approche fonctionnaliste : structure interne et mise en œuvre du syntagme nominal. *Acquisition et Interaction en langue étrangère (Aile)* 21, 85-121.
- Lenneberg, E. H. 1967. *Biological Foundations of Language*. NY-London-Sydney: John Wiley & Sons.
- Levelt, W. J. M. 1989. *Speaking : From Intention to Articulation*. Cambridge: MIT Press.
- Levelt, W. J. M. 1996. Perspective taking and ellipsis in spatial description. In P. Bloom, M. A. Peterson, L. Nadel & M. F. Garrett (éds.). *Language and Space*. Cambridge, MA: MIT Press, 79-107.
- Levinson, Stephen C. 2003. *Space in Language and Cognition: Explorations in Cognitive Diversity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyster, R., Saito, K. & Sato, M. 2013. Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching* 46(1), 1-40.
- Lucy, J. 1992. *Language diversity and thought: A reformulation of the linguistic relativity hypothesis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lucy, J. 1997. Linguistic Relativity. *Annual Review of Anthropology* 26, 291-312.

- Lucy, J. 2005. Through the window of Language: assessing the influence of language diversity on thought. *Theoria* 20 (3), 299-309.
- Masini, F. 2005. Multi-word expressions between syntax and lexicon : the case of Italian verb-particle constructions. *SKY Journal of Linguistics* 18, 145-173.
- Masini, F. 2008. Verbi sintagmatici e ordine delle parole. In M. Cini (éd.). *I verbi sintagmatici in italiano e nelle varietà dialettali. Stato dell'arte e prospettive di ricerca*. Frankfurt: Peter Lang, 83-102.
- Matthey, M. & Véronique, D., 2004. Trois approches de l'acquisition des langues étrangères : enjeux et perspectives. *Acquisition et Interaction en langue étrangère* (Aile) 21, 203-223.
- Monco Taracena, S. 2013. Les verbes syntagmatiques italiens : éléments contrastifs et didactiques. *Epilogos* 3, 65-85.
- Mosca, M. 2010. Un profilo statistico dei verbi di movimento in italiano parlato. In M. Pettorino, A. Giannini & F. Dovetto (éds.). *La comunicazione parlata 3. Atti del terzo congresso internazionale del Gruppo di Studio sulla Comunicazione Parlata* Vol. I. Napoli: Università degli Studi di Napoli L'Orientale, 47-66.
- Noyau, C. 1988. Recherches sur l'acquisition spontanée d'une langue étrangère par des adultes dans le milieu social. *Dialogues et Cultures*, 208-218.
- Noyau, C. 2014. Psycholinguistique de l'acquisition des langues et didactique du bi-plurilinguisme. In ELAN *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*. Paris : Editions des Archives Contemporaines, 63-70.
- Nüse, R., 2003. Segmenting event sequences for speaking. In Häarti, H. & Tappe, H. (éds.). *Mediating between Concepts and Grammar*. Berlin-New York: Mouton de Gruyter, 255-276.
- Odlin, T. 2003. Crosslinguistic influence. In C. Doughty & M. Long (éds.). *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell, 436-486.

- Odlin, T., 2005. Crosslinguistic influence and conceptual transfer: what are the concepts. *Annual Review of Applied Linguistics* 25, 3-25.
- Papafragou, A. 2007. Space and the language cognition interface. In P. Carruthers, S. Laurence & S. Stich (éds.). *The Innate Mind: Foundations and the Future*. Oxford: Oxford University Press, 272-289.
- Papafragou, A., Massey, C., & Gleitman, L. 2001. Motion events in language and cognition. *Proceedings from the 25th Annual Boston University Conference on Language Development*, Somerville, MA: Cascadilla Press, 566-574.
- Pavlenko, A. 2002. Bilingualism and emotions.. *Multilingua* 21, 45-78.
- Pavlenko, A. 2010. Verbs of motion in L1 Russian of Russian-English bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition* 13, 49-62.
- Pavlenko, A. 2011. *Thinking and speaking in two languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Pavlenko, A. & Jarvis, S. 2002. Bidirectional Transfer. *Applied Linguistics* 23(2), 190-214.
- Perdue, C. 1993. Comment rendre compte de la logique de l'acquisition d'une langue étrangère par l'adulte. *Etudes de Linguistique Appliquée* 92, 8-20.
- Perdue, C. 2002. Development of L2 functional use. In V. Cook (éd.). *Portraits of the L2 user*. Clevedon: Multilingual Matters, 123-144.
- Perdue, C. & Gaonac'h, D. 2000. Acquisition des langues secondes. In M. Kail & M. Fayol (éds.). *L'Acquisition du Langage*, vol. 2. Paris: PUF, 215-246.
- Perdue, C., Giuliano, P. & Benazzo, S. 2002. When finiteness gets marked: the relation between morphosyntactic development and use of scopal items in adult language acquisition. *Linguistics* 40(4), 849- 890.
- Piaget, J. 1964. *Six études de Psychologie*. Genève: Editions Gonthier.
- Pinker, S. 1994. *The Language Instinct : How the mind creates language*. New York: William Morrow.

- Porquier, R. 1994. Communication exolingue et contextes d'apprentissage. Le continuum acquisition-apprentissage. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée* 63, 11-23.
- Pourcel, S. & Kopecka, A. 2005. Motion expression in French: typological diversity. *Durham and Newcastle Working Papers in Linguistics* 11, 139-153.
- Puren, C. 1997. Compte-rendu de lecture: Klauss VOGEL, *L'interlangue, la langue de l'apprenant*. Traduit de l'allemand par Jean-Michel Brohée et Jean-Paul Confais, Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, coll. "interlangues - linguistique et didactique". *Les langues modernes* 2, 71-73.
- Radford, A. 1986. Small children's small clauses. *Banghor Research Papers in Linguistics* 1, 1-38.
- Ragnasdottir, H. & Strömquist, S. 2004. Time, space and manner in Icelandic and Swedish. In S. Strömquist et L. Verhoeven (éds.). *Relating Events in Narrative: typological and contextual Perspectives* Vol. 2. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates, 113-141.
- Ramat Giacalone, A. 1992. Sur quelques manifestations de la grammaticalisation dans l'acquisition de l'italien comme deuxième langue. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 1, 143-170.
- Regier, T., & Kay, P. 2009. Language, thought, and color: Whorf was half right *Trends in Cognitive Sciences* 13 (10), 439-446.
- Riegel, M., Pellat, J. C. & Rioul, R. 2004. *Grammaire Méthodique du français*. Paris: PUF.
- Ringbom, H. & Jarvis, S. 2009. The importance of cross-linguistic similarity in foreign language learning. In M. H. Long & C. J. Doughty (éds.). *The Handbook of Language Teaching*. London: Blackwell, 106-118.
- Rossi, C. 2010. *L'expression du mouvement et son acquisition en français et en anglais : des premières formes aux premières constructions*. Thèse de doctorat. Université Lumière Lyon 2.

- Rousseau, A. 1995. Fonctions et fonctionnement des préverbes en allemand. Une conception syntaxique des préverbes. In Rousseau, A. (éd.). *Les Préverbes dans les langues d'Europe. Introduction à l'étude de la préverbation*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion, 127-188.
- Sanz Espinar, G. 2006. Propositions et énoncés : unités pour la segmentation des corpus oraux. *Acquisição de linguas estrangeiras, Letras* 30-31, 105-124.
- Schwarz B. D. & Sprouse, R. A. 1996. L2 Cognitive States and the Full Transfer/Full Access Model. *Second Language Research* 12 (1), 40-72.
- Schwarze, C. 1985. "Uscire" e "andare fuori": struttura sintattica e semantica lessicale. In A. Franchi de Bellis & L. M. Savoia (éds.). *Sintassi e morfologia della lingua italiana d'uso. Teorie e applicazioni descrittive*. Roma: Bulzoni, 355-371.
- Schwarze, C. 2008. I verbi sintagmatici : prospettive di ricerca. In M. Cini (éd.). *I verbi sintagmatici in italiano e nelle varietà dialettali. Stato dell'arte e prospettive di ricerca*. Frankfurt: Peter Lang, 13-30.
- Selinker, L. 1969. Language Transfer. *General Linguistics* 9.67-92.
- Selinker, L. 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10(3), 209-231.
- Sharpen, R. 2016. L1 conceptual Transfer in the Acquisition of L2 Motion Events in Spanish and English: the Thinking for Speaking hypothesis. *Open Linguistics* 2, 235-252.
- Simone, R. 1997. Esistono verbi sintagmatici in italiano ? In T. De Mauro & C. Lo Cascio (éds.). *Lessico e grammatica. Teorie linguistiche e applicazioni lessicografiche*. Roma: Bulzoni, 155-170.
- Simone, R. 2008. Verbi sintagmatici come costruzione e come categoria. In M. Cini (éd.). *I verbi sintagmatici in italiano e nelle varietà dialettali. Stato dell'arte e prospettive di ricerca*. Frankfurt: Peter Lang, 13-30.

- Sinclair, H. 1974. Sensorimotor action patterns as a condition for the acquisition of syntax. In R. Huxley & E. Ingram (éds.). *Language acquisition : Models and methods*. London : Academic Press, 121-130.
- Singleton, D. 2003. Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2 : remarques préliminaires. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère (Aile)* 18, 3-15.
- Slobin, D. 1991. Learning to think for speaking. Native language, cognition and rhetorical style. *Pragmatics* 1, 7-29.
- Slobin, D. 1996. From 'Thought and language' to 'thinking for speaking'. In J. Gumperz & S. Levinson (éds.), *Rethinking Linguistic Relativity: Vol. Studies in the social and cultural foundations of language*. New York: Cambridge University Press, 70-96.
- Slobin, D. 1997. Mind, code and text. In J. Bybee, J. Haiman & S. A. Thompson (éds.). *Essays on Language Function and Language Type. Dedicated to T. Givón*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 437-467.
- Slobin, D. 2000. Verbalized Events : a dynamic approach to linguistic relativity and determinism. In S. Niemeier & R. Dirven (éds.). *Evidence for Linguistic Relativity*. Amsterdam: John Benjamins, 107-138.
- Slobin, D. I. (2003). Language and thought online: Some consequences of linguistic relativity. In D. Gentner & S. Goldin Meadow (éds.). *Language in Mind: Advances in the Investigation of Language and Thought*. Cambridge: MA, MIT Press, 157-191.
- Slobin, D. 2004. The many ways to search for a frog: linguistic typology and the expression in motion events. In S. Strömquist & L. Verhoeven (éds.). *Relating Events in Narrative: Typological and Contextual Perspectives 2*. Mahwah, NJ: LEA, 219-257.
- Slobin, D. 2006. What makes manner of motion salient? Explorations in linguistic typology, discourse and cognition. In M. Hickmann & S. Robert (éds.). *Space in Languages: Linguistic Systems and Cognitive Categories*. Amsterdam: John Benjamins, 59-81.

- Slobin, D. & Hoiting, N. 1994. Reference to movement in spoken and signed languages: typological considerations. *Proceedings of the Twentieth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society: General Session Dedicated to the Contributions of Charles J. Fillmore*. Berkeley, CA: Berkeley Linguistics Society, 487-505.
- Spreafico, L. 2008. Tipologie di lessicalizzazioni avverbiali in alcune lingue d'Europa. In M. Cini (éd.). *I verbi sintagmatici in italiano e nelle varietà dialettali. Stato dell'arte e prospettive di ricerca*. Frankfurt: Peter Lang, 61-81.
- Spreafico, L. 2009. *Problemi di tipologia lessicale. I verbi di moto nello Standard Average European*. Roma: Bulzoni.
- Spreafico, L. & Valentini, A. 2009. Gli eventi di moto: strategie di lessicalizzazione nell'italiano di nativi e di non nativi. *Segundas Lenguas e Inmigración en red* 3, 66-87.
- Stam, G. 2014. Further changes in L2 Thinking for Speaking? In C. Müller, A. Cienki, E. Fricke, S. H. Ladewig, D. McNeill & S. Tessendorf (éds.). *Body-Language-Communication: an International Handbook on Multimodality in Human Interaction*, Vol. 2. Berlin: Mouton de Gruyter, 1875-1886.
- Stutterheim, v. C., 2003. Linguistic structure and information organization. The case of very advanced learners. *Eurosla Yearbook* Vol. 3. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 183-206.
- Stutterheim, C. von & Klein, W. 1987. A concept-oriented approach to second language studies. In C. Pfaff (éd.). *First and second language acquisition processes* Rowley, MA: Newbury House, 191-205..
- Stutterheim, v. C, Nüse, R. & Marcia-Serra, J., 2002. Cross-linguistic differences in the conceptualization of events. In Hasselgard, H., Johansson, S., Behrens, B. & Hansen, C. (éds.). *Information Structure in Cross-Linguistic Perspective*. Amstredam-New York: Rodopi, 179-198.

- Stutterheim v., C. & Nüse, R., 2003. Processes of conceptualization in language production: language-specific perspectives and event construal. *Linguistics*, 851-881.
- Stutterheim, v. C. & Carroll, M., 2006. The impact of grammatical temporal categories on ultimate attainment in L2 learning. In Byrnes, H., Weger-Guntharp & Sprang, K.A. (éds). *Educating for Advanced Foreign Language Capacities: Constructs, Curriculum, Instruction, Assessment*. Washington, DC: Georgetown University Press, 40-53.
- Talmy, L. 1983. How language structures space. In H. Pick & L. Acredolo (éds.). *Spatial Orientation Theory Research and Application*. New York: Plenum Press, 225-282.
- Talmy, L. 1985. Lexicalization patterns: semantic structure in lexical forms. In T. Shopen (éd.). *Language Typology and Semantic Description*, vol.3: *Grammatical Categories and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press, 57-149.
- Talmy, L. 1988. Force dynamics in Language and Cognition. *Cognitive Science* 12 (1), 49-100.
- Talmy, L. 1991. Path to realization: a typology of event conflation. In L. Sutton et al. (éds.). *Proceedings BLS 17*, Berkeley: Berkeley Linguistics Society, 480-519.
- Talmy, L. 2000. *Toward a cognitive semantics*. Cambridge MA: MIT PRESS.
- Thierry, G. 2016. Neurolinguistic relativity : how language flexes human perception and cognition. *Language Learning* 66 (3), 690-713.
- Tyne, H. 2012. Acquisition d'une langue seconde en milieu naturel : contextes, contacts, enjeux. In V. Leclercq & H. Adami (éds.). *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : acquisition en milieu naturel et formation*. Lille : Presses universitaires du Septentrion, 23-50.
- Vainikka, A. & Young-Scholte, M. 1996. The early stages of adult L2 syntax : additional evidence from Romance Speakers. *Second Language Research* 12, 140-176.

- Vásquez, M. 2013. Intralinguistic variation in the expression of motion events in English and Spanish. *Lingue e Linguaggi* 9, 143-156.
- Vásquez, M. 2015. Satellite-framed patterns in Romance languages. A corpus-based study. *Languages in Contrast* 15(2), 181-207.
- Vendler, Z. 1967. *Linguistics in philosophy*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Venier, F., 1996. I verbi sintagmatici. In Blumenthal, P., Rovere, G., Schwarze, C. (éds.). *Lexicalischer Analyse romanischer Sprachen*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 149-156.
- Véronique, D., 1992. Recherche sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives. *Acquisition et Interaction en langue étrangère (Aile)* 1, 5-36.
- Véronique, D. 1995. Le développement des connaissances grammaticales en français langue 2. Implications pour une évaluation. In R. Chaudenson (éd.). *Vers un outil d'évaluation des compétences linguistiques en français dans l'espace francophone* CIREL/ACCT : Paris, 29-45.
- Véronique, D., 2009. *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*. Paris : Didier.
- Vicario, F. 2008. Verbi sintagmatici e organizzazione dello spazio cognitivo. In M. Cini (éd.). *I verbi sintagmatici in italiano e nelle varietà dialettali. Stato dell'arte e prospettive di ricerca*. Frankfurt am Main : Peter Lang, 31-40.
- Vinnitskaya, I., Flynn, S. & Foley, C. 2004. The cumulative enhancement model in third language acquisition of English. *International Journal of Multilingualism* Vol. 1 (1), 3-16.
- Vygotsky, L. 1934/1986. *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press
- Watorek, M. 1996. Le traitement prototypique: définitions et implications. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 55, 187-200.

- Watorek, M. & Perdue, C. 2005. Psycholinguistic studies on the acquisition of French as a second language: the 'Learner Variety' approach. In Dewaele, J. M. (éd.). *Focus on French as a Foreign Language: Multidisciplinary Approaches*. Clevedon-Buffalo-Toronto: Multilingual Matters, 1-16.
- Weinreich, U. 1953. *Languages in Contact*. The Hague: Mouton.
- White, L. 2003. *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Whorf, B. L. 1956. The relation of habitual thought and behavior to language. In J.B. Carroll (éd.), *Language, Thought and Reality. Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*, Cambridge, MIT Press.
- Wienold, G. & Schwarze, C. 2002. The lexicalization of movement concept in French, Italian, Japanese and Korean: towards a realistic typology. *Arbeitspapiere des Fachbereichs Sprachwissen-schaft* 112, 1-32.