École doctorale n° 224– Cognition, Langage, Interaction

# ACQUISITION DE LA RÉFÉRENCE SPATIALE DYNAMIQUE PAR DES APPRENANTS TURCS ET POLONAIS EN FRANÇAIS L2

**Thèse de Doctorat**

en SCIENCES DU LANGAGE

soutenue le 13 novembre 2021

Présentée par **Magdalena SOSINSKA-ERDOGAN**

Sous la direction de Mme la Professeure **Marzena WATOREK**

Volume 1/2

Jury :

Mehmet-Ali AKINCI, Professeur, Université de Rouen Normandie, (Rapporteur)

Arnaud ARSLANGUL, Maître de Conférences, INALCO, (Examinateur)

Ewa LENART, Maître de Conférences HDR, Université Paris 8, (Présidente du jury)

Ula PAPROCKA-PIOTROWSKA, Professeure, Université Catholique de Lublin, (Rapporteur)

Marzena WATOREK, Professeure, Université Paris 8, (Directrice de thèse)

À tous les passionnés que rien ne peut arrêter

d'aller jusqu'au bout de leur passion.

# RÉSUMÉ

Cette thèse vise à étudier comment les apprenants de deux langues sources différentes, le polonais et le turc, acquièrent la référence spatiale dynamique dans une même langue cible, le français. Nous analysons les données de production, issues de la tâche de récit de film, initiée par un film d'animation (APN, Watorek 2004), effectuées par des locuteurs natifs (groupes de contrôle des trois langues, en français, en turc et en polonais), ainsi que par les apprenants turcophones et polonophones en français langue cible.

Des travaux antérieurs ont montré l'impact des langues sources sur l'acquisition de la référence spatiale dynamique en langue cible (Hickmann 2008, 2011, Demagny 2013, von Stutterheim 2003, Anastasio 2018).

Compte tenu des différences typologiques entre langues à cadrage verbal dont le français et le turc et langues à satellites dont le polonais, (Talmy 2000), notre objectif est de voir dans quelle mesure ces différences impactent l'acquisition du français L2.

L'analyse des données des locuteurs natifs, a révélé plusieurs points de divergences entre le français et le turc, classés comme langue à cadrage verbal. Ainsi, le turc dispose, en parallèle des éléments lexicaux pour encoder l'information spatiale, d'un riche éventail d'éléments extra-verbaux, tels que les converbes, les noms verbaux, ainsi que les marques casuelles nominales et les affixes verbaux. La richesse des ressources extra-verbales en turc, révélée par nos analyses permet, d'une part, d'interroger l'appartenance de ces éléments à la classe des satellites et d'autre part, de reconsidérer la place du turc au sein du groupe des langues à cadrage verbal.

L'analyse des productions des apprenants a permis, dans un premier temps, d'évaluer les niveaux d'acquisition en français, grâce à la mise en place d'une grille d'évaluation qui s'appuie sur plusieurs critères : morphosyntaxiques, discursifs et lexicaux. Dans un deuxième temps, nous avons étudié les concepts spatiaux encodés à ces différents niveaux d'acquisition. Les composantes acquises le plus tôt, quelle que soit la LS des apprenants, sont la Trajectoire et le mouvement simple. Ce résultat peut s'expliquer par une saillance cognitive (Talmy 2000) et psychologique de la Trajectoire (Hickmann & Hendricks (2011), Hickmann (2001)).

Par ailleurs, l'étude de l'impact des LS sur l'acquisition d'une même LC a permis de révéler des nuances qui ne se résument pas uniquement à un impact des caractéristiques typologiques des LS. Notamment, contrairement aux attentes, les apprenants turcophones encodent plus souvent la Manière dans la racine verbale que les polonophones. Ce résultat pourrait être lié au transfert conceptuel et la psychotypologie des langues de Kellermann (1979) relevant de la représentation subjective de l'apprenant des LS et de la LC.

Mots clés : acquisition d'une langue seconde, référence spatiale dynamique, typologie, français, turc, polonais, espace, mouvement volontaire, mouvement provoqué.

# ABSTRACT

This thesis examines how learners of two different source languages, Polish and Turkish, acquire dynamic spatial reference in the same target language, French. We will analyse production data from the task of describing a film storyline, based on an animated film (APN, Watorek 2004), carried out by native speakers (control groups speaking the three languages, French, Turkish and Polish), as well as by Turkish-speaking and Polish-speaking learners of French as a TL.

Previous work has shown the impact of source languages on the acquisition of dynamic spatial references in the target language (Hickmann 2008, 2011, Demagny 2013, von Stutterheim 2003, Anastasio 2018).

Taking into account the typological differences between verb-framed languages including French and Turkish and satellite-framed languages including Polish (Talmy 2000), our objective is to see to what extent these differences impact the acquisition of French L2.

Analysis of the data of native speakers revealed several points of divergence between French and Turkish, classified as a verb-framed language. Thus, in addition to lexical elements for encoding spatial information, Turkish has a rich range of extra-verbal elements, such as converbs, verbal nouns, nominal casual marks and verbal affixes. The wealth of extra-verbal resources in Turkish, revealed by our analyses, makes it possible to question whether these elements belong to the satellite class on the one hand, and, on the other hand, to reconsider the place of Turkish in the group ofverb-framed languages.

The analysis of the learners' productions made it possible, first of all, to assess the levels of acquisition in French, thanks to the implementation of an evaluation grid based on several criteria: morphosyntactic, discursive and lexical. Secondly, we studied the spatial concepts encoded at these different levels of acquisition. The components acquired the earliest, whatever the SL of the learners, are the Path and simple movement. This result can be explained by the cognitive (Talmy 2000) and psychological salience of the Path (Hickmann & Hendricks (2011), Hickmann (2001)).

Further, the study of the impact of the SL on the acquisition of the same TL has revealed nuances that are not limited to an impact of the typological characteristics of the SL. In particular, contrary to expectations, Turkish-speaking learners encode the Manner in the verbal root more often than Polish speakers. This result could be linked to the conceptual transfer and the psychotypology of languages of Kellermann (1979) relating to the subjective representation of the learner of the SL and the TL.

Keywords: second language acquisition, dynamic spatial reference, typology, French, Turkish, Polish, space, voluntary movement, induced movement.

# REMERCIEMENTS

Cette thèse est l'aboutissement d'un long travail mené entre la France et la Turquie, qui m'a procuré une grande satisfaction. Ce parcours de plusieurs années a été jalonné de questionnements passionnés, d'embûches qu'il a fallu surmonter, de remise en cause et de doutes. La réalisation d'une thèse est certes, en partie, un travail solitaire, mais la mienne n'aurait jamais pu voir le jour sans le soutien d'un grand nombre de personnes qui m'ont accompagnée depuis le début de cette aventure. Je remercie chaleureusement toutes les personnes qui m'ont aidée pendant son élaboration.

En premier lieu, je tiens à remercier ma directrice de thèse, Mme la professeure Marzena Watorek, pour la confiance qu'elle m'a accordée en acceptant d'encadrer ce travail doctoral, pour ses multiples conseils et pour toutes les heures qu'elle a consacrées à diriger cette recherche. J'aimerais également lui dire à quel point j'ai apprécié sa grande disponibilité, ses qualités humaines d'écoute et de compréhension.

J'adresse mes remerciements à tous les membres du jury : M. le professeur Mehmet-Ali Akıncı, M. Arnaud Arslangul, Mme Ewa Lenart et Mme la professeure Ula Paprocka-Piotrkowska. Je les remercie chaleureusement d'avoir accepté de faire partie de mon jury de thèse et d'évaluer mon travail.

Je souhaite témoigner une gratitude particulière envers M. le professeur Mehmet-Ali Akıncı, pour ses relectures minutieuses et critiques des parties de ma thèse consacrées à la langue turque. Ses commentaires et ses conseils m'ont aidée à améliorer la qualité de ce travail.

Mes remerciements profonds sont destinés au laboratoire SFL et « l'équipe Pouchet » de donner tant de choses à disposition des doctorants et de m'avoir offert de magnifiques conditions de travail, aussi bien matérielles qu'humaines. J'adresse mes remerciements à Mme la professeure Sophie Wauquier, pour son soutien à l'époque où elle était directrice du laboratoire. Je remercie les ingénieures Sarra El Ayari et Coralie Vincent, pour leur aide et leurs nombreux conseils à propos des techniques d'analyses des données. J'adresse mes remerciements à Jean-Renée Borelly, pour sa disponibilité et son aide logistique constantes. Je remercie Georgie Milard, pour sa gentillesse et son côté humain envers notre bande de doctorantes, « mes camarades d'infortune ». Chères toutes : Marie Durand, Dina Makouke, Camille Schroeder, Nawel Zoghlami, je ne pourrais oublier cette période, ô combien joyeuse et studieuse, passée ensemble à travailler dans la salle de doctorants de Pouchet, à se soutenir et à se motiver mutuellement, discuter, s'engueuler, surmonter des embûches et à organiser les journées des doctorants… Je vous remercie toutes chaleureusement pour votre compagnie. J'adresse également ma reconnaissance à Marie Perini, pour son soutien et sa disponibilité. Je remercie Annie-Claude Demagny, pour nos échanges à propos de l'espace, qui m'ont aidée à appréhender ce vaste et passionnant champ de recherche.

Je remercie tous mes étudiants de l'Université Galatasaray d'Istanbul (trop nombreux pour être cités ici) d'avoir accepté de participer au recueil de données. Je vous remercie également de d'avoir inspiré mes idées et mes questionnements à propos de l'acquisition du français L2 qui m'ont poussée à entamer cette recherche.

Je remercie David Liebard, pour son aide technique dans la mise en ligne de l'enquête expérimentale, ainsi que pour ses consultations à propos de l'expression spatiale dynamique en français.

Je sais gré aux centaines de personnes entre trois pays (la France, la Turquie et la Pologne) qui ont accepté de participer à mon enquête expérimentale en ligne.

Je voudrais exprimer ma gratitude à Dominique Piron, pour sa patience dans la relecture de mes nombreuses analyses méticuleuses.

Je remercie Etienne Damome, pour ses nombreuses remarques, critiques constructives et conseils méthodologiques qui m'ont aidée à avancer sur cette thèse.

Je tiens à remercier Güzin Aker, pour son soutien, sa présence et sa disponibilité à mes côtés au début de ce travail. Nos conversations passionnées à propos des sciences du langage m'ont aidée à préciser mon champ de recherche. Chère Güzin, tu n'as pas pu voir la fin de cette thèse, ta disparition a laissé un vide impossible à combler, je tiens à t'assurer de ma sincère et profonde amitié et gratitude.

Je remercie Marie-Renée Converset, pour sa disponibilité, son soutien et sa patience.

Je remercie Ania Kaglik, de m'avoir soutenue et conseillée dans la dernière ligne droite de cette thèse.

Ma reconnaissance va à toutes les personnes extérieures à mon domaine universitaire qui ont plus particulièrement assuré le soutien affectif, matériel, logistique et technique.

J'adresse ma reconnaissance chaleureuse à Jean Vella, pour sa disponibilité et son aide précieuse.

Mes remerciements seraient incomplets si je ne mentionnais pas trois personnes sans lesquelles cette thèse n'aurait jamais vu le jour.

Ma gratitude va à Barıs Erdoğan, pour ses consultations linguistiques à propos de la langue turque, ses traductions et son soutien matériel.

Je suis redevable et profondément reconnaissante à Sébastien Lecocq, qui m'accompagne avec une patience sans bornes depuis plusieurs années. Merci Sébastien, de te laisser entrainer dans ma passion pour l'expression de l'espace dynamique et dans les lectures de Talmy en original. Merci de ton écoute, de ton aide dans l'analyse de mes données en trois langues, de m'avoir formée sur Excel qui, grâce à toi, n'a plus aucun secret pour moi, de tes nombreuses relectures, dont je n'ai pas arrêté de te torturer. Merci de ton aide informatique, de la mise en page définitive de cette thèse et de toutes les petites et grandes attentions.

J'exprime également ma gratitude à Luc Sibony, pour son soutien moral immuable et son indéfectible confiance en moi pendant toutes ces années qui m'ont permis de ne jamais dévier de mon objectif final, malgré des moments de doutes et de remise en cause.

Au terme de ce parcours, je remercie enfin celles et ceux qui me sont chers et que j'ai quelque peu délaissés ces derniers mois pour achever cette thèse. Leurs attentions et encouragements m'ont accompagnée tout au long de ces années. Je suis redevable à ma fille, Maya Erdoğan, d'avoir été si patiente et compréhensive depuis 12 ans et à mes parents, pour leur soutien moral, matériel et leur confiance indéfectible dans mes choix.

Bien entendu, cette liste n'est pas exhaustive et je remercie toutes celles et ceux qui me connaissent et qui ont contribué de près ou de loin à cette aventure !...

# VOLUME 1

## TABLE DES MATIÈRES

**Liste des tableaux** ..... **IX**
**Liste des figures** ..... **XI**
**Liste des abréviations** ..... **XV**

**Introduction générale** ..... **1**

**Partie I – Considérations théoriques** ..... **9**

**Chapitre 1 – Acquisition des langues secondes** ..... **11**

**1. Approches théoriques dans les recherches actuelles en acquisition des L2** ..... **13**
**2. L'approche fonctionnaliste et l'étude de l'acquisition des langues secondes** ..... **17**
2.1. Acquisition des langues dans l'approche fonctionnaliste ..... 18
2.2. Origines théoriques - Pit Corder et analyse d'erreurs d'apprenants ..... 20
2.3. Travaux empiriques inspirés de Corder ..... 22
**3. Approche des lectes d'apprenants (ALA)** ..... **26**
3.1. Premiers stades acquisitionnels ..... 27
3.2. Étapes acquisitionnelles : de la variété de base aux lectes post-basiques ..... 30
**4. Langage et cognition** ..... **37**

**Chapitre 2 - Cadre conceptuel pour l'analyse de la référence spatiale** ..... **41**

**1. Schémas d'intégration d'événement spatial complexe de Talmy** ..... **44**
**2. Saillance de la Trajectoire et l'extension de la typologie selon Talmy : langues à cadrage verbal versus langues à satellites** ..... **54**
2.1. Satellite – vers une définition ..... 55
2.2. Trajectoire - vers une définition ..... 59
2.3. Complexité de la Trajectoire ..... 60
2.4. Typologie de Talmy et langues considérées dans notre étude ..... 63
**3. Saillance de la Manière et le continuum typologique de Slobin** ..... **69**
3.1. Manière vers une définition ..... 71
**4. Stratégies de langues dans l'encodage de l'événement spatial – complexité typologique** .. **72**
4.1. Approche de la sémantique spatiale distribuée ..... 73
4.2. Structures d'encodage des événements spatiaux ..... 74
4.2.1. Schéma à cadrage verbal ..... 75
4.2.2. Schéma juxtaposée ..... 75
4.2.3. Schéma hybride ..... 76
4.2.4. Schéma à satellite ..... 77
4.2.5. Schéma à structure inversée ..... 78
**5. Limites et problèmes de la typologie de Talmy** ..... **79**
**6. Mouvement volontaire et mouvement provoqué** ..... **82**
**7. Structure de l'espace et les types des relations spatiales** ..... **85**
7.1. Conceptualisation de la référence spatiale - stratégies conceptuelles ..... 87
**8. Acquisition de la référence spatiale en L2** ..... **90**

**Chapitre 3 - Caractéristiques des langues et variation interlinguistique** ..... **95**

**1. Caractéristiques générales** ..... **95**
1.1. La phonologie ..... 96

1.2. La morphologie flexionnelle ..... 98
1.2.1. Le nom et la morphologie nominale ..... 98
1.2.2. Le verbe et la morphologie verbale ..... 100
1.3. La syntaxe – l'ordre des constituants ..... 106
1.4. La subordination ..... 107
**2. Variation interlinguistique dans l'expression de la référence spatiale ..... 109**
2.1. L'expression spatiale en français ..... 110
2.1.1. Structure syntaxique des énoncés de l'expression spatiale ..... 110
2.1.2. Encodage linguistique des composantes sémantiques d'un événement spatial ..... 112
2.1.2.1. Le rôle du verbe ..... 112
2.1.2.2. La représentation des portions de la trajectoire par les verbes ..... 114
2.1.2.3. L'aspect verbal des procès spatiaux dynamiques ..... 116
2.1.2.4. Les prépositions spatiales ..... 119
2.1.3. Observations ..... 121
2.2. L'expression spatiale en turc ..... 122
2.2.1. Structure syntaxique des énoncés de l'expression spatiale ..... 122
2.2.2. Encodage linguistique des composantes sémantiques d'un événement spatial ..... 124
2.2.2.1. Le rôle du verbe ..... 124
2.2.2.2. Le rôle du satellite – affixe verbal ..... 125
2.2.2.3. Le rôle de la subordination (les noms verbaux et les converbes) ..... 126
2.2.2.4. Le marquage casuel et l'expression spatiale ..... 131
2.2.2.5. Les lexèmes nominaux spatiaux ..... 132
2.2.2.6. Les postpositions ..... 134
2.2.3. Observations ..... 135
2.3. L'expression spatiale en polonais ..... 138
2.3.1. Structure syntaxique des énoncés de l'expression spatiale ..... 138
2.3.2. Encodage linguistique des composantes sémantiques d'un événement spatial ..... 139
2.3.2.1. Le rôle du satellite – le préfixe verbal ..... 139
2.3.2.1.1. Les préfixes et l'expression de l'espace ..... 140
2.3.2.1.2. Les préfixes et l'encodage des portions de la Trajectoire ..... 141
2.3.2.1.3. Les fonctions des préfixes ..... 142
2.3.2.2. Le marquage casuel et l'expression spatiale ..... 145
2.3.2.3. Les prépositions spatiales ..... 146
2.3.3. Observations ..... 148

**Partie II – Résultats ..... 151**

**Chapitre 4 – Méthodologie ..... 153**

**1. Objectifs, questions et hypothèses de recherche ..... 153**
**2. Recueil des données ..... 158**
2.1. Tâches ..... 159
2.1.1. Tâche verbale complexe – récit de film ..... 160
2.1.2. Tâche expérimentale ..... 161
2.2. Sujets participant au recueil des données ..... 165
2.2.1. Groupes de contrôle ..... 165
2.2.1.1. Tâche de récit ..... 165
2.2.1.2. Tâche expérimentale ..... 166
2.2.2. Apprenants ..... 167
2.3. Transcription ..... 169

**Chapitre 5 – Résultats récits en L1 et en L2 ..... 171**

**1. Grille d'analyse des récits ..... 171**
1.1. Critères du schéma narratif ..... 172
1.1.1. Adéquation à la tâche ..... 172
1.1.2. Longueur des récits ..... 173

1.2. Critère de la richesse lexicale et de la morphologie verbale ....173
1.2.1. Lexique verbal ....173
1.2.2. Morphologie verbale ....175
1.2.3. Temps, mode, aspect....175
1.3. Critère de la complexité syntaxique : caractéristiques morpho-syntaxiques des énoncés ....176
**2. Caractéristiques des récits en L1 ....177**
2.1. Schéma narratif....178
2.1.1. Adéquation à la tâche ....178
2.1.2. Longueur des récits....178
2.2. Richesse lexicale ....179
2.2.1. Lexique verbal ....179
2.2.2. Temps, modes, aspects ....181
2.3. Complexité syntaxique : caractéristiques morpho-syntaxiques des énoncés ....184
**3. Caractéristiques des récits en L2 : identification des niveaux....195**
3.1. Schéma narratif....196
3.1.1. Adéquation à la tâche ....196
3.1.2. Longueur des récits....198
3.2. Richesse lexicale et morphologie verbale ....201
3.2.1. Lexique verbal ....201
3.2.1.1. Groupe 1 ....202
3.2.1.2. Groupe 2 ....203
3.2.1.3. Groupe 3 ....204
3.2.1.4. Groupe 4 ....205
3.2.1.5. Groupe 5 ....206
3.2.1.6. Groupe 6 ....207
3.2.2. Morphologie verbale ....208
3.2.3. Temps, mode, aspect....213
3.2.3.1. Groupe 1 ....213
3.2.3.2. Groupe 2 ....214
3.2.3.3. Groupe 3 ....216
3.2.3.4. Groupe 4 ....219
3.2.3.5. Groupe 5 ....221
3.2.3.6. Groupe 6 ....223
3.3. Complexité syntaxique : caractéristiques morpho-syntaxiques des énoncés ....226
3.3.1. Groupe 1 ....226
3.3.2. Groupe 2 ....227
3.3.3. Groupe 3 ....228
3.3.4. Groupe 4 ....229
3.3.5. Groupe 5 ....230
3.3.6. Groupe 6 ....231
3.4. Bilan : niveaux en français L2 ....233
3.4.1. Répartition des apprenants selon les niveaux et les LS....233
3.4.2. Caractéristiques des niveaux....235
3.4.3. Phénomènes partagés indépendants des niveaux ....236
3.4.4. Phénomènes partagés indépendants de LS des apprenants ....239
3.4.5. Phénomènes divergents les apprenants polonophones vs turcophones ....240
3.4.6. Progression ....241
**4. Bilan : caractéristiques des récits en L1 et en L2....245**
4.1. Les divergences natifs et apprenants....245
4.2. Les ressemblances natifs et apprenants ....246

**Chapitre 6 - Résultats référence spatiale en L1 et en L2 ....249**

**1. Principes d'analyse de la référence spatiale....249**
1.1. Grille d'analyse de la référence spatiale dynamique dans les récits – groups de contrôle et apprenants ....249

1.1.1. Composantes sémantiques spatiales et leur annotation ..... 249
1.1.2. Principes d'analyse sur composantes sémantiques dans la racine verbale..... 252
1.1.3. Principes d'analyse sur composantes sémantiques dans les satellites..... 253
1.1.4. Déroulement du récit en six épisodes ..... 254
1.1.5. Organisation morpho-syntaxique de l'expression spatiale..... 257
1.1.6. Principes d'analyse de l'expression spatiale en L2..... 257
1.1.6.1. Idiosyncrasie..... 258
1.1.6.2. Progression..... 259
1.2. Grille d'analyse de la référence spatiale dans la tâche expérimentale – groupes de contrôle..... 260
**2. Référence spatiale en L1 dans le récit ..... 267**
2.1. Français L1 ..... 267
2.1.1. Encodage des composantes sémantiques dans la racine verbale et le lexique verbal..... 267
2.1.1.1. Caractéristiques générales ..... 267
2.1.1.2. Total des composantes sémantiques ..... 268
2.1.1.3. Répertoire verbal spatial..... 269
2.1.1.4. Composantes sémantiques et la diversité de verbes ..... 271
2.1.1.5. Distribution des composante sémantiques dans les six épisodes..... 276
2.1.2. Encodage des composantes sémantiques dans le satellite et les types de satellites ..... 284
2.1.2.1. Total des composantes sémantiques et l'encodage linguistique ..... 284
2.1.2.2. Distribution des composantes sémantiques dans les six épisodes ..... 285
2.1.3. Organisation morphosyntaxique de l'événement spatial ..... 290
2.1.3.1 Subordination..... 291
2.1.3.2. Modalité ..... 292
2.1.3.3. Aspect..... 292
2.2. Turc L1..... 294
2.2.1. Encodage des composantes sémantiques dans la racine verbale et le lexique verbal..... 294
2.2.1.1. Caractéristiques générales ..... 294
2.2.1.2. Total des composantes sémantiques ..... 294
2.2.1.3. Répertoire verbal spatial..... 296
2.2.1.4. Composantes sémantiques et la diversité de verbes ..... 297
2.2.1.5. Distribution des composante sémantiques dans les six épisodes..... 299
2.2.2. Encodage des composantes sémantiques dans le satellite et les types de satellites ..... 306
2.2.2.1. Total des composantes sémantiques et l'encodage linguistique ..... 306
2.2.2.2. Distribution des composantes sémantiques dans les six épisodes ..... 308
2.2.3. Organisation morphosyntaxique de l'événement spatial ..... 315
2.2.3.1 Subordination..... 315
2.2.3.2. Modalité ..... 317
2.2.3.3. Aspect..... 317
2.3. Polonais L1 ..... 319
2.3.1. Encodage des composantes sémantiques dans la racine verbale et le lexique verbal..... 319
2.3.1.1. Caractéristiques générales ..... 319
2.3.1.2. Total des composantes sémantiques ..... 319
2.3.1.3. Répertoire verbal spatial..... 320
2.3.1.4. Composantes sémantiques et la diversité de verbes ..... 321
2.3.1.5. Distribution des composante sémantiques dans les six épisodes..... 323
2.3.2. Encodage des composantes sémantiques dans le satellite et les types de satellites ..... 330
2.3.2.1. Total des composantes sémantiques et l'encodage linguistique ..... 330
2.3.2.2. Distribution des composantes sémantiques dans les six épisodes ..... 331
2.3.3. Organisation morphosyntaxique de l'événement spatial ..... 338
2.2.3.1 Subordination..... 338
2.2.3.2. Modalité ..... 340
2.2.3.3. Aspect..... 341
**3. Synthèse : Référence spatiale en L1 dans le récit - groupes de contrôle..... 342**
3.1. Répertoire verbal ..... 342
3.2. Répertoire satellitaire..... 348
4. Référence spatiale en L1 dans la tâche expérimentale ..... 352

4.1. Origine de la tâche expérimentale ....352
4.2. Questions de recherche....353
4.3. Résultats de la référence spatiale en L1 dans la tâche expérimentale ....355
4.4. Synthèse....363
4.5. Conclusion ....367
**5. Référence spatiale en L2 ....370**
5.1. Groupe 1 ....370
5.1.1. Encodage des composantes sémantiques dans la racine verbale et le lexique verbal ....370
5.1.1.1. Caractéristiques générales....370
5.1.1.2. Total des composantes sémantiques....371
5.1.1.3. Répertoire verbal spatial ....371
5.1.1.4. Composantes sémantiques et lexique verbal en fonction de la LS ....372
5.1.1.5. Distribution des composante sémantiques dans les six épisodes ....374
5.1.1.6. Idiosyncrasie....379
5.1.1.6.1. Idiosyncrasie lexicale....379
5.1.1.6.2. Idiosyncrasie morphologique....382
5.1.2. Encodage des composantes sémantiques dans le satellite et les types de satellites....383
5.1.2.1. Total des composantes sémantiques et l'encodage linguistique....383
5.1.2.2. Distribution des composantes sémantiques dans les six épisodes....384
5.1.2.3. Idiosyncrasie des satellites ....386
5.1.3. Organisation morphosyntaxique de l'événement spatial....387
5.1.3.1 Subordination....388
5.1.3.2. Modalité/Aspect....388
5.2. Groupe 2 ....390
5.2.1. Encodage des composantes sémantiques dans la racine verbale et le lexique verbal ....390
5.2.1.1. Caractéristiques générales....390
5.2.1.2. Total des composantes sémantiques....390
5.2.1.3. Répertoire verbal spatial ....391
5.2.1.4. Composantes sémantiques et lexique verbal en fonction de la LS ....392
5.2.1.5. Distribution des composante sémantiques dans les six épisodes ....394
5.2.1.6. Idiosyncrasie....399
5.2.1.6.1. Idiosyncrasie lexicale....399
5.2.1.6.2. Idiosyncrasie morphologique....401
5.2.2. Encodage des composantes sémantiques dans le satellite et les types de satellites....402
5.2.2.1. Total des composantes sémantiques et l'encodage linguistique....402
5.2.2.2. Distribution des composantes sémantiques dans les six épisodes....403
5.2.2.3. Idiosyncrasie des satellites ....406
5.2.3. Organisation morphosyntaxique de l'événement spatial....408
5.2.3.1 Subordination....408
5.2.3.2. Modalité/Aspect....409
5.3. Groupe 3 ....411
5.3.1. Encodage des composantes sémantiques dans la racine verbale et le lexique verbal ....411
5.3.1.1. Caractéristiques générales....411
5.3.1.2. Total des composantes sémantiques....411
5.3.1.3. Répertoire verbal spatial ....412
5.3.1.4. Composantes sémantiques et lexique verbal en fonction de la LS ....413
5.3.1.5. Distribution des composante sémantiques dans les six épisodes ....415
5.3.1.6. Idiosyncrasie....420
5.3.1.6.1. Idiosyncrasie lexicale....420
5.3.1.6.2. Idiosyncrasie morphologique....422
5.3.2. Encodage des composantes sémantiques dans le satellite et les types de satellites....423
5.3.2.1. Total des composantes sémantiques et l'encodage linguistique....423
5.3.2.2. Distribution des composantes sémantiques dans les six épisodes....423
5.3.2.3. Idiosyncrasie des satellites ....426
5.3.3. Organisation morphosyntaxique de l'événement spatial....428
5.3.3.1 Subordination....429

5.3.3.2. Modalité/Aspect ..... 429
5.4. Groupe 4 ..... 431
5.4.1. Encodage des composantes sémantiques dans la racine verbale et le lexique verbal ..... 431
5.4.1.1. Caractéristiques générales ..... 431
5.4.1.2. Total des composantes sémantiques ..... 431
5.4.1.3. Répertoire verbal spatial ..... 432
5.4.1.4. Composantes sémantiques et lexique verbal en fonction de la LS ..... 433
5.4.1.5. Distribution des composante sémantiques dans les six épisodes ..... 435
5.4.1.6. Idiosyncrasie ..... 439
5.4.1.6.1. Idiosyncrasie lexicale ..... 439
5.4.1.6.2. Idiosyncrasie morphologique ..... 441
5.4.2. Encodage des composantes sémantiques dans le satellite et les types de satellites ..... 442
5.4.2.1. Total des composantes sémantiques et l'encodage linguistique ..... 442
5.4.2.2. Distribution des composantes sémantiques dans les six épisodes ..... 442
5.4.2.3. Idiosyncrasie des satellites ..... 445
5.4.3. Organisation morphosyntaxique de l'événement spatial ..... 446
5.4.3.1 Subordination ..... 446
5.4.3.2. Modalité/Aspect ..... 448
5.5. Groupe 5 ..... 449
5.5.1. Encodage des composantes sémantiques dans la racine verbale et le lexique verbal ..... 449
5.5.1.1. Caractéristiques générales ..... 449
5.5.1.2. Total des composantes sémantiques ..... 449
5.5.1.3. Répertoire verbal spatial ..... 450
5.5.1.4. Composantes sémantiques et lexique verbal en fonction de la LS ..... 451
5.5.1.5. Distribution des composante sémantiques dans les six épisodes ..... 453
5.5.1.6. Idiosyncrasie ..... 457
5.5.1.6.1. Idiosyncrasie lexicale ..... 458
5.5.1.6.2. Idiosyncrasie morphologique ..... 459
5.5.2. Encodage des composantes sémantiques dans le satellite et les types de satellites ..... 460
5.5.2.1. Total des composantes sémantiques et l'encodage linguistique ..... 460
5.5.2.2. Distribution des composantes sémantiques dans les six épisodes ..... 460
5.5.2.3. Idiosyncrasie des satellites ..... 463
5.5.3. Organisation morphosyntaxique de l'événement spatial ..... 465
5.5.3.1 Subordination ..... 465
5.5.3.2. Modalité/Aspect ..... 466
5.6. Groupe 6 ..... 468
5.6.1. Encodage des composantes sémantiques dans la racine verbale et le lexique verbal ..... 468
5.6.1.1. Caractéristiques générales ..... 468
5.6.1.2. Total des composantes sémantiques ..... 468
5.6.1.3. Répertoire verbal spatial ..... 469
5.6.1.4. Composantes sémantiques et lexique verbal en fonction de la LS ..... 470
5.6.1.5. Distribution des composante sémantiques dans les six épisodes ..... 472
5.6.1.6. Idiosyncrasie ..... 477
5.6.1.6.1. Idiosyncrasie lexicale ..... 477
5.6.1.6.2. Idiosyncrasie morphologique ..... 478
5.6.2. Encodage des composantes sémantiques dans le satellite et les types de satellites ..... 480
5.6.2.1. Total des composantes sémantiques et l'encodage linguistique ..... 480
5.6.2.2. Distribution des composantes sémantiques dans les six épisodes ..... 480
5.6.2.3. Idiosyncrasie des satellites ..... 484
5.6.3. Organisation morphosyntaxique de l'événement spatial ..... 485
5.6.3.1 Subordination ..... 485
5.6.3.2. Modalité/Aspect ..... 487
**6. Synthèse bilan : référence spatiale en L2 ..... 489**
6.1. Répertoire verbal ..... 489
6.2. Répertoire satellitaire ..... 502

**Chapitre 7 - Conclusion-discussion-perspectives .....505**

**1. Impact des différences translinguistiques sur l'acquisition de la référence spatiale en L2.....505**
1.1. Caractéristiques des langues de cette étude.....506
1.1.1. Caractéristiques des langues et la typologie : vers un nouveau classement typologique .....506
1.1.2. Le satellite : vers une (re)définition de la notion de satellite.....509
1.1.3. La saillance de la trajectoire cible est-elle universelle ? .....513
1.1.4. Le type de tâche et la conceptualisation des événements spatiaux .....517
1.2. Impact des propriétés des langues sur l'acquisition de la référence spatiale en L2 .....521
1.2.1. Les propriétés des LS et l'acquisition de la référence spatiale .....522
1.2.2. Les propriétés de la LC et l'acquisition de la référence spatiale .....524
**2. Niveaux de la maitrise en français L2 et le processus d'acquisition de la référence spatiale.....526**
2.1. Étapes acquisitionnelles en français L2 : discussion et mise en perspective .....526
2.2. Étapes acquisitionnelles et référence à l'espace.....533

**Conclusion finale .....541**

**Bibliographie .....545**

**Liste des tableaux (Annexe I).....XVII**
**Liste des figures (Annexe II) ..... XXI**
**Liste des exemples (Annexe III) ..... XXVII**
**Documents et données (Annexe IV) .....XXIX**

## VOLUME 2

## ANNEXES

**Annexe I – Tableaux**
**Annexe II – Figures**
**Annexe III – Exemples**
**Annexe IV – Documents et données**

## LISTE DES TABLEAUX

**Tableaux référencés dans le chapitre 2**
Tableau 1 : Exemples de « mid-level verbs » (Talmy 2000) ..... 52
Tableau 2 : Répartition de langues du monde selon trois schémas d'intégration d'événement spatial complexe (Talmy 2000) ..... 53

**Tableaux référencés dans le chapitre 3**
Tableau 3 : La règle des suffixes simples à deux variantes avec les voyelles « e » et « a » (AKINCI 2017-2018) ..... 97
Tableau 4 : La règle des suffixes complexes à quatre variantes avec les voyelles « i », « ı », « ü », « u » (AKINCI 2017-2018) ..... 97
Tableau 5 : Exemples de conjugaison de verbes en turc au présent et au passé (PDC) ..... 103
Tableau 6 : Les éléments morphosyntaxiques de surface encodant l'information spatiale en français, turc et polonais ..... 109
Tableau 7 : FrL1 - La répartition des verbes de trajectoire selon leurs propriétés sémantiques. 115
Tableau 8 : Prépositions spatiales du français ..... 121
Tableau 9 : Converbes du turc ..... 128
Tableau 10 : Les cas spatiaux du turc ..... 132
Tableau 11a : Les lexèmes nominaux topologique ..... 132
Tableau 11b : Les lexèmes nominaux projectifs ..... 133
Tableau 11c : Trajectoire d'éloignement d'un lieu d'origine en direction d'un lieu proche ..... 133
Tableau 12 : Les préfixes et prépositions du polonais (d'après Kopecka 116 : 2004) ..... 140
Tableau 13 : Les préfixes verbaux et leur rôle dans les portions de la trajectoire (d'après Kopecka 2004 : 131) ..... 141
Tableau 14 : Prépositions spatiales du polonais et leurs propriétés sémantiques ..... 147

**Tableaux référencés dans le chapitre 4**
Tableau 15 : Les caractéristiques des locuteurs natifs – tâche expérimentale ..... 167
Tableaux 16 : Les sujets natifs et apprenants ..... 168

**Tableaux référencés dans le chapitre 5**
Tableau 17 : Synthèse groupes contrôle lexique verbal ..... 179
Tableau 18 : Synthèse des caractéristiques des récits en L1 ..... 194
Tableau 19 : La répartition des apprenants du groupe 1 ..... 195
Tableau 20 : La répartition des apprenants du groupe 2 ..... 195
Tableau 21 : La répartition des apprenants du groupe 3 ..... 196
Tableau 22 : La répartition des apprenants du groupe 4 ..... 196
Tableau 23 : La répartition des apprenants du groupe 5 ..... 196
Tableau 24 : La répartition des apprenants du groupe 6 ..... 196
Tableau 25 : Le nombre d'énoncés par récits - synthèse tous les groupes ..... 198
Tableau 26 : Les répertoires verbaux quantitatifs de six groupes ..... 201
Tableau 27 : La morphologie verbale ..... 208
Tableau 28 : Des lexèmes idiosyncrasiques classés par type d'idiosyncrasie de tous les groupes ..... 210
Tableau 29 : Les occurrences du passé composé groupe 1 ..... 213
Tableau 30 : Les occurrences du passé composé et de l'imparfait groupe 2 ..... 215
Tableau 31 : Les occurrences des verbes aux temps relevés dans le groupe 3 ..... 217
Tableau 32 : Des occurrences des verbes aux temps relevés dans le groupe 4 ..... 219
Tableau 33 : Des occurrences des verbes aux temps relevés dans le groupe 5 ..... 222
Tableau 34 : Des occurrences des verbes aux temps relevés dans le groupe 6 ..... 224

**Tableaux référencés dans le chapitre 6**

Tableau 35 : Tâche de traitement - Encodage de la Manière français, turc, polonais ..... 261
Tableau 36 : Tâche de traitement- Encodage de la Trajectoire français, turc, polonais ..... 263
Tableau 37 : Tâche de traitement- Encodage de la fusion la Trajectoire + la Manière français, turc, polonais ..... 265
Tableau 38 : FrL1 Encodage spatial sur la totalité des énoncés et des verbes ..... 267
Tableau 39 : FrL1 Classement des items verbaux les plus fréquents par composantes sémantiques ..... 270
Tableau 40 : FrL1 Pourcentage des composantes sémantiques par épisode nbr des occurrences ..... 276
Tableau 41 : TrL1-Encodage spatial sur la totalité des énoncés et des verbes ..... 294
Tableau 42 : TrL1-Classement des items verbaux les plus fréquents par composantes sémantiques ..... 296
Tableau 43 : TrL1-Pourcentage des composantes sémantiques par épisode ..... 299
Tableau 44 : PolL1-Encodage spatial sur la totalité des énoncés et des verbes ..... 319
Tableau 45 : PolL1 Classement des items verbaux par composantes sémantiques (racines verbales) ..... 321
Tableau 46 : PolL1 Pourcentage des composantes sémantiques par épisode ..... 323
Tableau 47 : Répertoires verbaux les plus fréquents classés par composantes sémantiques - Français L1 ..... 345
Tableau 48 : Répertoires verbaux les plus fréquents classés par composantes sémantiques - Turc L1 ..... 345
Tableau 49 : Répertoires verbaux les plus fréquents classés par composantes sémantiques - Polonais L1 ..... 345
Tableau 50 : Les répertoires verbaux groupes de contrôle ..... 346
Tableau 51 : Résumé des résultats récits locuteurs natifs– épisode 5, séquence 5 ..... 352
Tableau 52 : FrL2 Gr1 Encodage spatial sur la totalité des énoncés et des verbes ..... 370
Tableau 53 : FrL2 Gr 1 Classement des items verbaux par composantes sémantiques ..... 371
Tableau 54 : FrL2 Gr. 1 Pourcentage des composantes sémantiques par épisode ..... 374
Tableau 55 : FrL2 Gr 2 Encodage spatial sur la totalité des énoncés et des verbes ..... 390
Tableau 56 : FrL2 GR2 Classement des items verbaux par composantes sémantiques ..... 391
Tableau 57 : FrL2 Gr 2 Pourcentage des composantes sémantiques par épisode ..... 394
Tableau 58 : FrL2 Gr 3 Encodage spatial sur la totalité des énoncés et des verbes ..... 411
Tableau 59 : FrL2 GR3 Classement des items verbaux par composantes sémantiques ..... 412
Tableau 60 : FrL2 Gr 3 Pourcentage des composantes sémantiques par épisode ..... 415
Tableau 61 : FrL2 Gr 4 Encodage spatial sur la totalité des énoncés et des verbes ..... 431
Tableau 62 : FrL2 Gr4 Classement des items verbaux par composantes sémantiques ..... 432
Tableau 63 : FrL2 Gr 4 Pourcentage des composantes sémantiques par épisode435 ..... 435
Tableau 64 : FrL2 Gr 5 Encodage spatial sur la totalité des énoncés et des verbes ..... 449
Tableau 65 : FrL2 Gr5 Classement des items verbaux par composantes sémantiques ..... 450
Tableau 66 : FrL2 Gr 5 Pourcentage des composantes sémantiques par épisode ..... 453
Tableau 67 : FrL2 Gr 6 Encodage spatial sur la totalité des énoncés et des verbes ..... 468
Tableau 68 : FrL2 Gr6 Classement des items verbaux par composantes sémantiques ..... 469
Tableau 69 : FrL2 Gr 6 Pourcentage des composantes sémantiques par épisode ..... 472
Tableau 70 : Synthèse apprenants répertoires verbaux ..... 490
Tableau 71 : Synthèse apprenants répertoires verbaux avec CM ..... 491
Tableau 72 : Synthèse apprenants totaux répertoires verbaux ..... 494
Tableau 73 : Répertoire spatial avec indice de Guiraud sans et avec CM ..... 495
Tableau 74 : Synthèse apprenants lexèmes verbaux par groupe ..... 498

**Tableaux référencés dans le chapitre 7**

Tableau 75 : Étapes acquisitionnelles ..... 528
Tableau 76 : Les lexèmes verbaux les plus fréquents apprenants ..... 534

## LISTE DES FIGURES

**Figures référencées dans le chapitre 1**
Figure 1 : Configuration des langues dans le projet ESF (Perdue 1993) ..... 24

**Figures référencées dans le chapitre 2**
Figure 2 : Schéma du macro-procès fusionnant la M et la T dans la racine du V principal ..... 48
Figure 3 : Schéma du macro-procès fusionnant le Mouvement et la Trajectoire dans la racine du V principal ..... 51
Figure 4 : Schéma du macro-procès fusionnant le Mouvement et la Figure ..... 52
Figure 5 : Schéma de la Trajectoire ..... 59
Figure 6 : Continuum typologique de Slobin (2004) en fonction de degré de saillance de la M dans les langues ..... 70
Figure 7 : Structure des sous-espaces topologiques ..... 86
Figure 8 : Système coordonné des trois axes orthogonaux ..... 87

**Figures référencées dans le chapitre 5**
Figure 9 : Bilan FrL2-Répartition en pourcentages des 3 niveaux initiaux sur 6 niveaux ..... 234
Figure 10 : Bilan FrL2- Répartition en pourcentage des apprenants en 6 niveaux selon la LS ..... 234
Figure 11 : Bilan FrL2 -Pourcentage du nombre de constituants par énoncé par groupe ..... 238
Figure 12 : Bilan FrL2-Moyennes globales par groupe ..... 241
Figure 13 : Bilan FrL2- Pourcentage de la morphologie correcte par groupe ..... 242
Figure 14 : Bilan FrL2 - Pourcentage des verbes au passé composé par groupe ..... 243
Figure 15 : Bilan FrL2-Distributions des temps : imparfait /plus-que-parfait/conditionnel/ subjonctif par groupe en nbr d'occurrences ..... 243
Figure 16 : Bilan FrL2-Pourcentage des énoncés subordonnés ..... 244

**Figures référencées dans le chapitre 6**
Figure 17a : FrL1 Pourcentage des composantes sémantiques sur le total Vmvt différents ..... 268
Figure 17b : FrL1 Pourcentage des composantes sémantiques sur le total d'occurrences de V mvt ..... 268
Figure 18a : FrL1 Encodage linguistique satellites ..... 284
Figure 18b : FrL1 Composantes sémantique satellites ..... 284
Figure 19a : Tr L1 Pourcentage des composantes sémantiques sur le total Vmvt différents ..... 295
Figure 19b : TrL1-Pourcentage des composantes sémantiques sur le total d'occur ..... 295
Figure 20a : TrL1-Encodage linguistique satellites ..... 307
Figure 20b : TrL1 Composantes sémantique satellites ..... 307
Figure 21a : PolL1 Pourcentage des composantes sémantiques sur le total Vmvt différents ..... 320
Figure 21b : PolL1 Pourcentage des composantes sémantiques sur le total d'occurrences de V mv ..... 320
Figure 22a : PolL1 Encodage linguistique satellites ..... 331
Figure 22b : PolL1 Composantes sémantique satellites ..... 331
Figure 23 : Groupes contrôle synthèse répértoires verbaux totaux et spatiaux ..... 342
Figure 24 : Groupes contrôle synthèse répértoires verbaux spatiaux ..... 343
Figure 25 : Groupes contrôle synthèse composantes sémantiques V diff ..... 343
Figure 26 : Groupes contrôle synthèse composantes sémantiques V occ ..... 344
Figure 27 : Groupes de contrôle synthèse caractéristique morphosyntaxiques des énoncés ..... 347
Figure 28a : Groupes de contrôle répertoire satellitaire classé par composante nbr occ. ..... 348
Figure 28b : Groupes de contrôle répertoire satellitaire classé par composante pourcentages ..... 349
Figure 29a : Groupes de contrôle répertoire satellitaire empaquetage linguistique nbr occ ..... 350
Figure 29b : Groupes de contrôle répertoire satellitaire empaquetage linguistique pourcentages 350
Figure 30a : FrL2 Gr 1 Pourcentage des composantes sémantiques sur le total de Vmvt différents ..... 372

Figure 30b : FrL2 Gr1 Pourcentage des composantes sémantiques sur le total d'occurrences de Vmvt ..... 372
Figure 31 : FrL2 Gr 1 Moyennes des pourcentages des apprenants par composante sémantique ..... 373
Figure 32a : FrL2 Gr1 Encodage linguistique satellite ..... 383
Figure 32b : FrL2 Gr1 Composantes sémantiques satellites ..... 383
Figure 33a : FrL2 Gr 2 Pourcentage des composantes sémantiques sur le total de Vmvt différents ..... 392
Figure 33b : FrL2 Gr 2 Pourcentage des composantes sémantiques sur le total des occurrences de Vmvt ..... 392
Figure 34 : FrL2 Gr 2 Moyennes des pourcentages des apprenants par composante sémantique ..... 393
Figure 35a : FrL2 Gr 2 Encodage linguistique satellites ..... 402
Figure 35b : FrL2 Gr 2 Composantes sémantiques satellites ..... 402
Figure 36a : FrL2 Gr 3 Pourcentage des composantes sémantiques sur le total de Vmvt différents ..... 413
Figure 36b : FrL2 Gr 3 Pourcentage des composantes sémantiques sur le total des occurrences de Vmvt ..... 413
Figure 37 : FrL2 Gr3 Moyennes des pourcentages des apprenants par composantes sémantiques ..... 414
Figure 38a : FrL2 Gr 3 Encodage linguistique satellites ..... 423
Figure 38b : FrL2 Gr 3 Composantes sémantiques satellites ..... 423
Figure 39a : FrL2 Gr 4 Pourcentage des composantes sémantiques sur le total de V mvt différents ..... 433
Figure 39b : FrL2 Gr 4 Pourcentage des composantes sémantiques sur le total des occurrences de mvt ..... 433
Figure 40 : FrL2 Gr4 Moyennes des pourcentages des apprenants par composantes sémantiques ..... 434
Figure 41a : FrL2 Gr 4 Encodage linguistique satellites ..... 442
Figure 41b : FrL2 Gr 4 Composantes sémantiques satellites ..... 442
Figure 42a : FrL2 Gr 5 Pourcentage des composantes sémantiques sur le total de Vmvt différents ..... 451
Figure 42b : FrL2 Gr 5 Pourcentage des composantes sémantiques sur le total des occurrences de mvt ..... 451
Figure 43 : FrL2 Gr 5 Moyennes des pourcentages des apprenants par composantes sémantiques ..... 452
Figure 44a : FrL2 Gr 5 Encodage linguistique satellites ..... 460
Figure 44b : FrL2 Gr 5 Composantes sémantiques satellites ..... 460
Figure 45a : FrL2 Gr 6 Pourcentage des composantes sémantiques sur le total de Vmvt différents ..... 470
Figure 45b : FrL2 Gr 6 Pourcentage des composantes sémantiques sur le total des occurrences de mvt ..... 470
Figure 46 : FrL2 Gr6 Moyennes des pourcentages des apprenants par composantes sémantiques ..... 471
Figure 47a : FrL2 Gr 6 Encodage linguistique satellites ..... 480
Figure 47b : FrL2 Gr 6 Composantes sémantiques satellites ..... 480
Figure 48 : Synthèse apprenants caractéristiques des énoncés ..... 489
Figure 49 : Synthèse apprenants répertoires verbaux sans CM ..... 491
Figure 50 : Synthèse apprenantsrépertoires verbaux avec CM ..... 492
Figure 51 : Synthèse apprenants répertoires verbaux V dif. avec et sans CM ..... 492
Figure 52 : Synthèse apprenants répertoires verbaux nbr occur.. avec et sans CM ..... 493
Figure 53 : Synthèse apprenants répertoire verbal spatial pourcentages ..... 493
Figure 54 : Synthèse apprenants progression ..... 494
Figure 55 : Synthèse apprenants indice de Guiraud sans et avec CM ..... 495
Figuer 56 : Synthèse apprenants pourcentage des compoantes sémantiques V dif ..... 496
Figure 57 : Synthèse apprenants pourcentages des composantes sémantiques toto cc ..... 497

Figure 58a : Synthèse apprenants répertoires satellitaires nbr. occ. ..... 503
Figure 58b : Synthèse apprenants répertoire satellitaires pourcentages ..... 503
Figure 59a : Synthèse apprenants empaquetage linguistique nbr d'items ..... 504
Figure 59b : Synthèse apprenants empaquetage linguistique pourcentages ..... 504

## LISTE DES ABRÉVIATIONS

| | |
|---|---|
| A | Agent |
| Abl. | Ablatif |
| Acc. | Accusatif |
| ACh | Agent-Chien |
| Adv | Adverbes |
| AG | Agent-Garçon |
| ALA | Approche des lectes d'apprenants |
| C | Cause |
| C+M | Cause et Manière |
| C+M+T | Cause, Manière et Trajectoire |
| C+T | Cause et Trajectoire |
| Ch | Figure-Chien |
| Conj. | Conjonctions |
| Conv. | Converbes |
| Dir. | Directif |
| Ex. | Exemples |
| F | Figure |
| FG | Figure-Garçon |
| FG+Ch | Figure-Garçon et Chien |
| Fin | Figure inanimé |
| FLE | Français langue étrangère |
| Fo | Fond |
| Gén. | Génitif |
| Gér. | Gérondif |
| K | Désinences des cas |
| L1 | Première langue (langue maternelle) |
| L2 | Deuxième langue |
| Langue-S ou (L-S) | Langue à satellites |
| Langue-V ou (L-V) | Langue à cadrage verbal |
| LC | Langue cible |

| | |
|---|---|
| Loc. | Locatif |
| LS | Langue source |
| M | Manière |
| MP | Mouvement provoqué |
| MV | Mouvement volontaire |
| Mvt | Mouvement simple |
| N | Nom |
| Npropre | Noms propres |
| NV | Noms verbaux |
| occur. | Occurrences |
| P | Patient |
| PG | Patient Garçon |
| postpo | Postpositions |
| préf. | Préfixes |
| Sat | Satellite |
| SN | Syntagmes nominaux |
| SNØ ou NØ | Nominatif |
| Sprép | Syntagmes prépositionnels |
| suf. | Suffixes |
| T | Trajectoire |
| T+M | Trajectoire et Manière |
| Tc | Trajectoire cible |
| Tloc | Trajectoire locative |
| Tm | Trajectoire médiane |
| TØ | Trajectoire seule |
| Ts | Trajectoire source |
| V | Racine verbale |
| Vasp | Verbes aspectuels |
| Vinf. | Verbe à l'infinitif |
| Vmod. | Verbes modaux |
| VØmvt | Verbes ou locutions non-spatiales |

# INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'intuition de chercheur à l'origine de nombreux travaux est reconnue depuis longtemps comme alliée de poids à la recherche. Citons à ce propos Albert Einstein « L'intuition est le seul outil permettant d'accéder aux idées et aux découvertes[1] ». Il définit l'intuition comme « une sensation au bout du doigt » qui pousse le chercheur à se lancer dans des expériences scientifiques qui à leur tour nourrissent et développent l'intuition. Ces réflexions nous ont inspirée et encouragée à oser suivre « la petite voix ».

Notre intérêt pour le domaine de l'espace en général et son acquisition en particulier, nous est venu progressivement au fil de notre parcours personnel et professionnel nourri d'intuition et de questionnements. Locutrice trilingue, nous avons eu l'occasion d'employer le français, le polonais et le turc dans la vie personnelle et professionnelle d'enseignante de français langue étrangère (FLE) exerçant en France, en Pologne et en Turquie. Le polonais est notre langue maternelle (L1) que nous avons acquise dans notre pays d'origine. Nous avons nourri une grande passion personnelle depuis notre adolescence pour le français, notre langue étrangère (L2) qui nous a poussée à l'acquérir de façon à la faire devenir bien plus qu'un simple moyen de communication. Au fil des années, le français, est devenu pour nous non seulement la langue principale de communication quotidienne, mais aussi le domaine de spécialité que nous nous sommes appropriée en tant qu'enseignante de FLE. À ce moment-là de notre parcours, notre soif de connaître des langues ne fut toujours pas étanchée. La citation d'une « sagesse » turque s'impose ici, « Une langue, une personne, deux langues, deux personnes, trois langues, trois personnes… ». Le message qu'elle véhicule fait référence aux enrichissements personnels et professionnels que l'expérience de l'appropriation des langues autres que notre L1 peut nous apporter. Le turc est apparu ensuite, grâce aux aléas de la vie qui nous ont emmenée en Turquie, où nous avions la chance d'exercer le métier d'enseignante du FLE, en même temps que nous sommes entrée dans « la peau » de l'apprenante d'une nouvelle langue. Cette expérience a nourri nos observations. Plus particulièrement concernant le domaine spatial, nous avons observé, des difficultés que rencontraient nos apprenants à exprimer la référence spatiale en français L2.

[1] Einstein (1979, 2009)

Les langues qu'on acquiert les unes après les autres se combinent et s'interposent sans s'effacer, ni se substituer (De Angelis 2007). Si les langues divergent tant dans les moyens linguistiques que dans la conceptualisation, qu'est ce qui pèse sur l'acquisition d'une nouvelle langue ? Qu'est-ce qui se passe alors avec les concepts que nous avons acquis avec notre première langue ? Les obstacles que les apprenants rencontrent pour exprimer la référence spatiale en langue cible sont-ils dus aux concepts ou aux moyens linguistiques nouveaux ?

Nous avons entrepris une recherche longue et riche dont le présent travail est l'aboutissement.

La question générale qui s'est posée au départ est de savoir « comment les apprenants de deux langues sources différentes, le polonais et le turc, acquièrent la référence spatiale dynamique dans une même langue cible le français ? »

En inscrivant notre recherche dans l'approche cognitiviste et dans la tradition des travaux sur l'interlangue issus de Corder (1971), nous partons de l'idée générale que les moyens linguistiques que les apprenants mobilisent à différentes étapes du processus complexe d'acquisition, dépendent, en partie au moins, de l'interaction entre les spécificités des langues source et cible et résultent d'un rapprochement que l'apprenant fait entre les deux systèmes linguistiques à l'œuvre dans le processus d'acquisition (cf. Kellerman 1979).

Ainsi, le processus d'acquisition renvoie à un ensemble de tâches pluridimensionnelles situées à l'interface entre les facteurs linguistiques et cognitifs. Ce processus implique une dynamique développementale qui conduit à identifier des étapes acquisitionnelles partagées, quelles que soient les langues sources et cibles, et donc supposées universelles, tout en mettant en évidence les variations dues aux propriétés des langues (cf. Perdue 1993). Par la langue source (désormais LS) nous entendons la ou les langue(s) déjà maitrisée(s) par l'apprenant au moment où commence l'acquisition de la nouvelle langue. Par la langue cible (désormais LC) nous entendons la langue en cours d'acquisition[2] (cf. Giacobbe 1990, 1992 ; Klein 1989).

Pour les besoins de notre étude, nous adoptons la définition de la référence spatiale dynamique qui situe cette notion à l'interface entre langage et cognition et qui engage plusieurs types de facteurs sémantiques, morphosyntaxiques, pragmatiques et discursifs. Cette notion renvoie à l'expression linguistique d'un *événement spatial complexe* (*cf.* Talmy 2000) dont les constituants sémantiques majeures sont, le Mouvement (mvt), la Trajectoire (T), la

[2] D'après Klein et Giacobbe, nous utilisons les termes de LS et de LC de façon interchangeable avec les termes de L1 pour le premier et de L2 pour le deuxième. Nous revenons sur les explications terminologiques en détails infra Partie I, chapitre 1 Acquisition.

Manière (M) et la Cause (C)[3]. Ces constituants peuvent revêtir des formes linguistiques diverses se situant de manière générale entre la sphère verbale (les racines et les satellites) ou nominale[4].

Ainsi, notre recherche vise deux grands objectifs :

(I) Décrire comment les différences translinguistiques influencent l'acquisition de la référence spatiale en L2.

(II) Situer l'acquisition de différents concepts spatiaux en relation avec les niveaux successifs de compétence en L2.

Ces objectifs impliquent des choix théoriques et méthodologiques dans deux domaines principaux auxquels correspond cette recherche, à savoir, l'acquisition des langues secondes (AL2) et l'expression spatiale.

Dans le domaine acquisitionnel, nous avons adopté l'approche dite des lectes des apprenants (ALA) issue de la perspective fonctionnaliste (Klein & Perdue 1997). Selon cette approche, les productions des apprenants ne sont pas vues comme une imitation imparfaite et/ou déviante du système de la langue cible, mais comme manifestation d'un système linguistique à part entière, appelé *le lecte d'apprenants,* régit par ses propres règles. Ce système est dynamique et en constante évolution. Les règles sous-jacentes au fonctionnement du *lecte des apprenants* soit s'expliquent par le recours aux LS et/ou à la LC, soit sont des créations originales de l'apprenant qui correspondent à l'idiosyncrasie lexicale et morphologique. L'application de ces règles conduit l'apprenant à produire des erreurs qui sont systématiques et qui reflètent le travail cognitif de l'apprenant pour s'approprier une nouvelle langue. Ainsi, le processus d'acquisition ne s'arrête pas à la maitrise successive des formes en LC, mais il se situe à l'interface entre langage et cognition, langage et pensée. Les recherches en acquisition issues de cette approche étudient l'acquisition des langues à travers l'interaction entre les facteurs cognitifs et les facteurs linguistiques, ce qui permet de distinguer les phénomènes partagés par les apprenants et donc supposés universels des variables dues aux spécificités interlinguistiques (cf. ESF, Perdue, 1995, 2004 ; Klein & Perdu 1997 ; Watorek 2004, 2008 ; Bartning & Kirchmeyer 2003 ; Bartning & Schlyter 2004). Le choix de cette approche théorique nous semble justifié par la comparaison de l'acquisition de la même LC, le français, par des apprenants polonais et turcs, que vise cette thèse.

Le domaine de l'espace est l'un des domaines fondamentaux de la cognition humaine, et son expression linguistique constitue un défi acquisitionnel important.

[3] Nous expliquons en détails la référence spatiale infra Partie I, chapitre 2.
[4] Infra partie II chapitre 4

Les langues divergent considérablement quant au répertoire des catégories linguistiques pour encoder différentes composantes de l'information spatiale telles que mouvement, Trajectoire, Manière, Cause (Slobin 1996, 2009, Hickmann 2001, 2010). Ainsi, l'apprenant adulte doit non seulement acquérir les moyens linguistiques en L2 pour exprimer les concepts spatiaux déjà là, mais il doit également réélaborer les concepts spatiaux acquis lors de l'acquisition de sa L1

Étant donné la nécessité de considérer l'interaction entre le conceptuel et le linguistique pour rendre compte de l'acquisition d'une L2, nous avons adopté, pour le domaine spatial, la typologie de Leonard Talmy (1985, 2000) issue de la sémantiques cognitive. Selon cette typologie, les langues du monde ont été divisées initialement en deux groupes, langues à cadrage verbal (Langues-V) et langues à satellites (Langues-S), en fonction des moyens linguistique qui encodent la Trajectoire, la composante primordiale de l'événement spatial selon Talmy. Le premier groupe, langues à cadrage verbal, encodent la Trajectoire dans la racine verbale, tandis que, le deuxième, langues à satellites encodent la Trajectoire dans les satellites, éléments externes à la racine verbale. Selon cette typologie, parmi les langues qui nous intéressent dans cette étude, le français et le turc seraient des langues à cadrage verbal et le polonais, une langue à satellites. Les travaux de Talmy ont influencé de nombreux chercheurs dont certains s'y opposent et d'autres s'en inspirent. Une chose est sûre, Talmy a posé les termes d'un débat autour de la typologie basée sur l'expression spatiale, toujours d'actualité. Slobin (entre autres 1996, 1997, 2004, 2006), Kopecka (entre autres 2004, 2009), Hickmann (entre autres 2008, 2012) ont affiné la typologie talmienne, surtout pour le français et le polonais. Quant au turc, il a été étudié par Aksu-Koc (1994), Özyürek & Kita (1999), Özçaliskan & Slobin (2000). Nous y reviendrons plus loin dans le chapitre 2 section 2.4.

L'étude de l'acquisition de la référence spatiale en L2 soulève des questionnements émanant des recherches depuis une vingtaine d'années qui portent principalement sur des influences typologiques des LS et LC. Cependant, plusieurs paramètres doivent être pris en compte, en plus des propriétés des LS et des LC, tels que, le niveau de compétence en L2, le type de tâche employée pour recueillir le corpus à analyser (discursive, expérimentale etc.), le support utilisé, le type de discours ainsi que le degré de complexité des mouvements à encoder.

Notre thèse porte sur l'acquisition de la dynamicité spatiale en français L2, par les apprenants turcophones et polonophones. La combinaison de ces trois langues nous semble

originale pour diverses raisons. Premièrement, à notre connaissance, elles n'ont jamais été comparées au sein d'une même étude. Deuxièmement, elles présentent des caractéristiques divergentes intéressantes dont l'analyse approfondie met en question le classement de ces trois langues au sein de la typologie talmyenne.

Toutes ces considérations impliquent des questionnements qui nous ont guidée dans la formulation de nos objectifs de recherche, situés à l'interface du domaine typologique et acquisitionnel, ainsi que dans les choix du corpus des données linguistiques adapté. Notre étude s'appuie sur les données de production effectuées par des locuteurs natifs des trois langues et par les apprenants turcophones et polonophones en français LC. Ces productions sont issues de la tâche de récit de fiction initié par un film d'animation muet provenant de la banque de données du projet APN (Watorek 2004).

Nos questionnements de recherche sont regroupés autour des deux objectifs de cette thèse. En relation avec notre premier objectif deux questions se posent :

- Les propriétés des LS infléchissent-elles de façon différentes les parcours acquisitionnels de la référence spatiale dans une même LC ?
- Les propriétés de la LC influencent-elles de façon similaire l'acquisition de la référence spatiale quelle que soit la LS des apprenants ?

Pour répondre à ces questions, nous analysons, dans un premier temps, les productions des locuteurs natifs francophones, turcophones et polonophones dans le but d'affiner les caractéristiques de ces langues en ce qui concerne l'expression de l'espace dynamique.

Du point de vue typologique, même si le français LC et le turc LS sont classés dans le même groupe, ils présentent plusieurs points de divergences. Le français, une langue isolante, a le plus souvent recours à des éléments lexicaux pour encoder l'information spatiale (racine verbale), sans, toutefois, oublier les prépositions. Le turc, une langue agglutinante par excellence, et flexionnelle, est doté d'une morphologie verbale et nominale complexe. Il dispose en effet, d'un certain nombre de lexèmes verbaux pour encoder l'information spatiale. Cependant, on ne peut pas négliger son éventail riche en éléments extra-verbaux, notamment, des morphèmes grammaticaux, sous forme de marques casuelles nominales et d'affixes verbaux, dans lesquels il distribue également l'information spatiale. Ces caractéristiques morpho-syntaxiques le rapprochent des langues à satellites représentées dans notre étude par le polonais, qui est également une langue flexionnelle disposant de morphèmes grammaticaux tels que les préfixes verbaux pour encoder l'information spatiale.

Étant donné la richesse des ressources extraverbales du turc, l'analyse des données recueillies auprès des locuteurs natifs nous permettra de voir dans quelle mesure les moyens extraverbales du turc peuvent être considérées comme des satellites. Si oui, au vu de la productivité de ces moyens linguistiques, nous pourrons reconsidérer la place du turc dans un continuum entre les langues plutôt à cadrage verbal ou plutôt à satellites proposé par Slobin (1996) et par Anastasio (2018).

Dans un deuxième temps, nous analysons, les productions des apprenants afin d'examiner le poids des propriétés typologiques des deux LS et de la LC dans l'acquisition de la référence spatiale.

Selon des travaux antérieurs, les apprenants mobilisent en L2 les structures linguistiques qui reflètent la conceptualisation de l'espace propre à leurs LM (Hicmann 2008, 2011, Demagny 2013, Caroll & von Shtutterheim 2006, von Stutterheim 2003). Dans notre étude, nous cherchons des traces des spécificités des LS, le turc et le polonais, dans les productions des apprenants de ces deux langues en français LC. Les productions des deux groupes d'apprenants, turcophones et polonophones devraient donc être en partie différentes en raison de l'impact différent de leurs LS.

En relation avec le deuxième objectif de cette thèse notre question est de savoir quels concepts spatiaux sont exprimés par les apprenants selon leurs niveaux de compétence en français L2. Ces niveaux étant définis par une mesure indépendante de l'analyse de l'acquisition de la référence spatiale ainsi que des niveaux acquisitionnels. Les apprenants dont les productions sont analysées dans cette étude se caractérisent par des niveaux institutionnels d'évaluation en FLE (définis par le CECR, A1, A2, B1, B2). Cependant, les productions des apprenants évaluées selon les critères mentionnés ci-dessus présentent, dans le fait, d'importantes divergences. Les tests de niveaux effectués traditionnellement en amont du recueil du corpus, s'avèrent insuffisants, car souvent, leurs résultats se basent sur des épreuves trop éloignées de la tâche de production semi-dirigée à laquelle nous les avons soumis pour recueillir le corpus à analyser. Pour cerner les niveaux réels des apprenants nous sommes obligée d'évaluer leur niveau en français L2 en nous basant sur l'analyse de la complexité morphosyntaxique et lexicale de leurs récits dépassant largement l'analyse stricte de la référence spatiale. Nous avons donc procédé à l'élaboration d'une grille d'évaluation des productions de nos apprenants qui nous a conduit à classer les apprenants en 6 groupes de

niveaux. Ce classement a permis ensuite d'identifier les étapes acquisitionnelles de la référence spatiale dynamique.

Notre thèse se compose de trois parties. La première (I), *Considérations théoriques*, composée de trois chapitres, pose le cadre théorique et résume les travaux qui nous ont passionnée, inspirée et guidée dans notre propre analyse. Le premier chapitre est consacré au domaine de l'acquisition, dans lequel nous exposons notre choix théorique de l'approche fonctionnaliste et « l'état de l'art » dans le domaine d'acquisition des langues secondes. Le deuxième chapitre est dédié au domaine spatial, dans lequel, nous expliquons en détail notre cadre conceptuel pour l'analyse de la référence spatiale. Finalement, le troisième chapitre est consacré aux caractéristiques des langues. Il est articulé en deux parties. Dans la première, nous présentons des caractéristiques générales morpho-syntaxiques des trois langues : le français, le turc et le polonais. Dans la deuxième, nous esquissons leurs caractéristiques dans l'expression de la référence spatiale.

La deuxième partie (II), *Résultats*, se compose des chapitres 4, 5 et 6. Le quatrième chapitre est consacré à la présentation de la méthodologie adoptée dans notre recherche, le recueil des données et les sujets de cette étude. Les chapitres 5 et 6 sont consacrés à l'exposé de nos analyses. Le cinquième chapitre, comporte deux sections dont la première présente les caractéristiques des récits des locuteurs natifs et la deuxième, l'identification des niveaux en français LC. Le sixième chapitre expose les résultats concernant l'expression de la référence spatiale en L1 par des locuteurs natifs, ainsi que l'expression de la référence spatiale en L2.

La troisième partie, *Discussion et mise en perspective* termine notre thèse. Nous y revenons sur les principaux résultats acquisitionnels et typologiques de notre thèse que nous situons par rapport à des études antérieures. Finalement, pour clôturer cette thèse, nous tentons d'esquisser les apports de notre recherche dans les deux domaines : celui d'acquisition de L2 et celui de typologie des langues, tout en proposant quelques pistes pour des recherches à venir.

# PARTIE I
# CONSIDÉRATIONS THÉORIQUES

« Il n'est pas de description qui soit vierge de théorie. Que vous vous efforciez de reconstituer des scènes historiques, d'enquêter sur le terrain auprès d'une tribu sauvage ou d'une communauté civilisée, d'analyser des statistiques, d'opérer des déductions à partir d'un monument archéologique ou d'une découverte préhistorique – chaque énoncé et chaque raisonnement doivent passer par les mots, c'est-à-dire par les concepts. Chaque concept à son tour est le fruit d'une théorie, qui décide que certains faits sont pertinents et d'autres accessoires, que certains facteurs orientent le cours des événements, et que d'autres sont des intermèdes fortuits...»

Bronislaw Malinowski, (1944) *Une théorie scientifique de la culture*, Paris : Points, Seuil, p.13.

# CHAPITRE 1

# ACQUISITION DES LANGUES SECONDES

Lorsqu'on entreprend une recherche en acquisition des langues secondes par l'apprenant adulte, différentes perspectives d'aborder cette problématique s'offrent au chercheur. Les perspectives adoptées déterminent les concepts qui contribuent à cerner l'objet de recherche. Ainsi, la notion *d'acquisition de langue* réfère à un processus complexe d'appropriation d'une langue seconde, qui possède plusieurs dimensions psychologiques, sociales et cognitives (Klein 1989)[1].

Au moment d'acquisition d'une langue seconde, un apprenant adulte est un individu cognitivement et socialement formé et il dispose des connaissances d'au moins une langue, à savoir sa première langue, étant sa langue maternelle. Par la notion de langue première (L1) nous entendons la toute première langue acquise dans l'enfance. Ce terme est souvent utilisé de façon interchangeable avec celle de langue maternelle (LM), pourtant connotant le milieu socio-linguistique du locuteur. Nous choisissons dans cette thèse d'employer le terme de L1, faisant référence à l'ordre d'acquisition des langues. En revanche, la notion de langue seconde (L2) renvoie ici à une nouvelle langue qui est acquise en second lieu et à l'âge adulte, autrement dit après la puberté. Le terme de langue seconde est souvent utilisé de façon interchangeable avec celui de langue étrangère dans les travaux en acquisition et psycholinguistique où se situe notre étude[2].

Le terme d'acquisition des L2 définit également un champ disciplinaire[3], qui étudie l'acquisition d'une nouvelle langue à l'âge adulte. Ainsi, les recherches issues de ce champ, peuvent couvrir celles sur l'acquisition d'une L3, L4 etc. faisant abstraction de l'ordre de l'acquisition des langues. De manière générale, il s'agit d'étudier une autre langue que la L1 acquise de manière non native. Les termes les plus appropriés pour notre étude sont la langue première (L1) et la langue seconde (L2). La langue première renvoie à la langue source (LS) des apprenants, faisant référence à la langue déjà parlée par l'apprenant au moment où

[1] Pour plus de précisions se référer à la section à propos de l'approche fonctionnaliste qui interpose différents facteurs dans l'acquisition de L2.
[2] Ces deux termes réfèrent à deux réalités différentes dans les travaux en didactique des langues. La langue seconde renvoie à la langue qu'on acquiert dans le pays où cette langue est parlée, contrairement à la langue étrangère qui renvoie à celle enseignée en dehors du pays où elle est parlée.
[3] AL2 est un calque de l'anglais SLA (Second Language Acquisition)

commence l'acquisition d'une nouvelle langue. La langue seconde correspond à la langue cible (LC) et fait référence à la langue en cours d'acquisition (Giacobbe 1992). Ainsi, nos apprenants proviennent de deux groupes linguistiques ayant deux LS différentes, le polonais d'une part et le turc d'autre part et la même LC en commun, le français.

La littérature consacrée à l'acquisition des langues secondes distingue l'acquisition non-guidée et guidée (Klein 1989 : 33), renvoyant au contexte de l'appropriation de langue. Au milieu naturel, non-guidé, l'acquisition se déroule par les biais de la communication quotidienne et sans efforts intentionnels systématiques pour guider le processus d'acquisition. Au milieu guidé, l'acquisition est accompagnée par différentes formes de guidage, dont l'enseignement est un cas le plus fréquent. Bien qu'il ne soit pas certain que cette distinction corresponde réellement à des formes différentes d'acquisition, elle a sans aucun doute une influence sur le processus de l'acquisition et le modifie sensiblement. Cependant, les deux formes de l'acquisition « pures » n'existent pas, car même au cours de l'acquisition non-guidé, dans le milieu naturel il y a des moments de guidage, ne serait-ce que, quand, par exemple un locuteur natif corrige des erreurs d'un apprenant, ou quand un apprenant se trouve en situation d'autodidactie. De même, au cours de l'acquisition par l'enseignement, au milieu institutionnel, l'apprenant peut avoir l'occasion de faire des séjours linguistiques le mettant dans un contexte non-guidée de l'acquisition d'une langue. Toutefois, il existe une différence claire entre les deux formes d'acquisition, à savoir l'attention portée sur la structure morpho-syntaxique de la LC et la présence du métalangage. Dans le cas de l'acquisition non-guidée, l'attention est portée plus sur la réussite de la communication, et dans le cas de l'acquisition-guidée, l'attention, elle est plus portée sur le côté métalinguistique et sur la structure grammaticale de la LC (Klein 1989 : 29-36). Tous nos apprenants acquièrent le français LC dans des milieux institutionnels dont les traces sont visibles dans nos analyses. (*cf.* partie II)

## 1. Approches théoriques dans les recherches actuelles en acquisition des L2

En ce qui concerne les controverses théoriques et les directions de recherches en acquisition des langues, elles s'articulent autour de deux grandes familles de théories. L'une, qui privilégie les contraintes linguistiques considérées comme innées, l'autre, souligne les déterminants cognitifs et communicatifs de l'acquisition (Bassano 2011, Mac Whinney 2008 ; François 2004, Perdue Gaonac'h 2000)[4].

Ces deux familles seraient basées sur l'opposition classique en linguistique qui trouve sa source dans les concepts saussuriens de la *langue* et de la *parole*. La langue chez Saussure (1916) est un système de signes linguistiques utilisé par une communauté pour communiquer, par exemple le français, le polonais, etc. Par opposition à la parole qui correspond à l'usage concret de la langue dans un contexte donné. Noam Chomsky (1972, 1986, 1995), plus tard, nomme ces concepts respectivement la *compétence* par opposition à la *performance*. Le premier concept, de la *compétence* renvoie à « (…) l'ensemble des possibilités qui sont données à un sujet parlant par le fait, et par le fait seulement, qu'il maitrise le français [5] : possibilité de construire et de reconnaitre l'infinité des phrases grammaticalement correctes, (…). Ces possibilités – qui constituent, selon Chomsky la compétence commune à tous les sujets parlant français[6] et qui représentent à ce titre la "langue française "» (*cf.* Ducrot & Todorov 1972 : 158). La *compétence* est théoriquement infinie, car les phrases grammaticales sont en nombre infini, on ne peut pas fixer de limite. Il s'agit de « (…) l'aptitude humaine à manier les langues comme un outil abstrait déconnecté des besoins de communication » (*cf.* François 2004 : 103). Le concept de la *compétence* se distingue de celui de la *performance* a) par excès et b) par défaut dont sont susceptibles en fait les sujets parlant (*cf.* Ducrot & Todorov 1972 : 158) :

a) Bien que les phrases grammaticales soient théoriquement en nombre infini, la finitude de la mémoire rend impossible de construire ou d'interpréter un nombre infini de phrases, de sorte que le nombre de phrases effectivement réalisables est fini.

b) « Bien des performances des sujets parlants (…) ne relèvent pas de la compétence linguistique, car elles mettent en jeu une connaissance du monde et d'autrui, ainsi qu'une pratique des relations humaines, qui peuvent sembler indépendantes de l'activité linguistique » (*cf.* Ducrot & Todorov 1972 : 159).

[4] Cette section est une présentation succincte des controverses théoriques et des directions de recherche en acquisition des langues. Elle n'a pas pour objectif de détailler les caractéristiques de toutes les approches mais de les présenter rapidement en nous focalisons sur les principaux points communs et divergences. C'est un prélude à la présentation plus détaillée de l'approche fonctionnaliste dans laquelle se situe notre thèse (*cf. infra* section 2).

[5] Ou n'importe quelle autre langue.

[6] Ou n'importe quelle autre langue.

La *performance* rend compte donc « (…) de l'usage effectif des langues dans la communication (…) et constitue une problématique extérieure à la grammaire au sens étroit » (*cf.* François 2004 : 103).

Ainsi, la première famille de théories qui s'intéresse essentiellement à la compétence, rassemble surtout les travaux des générativistes qui se basent sur l'hypothèse de la « grammaire universelle » (GU) innée et qui lui attribuent la place centrale dans le processus d'appropriation du langage et des langues (Chomsky 1957, 1965). Ce processus est vu comme une maitrise progressive des mécanismes morphosyntaxiques à l'intérieur de la phrase. Cette maîtrise serait le résultat du déclenchement progressif des catégories syntaxiques successives innées chez l'apprenant. Le principal argument évoqué par les générativistes pour appuyer l'hypothèse de la GU innée est « la pauvreté de l'input ». Selon eux, l'input auquel l'enfant a accès serait trop inconsistant et incomplet pour lui fournir les éléments nécessaires à l'acquisition de la grammaire. L'imperfection de l'input expliquerait l'innéisme de la grammaire postulant que les structures grammaticales seraient codées génétiquement et disponibles indépendamment de l'expérience (*cf.* Clahsen 1996)[7].

La deuxième famille de théorie renvoie aux recherches menées dans l'approche fonctionnaliste (*cf. infra* section 2), dans le cadre de l'interactionnisme (par ex. Pekarek-Doehler 2000, 2006 ; Mondada 2005) et plus récemment dans l'approche émergentiste (Elman & al. 1996 ; Mc Whinney 1999b, 2000, 2004) et dans les théories dites « *usage-based* » (Tomasello, 1998, 2000, 2003)[8]. Les travaux menés dans ces approches s'appuient sur des données empiriques et voient l'acquisition comme un développement langagier résultant de l'interaction avec les déterminants environnementaux, sociaux et cognitifs, plutôt que de l'appréhender en termes de l'innéisme. En effet, contrairement aux travaux issus de l'approche générative, il s'agit d'envisager l'acquisition comme un système dynamique en développement qui prend forme dans l'interaction humaine, dans l'usage réel du langage en contexte de communication.

L'approche fonctionnaliste (*cf. infra* section 2) d'une part, ainsi que l'approche émergentiste et les théories dites « *usage-based* » partagent un certain nombre d'idées directrices. Pour expliquer le processus de l'acquisition de langues, ces trois approches s'appuient sur les avancées de recherche en psychologie développementale (Kail 2004), cognitive (Le Ny 2004), en sciences cognitives, en linguistique cognitive (Langacker 1987 ; Fucks 2004 ; Tomasello 1989), en modélisation (Bassano 2005 ; Van Geert 2003), en linguistique théorique, en connexionnisme (Plunkett 1995 ; Elman & al. 1996 ; Van Geert

[7] Voir Clahsen (1996), pour une revue des courants générativistes sur l'acquisition du langage.
[8] *Cf.* Pour un résumé voir Kail 2000 : 48-63.

1991, 1994, 2003), ainsi qu'en sociologie etc. Par conséquent, le point commun de ces trois approches est de concevoir le processus de l'acquisition comme une des capacités cognitives spécifiques de l'espèce humaine qui se met en place de manière convergente avec les capacités communicatives. « Les trois approches soulignent le rôle central des déterminants environnementaux et sociaux et des déterminants cognitifs généraux dans le développement langagier » (*cf.* Bassano 2011 : 3). Dans cette perspective, la conceptualisation du monde se développe en parallèle avec les compétences socio-cognitives.

L'émergentisme est un courant de pensée récent en sciences humaines comme en sciences exactes, qui s'appuie sur les propriétés émergentes des systèmes complexes. Selon lequel le langage ferait partie de l'ensemble complexe des processus mentaux de la cognition humaine. En linguistique, l'émergentisme est illustrée au départ par les travaux de Elman, de Bates & al. (1996) et de B. MacWhinney (1999, 2000, 2004). Il prend son origine dans les approches connexionnistes (Elman, de Bates & al. 1996) et celui des systèmes dynamiques (Van Geert, 1994, 2003) qui voient dans le processus d'acquisition une interaction entre l'input et le système de l'apprenant en construction. Ces deux approches, d'une part connexionniste, d'autre part celui des systèmes dynamique, d'autre part, « essaient d'expliquer pourquoi et comment des structures nouvelles émergent et changent, sous l'effet des interactions avec l'input et de l'auto-organisation des systèmes. Les modèles connexionnistes s'intéressent plutôt aux processus d'apprentissage, tandis que les systèmes dynamiques s'intéressent plus précisément à la trajectoire, la nature, la forme et les causes du changement. » (*cf.* Bassano 2011 : 5). MacWhinney (2003) souligne, par ailleurs, que certaines structures linguistiques sont liées à notre perception et à notre expérience corporelle du monde, notamment la conceptualisation de l'espace (*cf. infra* chapitre 2).

Les théories dites « *usage-based* » de Tomasello, (1998, 2000, 2002), quant à elles, postulent que « l'acquisition du langage est fondée sur son usage » (*cf.* Kail 2000 : 49) et voit, en effet, dans le processus de l'acquisition du langage, le résultat des interactions entre des capacités cognitives générales et l'environnement linguistique. Le mot *usage* a deux acceptions centrales. *Usage* peut être synonyme d'utilisation ou d'emploi, et peut alors renvoyer à l'acte linguistique comme événement particulier (que l'anglais peut rendre par le mot *use*) ; mais il peut être également synonyme d'habitude, de régularité » (*cf.* Legallois & François 2011 : 9). La structure d'une langue acquise par un locuteur adulte s'articule autour de plusieurs éléments, la syntaxe, la sémantique et la pragmatique (*cf.* Bassano 2011 : 5). La grammaire est vue comme un phénomène en développement perpétuel et les formes employées les plus fréquemment sont progressivement grammaticalisées (Tomasello 2003 ; Bybee 2008). « M.

Tomasello souligne ainsi combien le développement du langage se révèle intégré à celui des autres habiletés cognitives et socio-cognitives qui le rendent possibles et l'accompagnent. » (*cf.* Bassano 2011 : 5).

Les trois approches, fonctionnalise, émergentiste et les théories dites « *usage-based* » accordent une place importante, à deux facteurs ; celui d'input[9] et celui de fréquence d'emploi. Bien que cette place présente certaines divergences dans les trois approches.

L'input joue un rôle déterminant dans le processus d'acquisition selon l'approche fonctionnaliste. Selon cette approche le processus d'acquisition de L2 se caractérise par l'appropriation des structures linguistiques les plus fréquentes. En effet, l'apprenant d'une L2 dégagerait dans l'input les structures les plus utilisées.

Quant aux théories dites « *usage-based* » elles « postulent une forte influence de la distribution statistique des propriétés dans l'input de la langue cible (voir Ellis, 2008 ; Tomasello, 2003) » (*cf.* Watorek & al. 2016 : 5).

Quant à l'approche émergentiste, « l'hypothèse émergentiste propose que l'acquisition du langage n'est pas le produit de règles innées spécifiques, mais résulte des interactions entre les capacités cognitives générales et l'environnement linguistique. » (*cf.* Bassano 2011 :7), L'environnement linguistique renvoie, entre autres éléments, à l'input.

Quant à la fréquence d'emploi, elle est étroitement liée à l'input. Comme déjà dit plus haut, l'input et la fréquence d'emploi de structures linguistiques joue un rôle important dans l'approche fonctionnaliste.

De la même manière, « les résultats des travaux issus des théories « *usage-based* » postulent pour une forte influence de la distribution statistique des propriétés de la L2 dans l'input (*cf.* Ellis 2008 ; Tomasello 2003) » (*cf.* Watorek & al. 2016 : 5).

Quant à l'approche émergentiste, « elle cherche à déterminer dans quelle mesure les propriétés structurelles et statistiques de la langue en acquisition pouvaient jouer un rôle dans le processus de développement. (*cf.* Bassano 2011 : 9).

Enfin, l'approche interactionniste, quant à elle, partage avec le fonctionnalisme la nécessité de la prise en compte de l'acte de communication et des phénomènes liés à la construction du discours dans la description du processus d'acquisition de L2. Cependant, pour les interactionnistes, le processus de socialisation en L2 joue un rôle primordial dans la description de l'appropriation de L2 par l'apprenant. Cette approche pourrait être vue comme un élargissement de l'approche fonctionnaliste. Notamment dans la prise en compte

[9] Précisons le terme de l'input, il signifie l'exposition à la langue cible envisagée à la fois en termes de qualité et de quantité. L'input peut être défini comme la langue à laquelle l'enfant (ou l'apprenant adulte) est exposée.

des facteurs externes psycho-sociaux et socio-biographiques. Ces facteurs contribuent à envisager le processus d'acquisition de L2 comme une mise en place progressive des procédures linguistiques permettant d'entrer dans des activités langagières qui servent à l'apprenant de se socialiser dans une communauté donnée. Cette approche voit le langage comme une activité sociale allant au-delà du contexte et de l'acte de communication (Pekarek-Doehler 2000 ; Mondada 2005).

## 2. L'approche fonctionnaliste et l'étude de l'acquisition des langues secondes

Notre étude, se situe dans l'approche fonctionnaliste qui envisage le langage comme instrument de communication, et s'intéresse à la relation entre langue et contexte. Le langage ainsi définit se caractérise par sa plurifonctionnalité, qui se reflète dans les interactions entre forme et fonction, entre énoncé, discours et contexte et entre langage et cognition (*cf. infra* section 4). Lisons comment Hikmann définit le premier trait caractéristique de l'approche fonctionnaliste, sa plurifonctionnalité : « La plurifonctionnalité correspond à deux aspects complémentaires de la langue, qui font que toutes les langues se caractérisent par des relations complexes entre formes et fonctions : une forme donnée peut avoir plusieurs fonctions ; inversement, une fonction donnée peut être réalisée par plusieurs opérations. A un niveau macro-fonctionnel, on considère le langage comme un système sémiotique ayant plusieurs fonctions (Benveniste 1966, Halliday, 1975 ; Jacobson, 1971 ; Silverstein, 1987). Globalement, toute approche fonctionnelle se doit prendre en compte et de relier au moins deux grandes fonctions du langage : une fonction de communication, grâce à laquelle il sert à gérer l'interaction interpersonnelle. A l'intersection de ces deux grandes fonctions, certains modèles (Halliday et Hasan, 1976) proposent également une fonction textuelle, qui regroupe les emplois de procédures diverses servant à relier les énoncés du discours entre eux pour assurer la communication. » (*cf.* Hickman, 2000 : 84)

Un deuxième trait caractéristique du langage dans cette approche est sa dépendance du contexte. Lisons comment Hikmann définit ce deuxième trait caractéristique de l'approche fonctionnaliste, sa dépendance du contexte : « Comme la plurifonctionnalité, et en relation avec elle, cette propriété est inscrite dans la structure de toutes les langues, qui fournissent de nombreuses procédures, dont la signification ne peut être déterminée indépendamment du contexte. Ainsi, la grande majorité des procédures assurant les opérations de référenciation relève de différents signes à caractère indexical, liés au contexte

extralinguistique (emplois dits exophoriques ou déictiques) et au contexte du discours (emplois dits endophoriques ou intradiscursifs). (…) La prise en compte de la plurifonctionnalité du langage et de sa dépendance contextuelle permet donc de définir des fonctions qui interviennent à deux niveaux d'organisation de la langue : au niveau discursif, celles-ci sont définies par rapport à des unités d'analyse qui vont au délà de la phrase isolée, alors que d'autres aspects de la langue dépendent du niveau phrastique, telles certaines propriétés syntaxiques ou sémantiques des éléments constitutifs de l'énoncé. »

### 2.1. Acquisition des langues dans l'approche fonctionnaliste

L'étude de l'acquisition des langues dans l'approche fonctionnaliste fait aussi intervenir des relations complexes entre forme et fonction, entre énoncé, discours et contexte et entre langage et cognition (cf *infra* section 4). Les études issues de cette approche se focalisent sur une inter-relation entre syntaxe, sémantique et pragmatique, déterminées par les besoins de communication, comprises comme structuration de l'information à travers des tâches communicatives à accomplir. D'une part, elles interrogent le processus d'acquisition en le plaçant à l'interface de deux types de facteurs : le linguistique et le cognitif. Ainsi, elles identifient des étapes acquisitionnelles supposées universelles tout en mettant en évidence les variations dues aux spécificités linguistiques. D'autre part, elles envisagent le système linguistique comme une interaction entre deux niveaux d'organisation linguistique, le niveau phrastique (morpho-syntaxique) et le niveau discursif, le tout actualisé (ancré) dans le contexte situationnel de communication donné. (*Cf.* La double computation- Perdue 2002). Cet ancrage du langage dans le contexte d'énonciation amène à situer les travaux en acquisition dans le domaine de production langagière et de construction du discours.

Au niveau phrastique l'apprenant doit s'approprier la structure morpho-syntaxique et syntaxico-sémantique de la LC, autrement dit les règles qui régissent la structure interne de la phrase. Ces règles sont considérées comme spécifiques aux langues donc variables d'une langue à l'autre.

Au niveau discursif, il s'agit de l'appropriation des fonctions des unités linguistiques composant des énoncés du discours, ce qui va au-delà de la phrase isolée et qui permet de relier les énoncés avec d'autres énoncés pour former un discours cohérent et cohésif. La relation entre les unités linguistiques et leurs fonctions peut dépendre du type de discours et des schémas discursifs qui sont propres à un type de discours donné. Certaines procédures discursives peuvent être considérées comme universelles, telles que l'organisation de

l'information en vertu des informations anciennes (déjà présentes dans le contexte) et des informations nouvelles qui font avancer le discours. Toutefois, certaines spécificités linguistiques du niveau phrastique peuvent infléchir l'organisation de l'information au niveau discursif.

Dans le cas des discours produits par des apprenants, l'analyse de l'interaction entre les deux niveaux de l'organisation linguistique dans le discours des apprenants, nous permet de comprendre la dynamique du développement du lecte d'apprenant dont nous parlerons dans la section suivante (*cf.* section 3).

En ce qui concerne la relation complexe entre forme et fonction. Un enfant acquérant sa L1 doit « construire l'ensemble des relations de correspondances entre formes et fonctions » (Kail 1983), contrairement à un apprenant adulte d'une L2. Selon Pavlenko (2011), l'apprenant de L2 doit reconstruire et s'approprier les relations formes-fonctions selon les propriétés de la L2. Il doit, d'une part, (re)structurer ces relations compte tenu des différences interlinguistiques, d'autre part, il doit découvrir la façon dont elles interagissent au niveau phrastique et discursif. Ces relations pouvant être différentes et/ou pouvant se recouper, selon les langues, l'apprenant est donc conduit à revoir les concepts qu'il a acquis dans sa L1.

Les travaux en L2 issus de l'approche fonctionnalise étudient l'utilisation par l'apprenant d'un système linguistique transitoire[10] (*cf. infra* section 3) à des fins de communication. De ce fait, le processus de l'acquisition des L2 dans l'approche fonctionnaliste est essentiellement étudié à travers l'analyse des productions des apprenants, même si, depuis une dizaine d'années cette approche est adoptée dans l'étude du traitement en L2 (Dimroth & col. 2013). Ceci permet d'étudier le traitement des informations linguistiques et son acquisition, tout en considérant les relations entre structure, fonction et contexte. Ainsi, les fonctionnalistes s'intéressent aux activités cognitives de l'apprenant ainsi qu'à ses besoins de communication (*Cf.* Mathey & Véronique, 2004).

Un apprenant adulte a déjà atteint la maturité cognitive. En s'appropriant une nouvelle L2, il se trouve face à des tâches communicatives qu'il est, normalement, en mesure de réaliser dans sa L1. Il peut s'appuyer sur différentes connaissances cognitives (dont les concepts spatiaux), connaissances des règles et des contraintes de la communication, il peut se servir des éléments extra-linguistiques, des capacités inférentielles ce qui lui permet d'évaluer leur poids dans la communication (environnement physique, contexte).

[10] Le concept d'un système linguistique transitoire » trouve son origine dans des travaux de Corder, 1972, qui l'appelait « dialecte idiosyncrasique. Pour plus d'explications *cf. infra* section 2.2.1.

Les difficultés à construire un discours efficace en LC qu'un apprenant adulte rencontre, relève des limitations linguistiques de son lecte d'apprenant à un moment donné d'acquisition. en effet, ce sont les moyens rudimentaires et idiosyncrasiques qui imposent des limites à la production en L2.

### 2.2. Origines théoriques - Pit Corder et analyse d'erreurs d'apprenants

Retournons pour un moment dans les années 1960/1970 et regardons où en étaient les recherches en AL2. À cette époque, la linguistique, la didactique et d'autres disciplines de sciences humaines étaient influencées par le béhaviorisme et le générativisme à peine naissant (Chomsky 1957). L'étude de l'acquisition des langues se basait essentiellement sur l'analyse des erreurs et l'analyse contrastive dont l'objectif était d'observer des contrastes entre différentes langues source et cibles pour prédire des erreurs potentielles pour un apprenant. Les différences constitueraient les difficultés potentielles d'acquisition de la LC, contrairement aux similitudes qui la faciliteraient. À cette époque on attribuait à l'erreur, l'image de transfert positif ou négatif de la L1 de l'apprenant. L'analyse contrastive n'a pas trouvé de confirmations empiriques, est, toutefois, devenue un outil d'analyse pour l'explication des erreurs qui étaient la préoccupation principale de Pit S. Corder, l'auteur considéré comme père fondateur des recherches actuelles en AL2.

C'est dans l'approche générative naissante que Corder (1967) trouve le terrain fertile pour proposer de nouvelles voies de recherche en AL2. Il se fonde sur l'hypothèse innéiste du générativisme selon laquelle la simple exposition à la langue (L1) suffit pour l'acquérir et il postule que les mêmes mécanismes sont à la base de l'acquisition de la L2. Il situe son analyse d'erreurs observables lors de l'acquisition d'une L2 dans le cadre de la dichotomie chomskyenne, compétence-performance. Les erreurs systématiques que fait celui qui apprend une L2 seraient révélatrices de sa compétence transitoire. Un apprenant d'une L2 fait des erreurs, tout comme un enfant acquérant sa L1 qui reflètent un travail d'élaboration du système linguistique propre à l'apprenant. Son point de vue a modifié la conception de l'erreur dans la mesure où l'analyse des erreurs de l'époque impliquait le choix d'une norme, celle de la compétence chomskyenne donc celle du linguiste comme référence. Cette norme catégorisait les formes comme bonnes ou mauvaises, correctes ou incorrectes, en fonction d'un point de vue externe à l'apprenant.

Corder (1971, 1980) a remarqué que certaines erreurs de l'apprenant, étaient effectivement attribuable à la L1 de l'apprenant. Cependant, il existe également des productions idiosyncrasiques propres à l'apprenant qui relèvent du même type de stratégie

d'apprentissage que celles qui permettent l'acquisition de la L1 par l'enfant. Ce type d'erreur résultent des hypothèses de l'apprenant qu'il émet sur le fonctionnement de la LC. Ainsi, les productions des apprenants L2 sont la manifestation d'un « dialecte idiosyncrasique », qui comporte des régularités relevant des règles sous-jacentes à son fonctionnement, qui a une signification, qui est systématique donc grammaticale et qui peut être décrit par un ensemble de règles. On observe dans ce dialecte, d'une part, une partie des traces liées aux LS et LC, et d'autre part, des éléments spécifiques propres à un apprenant donné, ou à un groupe d'apprenants. Il est supposé instable puisqu'il est censé évoluer vers la LC. Suite aux propositions de Corder, une nouvelle conception s'est dégagée, mettant en avant le point de vue interne de l'apprenant.

Le concept de « dialecte idiosyncrasique » aura inspiré de nombreux chercheurs et aura apparu sous des terminologies différentes et avec des points de vue différents. Selinker (1972) proposera le concept d'interlangue (encore utilisé de manière interchangeable avec celui de dialecte idiosyncrasique) dont la forme dépend des types de transfert et des stratégies d'acquisition mis en œuvre par l'apprenant.

La vision de l'acquisition d'une L2 proposée par Corder a apporté un vent rafraichissant au domaine de l'acquisition de langues et ouvert de nouvelles perspectives de recherche. Comme disait Einstein, au début de toute recherche il y a une intuition. Ainsi, Corder, lui-même, disait, dans ses travaux, que ses hypothèses demandent à être validées par des études empiriques. Justement les intuitions de Corder ont donné suite à toute une tradition de recherches empiriques ayant pour but de comprendre le processus d'acquisition de L2 (*cf.* section suivante).

On voit ici l'intérêt de chercheurs se tourner nettement des systèmes linguistiques extérieurs à l'apprenant vers la systématicité interne du « système »[11] linguistique construit par l'apprenant au cours de l'acquisition, définit comme un répertoire linguistique doté de principes organisationnels spécifiques. L'évolution de cette vision des productions des apprenants a permis de passer d'une analyse des erreurs à une analyse des productions des apprenants dans son ensemble tente de les décrire comme une manifestation d'un système linguistique à part entière où les erreurs systématiques coexistent avec des formes déjà acquises en LC et avec des formes clairement influencées par les caractéristiques de(s) langue(s) source(s) de l'apprenant.

[11] Corder 1967 « dialecte idiosyncrasique » ; Selinker 1972 « interlangue » ou Klein 1989 « lecte »

### 2.3. Travaux empiriques inspirés de Corder

En partant de l'idée de Corder que le dialecte idiosyncrasique d'un apprenant d'une L2 « est instable (du moins nous l'espérons) et il n'est pas, pour autant que l'on sache, une langue, car ses règles ne sont pas partagées par un groupe social » (Corder 1971). Des grands projets européens des années 1970/80 se sont mis en place pour étudier la dynamique du processus d'acquisition.

Le premier projet empirique ayant pour vocation de valider les intuitions de Pit S. Corder[12] est le Heidelberger Forschungsprojekt « Pidgindeutsch » (*cf.* HPD 1975, 1976, 1977, 1979, Klein et Dittmar, 1979) qui observait l'acquisition de l'allemand LC par les immigrés ouvriers italiens et polonais en milieu naturel. Ce projet a réussi à capter la systématicité propre du « lecte d'apprenant » (Lernervarietät) et de rendre compte des étapes acquisitionnelles.

Un autre projet est ZISA (Zweitspracherwerb Italienischer une Spanischer Arbeiter) (Meisel, Clahsen et Pienemann, 1981). Ce projet a fait une première étude transversale (1977-1978) suivie d'une étude longitudinale (1978-1982) et s'est donné comme objectif de décrire et d'expliquer l'acquisition de l'allemand par des travailleurs italiens, espagnols et portugais. La méthodologie appliquée consistait à analyser les données provenant des entretiens linguistiques transcrits et analysés énoncé par énoncé. Ces entretiens fournissaient aussi des informations sociobiographiques concernant les apprenants. L'analyse des données a permis de dégager 5 étapes acquisitionnelles au niveau des structures syntaxiques. Au stade 1, les énoncés sont exclusivement structurées S-V-O-(Adv) ; au stade 2, on trouve l'adverbe en début d'énoncé ; au stade 3, il y a une séparation des composantes fléchie et non fléchie du verbe, cette dernière se trouvant en fin d'énoncé ; au stade 4, on constate l'inversion du sujet et du verbe fléchi et, au dernier stade, la formation d'énoncés complexes comportant le verbe fléchi en fin des propositions subordonnées.

Ainsi, on voit émerger des hypothèses sur l'acquisition successive de l'organisation syntaxique en L2. Premièrement, la langue de l'apprenant manifeste une double systématicité, en synchronie et en diachronie. Deuxièmement, à un moment donné, la langue de

[12] Il faut noter ici les limites des travaux de Corder pour les recherches empiriques qui ont émergées de ses travaux. En effet, toutes les positions de Corder ne seront pas suivies. D'abord, Corder, se situant dans l'approche générative se limitait à la description des moyens morphosyntaxiques, insuffisants pour les études menées dans l'approche fonctionnaliste. Ensuite, méthodologiquement, son protocole était conforme au courant générativiste et préconisait, en plus du recueil de donnés textuelles jugées insuffisantes et imparfaites, le PSD (protocole de sollicitation de donnés) consistant à faire appel aux intuitions de l'apprenant et des tests de jugement de grammaticalité. Les travaux empiriques ancrées dans l'approche fonctionnaliste ne préconisaient pas ce type de protocole, par contre la méthodologie qu'ils appliquaient consistait en constitution de corpus de langue les plus naturels possibles en focalisant sur l'entrée dans ce corpus par les fonctions langagière et non les formes isolées. Un dernier point, la méthodologie de Corder s'appliquait au milieu guidé de l'acquisition et la majorité de projets empiriques travaillent dans le milieu non guidé.

l'apprenant a sa systématicité propre qui n'est ni celle de la L1, ni celle de la L2. Le constat qui valide les hypothèses de Corder, en effet, est que certaines structures décrites par ce projet ne correspondent ni à l'allemand LC ni aux LS. Troisièmement, la systématicité diachronique est très contraignante, car, aucun apprenant n'acquiert l'allemand dans un ordre différent de celui qui est identifié par l'échelle établie et aucun apprenant ne saute une étape.

Ce que l'on peut reprocher à ZISA est d'avoir pour seul domaine d'investigation la structure morphosyntaxique des langues, sans se préoccuper ni de lexique, ni des aspects sémantico-pragmatiques. Ce qui n'a pas permis de donner des réponses satisfaisantes à l'interaction de l'ensemble des principes régissant le lecte de l'apprenant.

Néanmoins, il a posé, indéniablement, des bases méthodologiques pour les recherches empiriques plus intégratives sur l'acquisition spontanée, que ça soit par rapport aux différents niveaux d'analyse linguistique ou bien par rapport à la variété des langues S et C.

Le projet le plus complet d'orientation fonctionnaliste est celui connu comme ESF (*cf.* Perdue 1993, 1995)[13]. Il a pour titre « Acquisition d'une deuxième langue par des adultes immigrés » et s'est déroulé pendant plusieurs années dans les années 1980 dans plusieurs pays européens, sous l'égide de la Fondation européenne de la science (ESF) d'où vient son nom. Ce projet était fort des leçons méthodologiques tirées des projets précédents qui ont permis d'aborder l'analyse du processus d'acquisition d'une manière plus fine. Tout d'abord, il s'agissait de commencer par des études longitudinales, complétées par des études transversales ; consistant à analyser les données provenant d'apprenants qui utilisent la LC aux mêmes fins de communication que les autochtones. De plus, les chercheurs de ce projet visaient à comparer systématiquement le processus d'acquisition de deux LC par des locuteurs d'une même LS, et l'acquisition d'une même LC par des locuteurs de LS différentes. Ainsi, ce projet dépasse l'analyse des erreurs pour aller vers l'analyse de l'activité cognitive en cours de l'acquisition, en analysant tous les signes observables comme l'activité de perception, de production etc. qui pourraient se révéler être des indices d'élaboration de l'interlangue. Ce projet a suivi pendant trois ans de petits groupes d'immigrés économiques ou politiques venant des milieux défavorisés, arrivés dans cinq pays européens différents en utilisant une méthodologie d'enquête identique dans chaque pays. La configuration des langues était agencée de façon à pouvoir faire des comparaisons systématiques et départager

[13] Voir rapport final de ESF en II volumes réédités en 2004, volume I – *méthode,* volume II – *résultats*. Perdue, C. (1993), *Adult language acquisition cross-linguistic perspectives*, Cambridge University Press ; et un ouvrage d'analyse des données, Perdue, C. (1995), *L'acquisition du français et de l'anglais par des adultes - Former des énoncés*, Paris : CNRS éditions.

dans les résultats ce qui est spécifique à un appariement LS/LC et ce qui est généralisable. La voici le schéma qui visualise les données recueillies et analysées dans ce projet.

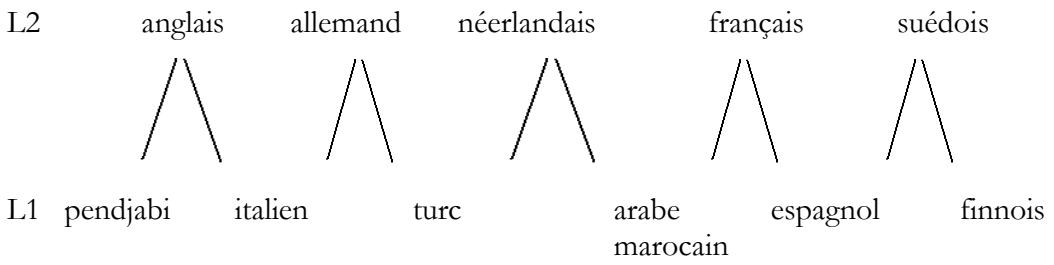



Figure 1 : Configuration des langues dans le projet ESF (Perdue 1993)

L'étude des productions des apprenants a été complétée par l'étude des groupes de contrôle (des locuteurs natifs) de toutes les LC soumis exactement aux mêmes tâches que les apprenants. Les tâches de production auxquelles les sujets étaient soumis étaient communicatives et interactives. Les domaines de recherche étaient les suivants : l'acquisition des moyens syntaxiques et lexicaux pour référer au temps et à l'espace, la structuration de l'information dans les énoncés (le thème de l'énoncé et son propos et la grammaticalisation) et aussi les phénomènes observables dans les interactions. Les avantages du cadre de référence de ce projet étaient, d'une part l'étude des productions des apprenants sans la présupposition qu'elles sont une imitation « imparfaite » d'un locuteur natif. D'autre part il a permis de mettre en place une méthodologie fine et pointue qui sera appliquée par les recherches ultérieures en acquisition. Les résultats d'analyses du développement menées par les chercheurs de ce projet ont établi trois étapes d'acquisition (de développement) appelés « variété d'apprenants ». Nous les développons dans la section suivante consacrée à l'approche des lectes d'apprenant parce que ce sont les paliers acquisitionnels identifiés par le projet ESF qui ont posé les fondements à l'approche des lectes d'apprenants.

Une grande qualité et nouveauté de ce projet pour la communauté scientifique est l'informatisation et la mise en ligne de toutes ses données. Les données ont étaient enregistrées, transcrites énoncé par énoncé, informatisées dans la banque de données CHILDES (McWhinney, 2000a) et mises à la disposition de la communauté scientifique, ce qui a ouvert la possibilité pour d'autres chercheurs d'analyser les données longitudinales de ESF.

D'autres projets s'inspirant de la méthodologie de ESF voient le jour pour examiner d'autres configurations LS – LC, tels que le projet PAVIE (*cf.* Giacalone-Ramat, 1993) portant sur l'acquisition de l'italien L2 par des apprenants migrants de différentes LS ou, le

projet « P-Moll » (Ditmar, 1991) sur l'acquisition de l'allemand LC par les apprenants étant migrants polonophones, le projet Interfra (*Interlangue française – développement, interaction et variation*) se distingue de ESF et des projets précédents par le type d'apprenant. Il est réalisé auprès des suédophones apprenant le français L2 en milieu institutionnel universitaire (Bartning, 1997).

Les résultats du projet Interfra (Bartning & Kirchmeyer (2003), Bartning & Schlyter (2004) et Bartning (2012). Le projet Interfra (1989-2000)) sont tout particulièrement pertinents pour notre étude, parce qu'ils renseignent sur l'acquisition du français L2, par des étudiants universitaires, tout comme la majorité de nos sujets. Ainsi, un continuum acquisitionnel des variétés post-basiques au-delà des étapes identifiées par le projet ESF est présenté. Ce projet a été suivi du projet *High-level proficiency in second language use,* entamé en 2006 (*cf.* Bartning, Hancock & Forsberg Lundell 2012) sur les stades ultimes de l'acquisition. Il s'agit des stades très avancés en français L2 identifiés grâce à l'analyse de l'usage de la L2. Nous présentons les résultats des travaux suédois des derniers vingt ans dans la section 3.3.

La dimension discursive en acquisition des L2 est prise en compte dans le projet APN (*cf.* Watorek 2004) sur la structure du discours par des apprenants des langues, enfants et adultes. Les apprenants de différents âges (enfants de 4, 7 et 10 ans et adultes) ont été confrontés aux mêmes tâches discursives, narratives et descriptives, permettant de faire systématiquement des comparaisons entre les productions de ces différents locuteurs. Nous empruntons une des tâches, narrative, élaborée dans le cadre du projet APN.

De façon générale, les projets mentionnés dans cette section permettent de dégager plusieurs points communs en ce qui concerne l'acquisition des langues européennes. Les catégories lexicales sont acquises dans un premier temps et organisées au niveau de l'énoncé en relation avec la structure informationnelle sans aucune morphologie inflexionnelle (temps grammaticaux, accords sujet-verbe etc.). Ensuite, sont acquises les catégories grammaticales comme articles, prépositions, postpositions, suivies de la morphologie dérivationnelle. La morphologie inflexionnelle, si elle est acquise, ne l'est que tardivement. Le processus va du général, neutre, non spécifique au spécifique et consiste en l'explicitation progressive des relations entre énoncés et entre items à l'intérieur de l'énoncé.

## 3. Approche des lectes d'apprenants

Nous adoptons dans cette étude, l'approche théorique dite « *learner variety approach / approche des lectes d'apprenants* » (*cf.* Klein 1989 ; Perdue 1993, 1995 ; Klein & Perdue 1997 ; Dimroth & Starren 2003 ; Watorek & Perdue 2005) qui s'est constituée à la base des travaux présentés dans la section précédente, émergés autour du concept de « dialecte idiosyncrasique » et des hypothèses de Pit Corder.

Dans cette approche, le lecte d'apprenants est envisagé comme une langue (un système interne) dont la structure et le fonctionnement sont à découvrir à travers une analyse fouillée des productions des apprenants. Il s'agit donc, de décrire, à partir des productions des apprenants, les règles de ces systèmes transitoires à une étape donnée d'acquisition, puis de décrire et expliquer le passage d'une étape à une autre vers la LC. Ainsi, les erreurs des apprenants sont vues comme révélateurs du travail fourni par les apprenants dans leur acquisition de la LC. La construction du nouveau système, lecte d'apprenant, est contrainte, d'une part, par l'input, dont l'analyse conduit l'apprenant à élaborer des hypothèses sur le fonctionnement de la LC. Et, d'autre part, la construction du lecte de l'apprenant est contrainte par les besoins communicatives de l'apprenant, déterminés par des tâches communicatives auxquelles il est confronté.

Les productions des apprenants L2 sont un des quatre types de dialecte idiosyncrasique à côté de productions des enfants L1, des poètes, ou encore des aphasiques (*cf.* Corder 1971). Elles révèlent des règles propres au lecte de l'apprenant à un moment donné. Les formes idiosyncrasiques sont les manifestations de l'activité cognitive de l'apprenant lors du rapprochement entre la LS et la LC (*cf.* Kellerman 1979, 1980, 1995, *psychotypologie* des langues). L'apprenant analyse l'input linguistique et émet les hypothèses sur le fonctionnement de la LC qui ne sont pas nécessairement en accord avec les règles du système cible. Les hypothèses de l'apprenant le conduisent à élaborer un système transitoire qui présente des régularités pouvant être partagées par les apprenants des différentes LS ou LC au même niveau de l'acquisition. Le chercheur doit donc décrire ce système comme une langue inconnue dont les règles sont à découvrir lors d'une analyse linguistique. Selon cette perspective les productions ne peuvent pas être considérées comme déviantes par rapport à la LC et ne constituent pas d'imitations imparfaites du système cible. Ainsi le but des travaux issus de l'ALA est de décrire l'évolution des productions des apprenants et de comprendre le processus d'acquisition.

### 3.1. Premiers stades acquisitionnels

Nous présentons ci-dessous les trois premiers stades qui caractérisent les débuts de l'acquisition, comme cela a été montré dans les travaux du projet ESF (Perdue 1993).

➢ **La *variété pré-basique*** est une variété à structuration nominale. Ci-dessous nous proposons un exemple venant du corpus ESF[14].

(1) BE: *y*après [a al + a] la femme *al* camion de la police
(et après la femme [monte] dans le camion de la police)
AN : every people happy in the cooking + tea + biscuit
(tous les gens (sont) contents dans la cuisine/de cuisiner ?[15] + thé + biscuit)

La variété pré-basique est une structuration nominale. À ce stade l'apprenant structure son discours principalement autour de lexèmes à valeur nominal juxtaposés dont l'appartenance à l'une des catégories grammaticales (nom, verbe) sont difficiles à identifier. Les relations entre ces lexèmes sont laissées implicites et sont inférables du contexte. Lorsque ces moyens linguistiques limités ne sont pas suffisants, l'apprenant a recourt à sa LS et/ou au gestuel. Le discours des apprenants au stade pré-basique n'est pas autonome et dépend fortement du contexte.

Les apprenants quittent rapidement ce stade et leurs productions évoluent progressivement vers le palier successif.

➢ **La *variété de base*** se caractérise par des énoncés s'organisant autour d'un élément verbal explicite et non fléchi, et la quasi-absence des structures complexes comme la subordination. Ci-dessous nous proposons un exemple venant du corpus ESF.

(Berta à propos de ses deux filles)
(2) BE: [la du fil] [se] à lycée
(les deux filles sont/vont au lycée)

(récit de fiction *Calling 999*)
AN: another woman help for ring (…)
(une autre femme aide à téléphone)

AN: after + come back the brigade fire
(après + arrivent les pompiers )

[14] Dans les extraits des apprenants, les conventions suivantes sont adoptées : les deux premières lettres font référence à l'apprenant (en l'occurrence : BE = Berta ; AN = Andrea) ; + indique une pause non remplie ; les astérisques *…* entourent des segments produits dans la langue maternelle de l'apprenant. Une glose entre parenthèses signale l'interprétation contextuelle de l'énoncé produit en L2.
[15] L'item « cooking » est employé par ce même apprenant, Andrea, dans différents contextes ayant comme référent le lieu 'cuisine', l'action de cuisiner ou encore la nourriture.

Ainsi, les énoncés à ce stade sont composés des noms, adjectifs, verbes (principalement non fléchis), adverbes à valeur principalement temporelle ou spatiale et un petit nombre de prépositions. On note l'apparition d'un petit nombre d'éléments fonctionnels, tels que les copules, des déterminants (articles définis et indéfinis), la négation et les formes pronominales principalement des 1ère et 2ème personnes. Toutefois, l'apprenant ne s'est pas encore approprié des moyens morphosyntaxiques de la LC. Pour produire un discours cohérent, l'apprenant s'appuie sur des principes universels d'ordre sémantique et discursif à l'œuvre dans tout système linguistique. Cependant, ces principes sont plus visibles dans des systèmes simples tels que lecte d'apprenants.

Au niveau de la variété de base trois types de principes sont en interaction (Klein & Perdue 1997) :

- Un nombre réduit de schémas phrastiques simples ;
- Un principe discursif selon lequel le « focus est en dernière position » dans l'énoncé (« focus last ») ;
- Un principe sémantique plaçant l'actant le plus agentif (le « contrôleur ») en position pré-verbale.

En plus de ces trois principes généraux, le discours en L2 est basé sur le principe d'ordre naturel tel que l'ordre chronologique des événements dans un récit ou les relations d'ordre « cause-conséquence » (*Cf.* Levelt 1989, *infra* sectin 4).

Tous les apprenants étudiés dans le projet ESF (*Cf.* Perdue 1995) atteignent le niveau de la variété de base qui correspond à des moyens peu élaborés, régis par un faisceau de principes organisationnels en nombre limité.

cette variété est relativement facile à acquérir, car elle constitue un système de correspondances forme-fonction transparentes véhiculées par des moyens peu élaborés, et régit par un faisceau de principes organisationnels en nombre limité.

Ce stade permet une autonomie communicative minimale car pour produire son discours l'apprenant n'a d'autre choix que de simplifier la tâche à accomplir, afin de la réaliser via les moyens linguistiques limités, dont il dispose. Perdue (1993) et Watorek (2008) parlent à ce propos de « traitement prototypique d'information » car ces moyens, essentiellement sémantiques et en nombre restreint contraignent fortement l'organisation du discours. Il s'agit d'un mode de traitement minimal d'une tâche verbale complexe. Dans le cas d'un récit de fiction, le discours suit l'ordre chronologique des événements. Ainsi, le locuteur exprime minimalement des évènements qui se sont déroulés chronologiquement, ce qui correspond à la trame du discours. Les informations relatives à l'intervalle temporel et au protagoniste (si

celui-ci est f=gardé constant) peuvent être laissées implicites en tant que topique de l'énoncé. Le procès faisant partie du focus est exprimé dans les énoncés successifs de la trame du récit, comme c'est le cas dans l'exemple ci-dessous :

(3) PA : Monsieur Chaplin est liberté
et rentre à un restaurant
et mange beaucoup de choses

La variété de base permettant une relative autonomie communicative constitue un palier potentiel de stabilisation. En effet, les travaux du projet ESF ont montré que si la totalité des apprenants a atteint ce stade, un tiers ne l'a pas dépassé. Dans ce cas, on observe le phénomène de fossilisation qui se traduit par l'arrêt d'acquisition puisque les apprenants, ne ressentant pas la motivation ou les besoins communicatifs suffisants pour dépasser le stade de variété de base.

➢ ***La variété post-basique*** est la variété à structuration à verbe fléchi (*cf.* Perdue 1993, Bartning 1997) où on remarque le développement d'une morphologie temporo-aspectuelle où de plus en plus d'énoncés se trouvent en relations de subordination. On note également l'apparition des pronoms de la troisième personne, ainsi que les fonctions du sujet et de l'objet. Ci-dessous nous proposons un exemple venant du projet ESF :

(4a) BE: jamais je [swi perdu] dans le métro
(jamais je ne me suis perdue dans le métro)

AN: he has finished the work
(il a fini le travail)

LA: when I was young + I had a job in a shop
(quand j'étais jeune + j'avais un travail dans un magasin)

La complexification des moyens linguistiques permet de construire un discours plus riche et cohésif. Les erreurs des apprenants commencent à être marquées par des spécificités des LS et LC, étant donné que les connaissances sur la LC facilitent la comparaison que l'apprenant fait entre deux systèmes linguistiques en présence dans le processus de l'acquisition (*cf.* psychotypologie des langues, Kellerman 1979, 1980, 1995).

La variété post-basique est un système où les énoncés sont organisés autour d'un verbe qui commence à être marqué par les distinctions morphologiques même si celles-ci ne correspondent par toujours à la LC. La morphologie verbale se met donc progressivement en

place et on observe également l'apparition de la subordination. Ci-dessous nous proposons un autre exemple d'un discours venant du projet ESF (*cf.* Perdue 1995 : 67).

(4b) PA : et après le monsieur de la boulangerie sort + la femme
[le di] qu'un fille [le vole] un pain
Et la fille [e] jusqu'à l'autre rue
Et [sok]… avec un monsieur
Il [tŏmb] les deux …
Et le monsieur de la n=boulangerie .. [appel] à la police
Et monsieur Chaplin il regarde qué le monsieur de la boulangerie [pren] le bras à la fille …
Et la police [arest] à monsieur Chaplin
Après la dame ké [ledi] à monsiuer Chaplin
Qué l'homme il [nepa vole] le pain
Qué la fille [se] la personne ké [vole] le pain
*y*le monsieur [appel] à la police
*y* a fille [kur]…
*y* la police [latrap]

Les apprenants du projet ESF n'atteignent pas tous le niveau de la variété post-basique et l'observation de leurs parcours s'arrête au bout de trois ans. L'évolution du lecte des apprenants au-delà de la variété post-basique a été supposée de la façon suivante par Perdue (1993). Elle serait constituée de deux étapes, qui correspondent à deux étapes différentes du stade de grammaticalisation. Dans la première étape, l'apprenant maitrise les règles morphosyntaxiques de la LC mais continue à planifier son discours comme dans sa LS. Dans la seconde étape, il a acquis la connaissance de ce que sont les catégories grammaticalisées de la LC et leurs fonctions discursives. Planifier son discours comme un natif consiste à organiser la morphosyntaxe « dans le discours selon les principes qui régissent l'organisation de l'information dans la LC » (Watorek 1998b). C'est ce dernier point (apprendre à penser en LC pour parler en LC *Thinking for speaking*, (Slobin 1993) qui est le plus difficile à atteindre et qui différencie le plus le locuteur apprenant très avancé et le locuteur natif.

### 3.2. Etapes acquisitionnelles : de la variété de base aux lectes post-basiques

Les trois stades décrits dans la section précédente ne concernent que les débuts de l'acquisition et ils sont insuffisants pour décrire les lectes plus avancés. D'autres chercheurs ont pris la suite des travaux d'ALA pour décrire le développement des lectes avancés jusqu'aux stades « finales » - bilingues, selon l'approche des itinéraires acquisitionnels, et qui ont été dégagés à partir des productions des apprenants venant du milieu guidé. Bartning (1997) a fait une première proposition à partir des résultats du projet ESF, complétés par les

travaux ultérieurs (Bartning & Schlyter 2002 et 2004) sur les stades de l'acquisition du français L2 en six étapes. Le corpus a été constitué de productions orales essentiellement d'apprenants suédophones (corpus Lund et Interfra). L'intérêt de ses études pour notre travail est qu'elles ont examinées l'acquisition du français LC, tout comme notre recherche, par les apprenants du milieu institutionnel. Même si la LS des apprenants étudiés par ces travaux est le suédois, ceci nous permet de faire des comparaisons avec nos apprenants des LS, le polonais et le turc. Par ailleurs, les études se sont basées sur les productions orales des apprenants.

Bartning et Schlyter (2004) ont proposé une grille présentant les caractéristiques morphosyntaxiques propres à chacun de six stades d'acquisition du français LC. Elles décrivent l'itinéraire d'une vingtaine des phénomènes morphosyntaxiques qui évoluent dans le temps. De l'examen du développement de ces phénomènes ils se dégagent six stades acquisitionnels[16]. Ces phénomènes concernent cinq grandes catégories linguistiques : le type de structuration des énoncés (nominale ou verbale, à verbe fléchi ou non) ; le système temporo-modal ; la place et la forme de la négation ; les éléments nominaux (pronoms et accords dans le groupe nominal) et la subordination. Nous détaillons ci-dessous les itinéraires acquisitionnels de la morphologie verbale et de la subordination qui nous paraissent les plus pertinentes par rapport à notre thèse.

En ce qui concerne la morphologie verbale, elle est présentée dans deux catégories. La première décrit l'emploi et la distinction entre les formes finies courtes et les formes non-finies au présent. Cette description a pris en compte uniquement les verbes lexicaux (pleins, thématiques) en excluant les verbes auxiliaires et modaux, comme *être*, *avoir* et *aller* et proposent le développement en quatre étapes notées de A à D.

A. L'emploi dans différents contextes des formes invariables « finies courtes » (type *parle*) ou « non finies » (type *parler/parlé*)
B. et C. L'apparition graduelles des emplois distincts des « formes finies courtes » dans les contextes finis et les « formes non-finies » dans les contextes non-finis.
D. L'emploi natif des formes et de leurs distinctions « finies » / « non finies » en accord avec la LC.

La deuxième catégorie étudiée est la morphologie verbale où on décrit l'emploi de l'accord sujet-verbe au pluriel, en prenant en compte, cette-fois-ci, tous verbes confondus, en proposant le développement en cinq étapes :

[16] Voire huit stades, si on prend en compte le stade initial et final, bilingue.

A. La bonne maitrise des copules et auxiliaires au singulier (« je suis » - « il est », « j'ai » –« il a » etc.)
B. L'apparition progressive de l'emploi de la première personne pluriel « nous V-ons ».
C. L'apparition de l'accord de la 3e personne du pluriel des verbes en « –ont » (« ils sont », « ils ont », « ils vont », « ils font »).
D. L'apparition de l'accord de la 3e personne du pluriel des verbes lexicaux irréguliers (ils prennent etc.).
E. L'emploi natif de l'accord de la 3e personne du pluriel des verbes irréguliers.

En ce qui concerne l'itinéraire acquisitionnel de la subordination, elle est constituée de six étapes notées de A à F :

A. Les énoncés simples, juxtaposés. Présence des connecteurs et, mais, puis.
B. L'apparition des énoncés bi-propositionnels avec subordination (quand, parce que, qui et que relatif)
C. L'apparition de « si » (conditionnel ou interrogatif) et des complétives en « que ».
D. L'apparition des énoncés bi-propositionnels avec « il faut que P » ; cas isolés des énoncés multipropositionnels ; la diversification du répertoire de connecteurs.
E. L'apparition des structures intégrées et elliptiques (infinitifs, gérondifs, ellipses) apparition du « dont » relatif.
F. L'apparition (et l'emploi natif) des connecteurs « et » et « donc » ; l'emploi natif des relatives autonomes.

C'est sur cette base d'itinéraires acquisitionnels dans différentes catégories linguistiques, et en opérant des regroupements entre différents phénomènes, que les six (ou huit) stades d'acquisition ont été dégagés (Bartning & Schlyter 2004 – six stades, Bartning & Kirchmeyer 2003 – huit stades, Bartning 2012 – six stades). Nous présentons ci-dessous ces stades d'itinéraires acquisitionnelles :

➢ **Stade 1 – le stade initial** (Bartning & Kirchmeyer 2003, Bartning & Schlyter 2004). L'apprenant se sert d'une structuration en grande partie nominale avec une organisation des énoncés « topique – focus ». Il emploie de manière arbitraire les formes verbales non finies (je <parlE>, je faire – *cf.* la variété de base, Klein & Perdue). Cependant, on note l'emploi de quelques « formes finies courtes » (« je suis », « j'ai », « je parle », « je m'appelle », « je voudrais », « je ne sais pas »), principalement à la première personne du singulier. On note

ausi quelques apparitions de « c'est » et l'absence de la structure existentielle « il y a ». L'apprenant utilise quelques rares formes du passé composé mais très peu de contextes du passé sont marqués. Il y a aussi un début d'emploi des connecteurs « et », « mais » et « puis ». On note aussi l'emploi de la négation sous la forme de « non + X » (nom - « non grand lit » ou verbe - « non travaille »). Ce stade est comparable à toute première étape acquisitionnelle décrite comme celui de *la variété prébasique* par (Klein & Perdue 1997 et Perdue & Gaonac'h 2000). Cependant, il se caractérise par l'apparition de quelques moyens grammaticaux qui n'ont pas été attestés dans la *variété prébasique* du projet ESF. Il s'agit d'une certaine morphologie flexionnelle dès le début du processus.

- **Stade 2 – le stade post-initial** (Bartning & Kirchmeyer 2003, Bartning & Schlyter 2004):

Ce stade, outre les caractéristiques présentées en 1 est caractérisé par l'apparition d'autres traits. Ainsi, on note, l'apparition de quelques phénomènes grammaticaux qui sont encore très instables. On observe la persistance de la structuration nominale avec une évolution de l'organisation verbale fléchie où s'opère l'opposition des formes verbales finies et non finies. Ça ne veut pas dire que l'emploi des formes verbales non finies dans les contextes finis disparait (je <donnE>). On note aussi l'absence de l'accord sujet-verbe au pluriel du présent (ils prend). En revanche, on atteste l'émergence des formes du passé composé (« j'ai vu ») et du futur proche et quelques cas d'emploi de l'imparfait sous la forme de « était » et « avait ». L'apprenant recourt souvent à la structure présentative « c'est » en tant que constructeur d'énoncé, contrairement à « il y a » qui est rare. On note également l'émergence des verbes modaux (je peux, je veux) suivis des infinitifs et l'apparition de la subordination introduite principalement par « quand » (temporelle), « parce que » (causale), « qui », « que » (relative). La négation préverbale « ne » sans « pas » apparait à côté de la négation postverbale. L'accord entre le sujet et le verbe est marqué par opposition entre la 1ère et la 2ème personne du singulier pour les verbes non-thématiques « être », « avoir » ainsi que « nous V-ons » en alternance avec « nous V », sans désinence. Les pronoms-objet sont généralement postposés. Ce niveau correspond en partie à la variété de base du projet ESF, surtout en ce qui concerne la présence des verbes dans la plupart des énoncés mais dont la morphologie est encore très irrégulière.

**Stade 3 – le stade intermédiaire** (Bartning & Kirchmeyer 2003, Bartning & Schlyter 2004):
À ce stade l'apprenant semble avoir développé une interlangue plus systématique et régulière, bien que très simple et souvent en parataxe. Elle contient des surgénéralisations, des surextentions et des régularisations qui font qu'elle n'est pas toujours en accord avec les structures de la LC, comme par exemple l'emploi surgénéralisé de « c'est » pour éviter certaines structures syntaxiques et morphologiques. Cependant, certains éléments sont utilisés selon les règles de la LC, comme la négation « ne Vfin pas », le passé référant pour la plupart au passé, ainsi que le futur périphrastique (le futur proche) et le futur simple dans quelques cas rares) référant à l'avenir. L'apprenant marque l'opposition entre le présent et le passé composé, et commence à employer l'imparfait avec « être, », « avoir » et avec quelques verbes lexicaux. On note l'enrichissement des subordonnées causales, temporelles, relatives, complétives et interrogatives, ainsi que quelques apparitions du subjonctif. Les formes verbales non finies dans des contextes finis existent encore (« ils *prendre ») mais se raréfient. La première personne du pluriel, « Nous V-ons » est marquée la plupart du temps. L'opposition entre la 3e personne du singulier et du pluriel des verbes « être » et « avoir » (« ont », « sont ») commence à s'établir mais les apprenants à ce stade continuent à employer en alternance « ils *prendre », « ils *prend » avec quelques occurrences de « ils prennent ». On atteste également de plus en plus d'occurrences de « il y a ». De manière générale, on voit à ce stade la grammaticalisation de la morphologie verbale qui est en plein développement : le futur proche, l'imparfait de « être » et « avoir », « il y a » et les premières tentatives de produire le futur simple et le subjonctif.

- **Stade 4 – le stade avancé bas (ou inférieur)** (Bartning & Kirchmeyer 2003, Bartning & Schlyter 2004) :

À ce stade, les structures spécifiques du français, plus complexes et variées apparaissent : le pronom clitique précédent l'auxiliaire, le pronom sujet, le conditionnel, le plus-que-parfait et le subjonctif. Des formes verbales plus complexes commencent à apparaitre – les formes qui sont liées à des structures syntaxiques multipropositionnelles (comme le subjonctif), ou impliquant une relation discursive (relations temporelles et conditionnelles). Ces contextes structures ne sont cependant pas encore systématiquement marquées par les formes pertinentes. L'emploi de la négation devient complexe et contient les négateurs diversifiés, postposés au verbe comme « rien », « personne », « jamais », et ils sont, pour la plupart, bien placées et correctes. Les formes verbales non finies dans des contextes finis se raréfient considérablement. L'accord du pronom et du verbe « être » et « avoir » au pluriel ainsi que

des verbes lexicaux se systématise (« il a », « ils ont », « il prend », « ils prennent »). La clitisation de l'article se systématise mais le genre de l'article pose encore des problèmes à l'apprenant. On note également une diversification des connecteurs avec un suremploi des marqueurs polyfonctionnels « mais » et « parce que ».

➢ **Stade 5 – le stade avancé moyen** (Bartning & Kirchmeyer 2003, Bartning & Schlyter 2004):

À ce stade l'acquisition de la morphologie flexionnelle est presque terminée. Les formes verbales au pluriel sont employées correctement (« ils sont », « ils ont »), même s'il subsiste quelques cas où l'accord (« ils sort* ») est absent avec des verbes lexicaux irréguliers. En ce qui concerne les formes des temps du passé (le passé composé, l'imparfait et le plus-que-parfait), du futur (le futur simple), elles sont employées correctement la plupart du temps. Même s'il subsiste parfois l'emploi du passé composé avec les verbes d'état et de l'imparfait avec les verbes d'action. L'emploi du subjonctif et du mode conditionnel se systématise. L'accord du genre sur le déterminant et surtout sur l'adjectif n'est toujours pas acquis de manière régulière. On note l'emploi des pronoms relatifs avec « dont » et du gérondif.

➢ **Stade 6 – le stade avancé supérieur** (Bartning & Kirchmeyer 2003, Bartning & Schlyter 2004):

Ce stade se caractérise par une morphologie flexionnelle stabilisée et conforme à la langue cible, même dans des énoncés multipropositionnels. On observe un emploi natif des connecteurs « enfin » et « donc ». Au niveau macro-syntaxique, on note l'emploi de formes complexes (multi-propositionnelles) de façon appropriée : avec « dont » relatif et avec « parce que » macro-syntaxique à valeur sémantico-discursive. La proposition relative macrosyntaxique (autonome) est employée correctement. On atteste, l'emploi des ellipses, des structures intégrées (infinitifs, gérondifs…) qui prouvent une capacité à gérer plusieurs niveaux informationnels au sein du même énoncé. Cependant, ce stade se caractérise par une organisation discursive non-native, souvent selon *preferred patterns* de la L1 (Lambert 1997 ; Caroll & von Stutterheim, 1997 ; Kirchmeyer 2002 ; Caroll & al., 2000).

Les deux derniers stades s'approchent plus de l'usage de la LC que des étapes acquisitionnelles. Elles caractérisent les emplois quasi-natifs de la LC. Voici la définition du locuteur « quasi-natif » donnée par Bartning (2012 : 18) : « une personne qui est perçue comme locuteur natif, dans le cadre d'une interaction orale normale, mais qui peut être

distinguée d'un locuteur natif par certains traits lors d'une analyse linguistique détaillée de sa production langagière ».

➢ **Stade 7 – le stade quasi natif** (Bartning & Kirchmeyer 2003)

Les locuteurs à ce stade ne passent plus pour des apprenants. Ils emploient le lexique et la grammaire en principe conformément à ceux des locuteurs natifs mais ils peuvent avoir des intuitions linguistiques qui divergent de celles des natifs et une prononciation qui peut trahir leur non-nativité en LC.

➢ **Stade 8 – le stade natif ou l'état final** de la maitrise de la LC (Bartning & Kirchmeyer 2003)

Les apprenants ou les locuteurs non-natifs qui arrivent à ce stade de la LC (de la langue acquise de manière non native), ils ont acquis la compétence discursive (textuelle) conforme à celle des locuteurs natifs.

Les travaux présentés dans ce chapitre présentent des intérêts pour notre recherche pour plusieurs raisons.

Premièrement, un éventail riche de données des apprenants des couples LS/LC (projets ESF, Interfra, Lund, Pavia) permet une description des langues naturelles avec la même méthodologie d'analyse. Cette description permet de comparer et d'évaluer l'influence des LS sur les LC.

Deuxièmement, les travaux du projet Interfra ont décrit l'acquisition du français L2, qui est la LC des apprenants étudiés dans cette thèse. De plus, les apprenants dont les productions ont été analysées dans le cadre du projet Interfra apprennent le français en milieu institutionnel tout comme nos apprenants.

Les résultats des travaux du projet Interfra sur les étapes acquisitionnelles complètent les résultats du projet ESF en identifiant les étapes ultérieures à la variété post-basique. Ainsi, les étapes 1 et 2 proposées par les travaux d'Interfra correspondent, en partie, à la variété pré-basique, sauf qu'une morphologie verbale se mettrait en place plus rapidement influencée probablement par le contexte d'enseignement. Les études réalisées par le projet Interfra ont également montré l'importance pour l'acquisition de L2 des formules figées présentes dans l'input d'enseignement, apprises par cœur, comme par ex. « je ne crois pas », « je ne comprends pas », sans que la négation soit réellement acquise. Les stades 3 à 6 correspondent à l'affinement du stade post-basique du projet ESF. Le stade qui n'a pas été atteint par

l'ensemble des apprenants examinés. Ces divergences sont probablement dues, en partie, au type d'acquisition guidé vs non guidé.

## 4. Langage et cognition

Nombreux travaux menés dans l'approche fonctionnaliste alimentent le débat sur les liens entre le langage et la cognition et le langage et la pensée, à savoir, l'influence de la structure des langues sur l'organisation de nos connaissances extralinguistiques (*cf.* Gerwien & von Stutterheim 2018, von Stutterheim & al. 2012[17], Caroll & von Stutterheim (1997), von Stutterheim & Lambert (2002), Gumperz & Levinson (1996), Berman & Slobin (1994), Hickmann (2000, 2008))[18].

Les travaux portant sur la relation entre langage et cognition auxquels nous faisons réference, trouvent leur origine dans les écrits en éthnolinguistique de Sapir et Whorf (*cf.* Sapir 1968, Whorf 1969, 1956). Ces auteurs ont formulé *l'hypothèse de la relativité linguistique* suite à leurs études sur une langue indienne de l'Amérique du Nord, le hoppi. Cette hypothèse correspond à l'idée que la langue que nous parlons influence notre façon de concevoir la réalité et se situe dans la tradition qui pose la question sur la relation entre le langage et la pensée. Les structures de la langue que nous utilisons et les concepts qu'elles véhiculent agiraient comme un filtre sur notre pensée et notre façon de voir le monde sans qu'on en ait conscience (*cf.* Lucy 1992, 1997, 2004).

Ainsi, une question essentielle mérite d'être posée : Les concepts du monde (dont l'espace qui nous intéresse en particulier) sont-ils universels, ou dépendent-ils de la structure des langues ? Dans quelle mesure la structure des langues détermine (contraint) les concepts ? Y-a-t-il d'autres facteurs qui influenceraient la conceptualisation du monde ?

*L'hypothèse de la relativité linguistique* a été largement critiquée dans les années 1960 et laissée de côté durant un bon moment. La publication en 1996 de l'ouvrage collectif intitulé *Rethinking linguistic relativity*, édité par le sociolinguiste Gumperz et l'anthropologue Levinson a permis de remettre à jour l'hypothèse de Sapir-Whorf. Le but de cette publication, comme son titre l'indique, était de repenser la relativité linguistique à la lumière des travaux empiriques, basés non seulement sur des tâches linguistiques, mais également sur des tâches non verbales, sollicitant d'autres facultés cognitives, comme de classification, de mémorisation, ou de raisonnement etc. (*cf.* Lucy 1992, et plus récemment Gerwien & von

[17] Les travaux de Gerwien & von Stutterheim 2018, de von Stutterheim & al. 2012 ont comparé les productions des locuteurs en L1, à partir des mêmes stimuli, en comparant une tâche de production langagière et une tâche de traitement.
[18] Nous revenons à propos des résultats de ces travaux dans la section consacrée à l'espace (*cf.* chapitre 3).

Stutterheim 2018, von Stutterheim & al. 2012). À la lumière de ces travaux Gumperz et Levinson (1996) proposent de modérer la version forte de la relativité linguistique, en approuvant que les catégories linguistiques, morpho-syntaxiques et lexicales, varient d'une langue à l'autre et qu'elles peuvent, en effet, influencer la pensée, à travers de tels mécanismes que l'habitude, la saillance, la mémoire, la perception etc. Autrement dit, les structures grammaticales et lexicales des langues auraient un certain impact sur la façon de percevoir le monde, en agissant comme un filtre sur la façon dont les individus perçoivent et expriment la réalité. Cependant, à la lumière des travaux actuels, il est encore difficile de mesurer, de manière sûre, l'influence des catégories linguistiques sur la cognition. Il est donc préférable d'analyser la façon dont les structures des langues influent sur la pensée à travers la production langagière, ancrée dans les contextes de communication.

Pour ce qui est de l'acquisition, Slobin (1996) reprend les idées de la théorie de relativité linguistique pour formuler l'hypothèse de l'activité de « penser pour parler », connue sous le terme de *Thinking for speaking*. Il part aussi des propos de Gumperz et Levinson (1996) qui soutiennent que le système de langue impose certaines contraintes sur la cognition humaine et que le langage est conçu comme un système symbolique qui structure partiellement la cognition. Ainsi, Slobin soutient à son tour que « l'activité de penser » est influencée par « l'activité de parler », et que les deux processus sont fortement liés aux propriétés spécifiques des langues. Nos expériences sont donc filtrées par la langue sous la forme d'événement verbalisés, construits en temps réel pendant le processus de parole. Les langues acquises dans l'enfance ne sont par des systèmes qui codent la réalité objective de façon neutre. Il s'agit plutôt, d'une orientation subjective au monde de l'expérience humaine que chaque langue nous offre, cette orientation affectant la façon dont nous pensons lorsque nous parlons.

À partir de l'hypothèse de *Thinking for speaking* de Slobin plusieurs travaux ont été menés sur l'acquisition des L1 par les enfants (*cf.* par ex. Berman & Slobin 1994) et sur celle des L2 par les apprenants adultes. Les résultats des travaux de Berman et Slobin, basés sur la production du discours narratif en plusieurs L1[19] à partir d'une histoire en images sans paroles, intitulé *Frog where are you* ? (Mayer 1969) ont permis d'affirmer que tout système grammatical contraint le processus de transmission des pensées en paroles. Acquérir une L1 signifie apprendre à penser dans cette langue pour pouvoir s'exprimer. Selon cette approche,

[19] L'anglais, l'allemand, l'espagnol et l'hébreu.

la structure de la langue conduirait le locuteur à porter son attention sur un aspect de la réalité plutôt qu'un autre, selon le fait que la langue donnée encode ou non un concept par les moyens linguistiques grammaticalisés et donc obligatoires. Il y aurait deux niveaux d'encodage de concepts : grammaticalisation et lexicalisation (Talmy 2000). Les concepts les plus ancrés dans la pensée et dans la cognition des locuteurs seraient ceux qui sont grammaticalisés en L1.

Étant donné les avancées des travaux sur les L1, inspirées de l'hypothèse de *Thinking for speaking* de Slobin, une question mérite d'être posée : Que se passe-t-il lors de l'acquisition d'une langue étrangère à l'âge adulte ?

Ainsi, plusieurs travaux (*cf.* par exemple, von Stutterheim, Nüse & Murcia-Serra 2002 ; von Stutterheim 2003 ; Nüse 2003 ; Carroll, von Stutterheim & Nüse 2004) ont montré que les apprenants adultes à un niveau très avancé d'acquisition gardent la conceptualisation propre à leurs L1 lorsqu'ils produisent en L2, ce qui correspond à un transfert conceptuel.

# CHAPITRE 2

# CADRE CONCEPTUEL POUR L'ANALYSE DE LA RÉFÉRENCE SPATIALE

La conception d'espace que nous considérons dans notre travail est l'espace linguistiquement accessible, sous-jacent à des énoncés simples et courants, appelé « l'espace perceptif ordinaire » (*cf.* Klein & Nüse 1997) qui est à la base des relations entre les entités physiques perceptibles et les comportements humains quotidiens et qui peut être exprimé dans les langues naturelles. Cet espace se compose des unités plus petites que nous appellerons d'après Klein et Nüse (1997 : 3) *lieux* ou *sous-espaces*.

L'expression des concepts spatiaux renvoie à une grande complexité impliquant différents niveaux linguistiques, syntaxiques, sémantiques et pragmatiques.

Notre dans ce chapitre est de définir les concepts relatifs à l'espace dynamique et voir quels sont les moyens linguistiques qui les encodent.

De façon générale, la référence spatiale implique trois composantes principales (*cf.* Perdue 1993 ; Carolle & Becker 1997 : 18) : un *predicat* statique ou dynamique, une *entité* localisée, en déplacement volontaire ou provoqué et une autre *entité* qui constitue le point de repère, implicite ou explicite, pour l'entité à localiser. La relation entre les deux entités est définie par le prédicat.

Les deux entités sont appelées, le *Thème* et de *Relatum* selon la terminologie adoptée par le projet ESF (*cf.* Caroll et Becker 1997, Klein & Nüse 1997 & Watorek 2009). Notons, tout de même que ces entités sont appelées différemment dans la littérature concernant le domaine de l'espace. Par exemple Talmy (1983, 2000)[1] adopte la terminologie de la psychologie Gestalt où la *Figure* est repérable par rapport à un *Fond* (Ground). Vandeloise (1986) nomme les mêmes entités respectivement la *Cible* et le *Site*. Langacker (1987) préfère employer *Trajectory* pour le *thème* et *Landmark* pour le *Relatum*. Nous adoptons dans cette thèse les termes utilisés par Talmy, celui de la *Figure* pour l'entité à localiser et celui du *Fond* pour l'entité de référence. Ces deux entités sont nécessaires pour établir une relation spatiale qui, selon le cas, peut prendre trois formes.

[1] TALMY, Leonard, (2000 : 25 et suivantes), *Toward a cognitive semantics*, vol. 1 & 2, Cambridge MA : MIT Presse.

(i) La localisation (générale) spatiale statique où la figure reste fixe dans l'espace, délimité par un fond, (*cf. infra* ex. 5 et 6).
(ii) La localisation (générale) dynamique (le mouvement sans franchissement de frontières)[2] (*cf.* Watorek 2004, 2009) où la figure est en mouvement à l'intérieur des bornes définies par le fond, (*cf. infra* ex. 7).
(iii) Le changement de localisation (mouvement et déplacement)[3] qui implique le déplacement avec franchissement de frontières pour lequel la figure se déplace par rapport à un ou plusieurs fonds qui servent de points de repère au déplacement, (*cf. infra* ex. 8). [4]

(5a) Le chien est dans sa niche (5b) L'oiseau est perché sur une branche (Kopecka 2004)
(6a) L'échelle est appuyée contre un arbre (Kopecka 2004)
(6b) A côté de l'étang il y a un banc (Kopecka 2004)
(7a) Jean nage dans l'étang (7b) Le crayon roule sur la table
(7c) Le chat court dans le jardin/sur le canapé (Hickmann 2001)
(8) Jean entre au/sort du supermarché.

La distinction entre la localisation générale dynamique (ii) et le changement de localisation (iii) est assez générale et a tout le mérite d'être affinée. Dans notre thèse, la dynamicité spatiale (le mouvement et le déplacement) est considérée dans le sens plus large que celui des 3 types de relations spatiales mentionnés plus haut (*cf. supra* i, ii, iii). La conception de l'espace adoptée ici est liée à l'interaction entre les 3 composantes fondamentales de la référence spatiale formulées par Nüse (1997) : la structure de l'espace, le contenu sémantique et la dépendance contextuelle, d'où le choix de mettre en relation plusieurs travaux, modèles et approches (Talmy 200, Slobin 1996, Hickman 2013, Kopecka 2004, Pourcel 2005, Klein, Perdue 1993, Watorek 2003, Hendricks 1998, Borillo 1998, Vandeloise 1986 etc.) présentés dans les sections suivantes. La mise en relation de ces différents travaux et approches permet de donner un cadre plus complet à notre thèse. Ainsi, le terme de *mouvement* est indissociable de celui de *déplacement* et ils renvoient à des situations dynamiques où une entité ou une partie de ses parties occupent des positions différentes dans l'espace à des instants successifs.

[2] Celle-ci peut induire le facteur temporel mais pas obligatoirement.
[3] Celle-ci induit le facteur temporel.
[4] Hendricks (1998) et Hickmann (2001) propose aussi trois types de relations spatiales entre le Thème et le Relatum qui correspondent à la terminologie proposée par les travaux menés dans le cadre du projet ESF : le premier type correspond à « l'état spatial », les deux suivantes correspondent au « changement spatial ».

Notre étude s'inscrit dans la typologie des langues (*typology of motion event*) proposée par Talmy (1985, 2000) (*cf. infra* section 3.4.). Selon cette typologie, les langues du monde se divisent en deux groupes en fonction de l'encodage linguistique de la composante sémantique de la Trajectoire (*cf.* section 2.2). Les langues comme le français et le turc, sont classées comme faisant partie des langues à cadrage verbal qui encodent la Trajectoire dans la racine verbale. Le polonais, en revanche, appartient à la catégorie des langues à satellites qui encodent la Trajectoire dans des moyens linguistiques externes à la racine verbale, dits satellites. De nombreux travaux ont étudié le français (par exemple Kopecka 2004, Kopecka & Pourcel 2005, Hickmann 2008) et le polonais de façon systématique (par exemple Kopecka 2004, Lewandowski 2020) dans la perspective de la typologie de Talmy avec des méthodologies différentes. Ces travaux ont permis d'affiner la typologie pour ces deux langues (*infra* 3.4.1, 3.4.2). En revanche, il existe peu de travaux issus de cette typologie portant sur le turc (à part les travaux de Aku-Koç 1994, Özyurek 1999, 2010, Özcaliskan & Slobin 2000). Ceux-ci se sont focalisés sur les caractéristiques des verbes comme moyens d'encodage du déplacement plutôt que sur d'autres moyens linguistiques qui contribuent aussi dans l'expression de l'espace dynamique en turc. Nous analysons donc le turc selon la typologie de Talmy en nous intéressant à l'ensemble des moyens linguistiques d'encodage de la dynamicité spatiale, ce qui nous permet de montrer que cette langue possède, à côté des caractéristiques d'une langue à cadrage verbal, des structures extraverbales très productives. En effet, cette langue se caractérise par une morphologie nominale très riche et il dispose des adnominaux spatiaux très développés qui participent à l'expression de la Trajectoire. Nous étudions donc le turc en nous basant sur les données empiriques discursives, ce qui permet d'affiner le classement de cette langue par rapport à la dichotomie proposée par Talmy.

## 1. Schémas d'intégration d'événement spatial complexe de Talmy

Depuis sa thèse réalisée en 1972 et sa première publication en 1985 Talmy a proposé une typologie des langues basée sur l'expression de la dynamicité spatiale (*cf.* Talmy 1985 ; 2000) qui a inspiré de nombreux travaux contribuant à évoluer les propositions typologiques initiales. Le débat sur l'encodage linguistique de l'expression spatiale est toujours d'actualité et continue à alimenter des études nouvelles.

La typologie de Talmy se fonde sur la relation entre les composantes sémantiques et les constituants linguistiques de surface qui interviennent dans un événement spatial ou procès spatial[5] *(Motion event*, Talmy 2000 : 400). Son objectif est de décrire quelles composantes sémantiques, constituant l'événement spatial, sont exprimées linguistiquement et par quels éléments linguistiques de surface, pour comparer des langues entre elles et repérer des modèles communs. Talmy émet l'idée d'une structure universelle du macro événement complexe (*macro complex event)* dont le l'évènement spatial (*motion event)* est un cas particulier.

Il part du constat qu'un événement spatial se compose de six éléments constitutifs sémantiques (composantes sémantiques) : la Figure[6] qui se déplace ou est située par rapport à un Fond (*Ground*) en impliquant le Mouvement (*Motion*), la Trajectoire (*Path*), la Manière (*Manner*) et la Cause (*Cau*se). Le Mouvement (*Motion*) peut être représenté par *MOVE* (déplacement) ou *BE* (localisation). Les composantes sémantiques peuvent être codées par des formes linguistiques très diverses selon les langues, distribuées dans une proposition simple ou complexe. De façon générale, le déplacement dans l'espace qui définit l'événement spatial peut être codé selon Talmy soit dans les racines verbales[7] ou dans des unités en dehors de la racine verbale appelées les satellites[8], où Talmy classe des particules, des adverbes, des préfixes etc. Quelle que soit la distribution propositionnelle, l'événement spatial complexe (*motion complexe event)* se compose d'un *frame-event* (procès-cadre ou événement cadrant) et d'un *co-event* (procès support ou co-événement). L'évènement cadrant est lié au déplacement de la figure et contient la Trajectoire (*Path*), de type MOVE ou BE. Le co-évènement est un événement support, externe qui intervient dans le déplacement de la

[5]*Motion event* est traduit en français dans la littérature comme événement spatial ou procès spatial qui sont utilisés comme les synonymes. Il convient d'ajouter que « Évènement » ou « Procès » signifient le contenu sémantique d'un prédicat. Dans la suite de notre thèse nous utilisons le terme d'événement spatial.
[6] Talmy utilise la terminologie de Gestalt basée sur la perception, Figure et Ground.
[7] La définition de la racine verbale de Talmy est classique, il l'appelle *root*, en anglais. C'est une unité lexicale de base dépourvue de la morphologie ou de l'affixation que l'on peut associer au radical. Nous annotons la racine verbale par V.
[8] Pour des raisons de clarté, nous reviendrons sur la définition du satellite plus loin, contentons-nous pour le moment, de l'associer à des « ressources extraverbaux » autres que la racine verbale. Nous annotons le satellite par Sat.

Figure, il implique l'intervention de la Manière (*Manner*) ou de la Cause.[9] Il existe plusieurs manières d'articuler le l'événement spatial.

➢ **Articulation dans une phrase complexe**

Dans le premier cas de figure, l'événement spatial est exprimé sous forme d'une phrase complexe, composée de plusieurs propositions, comportant plusieurs procès (procès cadre et procès support) bien distincts, encodés dans des verbes différents. Les critères d'un procès-cadre sont les suivantes : 1/ Il détermine le profil aspectuel et temporel du macro-événement ; 2/ il détermine le champ de la réalité où se manifeste le macro-procès ; 3/ La structure argumentale du macro-événement spatial est héritée de l'évènement cadrant ; 4/ Il est en focus informationnel[10]. Par ailleurs, le procès-cadre spatial régit 5 types de procès différents : espace, changement d'état, profilage temporel, corrélation d'action, l'accomplissement et la réalisation. Nous donnons des exemples de Talmy (2000 : 400-401) en anglais avec notre traduction en français pour illustrer notre propos. Il est cependant important de remarquer que l'expression de l'événement spatial varie d'une langue à l'autre.

(9a) - Structure causale non-agentive :

[The napkin MOVED off the table] *La nappe est tombée/a bougé de la table.*

Relation CAUSALE

[The wing blowing on it] *Le vent a soufflé dessus.*

*Napkin* -Figure ; *MOVED* – procès-cadre ; *blowing* – procès-support.

[The napkin moved off the table from/as a result of the wind blowing on it]

*La nappe est tombée parce que le vent a soufflé dessus.*

Dans l'exemple présenté ci-dessus (9a), le procès-cadre encodant la Trajectoire « MOVED » de la Figure « napkin » est dans une relation causale avec le procès-support « blowing » encodant la Cause.

(9b) - Structure causale agentive :

[I MOVED the keg into the pantry.]

*J'ai déplacé un tonnelet dans le/à l'intérieur du garde-manger.*

[9] Le procès cadre concerne uniquement la Trajectoire de la Figure, si les informations sur la Trajectoire de l'agent apparaissent, ils font parti du procès support.

[10] Dans l'exemple suivant : « *He walked (marche dans) into the room, he went (entre dans) into the room* » ;
« *He went into the room* » est l'événement cadrant puisque « *He went into the room* » 1/Impose son bornage au macro-procès (*he walked* n'est pas borné), 2/ définit le champ de manifestation de l'événement comme étant l'espace (*ce que fait dans ce cas-là le verbe secondaire « walk » aussi, mais que tous les verbes de Manière ne font pas,* 4/ est en focus (par ex. la question « *did he walk into the room* ? » interroge sur l'événement cadrant, non la Manière).

Relation CAUSALE

[I kicked the keg with my left foot]

*J'ai tapé le tonnelet avec mon pied gauche/ J'ai donné un coup de pied gauche dans le tonnelet.*

« I »-Agent ; « the keg » – Figure ; « MOVED » – procès-cadre ; « kicked » – procès support.

[I moved the keg into the pantry by kicking it with my left foot.]

*J'ai déplacé le tonnelet dans le garde-manger en tapant du pied gauche.*

Dans l'exemple 9b le procès-cadre encode la Trajectoire « MOVED » de la Figure « the keg » qui est dans une relation causale avec le procès-support « by kicking ». En plus de la relation causale nous avons l'implication d'un agent – « I ».

➢ **Articulation dans une phrase simple :**

Dans le deuxième cas de figure, l'événement spatial complexe *(complexe motion event)* est exprimé dans une seule proposition (proposition simple). Talmy appelle ce phénomène *clause conflation* ou *conceptual conflation of events* qu'on pourrait traduire par un fusionnement conceptuel du procès spatial complexe. Ce fusionnement selon lui, reflète un processus cognitif universel (processus du fusionnement conceptuel) grâce auquel un procès complexe que l'on pourrait exprimer par plusieurs propositions est conceptualisé et compacté par une proposition simple. Comme dans le point I *supra*, nous donnons des exemples de Talmy (2000) en anglais avec notre traduction en français, sans oublier que l'expression de l'événement spatial, encodé dans une ou plusieurs propositions varie d'une langue à l'autre, nous reviendrons sur ce point plus loin.

(10a)

[The candle went out because something blew on it].

*La Bougie s'est éteinte parce que quelqu'un a soufflé dessus.*

Dans cet exemple (10a) le procès cadre « went out » se distingue du procès support « blew », ils sont exprimés dans deux propositions comme dans les exemples 9a et 9b. Par contre, la phrase suivante formule le même contenu que la précédente avec la même structuration et interrelation des composantes, mais elle présente ce procès complexe comme un procès simple, macro-procès résultant du fusionnement conceptuel.

(10b)

[The candle blew out] *La bougie a été soufflée.*

Ce processus cognitif qui se reflète dans le fusionnement conceptuel[11] est bien connu dans la littérature linguistique qui étudie la cognition humaine, notamment les travaux menés dans l'approche fonctionnaliste, pour ne citer que le projet ESF (Perdue 1993). Il renvoie au principe de l'économie du langage, étudiée déjà par Martinet (1960, 1970), selon laquelle pour satisfaire aux exigences de la communication et représenter la multitude des concepts, le langage obéit aux lois générales de l'activité humaine et donc à la tendance à effectuer le moindre effort.

En partant de l'hypothèse de cette structure conceptuelle universelle (reflétant une unité cognitive universelle) présentée ci-dessus, Talmy (2000) remarque que les langues diffèrent dans la Manière dont elle est exprimée dans la structure morpho-syntaxique. À partir de ce constat, en examinant les langues typologiquement très éloignées Talmy (2000) propose trois schémas d'intégration d'événement spatial complexe, il s'agit des schémas de lexicalisation des composantes spatiales dans la racine verbale du verbe principal. La composante sémantique essentielle pour ses travaux est la Trajectoire (*cf. infra* section 2.2.) et l'élément linguistique essentiel est la racine verbale[12].

(i) Le premier schéma fusionne Mouvement (*Motion*) et co-événement - composé de Manière (*Manner*) et/ou de Cause ; (ii) Le deuxième schéma fusionne Mouvement et Trajectoire (*Path*) ; (iii) Le troisième schéma fusionne Mouvement et Figure. Selon Talmy (2000), on rencontre les trois types de lexicalisations dans toutes les langues, même si chaque langue se caractérise par une préférence pour l'un des trois schémas, ce qui n'exclut pas d'autres Manières d'encodage.

(i) Dans le premier schéma de lexicalisation (Verbe = Mouvement + Manière/Cause), le co-événement de la Manière ou de la Cause est exprimé conjointement dans la racine du verbe principal de mouvement (que Talmy appelle MOVE ou BEloc[13]). Les langues qui représentent ce type sont les langues germaniques, anglais, chinois, finno-ougriennes (à part le turc) et les langues slaves (avec le polonais). Les exemples des verbes représentant ce

[11] Pour d'autres exemples talmyens du fusionnement conceptuel se référer aux pages 31-32 du tome II (Talmy 2000)
[12] D'après Talmy (2000, volume II) à partir de la p. 27.
[13] Chez Talmy MOVE encode « le concept de mouvement primitif » et peut être exprimé par différents verbes de mouvement neutre (se déplacer, bouger etc.). BEloc encode « le mouvement locatif » qu'il appelle aussi la Trajectoire locative et il peut être exprimé par différents verbes de « mouvement locatif » (se pencher, s'allonger, être débout, être acccroché…). Nous revenons à propos de BEloc (*trajectoire locative*) dans la partie analyses. Certains de verbes que nous analysons dans notre corpus, en effet, peuvent être considérés par certains chercheurs comme les verbes locatifs par ex. « s'asseoir » (Demagny) ou de changement de posture (Aurnague). Cependant, nous les classons dans la Trajectoire, en effet nous suivons le raisonnement de Talmy, selon lequel ils font partie de *motion event*.

schéma sont « rolled/glisser ou rouler » qui expriment la Manière du mouvement de la figure, uniforme et continu sur une surface lisse, ou « blew/faire s'envoler par un souffle », exprimant la Cause du mouvement. Le procès est le résultat d'un mouvement extérieur. Nous reproduisons ci-dessous le schéma proposé par Talmy (*cf.* 2000 : 28) pour illustrer ce type de lexicalisation.

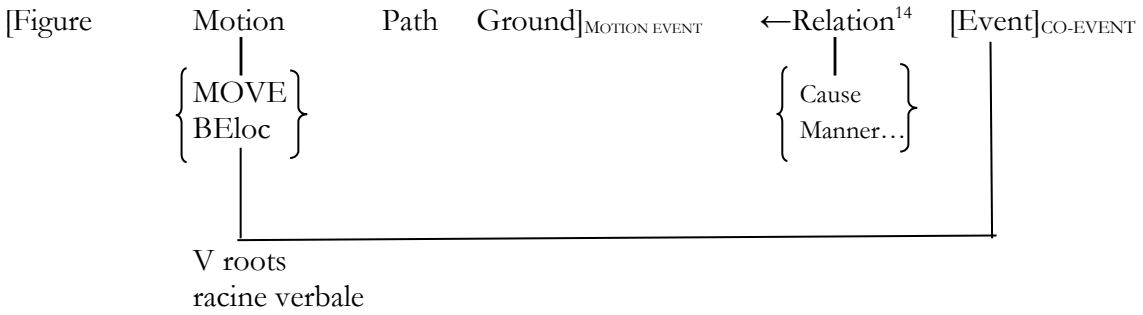



Figure 2 : Schéma du macro-procès fusionnant le Mouvement et la Manière dans la racine du V principal

Dans la suite, nous donnons des exemples empruntés à Talmy pour illustrer les emplois des verbes de Manière de mouvement et/ou de la Cause en anglais. (Talmy 2000, volume II p. 28)

*Les exemples du fusionnement du Mouvement et de la Manière*

(11a) Mouvement non agentif

| | | | |
|---|---|---|---|
| The rock | rolled | down | the hill |
| Sn | V | satelliteSn | |
| Figure | mvt + Manière | trajectoire | Fond |

*Le roc roule/glisse/ en bas de la colline*

C'est le verbe « rolled /glisser ou rouler » qui exprime la Manière du mouvement de la Figure (the rock), uniforme et continu sur une surface lisse. Autrement dit, « le roc se déplace en bas de la colline » d'une certaine Manière – « the rock rolled », que l'on pourrait exprimer en français dans un gérondif « en roulant ». Le mouvement est ici non agentif. En effet la Figure « le roc » est une entité inanimée et ne peut pas bouger tout seul sans une intervention extérieure d'un agent animé ou d'une force physique d'une autre nature.

[14] Chez Talmy il existe 8 types de relation entre *motion event* et co-event, elles impliquent d'autres aspect, par exemples les relations temporelles. Ces relations sont les suivantes : Precursion, Enablement – l'activation, l'activation renversée, Concommitance, résultat simultané, Subsequence ou des fusions multiples. Nous nous intéressons qu'à la relation de Cause et de Manière. Pour voir les détails et les exemples se référer à Talmy (2000, volume II), à partir de la page 42.

(11b) Mouvement agentif

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| I | bounced | the keg | into | the storeroom |
| Proper | V | SN | satelliteSN | |
| Agent (cause) | mvt+M | Figure | trajectoire | Fond |

*Je fais rebondir le tonnelet dans la réserve*

Le verbe « bounced[15]/faire rebondir » exprime la Manière du mouvement de la Figure « the keg », « en faisant des bonds », « en rebondissant ». Le mouvement est agentif (proper I) et n'implique pas le mouvement de l'agent, juste la Manière avec laquelle il fait bouger la Figure et pourrait être exprimé en français dans un gérondif « en le faisant rebondir ».

(11c) Mouvement self-agentif[16]

| | | | |
|---|---|---|---|
| I | ran | down | the stairs |
| Proper | V | satellite | SN |
| Agent (self) | mvt+M | trajectoire | Fond |

*Je cours en bas des escaliers*

Le verbe « run/courir » exprime la Manière du mouvement de l'Agent qui se déplace tout seul, on pourrait le traduire par : « Je suis allé en bas des escaliers » selon la Manière suivante « I ran/en courant ».

Les exemples du fusionnement du Mouvement et de la Cause

(11d) Mouvement non-agentif

| | | | |
|---|---|---|---|
| The napkin | blew | off | the table |
| Sn | V | satelliteSN | |
| Figure | mvt + cause | trajectoire | Fond |

La nappe s'envole/a été soufflée de la table

Le verbe « blew/faire s'envoler par un souffle » exprime la Cause du mouvement, le procès dans ce cas est le résultat d'un mouvement extérieur qui est implicite dans l'exemple 11d mais implique clairement la relation de cause à effet qui pourrait être reformulée par la

[15] Il convient de remarquer que dans cet exemple tiré de Talmy il y a aussi l'implication de la Cause.

[16] Dans ce type de mouvement appelé *self agentif* par Talmy, l'agent, un animé peut être associé à la Figure. Dans nos analyses, nous avons 2 types de figure. La Figure animée du mouvement volontaire (F), dans nos donnée le Garçon (FG) ou le Chien (FC) et la Figure du mouvement provoqué désignant des instruments, inanimés (main, écharpe, bras, échelle…) (Fin). Dans nos analyses l'Agent participe au mouvement provoqué et il manipule soit une Figure (Fin) soit un Patient (P).

phrase : « la nappe s'envole de la table parce que quelqu'un ou quelque chose a soufflé dessus ».

(11e) Mouvement agentif

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| I | kicked | the keg | into | the storeroom |
| Proper | V | SN | satelliteSN | |
| Agent (cause) | mvt+cause | Figure | Trajectoire | Fond |

*J'ai bougé le tonnelet dans la réserve en donnant un coup de pied*

Le verbe « kicked » exprime la Cause du mouvement de la Figure « the keg », il n'a pas vraiment de lexème équivalent en français et que l'on pourrait traduire par « donner un coup de pied/pousser/taper du pied », il est en relation de cause entre l'agent « I » et la Figure[17].

(ii) Dans le deuxième schéma de lexicalisation : **(Verbe = Mouvement + Trajectoire)** est celui où la racine du verbe principal fusionne le Mouvement et la Trajectoire, tandis qu'un co-événement de Manière ou de Cause est exprimé dans la même phrase, il se trouve dans un constituant indépendant de la racine du verbe principal (verbe secondaire, adverbial ou gérondif). Les verbes représentatifs de ce schéma sont « entrer » en français ou « entar » en espagnol qui expriment la Trajectoire de l'extérieur vers l'intérieur d'un lieu et « sortir » qui exprime la Trajectoire dans le sens opposé de l'intérieur vers l'extérieur. Les langues qui reflètent ce type, sont les langues romanes (l'espagnol et le français), ainsi que le turc, le japonais, le coréen, l'arabe et l'hébreu. Nous reproduisons ci-dessous le schéma proposé par Talmy (*cf.* 2000 : 49) pour illustrer ce type de lexicalisation.

[17] Il est intéressant de remarquer que les exemples de Talmy fusionnant le mouvement et la cause l'expriment en une seule proposition or en français, on aurait besoin de deux propositions et deux verbes distincts pour exprimer ce fusionnement. Le type de relation de l'exemple e/ serait plutôt exprimé en français par : *J'ai donné un coup de pied dans un tonnelet pour le faire entrer à l'intérieur de la réserve* ; ou *J'ai bougé le tonnelet dans la réserve parce que j'ai donné un coup de pied dessus*. Par contre, en polonais, il existe un lexème équivalent à « kicked » permettant d'exprimer la cause en une seule proposition « kopnac » : kopnalem beczke do reserwy. Cette différence montre des différences typologiques intéressantes que nous développons dans les sections suivantes. Anglais et polonais langue à satellites et français lange à cadrage verbal.

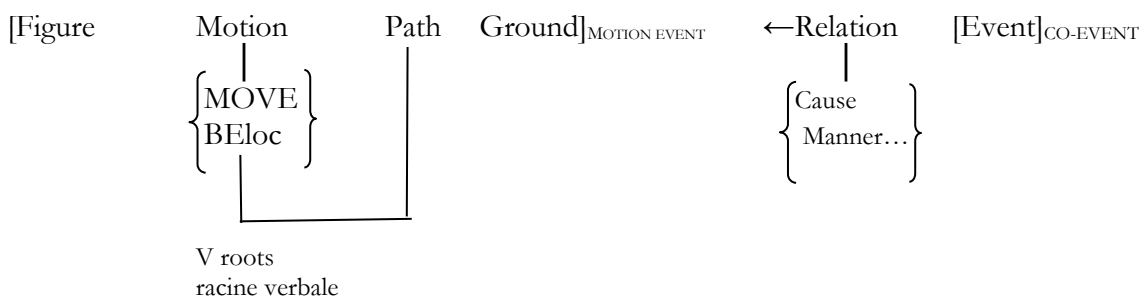



Figure 3 : Schéma du macro-procès fusionnant le Mouvement et la Trajectoire dans la racine du V principal

Dans la suite, nous donnons les exemples de Talmy (2000, volume II, p. 49-50) en espagnol avec notre traduction en français.

*Exemple du mouvement non-agentif*[18]

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (12a) | La botella | entro | a la cueva | (flotando) |
| | SN | V | SP | gérondif |
| | figure | mvt + traj | fond | manière |
| | *La bouteille* | *entre* | *dans la cave* | *(en flottant)* |

*Exemple du mouvement agentif avec la Manière*

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (12b) | Meti | el barril | a la bodega | rodandolo |
| | V | SN | SP | gérondif |
| | agent+Traj | figure | fond | manère |
| | *Je mets* | *le tonneau* | *dans la cave* | *en le roulant* |

*Exemple du mouvement agentif avec la Cause*

| | | | |
|---|---|---|---|
| (12c) | Tumbe | el arbol | serruchandolo/con una hacha |
| | V | SN | gérondif/SP |
| | agent+Traj | figure | manère |
| | *Je fais abattre/tomber* | *l'arbre* | *en le sciant avec une hache* |

Dans le schéma de lexicalisation fusionnant le Mouvement et la Trajectoire dans la racine verbale, Talmy classe les verbes dits *mid-level verbs* (verbes intermédiaires) (*cf.* Talmy 2000). Ces verbes fusionnent le Mouvement causatif et la Trajectoire. L'Agent provoque ici un mouvement d'une Figure avec une partie de son corps, dans le rôle d'un instrument, en

[18] En anglais, tous ces verbes de Trajectoire en espagnol sont traduits par *MOVE*, verbe de mouvement neutre suivi de particules directionnelles. Exemple a/ *The bottle MOVED-in to the cave (floating)*, ou *The bottle floated into the cave.*

contact avec la Figure, sans le mouvement du corps entier de l'Agent. Ces verbes impliquent un Agent, une Figure, un Fond et la Trajectoire. En anglais, ce sont des verbes tels que « put » et « take », complétés par une particule encodant la T. En revanche, en espagnol et en français, ce sont des verbes différents qui encodent la Trajectoire. Ci-dessous, nous donnons les exemples de ces verbes en anglais, en français et en espagnol.

| Espagnol/français | anglais |
|---|---|
| A poner/poser F dans G | A put F onto G |
| A meter/mettre F à G | A put F into G |
| A subir/monter F à G | A put F up (on) G |
| A juntar/joindre F1 à F2 | A put F1 and F2 together |
| A quittar/supprimer F de G | A take F off G |
| A sacar/enlever F de G | A take F out of G |
| A bajar/descendre F de G | A take F down from G |
| A separar/séparer F1 de F2 | A take F1 and F2 apart |

Tableau 1 : Exemples de « mid-level verbs » (Talmy 2000 volume II pp. 51-52).

(iii) Dans le troisième schéma de lexicalisation **: (Verbe = Mouvement + Figure)** la racine du verbe principal fusionne le Mouvement et les informations relatives à la Figure, sa localisation, sa matière, sa forme. Ce type est le plus rare dans les langues indoeuropéennes. En anglais, il est représenté par les verbes « to rain/plevoir », « to snow/neiger » ou « to spit/cracher » qui combinent dans leur racine deux composantes sémantiques, les caractéristiques de la figure et le déplacement de celle-ci avec la Trajectoire définit par la gravitation terrestre vers le bas. Il est représenté par l'atsugewi, une langue amérindienne de Californie du Nord, disparue, dont Talmy est spécialiste. Nous reproduisons ci-dessous le schéma proposé par Talmy (*cf.* 2000 : 57) pour illustrer ce type de lexicalisation, ensuite nous donnons des exemples en atsugewi et anglais.

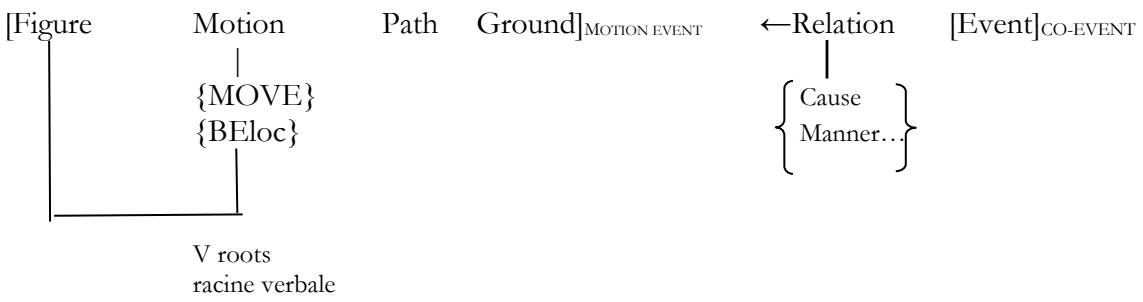



Figure 4 : Schéma du macro-procès fusionnant le Mouvement et la Figure

*Exemples du mouvement non agentif en anglais* (Talmy 2000 : 57):

| | | | |
|---|---|---|---|
| (13a) | It rained | in through | the bedroom window |
| | V | satellite | SN |
| | Mvt + figure | trajectoire | fond |
| | *Il a plu par la fenêtre de la chambre* | | |

*Exemples du mouvement agentif*

| | | | |
|---|---|---|---|
| (13b) | I spat | into | the cuspidor |
| | V | satellite | SN |
| | Agent+mvt + figure | trajectoire | fond |
| | *J'ai craché dans le crachoir* | | |

*Exemples en atsugewi*

Voici deux exemples des racines verbales fusionnant le mouvement et la figure :

- « lup » petit objet sphérique et lisse localisé ou en déplacement
- « caq » objet mou et linéaire suspendu par une extrémité localisée ou en déplacement

Le tableau suivant récapitule la répartition des langues selon les schémas de lexicalisation d'événement spatial complexe proposés par Talmy (Talmy 2000, tome II P. 60)

| Langues/familles de langues | Composantes du mouvement représentées dans la racine verbale |
|---|---|
| Indo-européennes (slaves, germaniques…) (sauf les langues romanes)<br>Chinois<br>Finno-ougrien<br>Ojibwa<br>Warlpiri | Motion + Co-event |
| Romanes<br>Sémitiques (arabe, hebreu)<br>Turc<br>Japonais<br>Coréen<br>Polynésien<br>Nez Perce<br>Caddo | Motion + Path |
| Atsugewi<br>Navaho | Motion + Figure |

Tableau 2 : Répartition de langues du monde selon trois schémas d'intégration d'événement spatial complexe (Talmy 2000)

## 2. Saillance de la Trajectoire et l'extension de la typologie selon Talmy : langues à cadrage verbal versus langues à satellites

À partir des trois schémas de lexicalisation de l'événement spatial *(motion event)*, présentés dans la section précédente, Talmy propose une extension de sa typologie, une sorte de typologie complémentaire principalement étudiée par des linguistes. Parmi différentes composantes sémantiques qui participent à un événement spatial, Talmy attribue le rôle fondamental à la Trajectoire, en raison de sa grande saillance cognitive[19]. En effet, tout déplacement implique une Trajectoire qui détermine le cadre spatio-temporel d'un procès.

Talmy (1995, 2000) a remarqué que les langues diffèrent dans la Manière dont elles encodent le concept de Trajectoire dans sa structure linguistique. Certaines l'encodent à l'intérieur de la racine verbale, d'autres l'encodent dans des éléments extra-verbaux qu'il appelle les satellites[20]. En fonction de moyens linguistiques encodant la Trajectoire dans les langues, il divise les langues en deux groupes : les langues à cadrage verbal (*verbal-framed languages*), pour le premier groupe et les langues à satellites[21] (*satellite-framed-laguages*) pour le deuxième. Les exemples suivants permettent d'illustrer les deux groupes de langues. Le français (tout comme d'autres langues romanes), ainsi que le turc, font partie des langues à cadrage verbal (Langues-V), tandis que le polonais (tout comme d'autres langues slaves), ainsi que les langues germaniques (l'anglais, l'allemand…) seraient des langues à satellites (Langues-S).

*Schéma dominant du groupe des langues à cadrage verbal :*

| | | | |
|---|---|---|---|
| Il | entre | dans la maison | en courant |
| Proper | V | SP | gérondif |
| figure | mvt + Trajectoire | fond | manière |

Dans cet exemple la Trajectoire est encodée dans la racine du verbe « entrer » qui exprime le déplacement de l'extérieur vers l'intérieur tandis que la Manière se voit reléguée dans un élément périphérique, le gérondif. C'est le cas des langues à cadrage verbal.

[19] Nous reviendrons dans les sections suivantes sur le débat autour de la saillance de la Trajectoire et de sa complexité.
[20] Pour Talmy, les verbes font partie des classes fermées, éléments lexicaux, lexèmes. Les satellites font parti des classes fermées, éléments grammaticaux.
[21] Dans notre thèse, nous employons en même temps pour le type des langues à cadrage verbal celui de Langue-V ou L-V, et pour le type des langues à satellites celui de Langue-S ou L-S.

*Schéma dominant du groupe des langues à satellites :*

| | | | |
|---|---|---|---|
| He | run | into | the house |
| Pronom pers. | V | particule | SN |
| figure | mvt + Manière | trajectoire | fond |

Dans cet exemple, la Trajectoire est encodée dans le satellite, la particule « into », tandis qu'en français, elle est encodée dans la racine verbale. La racine verbale « run », en anglais fusionne le mouvement et la Manière.

La distinction entre les langues à cadrage verbal et les langues à satellites a inspiré de nombreux linguistes qui ont mené leurs recherches dans la perspective typologique proposée par Talmy en comparant différentes langues entre elles[22]. Cette dichotomie a été jugée insuffisante et trop restrictive pour rendre compte de la variation interlinguistiques et translinguistique quant à l'encodage de l'événement spatial.

Par ailleurs, la saillance de la Trajectoire, à la base de la typologie de Talmy a aussi été remise en question. Nous présenterons dans les sections suivantes des autres travaux menés dans la perspective typologique d'inspiration talmienne et nous reviendrons sur les limites de sa typologie dans la section 5.

### 2.1. Satellite - vers une définition

La notion de satellite est bien plus problématique et complexe que celle de la racine verbale et a fait l'objet de controverses. Le satellite, le concept introduit pour la première fois par Talmy (1985, 2000), permet de regrouper des moyens grammaticaux hétérogènes autres que la racine verbale. Ainsi, l'existence de « satellite » comme une catégorie, se justifie par une fonction commune, à la fois syntaxique et sémantique. Voici la définition que Talmy (2000 : 102) donne à ce concept :

> « (…) satellite is a grammatical category of any constituent other than nominal complement that is in sister relation to the verb root. The satellite, which can be either a bound affixe or a free word, is thus intended to encompass all of the following grammatical forms, which traditionnaly have been largely treated independently of each other: English particules, German separable and inseparable

[22] Nous présentons les apports par rapport aux travaux de Talmy dans les sections suivantes, ici nous voulons citer juste quelques exemples de travaux majeurs, Slobin pour la typologie des langues, Aksu-Koc pour le turc, Kopecka pour le polonais, Hichmann pour le français et anglais…

verb prefixes, Latin or Russian verb prefixes, Chinese verb complement, Lahu non-head "versatile verbs", Caddo incorporated nouns, and Atsugewi polysynthetic affixes round the verb root."

Sa définition est restreinte, elle comporte les éléments qui complètent le V, toujours associés à la Figure. Elle est surtout appliquée aux particules de l'anglais, tels que « up », « down », « off » etc. dans « climb up/climb down/climb off » etc. et aux radicaux « classificateurs » de l'atsugewi, mais aussi aux préverbes de l'allemand « durch/à travers » dans « durchlaufen/courir à travers », aux adverbes de l'anglais comme « home » dans « i am walking home », aux participes et gérondifs des langues romanes, comme en espagnol « flotando/en flottant », aux converbes, à savoir, les verbes secondaires, comme « yürüyerek/en marchant » en turc, aux verbes sériels de chinois et aux préfixes verbaux du russe, comme dans « v-lecec », où « v- » un préfixe/satellite encode la Trajectoire montante, et la racine verbale « lecec » encode la Manière du mouvement, à savoir « voler ». Les prépositions, les groupes adpositionnels et les cas en sont exclus, pour la simple raison qu'ils réfèrent au Fond. Le critère de Talmy qui les exclue est que le satellite de la Figure réfère au verbe, contrairement aux prépositions et adpositions qui réfèrent au nom, lié au Fond[23]. La racine verbale avec ses satellites forme le *VERBE COMPLEXE*[24] qui est lié avec d'autres constituants du groupe verbal en tant que COD.

Cependant, cette définition restrictive ne couvre pas toute la diversité des situations (expressions de l'événement spatial) accessibles dans les langues. Nous relevons les controverses autour de la définition du satellite de Talmy dans la section 5.

À l'instar des racines verbales, les satellites peuvent exprimer presque les mêmes composantes sémantiques. Dans la suite, nous donnons des exemples des fusions possibles empruntés à Talmy (*cf.* 2000 : 103-115).

*Expression de la Trajectoire (Path)*

La composante Trajectoire est encodée en anglais dans un certain nombre de particules qui sont très productives : « in », « out », « on », « off », « across », « along », « through », « past », « by », « over », « up », « down », « above », « below »… Ces particules

[23] Dans la définition de satellite de Talmy, le critère principal d'association à la Figure (car il est évident que le satellite de la figure réfère à la Trajectoire et au fond) se reflète dans le teste de suppression, si on supprime l'expressions du Fond et sa préposition, sa particule ou son adverbe disparait avec, cela signifie que l'expression n'est pas un satellite. Par ex. « I ran out » – *out* est un satellite. Le satellite est lié au verbe, la préposition est liée au nom. Les expressions suivantes sont des prépositions qui ne fonctionnent jamais comme des satellites : *of, at, from, toward.*
[24] Talmy 2000, p.103.

s'ajoutent aux verbes fusionnant le Mouvement et/ou la Manière, comme dans des exemples : « He run across/along », « It flew up/down ».

*Fusionnement de la Trajectoire et du Fond (Path+Ground)*

Cette fusion du Fond et de la Trajectoire est rare en anglais, tandis qu'elle est répandue en atsugewi. Un des rares exemple que Talmy cite (*cf.* 2000 : 110) porte sur des rares adverbes tels que « home » dans « She drowe home ».

*Fusionnement de la Figure et du Fond: (Patient/Figure+Ground)*

Cette fusion est répondue dans les langues amérindiennes. Talmy donne uniquement des exemples en caddo.

*Expression de la Manière (Manner)*

Cette fusion est surtout présente dans certaines langues amérindiennes du Nord et dans les structures verbales invariables, apparentes au gérondif en français et en espagnol. Comme dans l'exemple : « Entro corriendo/volando/nadando/…a la cueva/il est entré en courant/en flottant/ en nageant… à la cave ». Nous pouvons trouver les mêmes types d'exemples en français exprimé dans des gérondifs.

*Expression de la Cause (Cause)*

Cette composante est rare en anglais. Elle est surtout répandue en atsugewi. Talmy (*cf.* 2000 : 115) donne des rares exemples en anglais :

« the sack burst from a long thin object poking endwise into it/le sac jaillit d'un objet long et fin qui y poussa de bout en bout »

et ;

« i burst the sack by poking a long thin object endwise into it/J'ai fait éclater le sac en y enfonçant un objet long et fin[25] ».

À propos de satellites, Talmy (2000 : 131-132) émet une hypothèse de charge cognitive qui a été étudiée et confirmée par Slobin (1996), selon laquelle, l'effort cognitif est plus important pour produire des satellites indépendants (comme les particules en anglais) que les verbes. De ce fait, dans les langues à satellites, comme l'anglais et le russe, l'effort

[25] Nous avons connaissance de la complexité du travail de Talmy à propos de satellites et nous n'avons pas la prétention de le présenter de Manière exhaustive. Talmy inclut dans cette catégorie les particules aspectuelles de l'anglais (*re, over, on, away, along, off, up, back* etc) et du russe (père, za, raz, po na, s etc). L'auteur s'intéresse également au traitement cognitif de différents types de satellites, ceux qui sont indépendant, comme le gérondif en comparaison aux particules de l'anglais et les affixes des langues slaves. Pour plus de détails *cf.* Talmy 2000/I : 117-128.

cognitif n'est pas le même en fonction du type de satellite. Il est plus important en anglais pour produire les particules, qu'en russe pour produire les préfixes accolés aux racines verbales. Considérons les exemples de Talmy (ex 139 p. 132) :

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (14a) | Russe | On | pod-bezal | k | vorotam |
| | | he | un.to-ran | to | gates(DAT) |
| | Anglais | He ran up to the gate | | | |
| | | *Il a couru à la porte d'entrée dans l'avion* | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (14b) | Russe | On | pri-bezal | k | vorotam |
| | | he | into.arrival-ran | to | gates (DAT) |
| | Anglais | He arrived at the gate at a run | | | |
| | | *Il est arrivé en courant à la porte d'entrée dans l'avion* | | | |

Les exemples ci-dessus 14a et 14b, représentent l'encodage du même concept de la Trajectoire, à savoir celle de l'arrivée jusqu'au point final, mais sans le toucher. Cependant, les deux langues, le russe et l'anglais disposent de deux types de satellites différents. Ainsi, dans l'exemples 14a le préfixe du russe « pod » et la préposition « k » suivi d'un nom au cas datif est l'équivalent de la particule de l'anglais « up to ».

Talmy (2000 : 132) explique qu'en anglais, l'expression en 14a est plus simple cognitivement, où le verbe de Manière « ran » est suivi de particule de Trajectoire « up to ». Contrairement à l'expression en 14b qui demande un effort plus important, où « arrived », le verbe de Trajectoire (inhabituel en anglais) est suivi du verbe de Manière « ran », les deux doivent être suivis de double satellite « at ». On a donc besoin de 2 verbes, un principal et un subordonné, les deux suivis de satellites.

Tandis qu'en russe les expressions en 14a et 14b demandent le même effort cognitif, il suffit un verbe et une information en plus, exprimée à l'aide des préfixes. Le verbe reste le même, et ce sont juste les préfixes qui changement.

La définition de satellite de Talmy a été largement discutée et souvent mise en question, notamment, le fait de ne pas inclure les prépositions, les morphèmes casuels et les adnominaux dans le concept de satellite. Ce manque a été remarqué par plusieurs chercheurs (Hickmann & Hendricks 2013 ; Fortis 2010 ; Imberg, Grinevald & Sores (2011)) qui considèrent le groupe prépositionnel comme satellite, surtout que le français n'a ni des particules contrairement à l'anglais, ni des préfixes verbaux contrairement au polonais. Imberg, Grinevald & Sores (2011), discutent l'appartenance des adnominaux, très répondus en turc, à la catégorie de satellite. Nous reviendrons sur la problématique de satellite dans la section 5, où nous discutons les limites de la typologie de Talmy.

## 2.2. Trajectoire – vers une définition

La notion de Trajectoire[26] est d'une grande complexité et peut contenir plusieurs composantes sémantiques. Il est universellement admis qu'un déplacement implique qu'une Figure se déplace sur l'axe de la Trajectoire[27] à partir d'une source (point initial : sortir de la pièce, s'éloigner de l'arbre) pour atteindre un (point final : s'approcher de l'arbre, sortir de la pièce). Pour aller d'un point à l'autre, la Figure doit parcourir un trajet (point médian) qui est la portion d'espace située entre le point initial et le point final de la Trajectoire. Le déplacement est ainsi conçu comme un déroulement dans un cadre temporel impliquant un début, un milieu et une fin dans lequel les différentes portions de l'espace, initiale (source), médiane (trajet) et finale (but), réfèrent respectivement aux trois phases temporelles du déplacement, initiale, médiane et finale[28]. Ainsi, on peut schématiser la Trajectoire de Manière suivante :

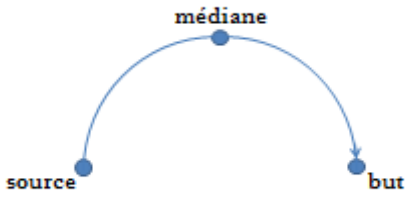



Figure 5 : Schéma de la Trajectoire

(15) Il est sorti de la maison (source), il a traversé la rue (médiane) et il est entré dans le magasin (but)

La conception de Trajectoire selon Talmy comporte le déplacement et la localisation (trajectoire locative) dans le cadre de l'événement spatial. Elle comporte donc les deux types de mouvement, déplacement de la Figure en dehors des frontières délimités par le Fond ainsi que le mouvement (déplacement) à l'intérieur des frontières délimitées par le Fond[29]. Talmy lui attribue trois composantes majeures universelles : le Vecteur, la Conformation et la Deixis (Talmy 2000, vol. II: 53). Le Vecteur comprend les éléments liés aux portions de la

[26] Inspiré de Talmy (2000), Fortis, Grineval, Kopecka, (2011) p. 33-34, Grineval (2011) p. 55-58, Borillo (1998), Lakof 1987 ; Slobin 1997 ; Langacker 1990
[27] Dans la terminologie de Talmy la Trajectoire c'est « path »
[28] Lakoff 1987, Langaker 1990, Slobin 1997, Talmy 2000, Grinevald 2011
[29] Il convient de se référer ici à la partie introductive à ce chapitre où nous avons esquissé le cadre général. En effet, ces 2 types de mouvement ont été appréhendés différemment par d'autres travaux, en général le déplacement est associé à la Trajectoire, impliquant obligatoirement un franchissement des frontières délimitées par le Fond, alors que la localisation spatiale dynamique à l'intérieur des frontières délimitées par le Fond n'est pas associée à la Trajectoire. Telle n'est pas la définition de Talmy. En effet, sa définition de T comporte la localisation spatiale dynamique car elle se situe dans *motion event*.

Trajectoire: le départ, la traversée et l'arrivée, il est lié aussi aux *relations projectives*[30] et les axes directionnels. La Conformation est liée aux caracrétistiques géométriques des entités, en lien avec les relations typologiques. Par exemple, les Fonds representés par une boite ou un enclos ont un intérieur et un extérieur (dans, à l'intérieur, à l'extérieur), un lit a un volume et une surface (sur la surface, au-dessous, au-dessus). La Figure peut être aussi representée comme un point (pas seulement). Talmy (2000) admet que les prépositions participent à ces deux notions. Finalement, la Deixis est liée à la configuration du locuteur, vers lui ou dans une autre direction. Dans la section suivante nous affinons la notion de la Trajectoire.

### 2.3. Complexité de la Trajectoire

Nous avons esquissé la notion de Trajectoire dans la section 2.2., dont la complexité a fait l'objet des travaux issus de la typologie de Talmy.

Ainsi, l'expression des portions de la Trajectoire, mentionnées dans la section précédente, a été approfondie par des recherches auxquelles nous nous référons ci-dessous. Le locuteur peut mettre l'accent soit sur la totalité de la Trajectoire en encodant ces différentes portions dans la langue, soit sur une portion, en laissant les autres implicites.

Les portions de la Trajectoire sont liées chez Talmy (1996, 2000), à *process of windowing of attention*[31] (opération, processus de fenêtrage attentionnel) qui implique des choix offerts par les langues quant à l'encodage de l'événement spatial. Autrement dit, selon Talmy, les moyens linguistiques disponibles dans les langues peuvent diriger l'attention des locuteurs sur l'une ou l'autre portion de la Trajectoire. Voilà comment il présente sa conception :

> (…) « Linguistic forms can direct the distribution of one's attention over a referent scene in a certain type of pattern, the placement of one or more windows of greatest attention over the scene, in a process that can be termed the windowing of attention." (Talmy, 2000, vol 1 : 258)

Il existe, dans la littérature l'hypothèse de l'asymétrie entre l'expression de Source et de But, selon laquelle les langues expriment les deux portions extrêmes de la Trajectoire (la source et le but) de façon asymétrique en faveur du But. (Ikegami 1987, Bourdin 1997, Regier & Zveng 2007, Ungerer & Schmidt 1996, Vespoors, Dirven & Radden 1999). Dans ces travaux, il a été postulé que le but est pragmatiquement plus important et cognitivement plus

[30] Pour l'explication des relations topologiques et projectives se référer à la section 7.
[31] TALMY, Leonard, (2000) (réédité en 2003), *Toward a cognitive semantics*, vol. 1, Concepts Structuring System, Cambridge MA: MIT Presse. Chapitre 4 : *The windowing of attention in language*, (257-309)

saillant (aspect universel lié à l'intentionnalité et à la visée du déplacement) que la source, ce qui se reflète dans les langues sur le plan morphosyntaxique et discursif. La Source est plus élaborée sur le plan morphosyntaxique que le But, et sur le plan discursif la Source est plus fréquemment omise que le (Ishibashi 2012).

Cependant, les études récentes d'un programme de recherche de la Fédération de Recherche en Typologie et Universaux Linguistique intitulé « Typologie de la Trajectoire » se sont données pour de tester l'hypothèse d'asymétrie, contribuent à relativiser cette hypothèse en montrant la complexité du phénomène et une riche variation inter-langue (Kopecka & Ishibashi 2011). Les travaux antérieurs qui ont mis en évidence l'hypothèse de l'asymétrie s'étaient basés sur des données fragmentaires et un échantillon de langues limité. Le projet « Typologie de la Trajectoire » a étudié un échantillon de 16 langues typologiquement très éloignées[32] dans une perspective typologique et comparative (Kopecka & Ishibashi 2011:137). Il s'est donné pour d'évaluer les spécificités des langues sur l'encodage des portions de la Trajectoire. Bien que les résultats du projet confirment, de Manière générale, l'hypothèse de l'asymétrie en faveur du qui est, en effet, souvent sémantiquement plus fin et morphosyntaxiquement plus complexe, ils remarquent aussi une plus grande subtilité dans l'encodage de portions finale et initiale qui n'a été postulé auparavant. De nombreuses langues disposent de moyens linguistiques variés, par exemple, la catégorie des adnominaux permettant une riche granularité sémantique dans l'encodage de la source attire notre attention car elle est particulièrement développée en turc. Les adnominaux peuvent neutraliser la source en l'encodant dans le même moyen linguistique que le but. Ces travaux ont aussi permis de mettre en évidence la complexité morphosyntaxique de la catégorie linguistique des adnominaux.

Les portions de la Trajectoire et le processus de *windowing of attention* ne sont pas les seuls éléments de Trajectoire qui suscitent les controverses. Il convient d'ajouter ici les liens entre l'aspect télique (impliquant un changement d'état) et atélique (trajectoire locative) de la Trajectoire, faisant partie de l'événement spatial. Ces liens ont été observés par Aske (1989), Slobin & Hoiting (1994) et Slobin (2006). Il y aurait une contrainte d'encodage de la Trajectoire télique dans la racine verbale dans les langues à cadrage verbal. Par ailleurs, la Trajectoire atélique serait liée à la portion médiane de la Trajectoire. Cette contrainte serait due à la lexicalisation de la Trajectoire télique uniquement dans les verbes. Ce type de langue ne disposerait pas d'autres moyens linguistiques pour marquer la transition d'un état initial à un état final. Les langues à satellites encoderaient la télicité dans les éléments extraverbaux.

[32] L'allemand, le birman, ese ejja, français, futunien, huastèque, japonais, langue des signes française, polonais, roumain, stieng, ye'kwana, jakaltek-popti'maya, rama, copte, tagalog.

Les exemples suivants présentent des différences importantes entre l'anglais (Langue-S) et le français (Langue-V). En anglais, dans 15a la Trajectoire atélique est encodée dans le satellite « along » et dans 15b la Trajectoire télique est encodée dans le satellite « into ». Dans les deux phrases, le même verbe « walked » encode la Manière.

(15a) We walked along the beach (trajectoire atélique médiane = along)

(15b) We walked into the room (trajectoire télique = into)

Cependant en français, dans le cas de la Trajectoire atélique, on peut proposer un équivalent de la phrase de l'exemple 15a, l'exemple 15c, avec la Manière encodée dans le V et le SP encodant la Trajectoire atélique-médiane. Dans le cas de la Trajectoire télique, l'équivalent de la phrase de l'exemple 15d serait impossible. Le verbe de Manière « marcher » associé au SP « dans+N » encode la Trajectoire atélique (locative). Il n'y a pas de télicité dans l'exemple 15d. Pour exprimer la Télicité en français, il faudrait utiliser le verbe de Trajectoire télique « entre », comme dans 15e.

(15c) Nous marchons le long de la plage (trajectoire atélique= le long de)

(15d) *Nous marchons dans la pièce (trajectoire atélique = dans)

(15e) Nous sommes entrés dans la pièce.

Les langues-V seraient incapables de reproduire le modèle d'encodage de la télicité des langue-S. Cette différence structurelle exigerait les conceptualisations différentes de la Trajectoire dans les Langues-V et dans les langues-S. Cette contrainte structurelle a été identifiée par Slobin (1996, 2006) et Slobin & Hoiting (1994) sous le nom de *boundary crossing contrainte* (contrainte de franchissement de bornes - changement d'état) présente dans les langues-V.

La Trajectoire dans les verbes de mouvement a été également étudiée par d'Aurnague & Stosic (2017)[33] étude qui a aussi inspiré nos analyses. Ces auteurs, dans leur base de données du projet « DinaVmouv », répertorient les verbes exprimant la dynamicité spatiale selon les composantes sémantiques encodées. Cependant, la définition de la Trajectoire proposée par Aurnague (2008, 2011) diverge de celle que nous avons discutée plus haut dans cette section. La Trajectoire définie par Aurnague renvoie à une combinaison de changement de localisation et de changement d'emplacement par rapport au cadre terrestre de référence. Le projet « DinaVmouv » définit quatre catégories de base permettant de classer les verbes de

[33] Stosic, D. & Aurnague, M. (2017), *DinaVmouv: Description, INventaire, Analyse des Verbes de MOUVement.*

mouvement sur un continuum, réparti entre deux macro-catégories allant du moins dynamique au plus dynamique : dynamicité spatial sans déplacement et déplacement au sens large. Au début du continuum est placée la dynamicité spatiale sans déplacement, comportant les verbes de changement de disposition ou de posture « s'asseoir », « se pencher », « s'allonger », « danser » et les verbes de changement de relation « se poser », « atterrir », « frôler », « heurter », « bondir ». À la suite du continuum se situe le déplacement au sens large, comportant les verbes de déplacement au sens faible « marcher », « courir », « « grimper, « errer », « ramper » et les verbes de déplacement au sens stricte « sortir », « partir », « traverser », « arriver » », s'enfuir ». Le classement d'Aurnague & Stosic peut être controversé, notamment, en ce qui concerne leur classement de « marcher » et « courir » dans la même catégorie que « grimper ». Ainsi, les verbes « marcher » et « courir » encodent uniquement la Manière du mouvement, tandis que le verbe « grimper[34]» en français encode conjointement la Manière du mouvement et la Trajectoire montante. Cependant, le modèle d'Aurnague & Stosic nous parait intéressant, dans l'étude de la dynamicité spatiale au sens large.

L'objectif de cette section était de montrer les subtilités de la notion de la Trajectoire soulevées par plusieurs auteurs, dont les travaux ont contribué à l'affiner et à montrer sa complexité. La conception de la Trajectoire, adoptée dans cette thèse comprend donc plusieurs éléments qui la caractérisent mais qui ne sont pas tous obligatoirement présents à la fois dans toute expression de la Trajectoire dans toutes les langues. Nos analyses présentées dans la partie II de cette thèse permettent d'affiner la conception de la Trajectoire et leur expression linguistique.

### 2.4. Typologie de Talmy et langues considérées dans notre étude

Talmy (1983, 1985, 2000) a classé les deux langues concernées par notre étude, le français et le turc dans le groupe des langues à cadrage verbal, contrairement au polonais qu'il a classé dans le groupe des langues à satellites. Ses travaux ont suscité l'intérêt de nombreux chercheurs qui, en se fondant sur des études empiriques, ont comparé les langues entre elles et ont contribué à affiner sa typologie. Il convient de noter que le modèle proposé par Talmy et d'autres travaux inscrits dans sa lignée se fondent sur les expressions linguistiques fréquemment utilisées à l'oral. Nous incluons dans cette section, en plus des travaux de

[34] Il convient de mentionner que la propriété du verbe « grimper » à encoder deux composantes conjointement, la Manière et la Trajectoire n'est pas partagée par ces équivalents dans toutes les langues. Notamment, l'équivalent de « monter » en anglais « climb » encode uniquement la Manière et nécessite une particule pour encoder la T ascendante « up ». De même, l'équivalent de « monter » en polonais « w-chodzic », composé d'un préfixe qui encode la Trajectoire montante « w-», en revanche, la racine verbale « chodzic », encode uniquement la Manière.

Talmy, les résultats des travaux d'autres chercheurs menés dans la lignée de la typologie talmienne sur les trois langues que nous étudions qui ont affiné sa typologie, sans toutefois la réfuter complétement. Dans cette section, nous esquissons les structures les plus répondues dans les trois langues de notre étude, qui leur ont valu appartenance aux groupes typologiques de Talmy.

- **Le français**

De nombreux travaux ont testé l'appartenance du français au groupe des langues à cadrage verbal (*cf.* Talmy 1985, 2000). Ainsi Hickmann (2001, 2008, 2013) confirme que le français encode le Mouvement et la Trajectoire dans la racine verbale. En effet, si la Manière avec laquelle le mouvement est effectué doit être exprimée, elle apparait à la périphérie de la racine verbale dans des expressions adverbiales ou subordonnées, telles que par exemple « à vélo », « à quatre pattes », « en courant », « à la nage » etc. Considérons les exemples suivants (*cf.* Hickmann 2001 : 373) :

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (16a) | L'enfant | entre | dans le salon | à quatre pattes. |
| | SN | V | Sprép | expression adv. |
| | Figure | mvt + T | Fond | Manière |
| (16b) | Jean | part | de la maison | en courant. |
| | N | V | Sprép | gérondif |
| | Figure | mvt + T | Fond | Manière |
| (16c) | Il | traverse | la rivière | à la nage. |
| | SN | V | Sprép | expression adv. |
| | Figure | mvt + T | Fond | Manière |

Les exemples ci-dessus lexicalisent le Mouvement et la Trajectoire dans les prédicats dynamiques, la Manière, étant reléguée dans des éléments périphériques. La Trajectoire est aussi comprise dans des Sprép qui encodent également les informations relatives aux relata.

Cependant, d'autres auteures, Kopecka (2004) et Kopecka & Pourcel, (2005, 2009), en se basant sur un corpus des données discursives provenant des locuteurs natifs montrent que le français permet une plus grande diversité de structures encodant l'information spatiale que celle décrite par Talmy et Hickmann. La structure autour du verbe encodant la Trajectoire est majoritaire mais pas uniquement. Elles ont attesté trois autres structures utilisées dans des proportions importantes. Ainsi, premièrement on rencontre des structures réservées selon Talmy aux langues à satellites, qui encodent la Trajectoire dans des éléments périphériques au verbe. Dans l'exemple suivant la Manière est exprimée dans la racine verbale, et la Trajectoire dans un « satellite », le Sprép.

| | | | |
|---|---|---|---|
| (17) | L'enfant | court | hors du jardin. |
| | Sujet | V | Sprép - satellite |
| | Figure | Manière | Trajectoire + Fond |

Deuxièmement, les expressions attestées reflètent le caractère hybride du lexique français, à savoir des formes fossilisées comprenant un préfixe de Trajectoire et une racine verbale exprimant la Manière tels que « accourir », « s'envoler », « dégringoler », « dégouliner », « dévaler »... Les exemples 18a et 18b reflètent ce phénomène :

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (18a) | Jeanne a | ac- | couru | à la bibliothèque (Kopecka, 2004 : 153) |
| | sujet | prefixe | V | Sprép |
| | Figure | Trajectoire | Manière | Trajectoire + Fond |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (18b) | Les abeilles | s'en | -volent | de la ruche. |
| | sujet | prefixe | V | Sprép |
| | Figure | Trajectoire | Manière | Trajectoire + Fond |

Dans les exemples ci-dessus la Trajectoire est exprimée dans un préfixe verbal (ac-) qui indique le fait d'arriver au but, et « s'en- » qui indique le fait de quitter un lieu initial, et la Manière dans la racine verbale.

Troisièmement, on atteste d'autres structures relevant d'un autre type de phénomène d'hybridation qui se caractérisent par le fusionnement de deux composantes sémantiques de Trajectoire et de Manière dans la même racine verbale. Ce sont les structures avec les verbes « grimper » et « plonger », souvent attestés dans les données analysées.

En se basant sur les expressions attestées chez des locuteurs natifs, Kopecka propose de distinguer deux différentes stratégies typologiques dont les langues disposent. Ainsi, à côté des structures dominantes dans les langues romanes à cadrage verbal et dans les langues germaniques à satellites, il existe des tendances à employer d'autres structures accessibles et assez courantes dans les langues du monde. Ainsi, Kopecka propose de classifier le français comme une langue à double stratégie typologique, compte tenu ces structures hybrides, d'une part, fossilisées qui encodent la Trajectoire dans un préfixe verbal et d'autre part, des verbes fusionnant les deux composantes sémantiques, la Trajectoire et la Manière dans la même racine verbale. Les études sur le français, Aske (1989), Slobin (1997), Pourcel & Kopecka (2005) et Kopecka (2004), se basant sur la typologie de Talmy, ont montré que le français est plus complexe dans l'expression des procès spatiaux que ne le proposait Talmy dans sa typologie.

Ainsi, à part l'encodage de la Trajectoire dans la racine verbale, étudié principalement par des travaux issus de la typologie talmyenne, il serait intéressant d'analyser de plus près les expressions de type satellitaire, tels que les syntagmes prépositionnels en français qui expriment souvent des portions de la Trajectoire du mouvement. L'étude de ces moyens en français pourrait contribuer dans le débat sur la nature des satellites en général. Nous y reviendrons dans la discussion de nos résultats (*cf. infra* chapitre 7).

- **Le turc**

Talmy (1985) et d'autres auteurs qui ont étudié le turc à la lumière de sa typologie (Aksu-Koç, 1994, Özyürek, A., & Kita, S., 1999, Özçaliskan & Slobin, 2000) l'ont classée parmi les langues à cadrage verbal. Comme d'autres langues appartenant à ce groupe, il encode la Trajectoire dans la racine verbale. La Manière, si elle est exprimée, elle se trouve dans un élément périphérique au verbe principal, soit, dans un verbe subordonné se terminant par « –erek/arak » qui joue le rôle de l'adverbe de Manière. Les exemples suivants illustrent cette structure :

| | | | |
|---|---|---|---|
| (19a) | Ev-e | koşarak | girdi |
| | *maison* | *en courant* | *est entré* |
| | SN – (N3pers sing. + adposition cas directif) | converbe | V3pers.sing |
| | Fond + Trajectoire | Manière | Trajectoire |
| | *(il/elle) est entré à la maison en courant.* | | |
| (19b) | Otobüs-ten | yuvarlanarak | iniyor |
| | *bus* | *en tournant sur lui-même* | *descend* |
| | SN – (N3pers sing. + adposition cas ablatif) | converbe | V3pers.sing |
| | Fond + Trajectoire | Manière | |
| | Trajectoire *(il/elle) descend du bus en tournant sur lui-même.* | | |

Özyürek (1999), en se basant sur des données narratives montre que les locuteurs turcs ont besoin des deux propositions pour encoder les deux composantes sémantiques la Trajectoire et la Manière, contrairement aux locuteurs anglophones qui disposent des structures compactes qui leur permettent de fusionner les deux composantes en une proposition. Dans les exemples 19a et 19b, nous voyons la Trajectoire encodée dans la racine verbale des verbes « girmek/entrer » et « inmek/descendre » et la Manière dans un verbe subordonnée « koşarak/en courant » et « yuvarlarak/en tournant sur lui-même » qui n'a pas le même statut dans l'énoncé que le verbe principal. Elle pose une hypothèse de plus grande complexité cognitive en turc dans la conceptualisation d'événements spatiaux.

Cependant, Aksu-Koç (1994) remarque que le turc dispose aussi des verbes encodant la Manière, tels que par exemple : « köşmak/courir, « üçmek/voler », « yüzmek/nager », « atlamak/jeter » etc. Dans ce cas-là, la distribution des composantes sémantiques est la

même que dans les langues à satellites. Même si cette structure est moins fréquente, elle existe et ne peut pas être négligée.

À propos de l'encodage de la Cause, le turc présente une caractéristique qui le distingue du français, à savoir la possibilité d'encoder la Cause du mouvement dans la morphologie verbale. Cette caractéristique est démontrée notamment par Aksu-Koc qui a basé ses travaux sur « Frog story[35] », support largement utilisé dans les travaux sur les différences typologiques (*cf.* Berman & Slobin 1994). Nous développons cette propriété du turc dans le chapitre 3, consacré aux caractéristiques de cette langue. Ici, nous donnons juste un exemple. La racine verbal « düş–»/« tomber », peut former le verbe intransitif « düş-mek » (le suffixe « -mek » signifie l'infinitif)/« tomber », comme dans « düş-tüm » (le suffixe « -tüm » signifie le passé accompli à la 1ère PS)/« je suis tombé. » Elle peut aussi former le verbe transitif « düş-ür » (le morphème « -ür » signifie la cause)/« faire tomber », comme dans « düş-ür-düm » (le morphème « -ür-» signifie la cause, et le suffixe « -düm », signifie le passé accompli à la 1ère PS)/ « j'ai fait tomber ». Cette propriété concerne en générale les verbes turcs qui peuvent devenir transitifs ou intransitifs grâce aux ajouts des morphèmes (affixes) à la racine verbale, contrairement au français qui exprime la transitivité dans la syntaxe ou dans la périphérie par l'ajout du verbe « faire » : forme intransitive « Je tombe » vs forme transitive « je fais tomber ».

Quant au travail d'Özçaliskan & Slobin (2000) basé sur le même support, « Frog story », ils ont comparé l'utilisation des verbes de Manière et de Trajectoire en anglais – Langue-S et en turc- Langue-V. Ils ont montré les préférences nettes des locuteurs de ces deux langues. Le verbe de Manière anglais « climb/monter », doit être accompagné de la particule « up », pour exprimer la Trajectoire. En revanche, le verbe équivalent en turc « çıkmak » encode la Trajectoire, pour encoder l'information de Manière il faudrait utiliser un autre verbe subordonné. Les anglophones encodent majoritairement les deux composantes la Manière dans le verbe « climb », et la Trajectoire dans la particule « up », tandis que les turcophones encodent seulement la Trajectoire dans le verbe « çıkmak », en omettant l'information de Manière. Les auteurs en tirent un constat universel, tous les locuteurs, quelle que soit la typologie de leur langue, préfèrent d'employer les formes syntaxiquement simples, donc les lexèmes verbaux que les structures multipropositionnelles, cognitivement plus complexes. En effet, si dans une Langue-V, il existe un verbe encodant conjointement la

[35] Mayer (1969), « Frog where are you », New York, Doal Press.

Trajectoire et la Manière, ils vont l'utiliser. Si, en revanche, un tel verbe n'est pas disponible, les locuteurs prêteront moins attention à l'information de la Manière qui va rester implicite[36].

Par ailleurs, nous proposons de nous intéresser à un autre moyen linguistique en turc qui n'a pas été étudié de Manière systématique. Il s'agit des adnominaux spatiaux qui remplissent le rôle des cas. Ainsi, la désinence «-e », dans l'exemple 19a marque le cas directif et encode la Trajectoire vers un lieu de destination (le but). La désinence « –ten », dans l'exemple 19b marque le cas ablatif et encode la Trajectoire à partir d'un lieu de provenance (la source).

Talmy n'a pas inclus les adnominaux dans la catégorie de satellites. Cependant c'est un phénomène linguistique très répondu dans certaines langues dont le turc. Les travaux récents ont montré (p.ex. Papahagi 2011) la richesse et la participation des adnominaux dans l'expression de la Trajectoire dans certaines langues.

Les travaux cités ci-dessus, sur l'expression de l'espace dynamique en turc témoignent d'une grande complexité de cette langue. L'analyse de nos données en turc à la lumière de la typologie de Talmy, nous permet de revenir sur les traits typologiques du turc dans la discussion à la fin de cette thèse (*cf.* chapitre 7).

➢ **Le polonais**

Selon la typologie de Talmy cette langue est classée parmi les langues à satellites, comme d'autres langues slaves et les langues germaniques. En polonais, la Manière est encodée dans la racine verbale, contrairement à la Trajectoire qui est encodée dans des préfixes verbaux, étant un élément périphérique au verbe. Les préfixes verbaux en polonais appartiennent à la classe des satellites. Les exemples ci-dessous empruntés à Kopecka (2004 : 114) illustrent ces propriétés typologiques du polonais :

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (20a) | Pawel | w- | biegl | do szkoly |
| | *Paul* | *à* | *a couru* | *à l'cole* |
| | Nom/sujet | préfixe | V | Sprép |
| | Figure | Trajectoire | Manière | Trajectoire + Fond |
| (20b) | Pawel | wy- | biegl | ze szkoly |
| | *Pul* | *de* | *a couru* | *de l'école* |
| | Nom/sujet | préfixe | V | Sprép |
| | Figure | Trajectoire | Manière | Trajectoire + Fond |

[36] C'est une étude comparant les productions des enfants et des adultes. Les enfants turcophones, quel que soit leur âge, préfèrent le verbe « çıkmak »/« monter », encodant la T, cependant, il existe le verbe fusionnant le mouvement ascendant avec la M : « tirmanmak »/« grimper ». Les auteurs ont attesté l'utilisation de ce verbe uniquement par les adultes, mais dans les proportions moindres que « çıkmak ». Selon les auteurs, le verbe « tirmanmak » est cognitivement plus complexe et donc plus compliqué à utiliser pour les enfants.

Dans les exemples ci-dessus, le verbe « biec/courir » encode la Manière du mouvement. Le préfixe « w- » encode le mouvement de l'extérieur vers l'intérieur et le préfixe « wy- » encode le mouvement de l'intérieur vers l'extérieur. Ainsi, ce verbe accompagné du préfixe « w- » signifie « courir à l'intérieur d'un fond » et accompagné du préfixe « wy- » signifie « courir à l'extérieur/ en dehors d'un fond »[37].

Les travaux de Kopecka (2004) ont confirmé les propriétés typologiques du polonais et ont mis en lumière le rôle joué par les préfixes verbaux dans la conceptualisation des événements spatiaux. Comme nous pouvons voir dans les exemples ci-dessus, le satellite, en polonais est sous forme de préfixe verbal En effet, le polonais se caractérise par une dérivation préfixale verbale riche qui, dans le cas des événements spatiaux, structure le cadre spatio-temporel. Ainsi, le rôle sémantique des satellites est strictement lié aux phases de la Trajectoire (*cf. supra* 2.2.)[38]. Le préfixe implique la portion initiale de la Trajectoire lorsqu'il englobe le fait de quitter ou de s'éloigner d'une source. Il implique la portion médiane lorsqu'il englobe les portions d'espace comprises entre le point initial et final, le parcours à l'intérieur du lieu de référence. Il implique la portion finale lorsqu'il englobe le fait de s'approcher ou d'atteindre un but.

Par ailleurs, tout comme pour les travaux sur le français, les travaux sur les polonais qui ont observé ces caractéristiques typologiques ne se sont pas intéressés systématiquement aux prépositions spatiales. Les prépositions, comme en français, jouent un rôle important dans l'encodage des différentes portions de la Trajectoire. Nous allons revenir à cette problématique dans le chapitre 3 consacrée aux propriétés des langues ainsi que dans la partie analyses des données.

## 3. Saillance de la Manière et le continuum typologique de Slobin

Les travaux de Slobin (1996, 1997, 2004, 2006, 2009) sur les productions narratives issues du même support « Frog where are you » (*cf.* Berman & Slobin 1994) ont contribué à cerner les différences typologiques des langues pour ce qui est de l'expression de l'espace dynamique. Suite à ces travaux, Slobin ajoute à la typologie de Talmy un type supplémentaire

[37] Ajoutons que les préfixes directionnels en polonais, à part la contribution sémantique dans l'expression de la Trajectoire marquent également l'aspect (*cf.* chapitre 3 section 2.3.2.1.3.).

[38] 1/ La phase initiale qui comprend la portion initiale de la Trajectoire et correspond au point de départ de la Trajectoire (la source).
2/ La phase médiane qui comprend le cours de la Trajectoire, la portion médiane et qui correspond avec le trajet médian (la médiane).
3/ La phase finale qui comprend la portion finale de la Trajectoire et correspond au point final de la Trajectoire (le but).

de langue, à savoir « à cadrage équipollent » (*equipollently framed*), dans lequel la Trajectoire et la Manière sont exprimées par les séries de verbes, où le premier élément encode la Manière et les éléments suivants la Trajectoire. C'est le cas du mandarin, du thaï, de certaines langues amérindiennes et de certaines langues autochtones du Nord d'Australie. Slobin attire également attention à l'encodage de la Manière dans les Langues-S qui disposent d'un répertoire plus riche de verbes de Manière que celui des Langues-V. Il propose de modifier le regard sur la typologie des langues et propose un continuum basé sur la saillance plus ou moins grande de la Manière. Ainsi, il classe les langues allant de la faible M à la haute saillance de la saillance de la Manière.

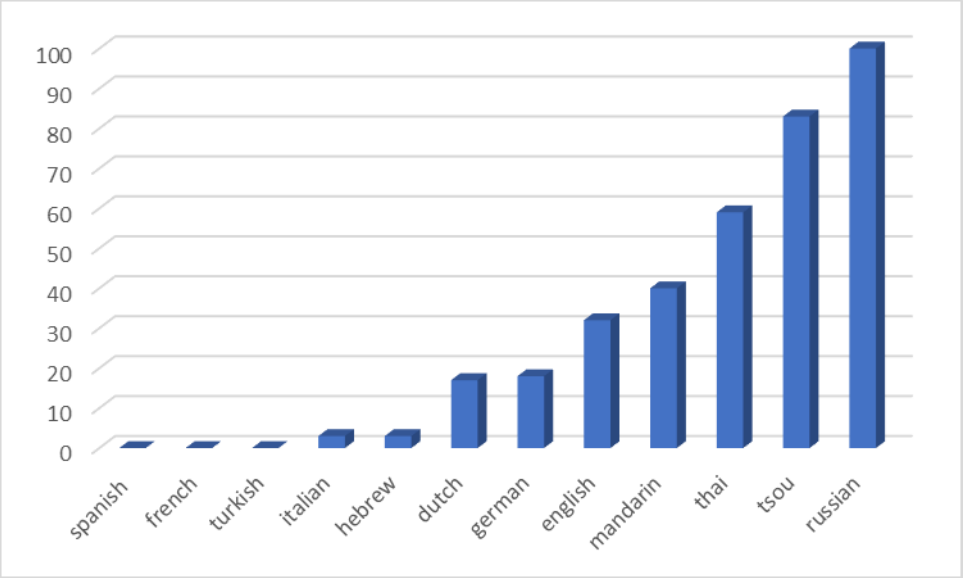



Figure 6 : Continuum typologique de Slobin (2004) en fonction de degré de saillance de la Manière dans les langues

Il s'ensuit que les langues se diviseraient non pas en deux types mais en trois types et le critère serait le degré de l'attention portée sur la Manière. Les Langues-V expriment principalement la Trajectoire dans la racine verbale, omettant l'information de Manière, les Langues-S expriment principalement l'information de Manière, en ajoutant l'information de Trajectoire dans un satellite. En revanche, les langues équipollentes n'ont pas besoin de choisir entre les deux, car elles ont les moyens lexicaux d'encoder les informations de Trajectoire et de Manière dans les lexèmes au statut syntaxique équivalent (cependant avec la Manière en première position).

### 3.1. Manière – vers une définition

La Manière est donc la deuxième composante sémantique fondamentale de l'événement spatial et possède une complexité comparable à celle de la Trajectoire. Bien que la Manière soit plus saillante dans les Langues-S qui la lexicalisent dans la racine verbale, son expression ne se limite pas à la classe verbale. Plusieurs paramètres doivent être pris en compte dans la description de cette notion qui est sujette à controverses tout comme la Trajectoire. Il est généralement admis que la Manière exprime le mode de réalisation du mouvement (du procès spatial) ou le mode d'existence d'une entité. La Manière désigne plusieurs propriétés ayant l'aspect lexical atélique (*cf.* Slobin 2004, 2009 & Cardini 2008. De nombreux travaux ont essayé de cerner son hétérogénéité. Özçaliskan et Slobin (1999) mentionnent trois paramètres définissant la Manière dans le cas de l'événement spatial : mode de génération du mouvement (« marcher »), rapidité (« courir »), degré d'effort (« grimper »). Pourcel (2004) affirme qu'il existe un nombre énorme de Manières de mouvement que le corps humain est capable de réaliser. Ces Manières différentes peuvent être classées selon divers aspects, tels que la ou les parties du corps utilisées, les instruments ou véhicules intervenant, la dynamique des forces, la directionnalité inhérente, la présence d'un axe, le déplacement réel, l'intentionnalité de l'agent[39]. Elle regroupe ces différentes Manières de mouvement en trois grands types : (i) La Manière par défaut (*default manner*) qui est liée à la Manière prototypique d'effectuer un mouvement (par exemple : « courir », « marcher »…) ; (ii) La Manière liée à la force (*forced manner*) qui correspond à un effort, un obstacle ou une difficulté pendant la réalisation du mouvement (par exemple : « boiter », « zigzaguer », « sautiller »…) ; (iii) La Manière instrumentale qui est liée à l'intervention d'un moyen externe au corps humain (par exemple : « rouler », « pédaler », « chevaucher »…). Stosic (2009) donne ses critères pour définir la Manière, autrement dit, le mode de réalisation du mouvement. Ce mode de réalisation du mouvement (la Manière) est lié à la présence d'un ou de deux paramètres suivants : vitesse « courir », allure « tituber », force « jaillir », « se précipiter », absence de locatif « errer », forme du déplacement « zigzaguer », « louvoyer », moyen-instrument, impliquant des instruments ou des parties du corps « chevaucher », « pédaler », « rouler », degré d'effort « gravir », « grimper », milieu servant du support au mouvement « nager », extension du déplacement par rapport à l'entité parcourue « arpenter », caractère discret ou furtif « se dérober ». Dans la base de données du projet DinaVmouv, Stosic et Aurnague (2017) ajoutent à ses paramètres le schéma moteur (« tituber », « galoper »), entrainement par une force (« couler », « déraper », « glisser »), structure de la

[39] Nous ne sommes pas d'accord avec tous les aspects cités par Pourcel, notre notion de M est dépourvue des propriétés directionnelles, de l'implication du déplacement et de des axes orientationnels.

cible (« cavalcader », « patrouiller ») et immixtion (« s'incruster », « s'insinuer »). Il convient de préciser qu'aussi bien Stosic (2009), qu'Aurnague & Stosic (2017) donnent les classements des verbes français, étudiés hors leur contexte discursif et ils basent leur classement sur les définitions données par le *Trésor de la langue françaiss*e, par *Wiktionnaire* et par *GLAWI*. Cependant, les critères des caractéristiques hétérogènes de la notion de Manière nous semblent universels et généralisables.

Outre le lexique verbal, la Manière peut être encodée dans divers compléments de Manière à travers les adverbes « lentement », « rapidement », « difficilement » etc., mais aussi, les constructions syntaxiques subordonnées comme les gérondifs « en tirant », « en sautillant », les converbes comme par exemple « koşa koşa/en courant » en turc.

Notre était d'esquisser dans cette section la complexité et l'hétérogénéité de la notion de Manière. Il nous a semblé important de citer quelques travaux étudiant les mêmes langues que nous. Notre définition prend en compte son hétérogénéité et sa complexité en ce qui concerne le mode de réalisation du mouvement et l'instrument – moyen, tout en étant dépourvue des informations directionnelles qui, selon nous sont propres à la Trajectoire.

## 4. Stratégies de langues dans l'encodage de l'événement spatial – complexité typologique

Quelques travaux importants ont étudié les langues dans la perspective typologique initiée par Talmy et sans la remettre en question, ont affiné les types des structures disponibles dans des langues (Kopecka & Pourcel 2005, Aske 1989, Slobin 1997, 2004, Sinha & Kouteva 1995).

À la suite de ces travaux, Kopecka & Pourcel (2005) proposent de parler plutôt de stratégies typologiques ou des tendances que des typologies absolues et immuables[40]. Le point commun de ces travaux est qu'ils sont tous basés sur l'usage et ont étudié les structures encodant l'espace les plus répandues, dans le discours narratif.

[40] Il convient de préciser la notion de stratégie qui est employée dans notre thèse. Elle est employée à plusieurs titres : 1/ Stratégie typologiques ou, autrement dit tendances typologiques des langues qui expliquent la complexité typologique dont les langues disposent pour exprimer l'événement spatial (*cf. infra* ch. 2 section Kopecka & Pourcel (2005) ; 2/ Stratégies conceptuelles de la référence spatiale, espace-place vs espace-space, liées aux différents moyens linguistiques accessibles dans les langues (*cf. infra* Ch 2, section 7.1 Caroll & von Stutterheim (1993, 1997) et Watorek (1996, 2004) ; 3/ Stratégies conceptuelles qui résultent de l'analyse de nos données. Nous entendons par ce troisième type de stratégies, différentes perspectives spatiales adoptées/ ou différentes points de vue adoptés par les locuteurs qui impliquent différentes Manières de concevoir l'espace qui ne sont pas uniquement liés aux propriétés des langues, lorsque les langues disposent de plusieurs moyens et plusieurs choix sont possibles, mais les locuteurs choisissent une perspective. Nous les analysons sous plusieurs angles : 3.1/ du type de mouvement volontaire vs provoqué ; 3.2/ de la stratégies ou perspectives spatiales adoptées par rapport au choix de portions de la T à encoder (Ts, Tc, Tm) ; 3.3/ de la stratégie dans les choix de lexèmes encodant les composantes spatiales principales (T, M et T+M), par les locuteurs natifs et les apprenants. Nous revenons sur différents points liés aux stratégies/perspectives adoptées dans la discussion de nos résultats.

Ces travaux incluent celui d'Aske (1989) à propos de la télicité/atélicité, exposé dans la section 3.2.2. et de Slobin (2004) à propos de la saillance de la Manière et de l'extension typologique aux langues équipollente, exposé dans la section 3.3. Dans les sections qui suivent nous exposons les autres types de structures disponibles dans les langues, attestées par les travaux mentionnés ci-dessus.

### 4.1. Approche de la sémantique spatiale distribuée (Sinha & Kuteva 1995)

Sinha & Kuteva proposent l'approche de la sémantique spatiale distribuée (*distributed spatial semantics*). Elle prend en compte 3 niveaux de la langue (i) l'interaction entre ressources grammaticales et lexicales, (ii) la compositionnalité de la construction du sens, et (iii) la contribution des facteurs sémantiques et pragmatiques à la représentation de l'espace. C'est une approche fonctionnelle de la distribution des composantes sémantiques dans la structure morpho-syntaxique de la phrase dans sa globalité y compris dans les éléments inférables, grâce à la conceptualisation spatiale liée aux connaissances du monde non linguistique du locuteur. La sémantique spatiale ne figure pas uniquement dans les éléments isolés exprimés explicitement, mais repose également sur les processus inférentiels. Les dimensions spatiales peuvent être déduites d'autres éléments spatiaux exprimés ouvertement. Dans les exemples suivants, la Trajectoire est implicite :

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (21a) | The boy | jumped | over | the fence |
| | Sn | v | sat | SN |
| | Figure | Manière | T | Fond |
| | *Le garçon a sauté par-dessus la clôture.* | | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| (21b) | The boy | jumped | the fence |
| | Sn | v | SN |
| | Figure | Manière | Fond |
| | *Le garçon a sauté la clôture.* | | |

Les exemples 21a et 21b ne codent pas explicitement la Trajectoire, elle est, cependant inférable de l'énoncé dans sa globalité, ainsi que de tous les éléments constituant l'énoncé, grâce aux connaissances du monde. Ainsi, la Trajectoire est implicitement inférable comme étant « terminée », en raison des propriétés fondamentales du sol (par exemple, les clôtures ont une structure verticale de hauteur limitée par rapport à la taille humaine). La Manière encodée dans le verbe « jump »/« sauter » implique une propulsion ascendante et une dynamique de force suffisante pour emprunter un chemin « au-dessus » plutôt qu'un chemin « au travers », ce verbe infère donc également un trait de la Trajectoire. Les traits de la Figure, dans ce cas « the boy », impliquent que les humains sont capables de sauter par-

dessus clôtures. En d'autres termes, la connaissance contextuelle offerte par les éléments sémantiques explicites permet de construire une représentation conceptuelle plus complète de l'événement spatial qui aurait pu être transmis dans l'expression linguistique. Dans cette perspective, certains aspects du mouvement sont lexicalisés, alors que d'autres sont laissés implicites et disponibles pour l'inférence. Les auteurs proposent donc d'aborder les différences entre les langues en termes d'expression apparente (*overt*) ou dissimulée (*covert*) d'éléments spatiaux. On peut dire à ce stade que la Manière s'exprime clairement dans les langues à satellites, alors qu'elle est souvent dissimulée dans des langues à cadrage verbale, telles que le français. En ce qui concerne l'expression explicite (*overt*), l'approche de la sémantique spatiale distribuée va plus loin et souligne le fait que les langues peuvent distribuer de Manière redondante des informations spatiales apparentes, comme dans 22, où la Trajectoire du mouvement est exprimée par le verbe et par la particule du verbe, ou différenciée, comme dans 23, où le verbe et la particule fournissent des informations différentes sur l'événement, avec le verbe codant la Manière et le satellite codant la Trajectoire.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (22) | Insert | the plug | in(to) | the socket |
| | V | SN | satelliteSN | |
| | T | Figure | T | Fond |
| | *Insérez le connecteur dans la prise* | | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| (23) | The bottle | floated | out |
| | *SN* | *V* | *satellite* |
| | *Figure* | *M* | *T* |
| | *La bouteille a flotté* | | |

Cette approche nous parait intéressante, dans la mesure où elle propose un aperçu holistique des constructions sémantiques et offre un cadre pertinent pour l'analyse de représentations idiosyncratiques spatiales et pour une description plus complète des propriétés typologiques des langues. C'est une stratégie d'expression spatiale pour les événements spatiaux complexes (*complexe motion event*). Elle ajoute un aspect intéressant aux typologies existantes.

### 4.2. Structures d'encodage des événements spatiaux

Kopecka & Pourcel (2005), ayant connaissance des travaux exposés précédemment (*cf. supra* sections 2 et 3), ont recueilli les discours narratifs de 25 locuteurs, fondés sur un extrait du film « Les lumières de la ville » de Charlie Chaplin, ce qui leur a permis de confirmer que la structure à cadrage verbale des Langues-V, proposée par Talmy est

majoritaire. Cependant, elles ont attesté cinq autres structures utilisées dans des proportions importantes que nous exposons dans les sections -ci-dessous.

### 4.2.1. Schéma à cadrage verbal

Le schéma à cadrage verbal peut être représenté comme suit :

Sujet [Figure] Verbe principal [T] Object [Fond] Ajout [Manière]

Les structures des exemples suivants de 24 à 27 sont conformes à la typologie de l'événement spatial de Talmy avec la Trajectoire dans le verbe principal et la Manière dans un élément périphérique, externe au V principal (Sprép, adverbe ou gérondif). C'est le cas du français et du turc. L'exemple 24 omet la M.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (24) | il<br>Proper [Figure] | rentra<br>V [T] | chez lui<br>Sprép [Fond] | |
| (25) | il<br>Proper [Figure] | rentra<br>V [T] | chez lui<br>Sprép [Fond] | sur la pointe des pieds<br>LocAdv [M] |
| (26) | il<br>Proper [Figure] | rentra<br>V [T] | chez lui<br>Sprép [Fond] | précipitamment<br>Adv [M] |
| (27) | il<br>Proper [Figure] | rentra<br>V [T] | chez lui<br>Sprép [Fond] | en courant<br>Gérondif[41] [M] |

Ces structures sont attestées dans 65% des phrases du corpus analysé par Kopecka & Pourcel (2005) où la Trajectoire est encodée dans le V principal, cependant un tiers reflètent l'emploi des formes diverses.

### 4.2.2. Schéma juxtaposée

Le schéma juxtaposé correspond à la formule suivante :

Sujet [Figure] Verbe [Manière] Ajout [Fond] + Verbe [T] Object [Fond]

C'est un schéma autonome en soi, différent des schémas classiques à cadrage verbal et à satellites. Dans ce schéma, l'événement spatial est exprimé dans deux propositions coexistantes dans une relation de coordination dans une phrase complexe, c'est-à-dire qu'une

[41] L'emploi du gérondif est très rare, les auteurs expliquent cette rareté par une charge cognitive importante en lien avec les procès spatiaux et les activités spatiales (deux traits distincts) de la figure, le gérondif encoderait les deux d'où sa complexité structurale.

phrase verbale informe sémantiquement l'autre, les informations sémantiques sont d'importance et de saillance égales et complémentaires.

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| (28) | il | court | dans une rue | puis | rentre | dans une maison |
| | Sujet[Fig] | V [M] | Sprép [Fond méd] | | V[T] | Sprép [Fond cible] |

Généralement dans ce schéma, comme dans l'exemple 28, le verbe de la proposition principale encode la Manière et éventuellement un Sprép du Fond médian. Le verbe de la proposition subordonnée encode la Trajectoire, suivi éventuellement d'un Sprép qui exprime le Fond cible. La sémantique est ainsi rendue plus dynamique dans cette construction. Cet encodage implique une conceptualisation différente du modèle classique à cadrage verbal. Il faut noter que les structures juxtaposées sont utilisées surtout lorsque la Trajectoire est télique et contient un point final, aboutissement, état final, ou bien 2 étapes - Trajectoire médiane et Trajectoire cible - comme dans 28 ou quand le mouvement est provoqué et implique un agent qui cause du mouvement, comme dans l'exemple 29.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (29) | Il | tire | Charlie | par le pantalon |
| | pour | | | |
| | Proper [Agent] | V [M] | N [patient] | Sprép [Fig] |
| | Cause | | | |
| | le | sortir | de l'eau | |
| | Proper[patient] | V [T] | Sprép [Fond source] | |

Le V principal encode la Manière du mouvement de l'Agent et le verbe subordonné encode la Trajectoire du Patient. La relation causale entre l'Agent et le Patient est marquée par « pour » qui introduit la Cause du mouvement provoqué par l'Agent. Selon les auteurs Kopecka & Pourcel (2005), ces exemples justifient l'idée de traiter cette structure comme un schéma indépendant.

### 4.2.3. Schéma hybride

La structure qui encode le schéma hybride correspond à :

Subject [Figure] Verb [Manière + Traj] Object [Fond]

Ce schéma illustre la présence et la relative fréquence relative d'emploi des verbes qui lexicalisent 2 composantes spatiales la Trajectoire et la Manière. Il diffère du schéma canonique des Langues-V où la racine du verbe principal exprime principalement la

Trajectoire du mouvement, tandis qu'ici la racine verbale exprime conjointement deux composantes sémantiques, la Trajectoire et la Manière.[42]

| | | | |
|---|---|---|---|
| (30) | Il | plonge | |
| | Sujet [Fig] | V [T+M] | |
| (31) | Il | dévale | les escaliers |
| | Sujet[Fig] | V[T+M] | SN [Fond] |

En français, il existe deux types de verbes qui fusionnent Manière et la Trajectoire. Dans le premier type, faisant partie du schéma hybride, sont classés les verbes tels que : « dégringoler », « dévaler », « précipiter », « grimper », « plonger »… Dans ces verbes, les morphèmes sont inséparables, ils ont fusionné avec la racine verbale en format des unités monomorphiques. Le deuxième type, faisant partie du schéma à satellites, (Verbe de Manière + Satellite de Trajectoire) renvoie aux verbes tels que : « ac-courir », « a-mener », « dé-vêtir », « en-voler »… où on peut séparer le préfixe étant un satellite de la racine verbale dont le contenu sémantique correspond à la Manière (« courir », « mener », « vêtir », « voler »). Le préfixe donne un sens dérivé. En effet, la différence entre les deux types de verbes réside dans la séparabilité des éléments.

Ce type de fusionnement lexical en français est le résultat de la fossilisation des morphèmes (préfixes ou suffixes) qui existaient en ancien français. En diachronie, ils ont fusionné avec la racine verbale et en français contemporain fonctionnent comme les racines verbales compactes. Ces verbes seraient des traces de l'évolution du français d'une langues à satellites en ancien français et en latin vers une langue à cadrage verbal[43].

### 4.2.4. Schéma à satellites

Le schéma à satellites peut être représenté par deux formules :

i/Sujet [Figure] Verbe [Manière] Sat Particule [Trajectoire] Object [Fond]

ii/Sujet [Figure] Sat Préfixe [Trajectoire] -Verbe [Manière] Object [Fond]

Cette tendance n'est pas rapportée dans la littérature comme s'appliquant au français. Cependant, on rencontre couramment ce schéma dans les données. Les satellites français de

[42] Kopecka a mis en lumière ces verbes à double composantes sémantique, notamment dans sa thèse (2004).

[43] Talmy a également remarqué cette évolution du français d'une langues à satellites vers une langue à cadrage verbal (Talmy 2000)

Trajectoire peuvent prendre deux formes différentes : une particule de verbe comme dans 31 ou un préfixe comme dans 32 :

(31) *Il* Agent *tire* M *Charlot* F *hors* P *de l'eau* G
he pulls Charlie out of the water
'He pulls Charlie out of the water.'

(32) *Il* Agent *en* P-*lève* M *ses chaussures* F
he away-takes his shoes
'He takes his shoes off.'

Kopecka & Pourcel (2005) classent parmi les particules des verbes, les adverbes et les prépositions spatiaux tels que : « dehors », « dedans », « (par)-dessous », « (par)-dessus », « à travers »… Les préfixes des verbes encodent, tout comme les particules, l'information de la Trajectoire : a- vers ; en- moyen, dé- de, par- par, sur…

### 4.2.5. Schéma à structure inversée

Le schéma à structure inversé se laisse représenter de façon suivante :

Sujet [Figure] Verbe [Manière] Adjout [Trajectoire] Object [Fond]

Cette structure n'est pas conforme avec la typologie de Talmy. Elle encode la Manière dans le verbe principal de l'événement spatial, tandis que la Trajectoire est reléguée dans un élément complémentaire, un Sprép, ou un gérondif ou les deux à la fois.

(33a) Il F marche M le long de P la route G
(33b) Il F court M dans P le jardin G.
(34) Il F court M en traversant P la route G
(35) Il F titube M en allant vers P le banc G en arrière P

Ces structures ne sont pas représentées ni par le schéma canonique des langues à cadrage verbal ni par celui des langues à satellites. En effet, l'ordre canonique des constituant de l'événement spatial des langues à cadrage verbal est celui où le V principal encode la Trajectoire, tandis que, le satellite, qui peut avoir la forme d'un verbe secondaire (par exemple gérondif) encode la Manière. Dans le schéma inversé, cet ordre canonique est inversé, le verbe principal encode la Manière, tandis que le verbe secondaire encode la Trajectoire. La différence entre le schéma inversé et celui des langues à satellites réside dans le type de mouvement. En effet, le schéma des langues à satellites encode le mouvement provoqué (*cf.* exemples 31 et 32), tandis que le schéma inversé encode le mouvement volontaire (*cf.* exemples 33 à 35).

Pour résumer cette section, plusieurs auteurs ont montré une grande variété des structures d'encodage des composantes de l'événement spatial (en français et en anglais). Ces structures représentant des stratégies différentes, existent, sans doute, dans toutes les langues, pas uniquement en français et en anglais. L'hypothèse de la saillance de Trajectoire et de l'omission de la Manière dans les Langues-V est remise en question. Le français dispose d'une plus grande variété de structures que ce qui est typique d'une Langue-V, selon la typologie talmyenne. À la suite des travaux exposés précédemment, Kopecka et Pourcel (2005) proposent un continuum semblable à celui qui a été formulé par Slobin (2004), allant du degré élevé de saillance de la Manière vers le degré élevé de saillance de la Trajectoire.

## 5. Limites et problèmes de la typologie de Talmy

La typologie de Talmy a connu un grand succès et suscite toujours un vif débat. Son intérêt demeure dans le fait qu'elle permet, d'une part, de traiter l'espace du point de vue de sa construction morphosyntaxique, d'autre part, de son contenu sémantique. Depuis son apparition, tous les travaux qui traitent de l'expression de la dynamicité spatiale se doivent de prendre position par rapport à cette typologie, que ces travaux s'en inspirent, la contestent ou la reprennent.

Dans cette section, nous discutons les limites de la typologie de Talmy et les problèmes qu'elle soulève par rapport à notre recherche.

La dichotomie des langues à cadrage verbal vs satellitaire s'avère insuffisante lorsque nous examinons les langues où plusieurs éléments de statut syntaxique équivalent encodent les composantes sémantiques constitutives de l'événement spatial, à savoir le Mouvement, la Trajectoire et la Manière. C'est le cas des langues à prédicat sériel (le japonais, le chinois) qui est constitué de plusieurs verbes ayant tous le même statut syntaxique dans l'énoncé et encodant chacun une autre composante sémantique. Ces verbes ne peuvent pas être classifiés de satellite étant donné que Talmy a défini les satellites comme éléments externes au verbe. Ceci a motivé Slobin (1994) à introduire le groupe des langues à structure équipollente. Ce groupe comprend beaucoup de langues que Talmy n'a pas classées, comme le mandarin, le thaï, certaines créoles, les langues amérindiennes et les langues austronésiennes. Nous reviendrons à la catégorie des langues équipollentes plus loin.

La dichotomie des langues à cadrage verbal vs langues à satellites est également insuffisante lorsque nous examinons les langues qui disposent de plusieurs types de constructions pour exprimer les mêmes concepts spatiaux. C'est le cas du français qui

dispose d'au moins des cinq types de constructions différentes qui encodent la Trajectoire (*cf.* Kopecka 2004 ; *supra* section 4 différentes stratégies typologiques). Nous avons vu dans la section ci-dessus que certains verbes en français peuvent fusionner deux composantes sémantiques, la Trajectoire et la Manière (« grimper », « plonger »…), et certains verbes possèdent des préfixes verbaux de la Trajectoire (« ac-courir », « s'en-voler »). De plus, il existe aussi des structures en français qui ressemblent à celles caractérisant les langues à cadrage satellitaire (« il a marché hors de »..).

Les travaux de Talmy et ceux qui se sont inscrits dans sa lignée, se sont surtout concentrés sur le groupe verbal en délaissant le groupe nominal et sa constellation. Dans la typologie de Talmy, on observe donc l'absence de l'analyse des éléments linguistiques comme les noms, les groupes nominaux, les adnominaux et les prépositions. Cependant, les travaux récents, notamment ceux du projet Trajectoire (2011) ont mis en évidence un riche inventaire d'adnominaux dans beaucoup de langues (notamment, l'allemand, le néerlandais et plusieurs langues non indoeuropéennes). Notre analyse de la suffixation adnominale en turc complète cette liste. Le phénomène des suffixes adnominaux, dans cette langue, joue un rôle important dans l'encodage de la Trajectoire et de la localisation. De la même Manière, le phénomène des prépositions en français et en polonais qui n'a pas été traité par Talmy.

En ce qui concerne les adnominaux et les prépositions, la question du statut de ces éléments se pose. Peut–on les classer parmi la catégorie satellite ? Le concept de satellite (*supra* section 3.4.1) qui est central dans la dichotomie de Talmy a été utilisé par lui pour recouvrir deux types différents d'éléments de surface, partageant la même fonction sémantique. Les particules en anglais et les affixes verbaux en atsugewi (une langue amérindienne) et par extension, les préfixes verbaux des langues slaves. Cette définition été source des controverses et des confusions dans la littérature. On peut résumer ce débat en deux types de raisonnement. Selon le premier, si on considère le satellite comme une catégorie lexico-grammaticale (catégorielle), il correspond à une catégorie grammaticale déjà identifiée dans les langues, il pourrait être un verbe, un adverbe ou un directionnel[44]. Selon le deuxième raisonnement, si on considère le satellite comme une construction syntaxique (constructionnelle), il correspond aux éléments de surface tels que les particules, les affixes verbaux (tous les phénomènes syntaxiques non lexicaux). C'est la raison pour laquelle Matsumoto (2003 : 409) propose d'éviter la notion peu familière de satellite. Slobin (1994), à son tour, a proposé un groupe des langues équipollentes, qui englobe les langues à prédicats complexe. Filipovic (2007) propose de traiter le satellite comme une adposition intransitive.

[44] Par exemple les noms spatiaux du turc, *cf.* chapitre 3 section 2.2.

Les études dans le cadre du projet *Trajectoire* (Grinevald 2011, Imberg, Grineval & Sores 2011) propose une définition multidimensionnelle du satellite, à savoir, une sorte de super-catégorie fonctionnelle dont la définition prend en compte trois critères : syntaxique, sémantique et lexical. Selon le critère syntaxique, le satellite est un élément dépendant du prédicat qui est en général un verbe, mais pas uniquement. Selon le critère sémantique, le satellite est un élément qui participe à l'encodage de la Trajectoire dans l'événement spatial (par exemple différentes portions de la Trajectoire). Et selon le critère lexical, le satellite est un élément d'origine lexicale. Le satellite est donc, une catégorie intermédiaire lexico-grammaticales ayant des fonctions sémantiques et syntaxiques. Cette définition est celle qui convient le mieux à notre étude, car elle reflète la démarche fonctionnelle-typologique[45] dans laquelle nous nous situons. Il s'agit d'une catégorie fonctionnelle-typologique du domaine spatial (plus précisément de la Trajectoire) qui se manifeste dans l'usage des langues par leurs locuteurs.

Un dernier problème que nous avons noté est que dans beaucoup de langues, plusieurs éléments de surface d'un énoncé à la fois encodent la Trajectoire. Par exemple le verbe et la préposition en français, le préfixe verbal et la préposition en polonais, ou le verbe et un adnominal en turc. La typologie de Talmy ne permet pas de traiter de tels cas.

Nous faisons des propositions de solutions par rapport aux limites de la typologie de Talmy pour notre recherche dans la partie discussion.

À partir de notre analyse, nous essayons de formuler quelques propositions aux limites de la typologie de Talmy, nous y reviendrons dans la partie finale consacrée à la discussion (*cf.* chapitre 7)

Pour résumer cette section, de nombreux travaux qui se sont inscrits dans la lignée de la typologie proposée par Talmy ont montré (Slobin 1991, Berman & Slobin 1994, Hendricks 1998, Slobin 2004, Hickmann 2008, Kopecka 2004, 2005) que les différences typologiques décrites par Talmy influencent l'organisation de la référence spatiale au niveau phrastique et discursif (*supra* chapitre sur le discours et travaux antérieurs). Même Slobin (1994) qui a affiné la typologie de Talmy et l'a enrichie du groupe de langues à cadrage équipollent n'est pas du tout en rupture avec les avancées de Talmy. Il s'inscrit plutôt dans la continuité de sa typologie en constatant l'impact des caractéristiques typologiques des langues décrites par Talmy sur le choix d'informations sémantiques dans l'énoncé et dans la structure du discours. Les locuteurs des langues, confrontés au même support visuel, choisissent de représenter

[45] La recherche des universaux, l'analyse typologique des domaines fonctionnels dans l'usage des langues. À l'origine de cette démarche il y a Givon (2001) qui s'oppose aux formalistes (générativistes) qui imposent aux langues uniquement les catégories morpho-syntaxiques.

prioritairement dans leurs énoncés certaines composantes sémantiques plutôt que d'autres. Ainsi, les locuteurs des langues à cadrage verbal (Slobin, 1997, p. 26, 28) encodent la Trajectoire dans la racine verbale et d'autres composantes du mouvement, comme la Manière dans les éléments périphériques au verbe, comme gérondif ou les expressions adverbiales. En revanche les locuteurs des langues à satellites, encodent la Trajectoire dans des satellites et la Manière dans les verbes dont le répertoire, dans ce type de langues, semble être très riche.

## 6. Mouvement volontaire vs mouvement provoqué

Dans notre étude, en plus des composantes sémantiques présentées dans les sections précédentes, la Trajectoire, la Manière, ainsi que les différences typologiques entre les langues, relatives à l'événement spatial, nous analysons un autre aspect d'encodage de la dynamicité spatiale, à savoir deux types de mouvement « le mouvement volontaire » et « le mouvement provoqué » (Hickmann 2008). Les deux types de mouvement impliquent les éléments constitutifs sémantiques de l'événement spatial sensiblement différents.

Le mouvement est défini comme « volontaire », lorsqu'il s'agit d'un mouvement spontané, effectué par une Figure[46] animée et autonome. Talmy (2000) qualifie ce type de mouvement du mouvement *self-agentif*[47], qu'il illustre par l'exemple 11c « I ran down the stairs/Je cours en bas des escaliers » (*cf. supra* chapitre 2, section 1). Dans l'exemple 11c « I »/« Je » est la Figure animée et autonome, effectuant volontairement un mouvement spontané. Talmy qualifie ce type de Figure de *self-Agent*. Hickmann (2008), à son tour, qualifie le type de Figure participant au mouvement volontaire de « l'agent du mouvement volontaire », qu'elle code par AmvtV[48]. Ce type d'Agent désigne chez Hickmann une entité animée et autonome effectuant des mouvements elle-même. La Figure du « mouvement volontaire » effectue les mouvements selon une Trajectoire et/ou d'une certaine Manière, sans aucun intermédiaire (par exemple « le garçon sort de l'eau »). L'événement spatial impliquant « le mouvement volontaire » inclut donc ces deux composantes sémantiques, la Trajectoire et la Manière.

Le mouvement est défini comme « provoqué », lorsqu'il s'agit d'un mouvement causé (« causatif ») effectué par une entité animée, dans ce cas, un Agent, provoquant le mouvement d'une autre entité, qui peut être animée ou inanimée. Le terme d'Agent est

[46] *Cf. supra* chapitre 2 section 1. La Figure est un des six éléments constitutifs sémantiques / spatial, il s'agit de l'entité animée ou inanimée en mouvement par rapport à un Fond.
[47] *Cf. supra* chapitre 2, section 1.
[48] Dans nos analyse (*cf.* chapitre 6) nous utilisons le terme de Figure, annoté par F, pour désigner la Figure animée autonome du « mouvement volontaire ». Il s'agit de la même entité que Hickmann appelle « l'Agent du mouvement volontaire » (AmvtV) et qui est associée chez Talmy au mouvement *self-agentif*. Ainsi, AmvtV/*self-agent*=F.

employé dans la terminologie traditionnelle, pour désigner le rôle sémantique « (…) d'un être animé investigateur et contrôleur du procès, qui n'aurait pas lieu sans son intervention » (*cf.* Riegel & al 2011 : 237). Lorsque l'entité déplacée par l'Agent est animée, elle est qualifiée de Patient. Le terme de Patient est employé dans la terminologie traditionnelle, pour désigner le rôle sémantique d'une entité qui « subit l'action du terme prédicatif. (…) entité animée ou non, sur laquelle s'exerce directement le procès ou dont elle constitue le point d'aboutissement ou d'application » (*cf.* Riegel & al. 2011 : 237). En revanche, lorsque l'entité déplacée par l'Agent est inanimée, elle est qualifiée de Figure[49]. Le point commun entre les deux entités du « mouvement provoqué », l'entité animée, le Patient et l'entité inanimée, la Figure, est que les deux subissent les effets d'une action effectuée par un Agent.

Il convient de préciser les termes de Figure du « mouvement volontaire » et de Figure du « mouvement provoqué ». Le point commun entre les deux types de Figures réside dans le fait que les deux termes désignent, dans la terminologie adoptée par les travaux sur la référence spatiale (*cf.* chapitre 2, section 1), l'entité qui est en mouvement par rapport à un Fond. La différence entre les deux types de Figure réside dans le fait que celle du « mouvement volontaire » est obligatoirement animée, et celle du « mouvement provoqué » est obligatoirement inanimée.

Revenons au « mouvement provoqué ». Chez Talmy (2000), ce type de mouvement est qualifié du mouvement *agentif* impliquant une relation causale entre un Agent causant le mouvement d'une autre entité, qui peut être animée ou inanimée. Ce type de mouvement est illustré par Talmy dans l'exemple 11e « I kicked the keg into the strerroom/J'ai bougé le tonnelet dans la réserve en donnant un coup de pied » (*cf.* chapitre 2 section 1). Dans l'exemples 11e « I »/« je » est l'Agent animé qui ne se déplace pas tout seul, mais qui est à l'origine du déplacement de la Figure inanimée, ici « the keg/le tonnelet ». Hickmann (2008), à son tour, qualifie ce type d'Agent de l'« agent du mouvement provoqué », codé par AmvtP. Ce type d'Agent implique la présence d'une entité animée, ou inanimée, qualifiée respectivement de Patient ou de Figure, qui est déplacé par l'Agent. L'événement spatial impliquant le « mouvement provoqué » inclut donc en plus de la Trajectoire et de la Manière, une composante sémantique supplémentaire, la Cause du mouvement. Hickman (2008, 2010) et Demagny (2013 : 103) définissent la Cause comme une composante sémantique correspondant à la relation causale entre un Agent et une Figure (inanimée) et/ou un Patient (animé) dont l'Agent provoque le mouvement. Chez Hickmann (2010) et Demagny (2013 :

[49] Dans nos analyses, (*cf.* chapitre 6) nous utilisons le terme de l'Agent, annoté par A, uniquement dans le cadre du « mouvement provoqué », pour désigner l'entité animée qui provoque le mouvement d'une autre entité animée ou inanimée. Pour désigner l'entité inanimée en mouvement causé, non autonome, nous utilisons le terme de Figure inanimée, annotée par Fin. En revanche, pour désigner l'entité animée en mouvement causé, nous utilisons le terme de Patient, annoté par P.

103) la relation causale implique plusieurs types de Manière. Ainsi ces auteurs différencient la Manière de l'action de l'agent provoquant le déplacement d'un objet (figure inanimée) ou d'un patient, codée par MAc (par exemple « pousser une valise », « faire rouler ») ; la Manière du déplacement de l'agent, codée par MAg (par exemple « marcher ») et la Manière du déplacement de l'objet (figure inanimée) ou du patient, codée par Mob (par exemple « rouler ») ; aussi la Manière concernant la posture, codée par Mpo (par exemple « s'asseoir »). Demagny (2013 :104) donne un exemple d'énoncé qui encode quatre composantes sémantiques à la fois et présente une riche densité sémantique : « Popi descend (T) une colline de neige tirant (C+Mac) derrière lui une brouette qui roule (Mob) le long de la colline (T) ».

Chez Talmy (2000), le mouvement causatif peut faire partie de deux, parmi les trois, schémas de lexicalisation (*cf. supra* chapitre 2 section 1 (i) et (ii)). Lors su schéma (i) fusionnant le Mouvement et la Manière et/ou la Cause[50] dans la racine du verbe principal, il s'agit du mouvement agentif avec l'implication de la Cause et de la Manière. Ce type de Cause est illustré par Talmy par les exemples « I bounced the keg » (*cf.* exemple 11b) ou « I kicked the keg » (*cf.* exemple 11c). Dans les deux exemples « I », l'Agent animée, est dans une relation causale avec la Figure inanimée « the keg » dont il provoque le mouvement. Les deux verbes « bounced/en faisant rebondir » et « kicked/en donnant un coup de pied » fusionnent le Mouvement, la Cause et la Manière. Lors du schéma (ii) fusionnant le Mouvement et la Trajectoire[51] dans la racine du verbe principal, il s'agit, également, du mouvement agentif avec l'implication, cette fois-ci, de la Cause et de la Trajectoire. Ce type de Cause est illustré par Talmy par l'exemple 12c « tumbe el arbol serruchandolo con une hacha/Je fais abattre un arbre en le sciant avec une hache ». Dans cet exemple « je », l'Agent animé, est, également, dans une relation causale avec la Figure inanimée « l'arbre » dont il provoque le mouvement. Le verbe « tumbe/faire tomber » fusionne le Mouvement, la Cause et la Trajectoire. Talmy (2000) classe également dans le schéma (ii) les verbes dits *mid-level verbs* (verbes intermédiaires) (*cf. supra* chapitre 2 section 1). Il s'agit des verbes tels que « put » et « take » en anglais, suivis des particules directionnelles, telles que « onto », « into », « up » … et de la Figure inanimée ou d'un Patient animé. Les équivalents de ces verbes en français sont « poser », « mettre », « enlever », « monter transitif » etc. Ce type de verbes désignent le mouvement d'une Figure, provoqué soit, par une partie du corps de l'Agent, soit par un objet extérieur qui est en contact avec la Figure, sans engager dans le mouvement le corps entier de l'Agent. Les parties du corps de l'Agent, impliquées dans le mouvement causatif, tels que « la

[50] Caractérisant dans la typologie de Talmy le type des langues à satellites (Langues-S)
[51] Caractérisant dans la typologie de Talmy le type des langues à cadrage verbal (langues-V)

main », « le bras », « le pied », ainsi que les objets extérieurs manipulés par l'Agent lors du mouvement causatif, sont qualifiés par Talmy (2000) « d'instruments ». Dans la terminologie traditionnelle, le terme « d'instrument » est employé, également pour désigner le rôle sémantique semblable à celui proposé par Talmy, à savoir « (…) d'une entité non animée, éventuellement contrôlée par un agent, qui est à l'origine du procès (…) » (*cf.* Riegel & al 2011 : 237).

Les événements spatiaux dans les discours narratifs que nous analysons, impliquent les deux types de mouvement, présentés plus haut, « le mouvement volontaire » et « le mouvement provoqué. Cependant, les trois langues qui font l'objet de nos analyses, possèdent les moyens morphosyntaxiques différents, pour exprimer les deux types de mouvements avec toutes les composantes, nous les présentons *infra* dans le chapitre 6, consacré à analyse de la référence spatiale.

## 7. Structure de l'espace et les types des relations spatiales

Cette section présente de nombreux travaux[52] issus du modèle appelé de Klein (1986), tel qu'il a été conçu dans le cadre du projet ESF (*supra* chapitre 1). Nous empruntons à ce modèle les concepts généraux permettant de décrire des relations spatiales topologiques et projectives qui, concernent aussi bien l'expression spatiale statique que dynamique. Ces travaux ont posé les bases théoriques et méthodologiques au domaine de l'acquisition de la référence spatiale, notamment, dans l'approche des lectes des apprenants dans laquelle se situe notre thèse.

La notion d'espace telle que nous l'avons définie dans l'introduction à ce chapitre se divise en portions ou sous-espaces plus petits, qui, soit prennent leur existence grâce aux entités qui les occupent (a), soit qui sont distincts de ces entités (b). Dans tous les cas, les lieux occupés par différentes entités sont reliés entre eux d'une Manière ou d'une autre et constituent les relations spatiales. Les sous-espaces peuvent être les lieux distincts, ou les entités de référence qui servent à localiser d'autres entités.

On peut distinguer deux types de relations spatiales. D'une part, les relations topologiques[53], où des entités ou des sous-espaces sont localisés les uns par rapport aux autres en fonction des traits intrinsèques de ces entités (*cf. supra* a). Dans ce type de relations spatiales une entité-Thème (Figure talmyenne) est localisée par rapport à une entité-Relatum

[52] L'ouvrages de Klein (1986) qui établit le cadre d'analyse de la spatialité pour le projet ESF ; de Perdue (1993) qui synthétise les résultats du projet complet ; de Becker & Caroll (1997) qui présent en détails les résultats de ESF dans le domaine des relations spatiales.
[53] Vandeloise (1986)

(Fond talmyen). Il s'agit des relations spatiales d'inclusion ou de contenance totale ou partielle, de distance, de proximité ou de voisinage, où des entités-thèmes sont localisées dans l'environnement immédiat des entités-relata (dans la région de), de relation porteur-porté et de contact/support.

Linguistiquement, en français ce type de relations est exprimé, en plus de prédicat à l'aide des prépositions : « à », « sur », « dans », « dedans », « en », « chez », « entre », « autour », etc., ou des syntagmes prépositionnels : « à l'intérieur de », « au milieu de », « au centre de » « au bas de », « dans le fond de », « au-dedans de », etc. mais pas seulement. Perdue (1993 : 122) et Becker & Caroll (1997 : 22) présentent la structure des relations typologique à l'aide de l'image suivante :

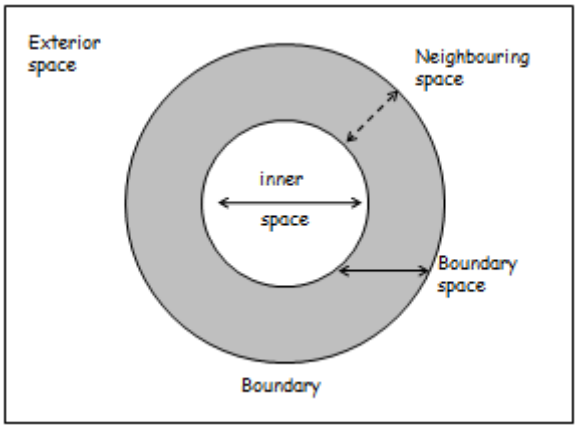



Figure 7 : Structure des sous-espaces topologiques

D'autre part les relations projectives[54] qui s'établissent entre les portions d'espace étant distincts des entités-thèmes (*cf. infra* b). Contrairement aux objets et les lieux qu'ils délimitent, les portions d'espace sont des entités immatérielles. Ce type de relations spatiales est défini en fonction des propriétés orientationnelles du monde et des intervalles spatiaux. Ces relations ont leur source dans les traits anthropomorphiques, dans l'orientation du monde et dans la gravitation terrestre. Ainsi, il s'agit de l'orientation verticale établie par la position débout de l'être humain, l'asymétrie de la partie supérieure et inférieure de son corps mais aussi d'autres animés (animaux…) et d'objets orientés verticalement (arbres, plantes, véhicules, meubles, bâtiments…), ainsi que par la gravitation terrestre. L'orientation horizontale est de deux natures, sagittale, établie par la ligne du regard, de l'asymétrie devant/derrière du corps humain (il est visible ce qui est devant et il est caché ce qui est derrière) et de l'orientation sagittale de certains objets utilisés par des humains comme

[54] Terminologie empruntée à Piaget (Watorek 1996)

« maisons », ou « véhicules, ainsi que de la direction habituelle du déplacement. La deuxième orientation horizontale est latérale. Elle est établie « en fonction de la direction latérale (du corps humain), essentiellement caractérisée par la ligne des épaules (…) (*cf.* Vandeloise 1986 : 129). L'orientation latérale est départagée entre les pôles latéraux « contenant les points situés à gauche et à droite » (*cf.* Vandeloise 1986 : 129). Cette orientation est celle qui présente les plus de difficultés lors de l'acquisition de la spatialité par les enfants. Elle est acquise le plus tardivement par les enfants après la verticale et la sagittale (*cf.* Johnson & Slobin 1979).

Les relations spatiales projectives sont organisées selon un système coordonné des axes orthogonaux[55] qui se croisent en un point appelé l'origo,[56] comme l'illustre l'image ci-dessous :

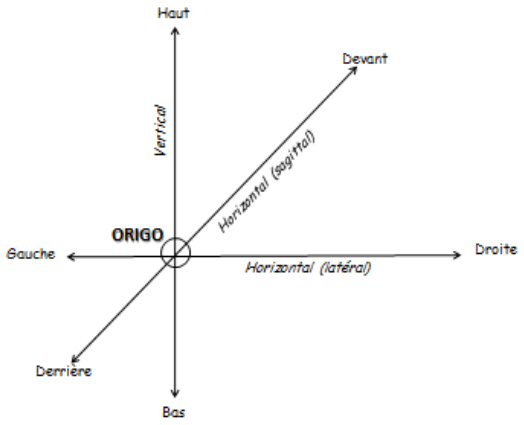



Figure 8 : Système coordonné des trois axes orthogonaux

### 7.1. Conceptualisations de la référence spatiale – stratégies conceptuelles

Les types de relations spatiales exposés dans la section précédente donnent lieu à des « stratégies conceptuelles différentes » de la référence spatiale, lors de la construction du discours à visée spatiale. Il s'agit notamment des travaux menés par Caroll & von Stutterheim (1993,1997), Caroll & al. (2000) et Watorek (1998, 2003) sur la référence spatiale dans un discours descriptif.

Dans leurs travaux, Caroll & von Stutterheim (1993, 1997) ont remarqué les différences dans l'organisation de l'information spatiale dans les discours descriptifs produits par les locuteurs natifs anglophones et germanophones. Les locuteurs anglophones ont

[55] La géométrie euclidienne (Euclide un géomètre antique) reprise par Newton.
[56] Origo c'est le point zéro = point d'origine de la localisation = point d'observation. La notion est empruntée à Bühler K., (1934), Sprachteorie : Die Darstellungsfunktion des Sprache ; Stuttgart, New York : G. Fischer. Pour une traduction anglaise 1982

tendance à établir des cadres dans lesquels les points de référence et les concepts spatiaux sont associés à des caractéristiques intrinsèques des objets à localiser. Ainsi, ces locuteurs organisent leur description autour du domaine des entités (i). Contrairement aux locuteurs germanophones qui, quant à eux, ont tendance à établir des cadres dans lesquels le point de référence correspond au point de vue de l'origo déictique. Les concepts spatiaux sont alors associés à l'ensemble des axes coordonnés, calculés à partir du point de vue et de l'orientation d'un observateur de la scène à décrire. Ainsi, ces locuteurs organisent leur description autour du domaine de l'espace (ii). Les auteurs précisent que cette différence dans la conceptualisation des relations spatiales est déterminée par les catégories grammaticales spécifiques à chaque langue. Les anglophones expriment les relations de localisation spatiale statique dans leurs descriptions à l'aide de prépositions, tels que « at/à », « by/par », « on/sur », « in/dans ». Les prépositions sont des expressions transitives qui, de par leur nature, imposent la mention explicite du Relatum (Fond) sous la forme d'un SN. Les auteurs, Caroll & von Stutterheim introduisent la notion de « place » pour nommer ce type de référence spatiale (i) dans lequel, le Relatum est envisagé comme objet. Il est representé en anglais dans les exemples suivants : « in front of the cafe there is a fountain» « beside the fountain there is a newspaper stand » (*cf.* Caroll & von Stutterheim 1997 : 87-96) ; Les germanophones, quant à eux, expriment les relations de localisation spatiale statique dans leurs descriptions à l'aide de formes adverbiales, tels que les adverbes et les pro-adverbes (appelés aussi les adverbes pronominaux) qui fusionnent avec l'adverbe « da/là ». Les formes adverbiales sont des expressions intransitives qui, de par leur nature, n'imposent pas la mention explicite du Relatum. Les adverbes ne réfèrent pas à un Relatum-objet, mais a une portion de l'espace délimité par un objet qui reste plus ou moins implicite. Les frontières de l'espace délimitées par le Relatum sont alors plus vagues. Les auteurs, Caroll & von Stutterheim introduisent la notion de « space » pour nommer ce type de référence spatiale (ii) dans lequel, le Relatum est envisagé comme espace. Il est representé en allemand dans les exemples suivants : « vor dem Cafe ist ein Brunnen/devant le café est une fontaine », « daneben ist ein Zeitungskiosk/à côté est un kiosque à journaux » (*cf.* Caroll & von Stutterheim 1997 : 87-96).

À la suite des leurs travaux, les auteurs Caroll & von Stutterheim (1993, 1997) et Caroll & al. (2000), proposent de distinguer deux concepts de « la référence spatiale »[57], à savoir : celui de « l'espace-place » (i) vs « l'espace-space » (ii).

[57] Que nous appelons également les stratégies de la conceptualisation de l'espace

Le premier concept, celui de « l'espace-place » implique l'emploi des expressions locatives transitives, comme les prépositions, qui exigent la mention de l'entité-Relatum, sous la forme d'un nom au sein du syntagme prépositionnel. En revanche, le deuxième concept, celui de « l'espace-space » implique l'emploi des expressions locatives intransitives, comme les adverbes, sans mention du syntagme nominal référant à une entité-Relatum. Ce type d'expression de donne pae leiu à la référence aux entités. Ces deux « stratégies conceptuelles » pourraient être rapprochées de la distinction entre deux types de relations spatiales exposées dans la section précédente (*cf. supra* section 7), topologiques, dépendant des entités et de leurs caractéristiques géométriques (espace en tant que *place*), vs projectives se référant aux propriétés orientationnelles du monde, indépendantes des caractéristiques géométriques des entités (espace en tant que *space*). La deuxième stratégie est plus abstraite et se rapproche du concept de l'espace absolu, défini par les physiciens, pour ne citer que les plus connus Einstein[58] et Newton, indépendant des propriétés des entités et illimité dans son extension.

Watorek (1998, 2003), à son tour, a remarqué dans ces travaux des différences interlinguistiques intéressantes dans l'organisation du discours descriptif chez les locuteurs natifs italophones, francophones (1998) et polonophones (2003). Elle a appuyé « l'hypothèse des stratégies conceptuelles » différentes qui dépendraient des expressions locatives disponibles dans ces langues. Ainsi, chez les natifs des langues analysées, les expressions locatives permettent d'exprimer un espace occupé par un Relatum, par rapport auquel va être localisé un Thème. Ces expressions sont constituées essentiellement des prépositions et des adverbes de lieu. L'encodage de l'intervalle spatial dans une expression implique obligatoirement l'expression de la référence à l'espace, tandis que la référence à l'entité-Relatum, délimitant cet espace peut être laissée implicite. Les italophones (*cf.* Watorek 1998) et les polonophones (*cf.* Watorek 2003) préfèrent d'organiser leurs discours autour du domaine de l'espace, tandis que les francophones préfèrent celui des entités. Ces préférences, impliquent les « stratégies conceptuelles » proposées auparavant par Caroll & von Stutterheim (1993, 1997), à savoir l'organisation du discours autour du concept de « l'espace-space », dans les productions des italophones et polonophones, contrairement aux francophones qui organisent leur discours autour du concept de « l'espace-place ». Les différentes stratégies conceptuelles ont également fait l'objet du travail de Caroll & al. (2000). Caroll et ses collègues ont fait une étude interlinguistiques en comparant les discours

[58] Albert Einstein, préface au *Concepts d'espace. Une histoire des théories de l'espace en physique*, de Max JAMMER, première parution en 1954, Librairie philosophique j. Vrin, 2008, Paris.

descriptifs produits par les locuteurs natifs de l'anglais, du français, de l'allemand, de l'italien et de l'espagnol.

Pour finir cette section, mentionnons les résultats des travaux menés dans le cadre du projet ESF (*cf. supra* chapitre 1) sur l'acquisition de l'allemand par les apprenants turcophones. (*cf.* Caroll & Becker 1997). Ces auteurs ont observé les différences conceptuelles dans la description spatiale entre ces deux langues. L'allemand, en effet, permet aux locuteurs d'organiser le discours descriptif autour du concept de « l'espace-space », grâce aux pro-adverbes souvent utilisés. En revanche le turc, amène les locuteurs à organiser le discours autour du concept de « l'espace-place » à l'aide des noms spatiaux dépendants de la structure topologique des entités, tout comme le français. Cette différence conceptuelle influence l'acquisition. Ainsi, les apprenants turcophones, habitués aux moyens linguistiques permettant d'organiser le discours autour du concept de « l'espace-place », ont du mal à acquérir les pro-adverves en allemand permettant d'organiser le discours autour du concept de « l'espace-space ». Les pro-adverbes sont acquis tardivement par les apprenants turcophones (*cf.* Caroll & Becker 1997 : 31, 80-85, 139-147).

## 8. Acquisition de la référence spatiale en L2

Depuis une trentaine d'années, plusieurs auteurs se sont penchés sur l'acquisition de la référence spatiale en L2. Les travaux que nous synthétisons dans cette section, ont été menés dans la perspective comparative interlinguistiques, où l'influence typologies des différentes LS et LC a été examinée. De Manière générale, on atteste deux types de résultats. Certaines études confirment l'impact de la conceptualisation spatiale acquise lors de l'acquisition de la langue maternelle, sur l'acquisition de la référence spatiale en L2, même à des niveaux avancés (*cf.* par exemple, von Stutterheim, Nüse & Murcia-Serra 2002 ; von Stutterheim 2003 ; Nüse 2003 ; Carroll, von Stutterheim & Nüse 2004). D'autres, affirment les phénomènes partagés par les apprenants quelle que soit leur LS, ce qui pourrait être imputé à l'impact de la LC. Pour être le plus rigoureux possible, plusieurs paramètres doivent être pris en compte dans ce type d'analyses, les propriétés des LS, le niveau de la compétence en L2, mais aussi le type de tâche et le type de discours qui déterminent la complexité des mouvements à encoder.

Anastasio (2018) a étudié l'acquisition de l'expression spatiale dynamique par les apprenants anglophones et italophones du français L2 et les apprenants francophones et anglophones de l'italien, de niveau intermédiaire et avancé. Le support utilisé était « Frog where are you ?» qui sollicite le discours narratif. Ces résultats montrent « le traitement

minimal » de la tâche (*cf.* traitement prototypique de la tâche communicative Watorek 1996, 2008), au niveau intermédiaire, quelle que soit la LS des apprenants. Les apprenants expriment essentiellement la Trajectoire et il n'y a pas de traces des LS à ce niveau. En revanche, au niveau avancé, ces traces ont été attestées chez les anglophones qui emploient les constructions satellitaires, propres à leur LS.

Demagny (2013), à son tour, a étudié l'acquisition de la référence spatiale par les apprenants anglophones du français, de trois niveaux de compétence (débutant, intermédiaire et avancé). Les supports utilisés étaient, une tâche expérimentale, « Popi » sollicitant des phrases isolées, caractérisant les mouvements volontaires et provoqués présentés sur des clips séparés et une tâche discursive, « Le chat », sollicitant un discours narratif. L'impact de la LS est clairement marqué par l'emploi des V encodant la Cause et la Manière par les anglophones. Ces apprenants éprouvent des difficultés lors de l'encodage de la Trajectoire dans le lexique verbal, ils se servent des éléments périphériques au V pour palier à l'encodage de cette composante. De Manière générale, les anglophones ne parviennent que partiellement et très progressivement à la restructuration conceptuelle et à l'appropriation de toutes les relations formes-fonctions dans la LC.

Dans une étude à propos du mouvement volontaire et provoqué en français L2, utilisant la tâche expérimentale de « Popi », Hendriks & *al.* (2008), ont montré qu'au niveau débutant, les apprenants anglophones transfèrent le schéma de leur LS. Ils expriment la Cause et la Manière dans la racine verbale, en mettant la Trajectoire dans les éléments périphériques. Même avec l'évolution de leur compétence en L2 et malgré leur capacité à utiliser des structures syntaxiques de la LC, ils organisent toujours l'informations spatiale suivant le schéma qui suit leur LS.

Hendriks & Hikmann (2011) ont analysé l'expression du mouvemente volontaire chez les mêmes apprenants et le résultat est bien différent. Les apprenants se sont approprié le schéma de la LS, exprimant plus souvent la Trajectoire que la Manière. Il ressort de ces deux études (Hendriks & al. 2008 et Hendriks & Hickmann 2011) que si la tâche demande un encodage plus complexe, avec recours à plusieurs composantes sémantiques (notamment la Cause) les apprenants ont plus tendance à encoder l'information selon le schéma familier de leur LS. En revanche, si la tâche demande un encodage plus simple, ils s'appuient sur leurs compétences en LC. Le rôle de la tâche n'est pas négligeable dans l'organisation de l'information spatiale.

Quelques autres travaux ont démontré qu'aux stades avancés, les apprenants arrivent à s'approprier l'encodage spatial selon les schémas de la L2, dans certains cas. Citons ceux de

Cadierno (2004) et de Cadierno & Ruiz (2006), qui ont étudié les productions des apprenant intermédiaires et avancés danois en espagnol, ainsi que ceux de (Cadierno & Ruiz 2006) qui ont étudié les productions des apprenants italiens en espagnol. Le danois est classé dans la catégorie de Langue-S, tandis que l'italien et l'espagnol, sont classés dans la catégorie des Langues-V. Selon Cadierno (2004), les apprenants danois encodent la Trajectoire dans la racine verbale selon le schéma de l'espagnol (Langue-V). Cependant, la composante Trajectoire est beaucoup plus élaborée/détaillée chez les apprenants danois que celle exprimée par les locuteurs natifs de l'espagnol. Ce phénomène prouverait une tendance à transférer de la LS de ces apprenants l'expression complexe de la Trajectoire. En revanche, ces mêmes apprenants, éprouvent des difficultés dans l'encodage de la Manière dans des contextes bornés temporellement. Ce type d'encodage est représentatif de leur LS, le danois. Ils auraient pu transférer cette propriété en L2, mais ils ne le font pas. Les auteurs en concluent que l'impact des LS est étroitement lié aux niveaux de la compétence en L2. Aux niveau intermédiaires, l'impact des LS est plus visible qu'aux niveaux avancés.

Un autre travail qui a permis de remarquer les liens entre l'influence des LS et les niveaux de compétence est celui de Philips (2007). Il a étudié les anglophones américains apprenants de l'espagnol et a repéré les transferts de la LS au niveau débutant. Ces apprenants n'arrivent pas à encoder la Trajectoire dans la racine verbale et emploient des verbes comme « go », neutres du point de vue de la sémantique du mouvement, suivis des éléments extraverbaux contenant la Trajectoire. Au niveau intermédiaire, les apprenants expriment la Manière, selon le schéma de leur LS, où, la Manière est codée dans le V et la Trajectoire dans un satellite. Cependant, son étude n'a pas analysé les productions des apprenants avancés.

Slobin & Hotic (1994) et Slobin (2006), ont formulé l'hypothèse de contrainte de la contrainte de franchissement de frontière qui n'a pas été confirmée par Larrañaga & al. (2012). Les résultats de leurs travaux montrent que même au niveau avancé, les apprenants anglophones de l'espagnol n'arrivent pas à encoder la Trajectoire dans le verbe, même dans le cas de franchissement de frontière et la M dans le satellite, même dans le cas de franchissement de frontière. Ils encodent la Manière dans le verbe selon le schéma de leur LS. Ces résultats s'opposent à ceux de Cadierno (2004, 2008) et de Phillips (2007). Ils ont toutefois remarqué que dès le niveau débutant, les anglophones emploient certains verbes de Trajectoire, notamment « entrar », ce qui pourrait s'expliquer par l'existence de verbes similaires, d'origine latine en anglais, « to enter », « to ascend », « to descend ». Ces résultats sont intéressants du point de vue de caractéristiques de « l'acquisition en milieu guidé » qui a

une incidence certaine, démontrée par des travaux (*cf.* chapiter 1, Bartning et Schlyter) sur l'acquisition d'une L2. Ces verbes sont très peu utilisés en anglais courant.

Tous ces travaux ont démontré que les apprenants d'une L2 ont tendance à transposer les schémas de leur LS, au moins aux niveaux débutant et intermédiaire, surtout dans les contextes des événements spatiaux complexes, impliquant plusieurs composantes sémantiques. Il semble que l'acquisition de la référence spatiale en L2 demande du temps et elle requiert non seulement une restructuration de l'empaquetage linguistique, mais probablement également une reconceptualisation.

# CHAPITRE 3

# CARACTÉRISTIQUES DES LANGUES ET VARIATION INTERLINGUISTIQUE

Les trois langues que nous étudions présentent des caractéristiques différentes selon plusieurs critères typologiques intéressantes par rapport aux thèmes de notre recherche. Le français et le polonais sont traditionnellement classées parmi les langues indoeuropéennes, le premier fait partie du groupe des langues latines, le deuxième est membre du groupe occidental des langues slaves. Le turc, en revanche, appartient à la famille des langues ouralo-altaïques.

## 1. Caractéristiques générales

Les trois langues utilisent l'alphabet issu du latin. En plus des lettres simples, le français et le polonais possèdent des signes diacritiques qui ne sont pas prises en compte dans l'ordre alphabétique. L'alphabet français se compose de 26 lettres simples dont 6 voyelles principales et 20 consonnes, auxquelles il faut ajouter celles qui portent les signes diacritiques, ainsi que des ligatures. Cela fait au total 21 voyelles et 21 consonnes. L'orthographe du français est soumise aux règles de groupement de voyelles et de consonnes très complexes qui sont source des difficultés pour les apprenants. L'alphabet du polonais se compose de 26 lettres simples auxquelles il faut ajouter 9 signes diacritiques, cela fait au total 35 lettres qui se composent de 7 voyelles et 28 consonnes. L'orthographe du polonais est soumise aux règles complexes mais très différentes de celles du français. L'alphabet du turc, quant à lui, il se compose de 29 lettres dont 8 voyelles et 21 consonnes. C'est la seule langue des trois qui possède une orthographe phonémique. Toutes les lettres sont prononcées et chacune correspond à un son, sauf une seule exception la lettre « ğ », qui prolonge la voyelle précédente, comme dans *Erdoğan* qui se prononce [Erdoan]

### 1.1. La phonologie

Le français moderne compte 36 phonèmes : 16 voyelles, 3 semi-voyelles et 17 consonnes. La phonologie du français est très complexe, elle comprend de nombreux groupement de lettres dont certaines ne se prononcent pas. Des phonèmes identiques peuvent avoir plusieurs orthographes différentes. L'apprentissage de la phonologie du français est source de difficultés pour les apprenants. Notamment le système vocalique de cette langue qui est très développé, possède de nombreux sons qui n'existent pas dans les langues des apprenants turcophones et polonophones. En effet, les deux langues possèdent le système vocalique beaucoup moins riche. Citons quelques difficultés concrètes des apprenants liées au système vocalique du français. La prononciation du « e » final est très aléatoire. Il n'est pas prononcé dans la conjugaison des verbes du 1e groupe au présent ni dans des adjectifs féminins terminés par « e », Il est tantôt prononcé comme [ø] tantôt comme [oe], parfois il a un rôle épenthétique. De la même manière, l'opposition entre la terminaison par une voyelle fermée du passé composé [e] et celle ouverte de l'imparfait [ɛ] est source de difficultés pour les apprenants. Ajoutons à cette opposition le [e] fermé des infinitifs qui ajoute une confusion lors de la différenciation de ces voyelles. C'est la raison pour laquelle l'interprétation des verbes produits par les apprenants est très complexe, le linguiste ne peut pas aisément et sans ambguité faire la différence entre les trois voyelles finales des verbes, est-ce une terminaison d'un verbe non fini, une terminaison d'un verbe à l'imparfait ou une terminaison d'un participe passé prononcé avec une voyelle finale ouverte.

Le polonais compte 43 phonèmes : 35 consonnes, 6 voyelles orales et 2 voyelles nasales. Contrairement au français, cette langue dispose d'un système riche de consonnes. Le système phonologique du turc est ingénieusement simplifié, tous les phonèmes, comme mentionnée plus haut, correspondent aux lettres. Par ailleurs, cette langue a la particularité de disposer de deux règles phonologiques fondamentales. Leur l'existence est possible grâce au procédé de l'agglutination, à savoir, de l'ajout des morphèmes sous forme de suffixes. La première est appelée « la règle de l'harmonie vocalique » selon laquelle les voyelles de ces suffixes doivent « s'adapter » à la dernière voyelle du radical (Akinci 2017-2018). Les suffixes du turc sont divisés en deux groupes, à deux variantes et à quatre variantes. Nous les présentons ci-dessous.

| Suffixes à deux variantes | | |
|---|---|---|
| Voyelle de la dernière syllabe du radical | Voyelle du suffixe | Exemples |
| e, i, ö, ü (voyelles antérieures) | {-e-} | pencere-ler – *des fenêtres* |
| a, ı, o, u (voyelles postérieures) | {-a-} | masa-lar – *des tables* |

Tableau 3 : La règle des suffixes simples à deux variantes avec les voyelles « e » et « a » (AKINCI 2017-2018)

Un exemple d'application peut être illustré à l'aide du suffixe du pluriel{-lAr}. Ce dernier, suivant la règle de l'harmonie vocalique peut-être « -lar » ou « –ler. » Ainsi, lorsque les voyelles de la syllabe finale du radical sont postérieures, le pluriel sera « -lar », par exemple : « masa-lar »/« des chaises » et lorsque les voyelles de la syllabe finale sont antérieures, le pluriel sera « -ler », par exemple : « pencere-ler »/« des fenêtres ».

| Suffixes à quatre variantes | | |
|---|---|---|
| Voyelle de la dernière syllabe du radical | Voyelle du suffixe | Exemples |
| e, i (voyelles antérieures fermées étirées) | {-i-} | İngliz-im |
| a, ı (voyelles postérieures fermées étirées) | {-ı-} | Fransız- ım |
| ö, ü (voyelles antérieures fermées arrondies) | {-ü-} | Türk-üm |
| o, u (voyelles postérieures fermées arrondies) | {-u-} | doktor-um |

Tableau 4 : La règle des suffixes complexes à quatre variantes avec les voyelles « i », « ı », « ü », « u » (AKINCI 2017-2018)

Un exemple d'application peut être illustré à l'aide du suffixe du cas accusatif qui exprime également le possessif ou le complément du nom. Il peut prendre quatre formes {–İ}, {- I}, {-U}, {-Ü} : « Baykal göl-ü/le lac de Baykal », « akasya ağac-ı/l'arbre d'acacia », « kanarya kuş-u/l'oiseau canari », « baba koltuğ-u/le fauteuil de papa », « kız-ı seviyorum/j'aime la fille ». Par ailleurs, la lettre de liaison (y) apparait lorsque le nom se termine par une voyelle {–(y)İ}, {-(y)I}, {-(y)U}, {-(y)Ü}.

La deuxième règle phonologique du turc est appelée « la règle de l'assimilation consonantique » selon laquelle les consonnes sonores ne peuvent se trouver qu'au contact de sonores, tandis que les sourdes ne peuvent se trouver qu'au contact de sourdes. Les consonnes initiales des suffixes commençant par B, D, G, C s'ajoutant à un radical terminé par l'une des huit consonnes sourdes P, T, K, Ç, F, S, H, Ş s'assourdit de la manière suivante : B=P, D=T, G=K, C=Ç. Ces deux règles sont importantes non seulement du point de vue phonologique mais également morphologique et syntaxique. Elles sont impliquées dans la morphologie et la syntaxe du turc, en effet, les deux se réalisent à l'aide de la

suffixation. Tous les suffixes et les groupements de suffixes nominaux et verbaux sont soumis à ces deux règles (cf section morphologie et syntaxe).

### 1.2. La morphologie flexionnelle

Selon le classement morphologique, le polonais et le turc sont des langues flexionnelles et agglutinantes (synthétiques). Même si le turc, du fait du seul procédé morphologique de suffixation, est considéré comme le cas presque parfait de langue agglutinante, le polonais l'est aussi en partie. Les deux langues pratiquent la flexion verbale et nominale, cependant, ils présentent des différences dans leurs morphologies agglutinantes. Le français, quant à lui, est une langue flexionnelle et isolante (analytique). La seule flexion qu'il pratique est verbale, elle est, cependant, très développée et complexe. Le polonais, à côté de la désinence casuelle, possède des prépositions et des préfixes, des traits caractéristiques des langues indoeuropéennes qu'il partage avec le français, contrairement au turc, qui, à côté de la suffixation casuelle, utilise des post-positions. Par ailleurs, un autre point commun entre le polonais et le turc qui les oppose au français est le manque d'articles aussi bien définis qu'indéfinis.

#### 1.2.1. Le nom et la morphologie nominale

Le nom en français est dépourvu de la flexion casuelle et il est précédé d'un article obligatoire. L'accord au sein du groupe nominal est réalisé entre le nom, les articles, les adjectifs et autres déterminants en genres (masculin et féminin), ainsi qu'en nombre (singulier et plusriel). Le déterminent joue le rôle dans l'enchainement syntaxique entre les mots d'un énoncé, contrairement aux langues sources des apprenants, le polonais et le turc, qui possèdent les marques casuelles qui jouent ce rôle. En français, les groupes nominaux introduits par les articles définis réfèrent à des entités identifiables, spécifiques, tandis que, les indéfinis référent à des entités génériques, leur emploi est cependant très complexes. De plus, les articles se contractent avec des prépositions, le trait caractéristique du français qui l'oppose aux langues sources de nos apprenants, habitués à se servir de la flexion nominale.

Le turc ne pratique pas l'accord morphologique entre les mots, de plus il ne connait pas la catégorie du genre grammatical. Les marques des cas uniquement ont des fonctions grammaticales déterminées. Le marquage du nombre n'est pas systématique, ainsi, le nom pluriel employé adjectivement ou adverbialement est invariable, il ne s'accorde ni avec l'adjectif ni avec le verbe, examinons l'exemple suivant « güzel atlar koşuyor » : « güzel/beau »

(adj sing) « atlar/chevaux (N3Plur) « koşuyor/court » (3e PSG). La morphologie nominale du turc a pour seule procédé la suffixation qui s'additionne uniquement à droite du radical nominal et qui est soumise aux lois. Ainsi, le premier suffixe accolé au radical encode le nombre, le deuxième accolé au suffixe du nombre encode la personne, le troisième accolé au suffixe de personne encode le cas. Cette langue possède 6 cas principaux dont 5 marqués par des suffixes encodant le nombre et la personne. Ils se répartissent en deux catégories : 2 cas grammaticaux et 3 cas spatiaux, le nominatif n'est pas marqué. Les cas grammaticaux sont : le génitif, marqué par {–(n)İn} et l'accusatif, marqué par {-(y)İ}. Nous présentons des exemples des cas spatiaux dans la section consacrée à l'encodage spatial.

Le polonais emploie 3 genres, le masculin, le féminin et le neutre. En ce qui concerne la flexion nominale, elle comporte 7 cas dont 6 marqués par des suffixes. Le nom polonais se décline en cas, en genre et en nombre, les autres éléments du groupe nominal se déclinent également (adjectifs, pronoms, les numéraux). Chaque cas possède donc au moins 6 désinences en fonction des critères mentionnés ci-dessus. Les cas du polonais sont les suivants : le génitif, le datif, l'accusatif, l'instrumental, le locatif et le vocatif.

Observons des exemples illustrant l'opposition dans l'organisation d'un syntagme nominal de base en français en turc et en polonais :

| | | | |
|---|---|---|---|
| (36a) français : | dans | ma | maison |
| | Prép | dét adj poss1ps | nom K nu Ø |

(36b) turc : ev-im-de
Radical nominal+marque de personne et du nombre + marque du K locatif
*maison-ma-dans*

| | | | |
|---|---|---|---|
| (36c) polonais : | w | moim | domu |
| | Prép | dét adj poss 3ps | nom K loc masc sing |
| | *dans* | *ma* | *maison* |

Les exemples illustrent bien les différences et les ressemblances entre les trois langues. Le français et le polonais reflètent la structure prépositionnelle et isolante, avec l'ordre des mots suivant : prép+dét+nom. En même temps, le polonais reflète la flexion nominale du nom portant une marque casuelle, le point commun avec le turc. Ce dernier reflète la structure postpositionnelle, synthétique et agglutinante, encodée dans une seule unité nominale composée de plusieurs suffixes, avec l'ordre des composantes : nom+dét+marque de cas.

### 1.2.2. Le verbe et la morphologie verbale

Le verbe est en français le pivot autour duquel s'organise une proposition et il exprime le procès (*cf.* Riegel & al. 2011 : 389-501). Il se compose du radical portant le sens lexical du verbe et de la désinence qui apporte les informations grammaticales. Le verbe conjugué est obligatoirement précédé du pronom personnel sujet qui correspond à trois personnes du singulier avec une spécification du genre masculin, féminin pour la troisième personne : « je », « tu », « il/elle » ; et à trois personnes du pluriel avec une spécification du genre pour la troisième personne : « nous », « vous », « ils/elles ». Le statut obligatoire des pronoms personnels sujets est un trait qui oppose le français aux LS des apprenants. En effet, le polonais et le turc sont des langues à pronom sujet nul ou facultatif qui est inférable morpho-syntaxiquement et pragmatiquement (langues pro-drope). Dans ces deux langues, le statut du pronom sujet est lié à l'anaphore « zéro », car il est marqué dans la morphologie verbale et nominale. En français, le système des pronoms pre-verbaux (ppv) permet de spécifier les liens grammaticaux entre le verbe et ses complements (arguments). Le radical d'un même verbe français peut prendre plusieurs formes, on les appelle *les bases*. Le classement traditionnel, du moins tel qu'il est enseigné aux apprenants du français L2, se compose de trois groupes selon les variations du radical verbal. Pour les verbes du 1er et du 2e groupe le radical a une seule base et les désinences sont régulières. En revanche, pour les verbes du 3e groupe et les verbes auxiliaires « être », « avoir », « aller » et « venir » les plus utilisés il existe plusieurs radicaux et les conjugaisons sont irrégulières et complexes. La morphologie flexionnelle du verbe marque la personne, le nombre, le mode, le temps et, dans la moindre mesure, en tout cas différemment qu'en polonais, l'aspect. Dans certains temps, le genre est marqué en plus du nombre, par exemple au passé composé conjugué avec l'auxiliaire « être », « elle est venu-e ». La désinence se réalise sous forme de suffixes qui suivent un certain ordre, la marque de temps précède la marque de personne et de nombre, par exemple : dans « chant-ai-t », la désinence « -ai-» marque l'imparfait et « -t » marque la troisième personne du singulier. Il convient d'ajouter que le fonctionnement des marques morphologiques de nombre, de personne, de genre, de temps et de mode diffère à l'oral et à l'écrit ce qui rend la tâche acquisitionnelle encore plus difficile aux apprenants.

Les verbes en français expriment le procès qui peut être envisagé de trois manières (*cf.* Riegel & al. 2011 : 510-527) : modale, temporele et aspectuelle. Le mode exprime l'attitude du sujet parlant à l'égard de son énoncé. Le temps exprime les relations temporelles, en situant le procèspae rapport aux deux repères temporels, le moment d'énonciation et le moment de l'événement. L'aspect envisage le procès en lui-même d'un point de vue interne,

sous l'angle de son déroulement interne indépendant de la chronologie. Ces trois manières d'envisager le procès par le verbe peuvent être exprimées linguistiquement par la morphologie verbale ou par le lexique verbal.

À part le marquage morphologique, le mode et l'aspect peuvent être exprimés, en français grâce aux moyens lexicaux, tels que les semi-auxiliaires modaux et aspectuels. Leur sémantisme se réduit à une indication grammaticale modale ou aspectuelle et leur fonctionnement syntaxique est complexe. Souvent, ils ont la forme des constructions de type l'auxiliaire conjugué suivi de l'infinitif, mais parfois, ils jouent le rôle des verbes introducteurs à une proposition subordonnée. Ces verbes ne constituent pas une liste fermée, certains ont le pur statut des auxiliaires, alors que d'autres possèdent également un sens lexical, par exemple les verbes « aller », « venir », « arriver ».

Les semi-auxiliaires modaux expriment diverses valeurs modales qui appréhendent le procès d'un point de vue subjectif ou différentes manières de l'envisager, dont deux fondamentales, la possibilité « pouvoir » et l'obligation « devoir ». Il existe beaucoup d'autres verbes à valeurs modales, par exemple la volonté, l'intention : « vouloir » ; une appréhension subjective d'un procès : « sembler », « penser », « savoir », « éviter » etc.

Les semi-auxiliaires aspectuels saisissent le procès à différents stades de sa réalisation, avant le début du procès : « aller »[1], « être sur le point » ; au début du procès : « commencer de à », « se mettre à » ; en cours du déroulement : « être en train de » ; l'achèvement du procès : « finir de », « cesser de » ; et la fin du procès : « venir de ».

En plus de la morphologie, le verbe français a les propriétés constructionnelles qui déterminent son fonctionnement syntaxique. Ainsi, on distingue les verbes intransitifs – lorsqu'ils ne requièrent pas le complément, par exemple « il marche » et les verbes transitifs – lorsqu'ils requièrent le complément. Les constructions transitives peuvent prendre trois formes : directe, si le complément est lié directement au verbe sans une préposition, par exemple « il attend les vacances » ; indirecte, si le complément est introduit par une préposition, « il pense aux vacances » ; ou ditransitive - à double complémentation, lorsque le verbe se construit avec deux compléments dont l'un est généralement direct et l'autre indirect, par exemple « il interdit l'entrée aux curieux ». Par ailleurs, il existe des constructions attributives, lorsque la copule « être » instaure, entre l'élément prédicatif dit attribut et son sujet, une relation morphosyntaxique et sémantique particulière, marquée par le phénomène de l'accord (par exemple « ces boissons sont désaltérantes »).

[1] Le verbe *aller* a plusieurs emplois qui sont parfois difficiles à interpréter, il est couramment employé à l'oral en tant qu'un verbe auxiliaire du temps appelé dans des méthodes de FLE, *le futur proche*, il ne faut cependant pas oublier son sens lexical du verbe de mouvement.

Il convient de remarquer que beaucoup de verbes n'ont pas les propriétés inhérentes intransitives comme : « aller », « arriver », « entrer », « se lever », « marcher » etc., ils sont à régime facultatif et ils peuvent être employés dans des structures intransitives ou transitives. Dans les langues casuelles comme le polonais te le turc, ces relations sont exprimées dans la morphologie casuelle nominale, contrairement au français où elles sont exprimées dans des constructions verbales.

La morphologie verbale du turc se caractérise, comme celle du nom, par la suffixation (l'agglutination) à droite de la base verbale (V), par exemple « ver-/donner », « bak-/regarder », « gel-/venir ». Le suffixe de l'infinitif est {-mAk}, par exemple : « vermek/donner », « bakmak/regarder ».

Le turc a 10 conjugaisons simples qui se combinent avec les suffixes de modificateurs verbaux et des suffixes de personne. Il y a 24 formes composées. Cela fait 34 formes du verbe turc exprimant les nuances très variées, dont ces 34 formes il y a les noms verbaux d'agent et d'action, qui jouent le rôle des noms-verbaux subordonnés ou coordonnés. Cette morphologie verbale très riche est obtenue par la combinaison d'un nombre très restreint d'éléments (9 suffixes de temps, radical « i » du verbe être et six suffixes de personne (*cf.* E. Divitçioğlu 2007).

La suffixation verbale correspond à trois catégories de suffixes distinctes qui s'ajoutent à la racine verbale et qui suivent l'ordre bien défini :

(1) modificateurs verbaux (MV), correspondant à peu près aux modes verbaux en français (qui ne correspondent pas, cependant exactement aux temps et aux modes de français),

(2) marques de temps, d'aspect et de certaines modalités (TempsV),

(3) marque de personne (Ps).

Les suffixes des modificateurs verbaux (1) liés aux modes sont accolés à la base verbale en première position. Il s'agit par exemple du modificateur verbal causal {-T-}, {-DIr-}, {-Ar}, directement impliqué dans l'encodage spatial, sera présenté dans la section 2 de ce chapitre.

Les suffixes des marques de temps, d'aspect et de certaines modalités (2) sont accolés à la base verbale en deuxième position. Les modificateurs temporels (2) employés par les locuteurs dans notre corpus sont les suivants : *le présent progressif* marqué par le suffixe {-Iyor-} ; *le parfait testimonial* (PT) qui est également appelé *le parfait de constatation* (PDC) qui est perfectif, marqué par le suffixe {-DI} ; ainsi que *le parfait non-testimonial* (PnT) qui est également appelé *le parfait de non-constatation* (PdnC) qui est perfectif, marqué par le suffixe {-mIş}.

Quant aux suffixes qui portent la marque de personne (3), ils sont accolés en troisième position à la base verbale, il s'agit des suffixes suivants : 1ère ps {-(y)Im}, 2ème ps {-sIn}, 3ème ps {-Ø}, 1ère pp {-sInIz}, 3ème pp {-lAr}.

Nous illustrons la morphologie verbale du turc comportant deux catégories de suffixes accolés à la base verbale (2 TempsV) et (3Ps) dans le tableau ci-dessous en conjuguant deux verbes, souvent employés dans notre corpus « gitmek/aller » et « gelmek/venir »[2].

| **Git-mek[3] - aller** | **Présent continu {-Iyor-} V-TempsV(2)-Ps(3)** | **Parfait de constatation {-DI} V-TempsV(2)-Ps(3)** |
|---|---|---|
| 1er sg. | gid-iyor-um | git-ti-m |
| 2ème sg. | gid-iyor-sun | git-ti-n |
| 3ème sg. | gid-iyor | git-ti |
| 1ère pl. | gid-iyor-uz | git-ti-k |
| 2ème pl. | gid-iyor-sunuz | git-ti-niz |
| 3ème pl. | gid-iyor-lar | git-ti-ler |
| **Gel-mek -venir, arriver** | **Présent continu {-Iyor-} V-TempsV(2)-Ps(3)** | **Parfait de constatation {-DI} V-TempsV(2)-Ps(3)** |
| 1er sg. | gel-iyor-um | gel-di-m |
| 2ème sg. | gel-iyor-su | gel-di-n |
| 3ème sg. | gel-iyor | gel-di |
| 1ère pl. | gel-iyor-uz | gel-di-k |
| 2ème pl. | gel-iyor-sunuz | gel-di-niz |
| 3ème pl. | gel-iyor-lar | gel-di-ler |

Tableau 5 : Exemples de conjugaison de verbes en turc au présent et au passé (PDC)

Il convient d'ajouter que toutes les catégories de suffixation nominale et verbale sont soumises aux mêmes règles de l'harmonie vocalique et de l'assimilation consonantique exposées plus haut (section 1.1.). Les deux verbes dont les conjugaisons sont exposées dans le tableau ci-dessus constituent de bons exemples pour comprendre les règles de l'harmonie vocalique et consonantique du turc. Ainsi, au présent la consonne finale change en « d » pour des raisons phonologiques.

Par ailleurs, le turc, contrairement au français et au polonais, n'a pas de verbes « être » ni « avoir ». En revanche, les unités nominales « var » et « yok » expriment respectivement l'existence et la non existence et constitue le prédicat nominal d'existence. Ces formes peuvent être considérées comme équivalents du verbe « avoir » et de l'existentiel « il y a ». Quant à l'équivalent du verbe « être », le turc possède des suffixes de personnes qui se combinent avec les noms en formant ensemble des constructions attributives, sans avoir besoin de verbes, comme dans les exemples suivants : « öğretmen-iz/nous sommes

[2] Nous ne présentons que les formes les plus utilisées pour référer au domaine spatial.

enseignants » ; « güzel-dir-ler/ils sont beaux » ; « çalışkan-sın/tu es travailleur ». Ainsi dans des constructions locatives comme, « être » + Sprép, le suffixe de personne est précédé du cas locatif {-DA} formant des SN complexes locatifs, par exemple : « okul-da-yız/nous sommes à l'école » ; « üniversite-de-siniz/vous êtes à l'université ».

Le système verbal du polonais, diverge de celui de turc et de français, comme dans toutes les langues slaves, il est constitué autour des deux aspects : perfectif et imperfectif.[4] Karolak (1994) propose de considérer l'aspect comme une composante du prédicat véhiculé par le radical verbal. Le même auteur propose en 2008 de considérer l'aspect comme une catégorie conceptuelle à caractère universelle qui est à distinguer de ses composants lexicaux et grammaticaux. En effet, les morphèmes aspectivants (les préfixes en polonais), bien qu'ils ne modifient pas l'aspect du radical, peuvent ajouter une nouvelle valeur sémantique à celui-ci. Nous pouvons citer Talmy (2000 – II) selon qui, les morphèmes aspectuels dans les langues du monde peuvent apporter des informations sémantiques spatiales, de la manière, de la trajectoire du mouvement ou encore de l'intentionnalité.

**L'imperfectif**, décrit l'action comme un état ou comme un processus sans référer à ses limites temporelles. **Perfectif**, envisage l'action dans sa totalité et dénote des procès bornés et accomplis, qui ont déjà eu lieu, qui ont lieu ou qui auront lieu dans l'avenir. Cette distinction est essentielle pour la flexion verbale. La majorité des verbes polonais ont à l'infinitif une forme imperfective et une forme perfective. Les deux aspects sont, en général, exprimés soit par des moyens morphologiques (par des préfixes (37a) ou par des suffixes (37b), soit par la modification de la racine verbale (37c). Considérons les trois procédés :

37a/L'infinitif imperfectif (« czytac/lire » et « pisac/écrire »), après l'ajout d'un préfixe perfectif (« prze-» et « na-») devient l'infinitif perfectif (« przeczytac/finir de lire », « napisac/finir d'écrire »).

| Infinitif imperfectif | + Préfixe perfectif |
|---|---|
| *lire :* | |
| czytać - (infinitif imperfectif) | **prze**-czytać - (infinitif perfectif) |
| *écrire :* | |
| pisać- (infinitif imperfectif) | **na**-pisać - (infinitif perfectif) |

37b/L'infinitif imperfectif (« wydawać/dépenser », « kupować/acheter », « rzucać/jeter »), formé avec le suffixe imperfectif (« -wać »), après le changement de suffixe en perfectif (« -

[4] Nous n'incluons pas dans notre travail le débat sur l'aspect dont nous sommes informée. En effet, les linguistes ne sont pas tous d'accord sur la répartition en aspects. D'une part, il est considéré comme purement grammatical, d'autre part, il est considéré aussi comme lexical, c'est-à-dire lié au sémantisme de la racine verbale.

ać », « -ić ») devient perfectif (« wydać/finir de dépenser », « kupić/finir d'acheter », « rzucuć/finir de jeter »).

| Suffixe imperfectif | + Suffixe perfectif |
|---|---|
| *dépenser :* | |
| wyda-**wać** (infinitif imperfectif) | wyd**ać** - (infinitif perfectif) |
| *acheter* : | |
| kupo-**wać** | kup**ić** - (infinitif perfectif) |
| *jeter* : | |
| rzuc**ać** - (infinitif imperfectif) | rzuc**ić**- (infinitif perfectif) |

37c/ L'infinitif imperfectif (« wracac/être en train de rentrer ») après la modification de la racine verbale devient perfectif (« wrocic/finir de rentrer »).

| Infinitif imperfectif | + modification perfective de la racine verbale |
|---|---|
| *retourner :* | |
| wrac**ać**- (infinitif imperfectif) | wróc**ić**- (infinitif perfectif) |

Il existe des verbes imperfectifs qui n'ont pas de version perfective, par exemple « rozpaczać/se lamenter », « znać się/se connaitre », « cenić/apprécier », ainsi que les verbes imperfectifs sans leurs équivalents perfectifs, par exemple « zdołać/parvenir à qqch ». Sans présenter toutes les subtilités du fonctionnement de l'aspect verbal en polonais nous nous concentrons sur les cas où l'aspect est impliqué dans l'expression de l'espace.

Les relations temporelles en polonais sont exprimées à travers trois temps verbaux, le présent, le passé et le futur. Le verbe en polonais se conjugue en fonction de la personne, du nombre, du temps, du mode, de la voix, et même parfois du genre. Contrairement au verbe français qui reçoit des marques qui lui servent à indiquer la personne, le nombre, le temps, l'aspect, le mode et la voix.

Le polonais est une langue *pro-drop*, le pronom sujet étant facultatif. À partir des infinitifs, qu'ils soient perfectifs ou imperfectifs (*supra* exemples 37a, 37b et 37c), on peut exprimer le passé, ou le futur à l'aide de la morphologie. Les infinitifs perfectifs n'ont pas de présent, et ne peuvent que donner lieu à la forme du futur ou du passé. Pour illustrer ce fonctionnement, prenons l'exemple de l'infinitif perfectif du verbe « écrire »-« napisać »/« finir d'écrire » (exemple 37a). Il est impossible de conjuguer ce verbe au présent, il peut se conjuguer au futur, par exemple : « napisze »/« j'écrirai » ou au passé : « napisalam/j'ai écrit ». En revanche, les verbes imperfectifs peuvent se conjuguer au présent, au futur et au passé. Pour illustrer ce fonctionnement, prenons l'exemple de l'infinitif

imperfectif du verbe « écrire »-« pisać/être en train d'écrire » (exemple 37a). Ce verbe peut être conjugué au présent : « piszę/j'écris, je suis en train d'écrire ». Le même verbe peut être conjugué au futur, à l'aide de l'auxiliaire « być/être » conjugué, par exemple « będę pisać /[je serai écrire]-je vais écrire/j'écrirai ». Il peut être également conjugué au passé imperfectif « pisałam/j'écrivais ».

### 1.3. La syntaxe – l'ordre des constituants de base

En ce qui concerne l'organisation syntaxique de base des phrases déclaratives, le français possède l'organisation SVO, relativement figée. L'ordre des mots de base en polonais étant également SVO, est doté d'une certaine liberté, où d'autres ordres des constituants majeurs sont possibles, ce qui est dû à une riche morphologie nominale. Ainsi, l'ordre des mots n'ets pas marqué par la position mais par le marquage casuel. En turc, l'ordre des mots de base est SOV, mais d'autres organisations sont également possibles (Akinci 2013, Kornfild 1997, Erguvanli-Taylan 1987), grâce à la morphologie nominale tout comme en polonais. Contrairement au français où le statut des constituants de la phrase est marqué par la position syntaxique, en polonais et en turc la liberté relative de l'ordre des mots est possible grâce à la richesse de la morphologie nominale.

Les relations syntaxiques en polonais et en français sont développées de gauche à droite, contrairement au turc où elles sont enchainées suivant un ordre linéaire régressif. En revanche, toutes les déterminations en turc se font de droite à gauche. Il ne peut donc exister ni préfixe ni préposition. Pour comprendre une phrase turque, un lecteur doit repérer les mots nucléaires – verbes conjugués, nominalisés ou adjectivés et construire à partir de là, les syntagmes et propositions de base en les « remontant » de droite à gauche. Ainsi, contrairement au français et au polonais, en turc tous les compléments du nom sont placés devant les noms qu'ils déterminent (qualifient).

Dans les exemples ci-dessous 38a, 38b et 38c, la structure d'une même proposition simple dans les trois langues est comparée et commentée.

(38a)
**Français**

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| (fr1) | **l'homme** | **a mordu** | **le lion** | (fr2) | **le lion** | **a mordu** | **l'homme** |
| | NØsujet | Vpassé.perf3ps | NØCOD | | NØsujet | Vpassé.perf3ps | NØCOD |
| | *homme* | *mordre* | *lion* | | *lion* | *mordre* | *homme* |

(38b)
**Turc**

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| (tr1) | **adam** | **aslan-ı** | **ısır-dı** | (tr2) | **adam- ı** | **aslan** | **ısır-dı** |
| | homme | lion | mordre | | homme | lion | mordre |
| | NØsujet | NaccusCOD | Vpasséperf3ps | | NaccusCOD | NØsujet | |
| | Vpasséperf3ps | | | | | | |
| | *l'homme* | *a mordu* | *le lion* | | *l'homme* | *a été mordu* | *par le lion* |

(38c)
**Polonais**

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| (pl1) | **człowiek** | **ugr-yzł** | **lw-a** | (pl2) | **człowiek-a** | **ugr-yzł** | **lew** |
| | homme | mordre | lion | | homme | mordre | lion |
| | NØsujet | Vpasséperf.3psmasc | Naccus | | NØsujet | Vpasséperf | NØCOD |

En français, la structure canonique suit le schéma SVO et l'ordre des constituants indique leur fonction syntaxique. Le nom en tête a la fonction du sujet, il est suivi du verbe qui porte les marques du temps et de personne correspondant au sujet. Le verbe est suivi à son tour de son complément qui dans l'exemple correspond au complément d'objet directe. Il n'y a aucun doute dans l'interpretation du sens des deux énoncés (fr1) et (fr2). Dans le premier (fr1) « l'homme » en position du sujet a mordu le « lion » et dans le deuxième (fr2) c'est le contraire, « l'homme » en position de COD a été mordu par le « lion » [5]. Les noms ne portent pas de marques morphologiques flexionnelles, contrairement au polonais et au turc. Si on inverse la place des constituants leur fonction syntaxique change (fr1 et fr2).

En turc et en polonais, l'ordre des mots peut rester le même si « l'homme » devient COD, le marquage casuel suffit pour indiquer son statut dans la phrase, ce que montre les exemples (tr2) et (pl2)

### 1.4. Subordination

Berman et Slobin (2004 : 538) proposent le terme d' « empaquetage syntaxique » pour décrire la combinaison des procédés syntaxiques qui reflètent les representations linguistiques des événements extra-linguistiques. Cette combinaison des événements representés linguistiquement prend la forme d'une structure miltipropositionnelle. Les propositions servent à combiner différentes relations sémantiques, comme la cause, la conséquence, le but,

[5] Nous avons emprunté l'exemple du lion et de l'homme à M. Akinci (2013). À ce propos nous avons également consulté Erguvanlı-Taylan (1989).

l'opposition, la succession etc. Il s'agit bien d'un phénomène universel, mais chaque langue l'organise différemment.

Traditionnellement, quelle que soit la langue, on distingue trois façons de lier des propositions : la juxtaposition, la coordination et la subordination[6]. La juxtaposition renvoie à une clause complexe constituée d'une suite de plusieurs propositions dont chacune pourrait être considérée comme autonome. La coordination a lieu lorsque les deux propositions ne sont pas enchassées l'une à l'autre mais elles sont dans une relation d'équivalence. Elles sont liées par des connecteurs ou d'autres conjonctions de coordination, comme « et » (tr: « ve » ; pol: « i »); « d'abord », « après », « puis », « alors » (tr: « ilk önce », « ondan sonra » ; pol : « najpierw », « potem », « następnie »)[7]. La subordination a lieu lorsque l'une des propositions est enchassées dans l'autre et ces propositions sont dans une relation de dépendance. Elle est exprimée en français et en polonais par des propositions infinitives introduites par la conjonction « pour » (pol : « żeby ») suivi de l'infinitif, ou les prépositions « de » et « à », également suivies de l'infinitif, en français, mais aussi des propositions gérondives et participiales. En turc, elle est exprimée par des noms verbaux d'action (Bazin 1987: 144). Akinci (2002) propose une troisième possibilité lorsque les propositions ne sont pas enchassées mais dépendantes l'une de l'autre par la flexion temporelle, appelée la co-subordination[8]. La subordination est exprimée, en français et en polonais, par des propositions à verbes fléchis introduites par des conjonctions de subordination par exemples : les conjonctions de subordination comme « quand », « lorsque/kiedy », « parce que/dlatego że », « pendant que/podczas gdy », « dès lors/w momencie w którym », « puisque/ponieważ », « comme/jak », « pour que/aby » ; les relatifs « qui, que/który/która/które», « où/gdzie » ; les interogatives indirectes « si/jeśli/jak », « ce que/to co » et la subordonnée « que/że » complétive. En revanche, en turc, elle est exprimée par les converbes, équivalents des gérondifs, les formes non-finies des verbes qui constituent des clauses adverbiales dépendantes. De plus la proposition subordonnée en français et en polonais suit la principale, contrairement au turc où elle la précède.

[6] Nous nous sommes inspirée dans ce paragraphe du travail de Akinci (2002 : 317-318, 327)
[7] Dans les cas de la juxtaposition et de la coordination on parle de la parataxe.
[8] Dans le cas de la subordination et la co-subordination, on parle de l'hypotaxe.

## 2. Variation interlinguistique dans l'expression de la référence spatiale

Dans cette section nous présentons les variations interlinguistiques dans l'expression spatiale dans les trois langues de notre étude. Notre description des caractéristiques linguistiques repose sur les expressions fréquemment utilisées à l'oral. Comme cela a été présenté dans le chapitre 2. Les langues peuvent diverger fortement quant aux catégories morpho-syntaxiques disponibles et utilisées par les locuteurs pour encoder la dynamicité spatiale. De manière générale, quel que soit les types d'informations encodées, elles sont distribuées dans toutes les langues entre la sphère verbale et nominale. Le tableau qui suit récapitule les éléments morphosyntaxiques de surface encodant l'information spatiale dans les trois langues.

| | Sphère verbale | | | | | | | | Sphère nominale | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Racine verbale | Satellites | | | | | | | Racine nominale (ou noms nus) | Satellites | | | | |
| | | Satellites accolés à la racine verbale | | | Satellites indépendants | | | | | Satellites accolés à la racine nominale | | | Satellites indépendants | |
| | | Préfixe | Affixes | Suffixes | Gérondifs | Converbes | Adverbes | Noms verbaux | | Syntagmes nominaux | Morphèmes nominaux des cas | Autres morphèmes (p. ex. Cause) | Sprép | Postposition |
| Le français | + | | | | | | + | | | | | | + | |
| Le turc | + | | + | + | | + | | + | (+)rare | + | + | + | | + |
| Le polonais | (+) rare | + | | | + | | + | | | | | | + | |

Tableau 6 : Les éléments morphosyntaxiques de surface encodant l'information spatiale en français, turc et polonais

Les éléments morphosyntaxiques présents dans les tois langues que nous étudions, sont distribués dans deux sphères, verbale et nominale. Quant au terme de satellite, il désigne de façon générique tous les éléments externes à la racine verbale lexicale. La sphère verbale englobe : la racine verbale et toutes ses adpositions[9] (adverbaux), les morphèmes verbaux, les adverbes, les formes verbales invariables comme les gérondifs (en français ou en polonais) ou les converbes (en turc) etc. La sphère nominale englobe : les noms nus (ou la racine nominale) (sans affixes, morphèmes, désinences etc) et toutes ses adpositions (adnominaux),

[9] « Adposition » est un terme générique qui désigne un élément externe à la racine lexicale (verbale ou nominale). Nous distinguons deux grandes familles d'adpositions, : d'une part, les adpositions verbales qui font partie de la sphère verbale et qui englobent tous les procédés linguistiques autres que la racine verbale, elles peuvent être « indépendantes » comme les adverbes, ou accolées à la racine verbale sous forme de préfixes, affixes ou suffixes. D'autre part, les adpositions nominales qui, à l'instar de la sphère verbale, font partie de la sphère nominale et qui englobent tous les procédés linguistiques autres que la racine nominale, et qui peuvent être « indépendantes » comme les prépositions ou sous forme de morphèmes accolés au nom. Le terme de « racine lexicale » désigne un lexème nominal ou verbal nu portant en lui un sens lexical, sémantique, sans ajouts de morphèmes grammaticaux.

les prépositions (en français et en polonais), les postpositions (en turc), les marques de cas (en turc et en polonais) et d'autres morphèmes grammaticaux (en turc et en polonais).

Compte tenu des différents éléments morphosyntaxiques présentés dans le tableau ci-dessus les trois langues que nous étudions présentent plusieurs différences intéressantes. D'abord, du point de vue de la typologie de Talmy (2000) (*cf.* chapitre 2, partie I) le français et le turc font partie du même type des langues, ils sont classées parmi les langues à cadrage verbal qui encodent typiquement la trajectoire du mouvement dans la racine verbale. En revanche, le polonais est classé parmi les langues à satellites dont la particularité est d'encoder la trajectoire dans un satellite.

Par ailleurs, l'examen des moyens morphosyntaxiques, montre que le turc et le polonais, classées dans deux groupes des langues différents présentent certaines ressemblances. Elles sont fortement structurées par les morphèmes grammaticaux faisant partie de la sphère nominale et verbale. En polonais, il s'agit des préfixes verbaux, des prépositions et des suffixes casuels. En turc, il s'agit également comme en polonais des suffixes casuels nominaux, des suffixes verbaux, ainsi que des postpositions. Elles tendent à distribuer l'information spatiale dans ce type de morphèmes, même si les éléments lexicaux existent également dans ces deux langues. Quant au français, il est moins grammaticalisé et dispose d'un répertoire important des verbes dont la racine encode l'information spatiale. Cependant, il dispose également des prépositions pour encoder l'information spatiale, comme le polonais. Dans les sections qui suivent nous présentons les éléments de surface qui interviennent dans les trois langues dans l'encodage de la référence spatiale.

### 2.1. L'expression spatiale en français

#### 2.1.1. Structure syntaxique des énoncés de l'expression spatiale

La structure syntaxique canonique des énoncés en français suit le schéma SVO. Les noms déterminés précédent les noms déterminants et les compléments de lieu sont introduits par des prépositions constituant ainsi des syntagmes prépositionnels. Ces propriétés se reflètent également dans l'empaquetage de l'expression spatiale. Pour illustrer la structure des énoncés spatiaux en français analysons un exemple d'énoncé.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (39) | il | va | devant la maison de son ami | |
| | Sujet | V | Sprép complexe | |
| | Proper 3ps.masc. | Vp.prog3ps | Sprép1(Prép+dét+nom) | + |

Sprép2(Prép+dét+nom)

L'énoncé ci-dessus se compose du verbe « aller/va » (Vprés.prog3ps) précédé du pronom sujet « il » (Propers sujet 3ps.masc) qui est obligatoire en français et qui détermine la personne, le nombre et le genre. Ce verbe est suivi du syntagme prépositionnel complexe qui comporte deux syntagmes dont chacun comporte deux éléments. Le premier Sprép « devant la maison » se compose de la préposition « devant » suivie du nom nu « maison » précédé du déterminant défini « la » (fém. sing). Le deuxième syntagme prépositionnel « de son ami » se compose de la préposition « de » introduisant le nom « ami », précédé lui-même du déterminant possessif sous la forme d'un adjectif possessif « son », ce déterminant désigne son nombre et son genre. Le deuxième syntagme prépositionnel est soumis au Sprép précédent.

On peut visualiser le schéma de l'énoncé encodant l'expression spatiale dynamique comme suit :

| **Verbe** | | **+** | **Sprép** | |
|---|---|---|---|---|
| Pronom sujet + | V | | Sprép | Sprép |
| | | | Prép+dét+nom | Prép+dét+nom |
| il | va | | devant la maison | de son ami |

L'exemple 37 et le schéma qui le représente illustrent la structure prépositionnelle du français. Dans l'énoncé, le syntagme prépositionnel complexe a la fonction du complément circonstanciel de lieu : « devant la maison de son ami » qui lui se compose de deux syntagmes prépositionnels, le premier : « devant la maison » avec la préposition qui met en relation le Fond et la Figure et le deuxième : « de son ami » qui se rapporte au premier syntagme prépositionnel et qui a la fonction du complément du nom.

En ce qui concerne l'encodage des composantes sémantiques spatiales, le verbe lexical en français encode, dans cet énoncé le mouvement simple (*infra* chapitre 3) et le syntagme prépositionnel qui le suit encode le Fond spatial et la portion finale/cible de la Trajectoire.

| | | |
|---|---|---|
| il | va | devant la maison de son ami |
| **Figure** | V **Mouvement** | **Fond + Trajectoire cible** |

Dans les sections qui suivent nous examinons différents éléments morphosyntaxiques encodant l'expression spatiale.

### 2.1.2. Encodage linguistique des composantes sémantiques d'un événement spatial

#### 2.1.2.1. Le rôle du verbe

En français, l'élément central de l'expression d'un événement spatial est le verbe encodant la Trajectoire. En effet, la racine verbale (lexicale) du français intègre dans son sémantisme l'information de la Trajectoire, par exemple : « sortir », « entrer », « monter », « descendre ». Par contre, la Manière est souvent reléguée dans un satellite sous forme du gérondif. Ce trait caractéristique du français fait qu'il est classé parmi les langues à cadrage verbal (entre autres Talmy 2000). Considérons quelques exemples qui illustrent ce phénomène :

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (40a) | le chien | est sorti | de sa niche | |
| | F | V[T] | Sprép[Fo+Tsource] | |
| (40b) | le garçon | est entré | à la maison | en courant |
| | F | V[T] | Sprép[Fo+Tc] | gérondif [M] |

Il existe en français deux catégories de verbes encodant la Trajectoire du mouvement (Kopecka 2004 : 153). La première catégorie comporte les verbes qui expriment le mouvement volontaire d'une Figure animée par rapport à un Fond sans implication d'un Agent et d'une Cause. Ce sont les verbes : « entrer », « sortir », « arriver », « partir », « traverser », « passer », « descendre », « monter », « venir » etc. Certains de ces verbes peuvent être employés dans des constructions causatives. Ils encodent alors le mouvement causatif avec un Agent et un Patient, ce sont les verbes, « entrer », « sortir », « descendre », « monter » etc. La deuxième catégorie des verbes comporte les verbes encodant le mouvement provoqué effectué par un Agent sur une Figure inanimée ou un Patient animé. Ces verbes comportent la cause intégrée de façon intrinsèque et ne peuvent jamais encoder le mouvement volontaire. Ce sont les verbes : « poser », « mettre », « tirer », « pousser ». Parfois,

c'est le contexte qui informe implicitement ou explicitement sur la composante encodée. À ce titre, considérons un exemple analysé par Asher et Sablayrolles (1996 : 198) :

| | | | |
|---|---|---|---|
| (41) | Jean | a couru | dans le jardin |
| | F | V[M] | Fo+Tlocative ou Tcible |

Dans cet exemple, en fonction du contexte, deux interprétations sont possibles. Lorsqu'avant le procès de « courir » Jean n'était pas dans le jardin, cet énoncé encode la trajectoire de l'extérieur vers l'intérieur du jardin. En revanche, lorsque le contexte ne permet pas d'induire de manière explicite qu'avant de « courir », Jean n'était pas dans le jardin, alors cet énoncé s'interprète comme un déplacement sans changement de localisation à l'intérieur d'un même cadre de référence délimité par le Fond. Par ailleurs, certains auteurs attirent l'attention sur le rôle des temps verbaux qui peuvent modifier différentes lectures possibles (Borillo 1998, Laur 1991). Le présent et l'imparfait renvoient à des déplacements sans changement de localisation, sans les bornes temporelles, à l'intérieur d'un même lieu de référence, alors que le passé composé et le plus-que-parfait favorise nt la lecture du déplacement avec le changement de localisation avec les bornes temporelles (Kopecka 2004 : 155). Considérons les exemples ci-dessous :

(42a) La balle roule/roulait sur le sol

(42b) La balle a roulé sur le sol

L'exemple 42a construit avec un présent ou un imparfait se lit de préférence comme une trajectoire locative sans changement de localisation, alors que l'exemple 42b construit avec un passé composé donne la possibilité d'interpréter l'énoncé comme un changement de localisation de type « la balle est tombée sur le sol en roulant », encodant le procès qui est arrivé à son terme. En effet, le passé composé favorise une lecture aspectuelle perfective comportant une borne temporelle terminale.

Tout en reconnaissant au passé composé cette fonction aspecto-temporelle, nous voudrions cependant faire remarquer qu'un marquage temporel au moyen d'un temps accompli comme le passé composé est certainement moins saillant que celui d'un système préfixal en polonais (*supra* section 4.3). En effet, bien que le passé composé puisse représenter un procès comme arrivé à son terme, force est de constater que des énoncés construits selon le modèle de l'énoncé (42b) peuvent prêter à deux lectures différentes : (1) le déplacement qui résulte d'un changement du cadre de référence (trajectoire télique) et (2) la trajectoire locative du déplacement à l'intérieur d'un même cadre de référence (trajectoire

atélique). Fong et Paulin (1998) expliquent cette double lecture essentiellement par le fait que, contrairement à l'anglais, en français les prépositions simples comme « sous », « dans » et « sur » portent un sens locatif et lorsqu'elles se combinent avec des verbes qui dénotent la manière du mouvement comme « nager », « voler » ou « courir », elles font spécifiquement référence au fond de l'événement spatial et dénotent l'endroit où cet événement a lieu et non pas la transition d'un lieu à un autre. Autrement dit, ces prépositions n'ont pas les traits sémantiques requis pour indiquer le changement de relation spatiale et contribuent à l'expression du déplacement à l'intérieur d'un même lieu de référence, la trajectoire locative.
Dans les sections suivantes nous présentons les propriétés des verbes et celles des autres éléments linguistiques de surface qui encodent les composantes d'un événement spatial.

#### 2.1.2.2. La représentation des portions de la trajectoire par les verbes

Comme nous avons vu dans la section précédente, un trait caractéristique du français correspond à des racines verbales qui encodent la Trajectoire. Nous proposons, dans cette section, d'examiner les propriétés sémantiques de verbes français de trajectoire et de montrer comment, par le biais des éléments sémantiques qu'ils lexicalisent, ils structurent le déplacement sur l'axe de la trajectoire. L'examen de ces verbes se fonde sur les mêmes paramètres sémantiques, à la fois temporels et spatiaux, que ceux de l'examen des préfixes polonais (*cf.* 2.3.2.1.) et cherche à définir en premier lieu la phase spatio-temporelle du déplacement que chacun profile. Nous avons déjà vu dans le chapitre 3 que le déplacement sur l'axe de la trajectoire implique trois phases spatio-temporelles, trois portions de la trajectoire :
*i/* La *phase initiale* qui correspond à la portion initiale de la trajectoire (*la source*) ;
*ii/* La *phase médiane* qui correspond à la portion médiane de la trajectoire (*le trajet*) ;
*iii/* La *phase finale* qui correspond à la portion finale de la trajectoire (*le but, la cible*).

Ainsi, le verbe est défini par le trait initial s'il induit de manière intrinsèque la portion initiale de la trajectoire par rapport à laquelle s'effectue l'éloignement de la figure. Il sera défini par le trait final s'il induit la portion finale de la trajectoire par rapport à laquelle s'effectue le rapprochement de la Figure. Et, sera défini par le trait médian, le verbe qui induit de manière intrinsèque la portion médiane de la trajectoire et qui implique le parcours de la portion d'espace située entre le point initial et le point final. (Kopecka 2004 : 158-159).

Par ailleurs, nous prendrons en considération trois paramètres spatiaux que les verbes français peuvent incorporer dans leur sémantique de manière concomitante avec la notion de Trajectoire (Talmy 2000 II) :

*1/* La *deixis* qui réfère à l'orientation du mouvement par rapport à un observateur ;

*2/* La *conformation* qui réfère à la géométrie de l'entité de référence ;

*3/* La *direction* qui réfère à l'orientation du mouvement par rapport à l'entité de référence.

Ainsi, selon la phase spatio-temporelle qu'ils profilent et la nature des éléments sémantiques qu'ils lexicalisent, Kopecka (thèse : 159) propose une répartition des verbes de trajectoire en français de la manière suivante :

| Trajectoire | Phase initiale (source) | Phase médiane (trajet) | Phase finale (cible) |
|---|---|---|---|
| deixis | partir | | venir |
| conformation | sortir | traverser<br>passer | arriver<br>entrer<br>poser<br>mettre |
| direction | | descendre<br>monter | |

Tableau 7 : FrL1 - La répartition des verbes de trajectoire selon leurs propriétés sémantiques

Si nous nous référons à l'expression de trois phases spatio-temporelles du déplacement, nous constatons que chaque phase peut être profilée linguistiquement par plusieurs verbes dont chacun structure la phase à laquelle il fait référence d'une manière distincte. Parmi ces verbes, on peut distinguer deux verbes qui se définissent par le trait initial (« partir », « sortir »), deux verbes qui se définissent par le trait médian (« traverser », « passer ») et cinq verbes qui se définissent par le trait final (« venir », « arriver », « entrer », « poser », « mettre »). On peut par ailleurs identifier deux verbes qui présentent une certaine complexité pouvant être caractérisée par les trois traits spatiotemporels (« descendre », « monter »).

Nous pouvons noter de cette distribution une plus forte densité d'encodage (*coding density*, Givón, 1979) de la phase finale par rapport à l'encodage des phases initiale et médiane, phénomène similaire à celui que nous observons en polonais (*cf.* 4.3.).

### 2.1.2.3. L'aspect verbal des procès spatiaux dynamiques

Dans notre étude de l'encodage des procès spatiaux dynamiques, parmi les trois manières d'envisager un procès (le mode, le temps et l'aspect) c'est l'aspect qui joue le rôle le plus important. En effet, un procès spatial dynamique, indépendamment de toute considération chronologique implique en lui-même une durée plus ou moins longue pour se dérouler et se réaliser. On peut concevoir ce déroulement interne de façon global (dans la perspective chronologique où *le point de l'événement*[10] est situé par rapport au *point de l'énonciation* avec lequel il peut coïncider au présent, ou non, au passé ou au futur) ou on peut l'analyser dans ses phases successives (de son début à sa fin). Dans la perspective aspectuelle, le repère du *point de l'événement* peut occuper différentes positions dans le déroulement du procès envisagé dans des phases successives et représentées spatialement par un segment comportant deux bornes, initiale et finale, qui l'isolent d'un avant et d'un après. Dans cette perspective *le point de l'événement* peut se situer en différents endroits, selon la perception du procès : à son début où il se situe près de la borne initiale – « il commence à sortir, il est sur le point de sortir » ; à sa fin où il se situe après sa borne finale et il est accompli – « il est sorti » (Riegel & al., 2011 : 517). En français, l'aspect s'exprime par des moyens grammaticaux ou lexicaux. On distingue ainsi l'aspect grammatical, exprimé par les temps verbaux, la_morphologie verbale et la syntaxe (constructions des verbes, compléments et détermination), et l'aspect lexical lié au sémantisme du lexique verbal, qu'on appelle *Aksionsart,* ou la mode d'action (Comrie 1976, Dahl 1999)[11].

En ce qui concerne l'aspect grammatical, ses catégories s'articulent, en générale, par couples des oppositions aspectuelles.

→Accompli/inaccompli. L'aspect accompli envisage le procès au-delà de son terme, comme étant réalisé, achevé, *le point de l'événement* (le point de repère du procès) est situé au-delà de la borne finale. L'aspect inaccompli saisit le procès en cours de déroulement, *le point de l'événement,* peut se situer en différentes positions entre les bornes initiale et finale. Cette opposition grammaticale se manifeste à tous les modes, en générale par l'opposition entre les formes simples et composées, par exemple le passé composé présente le procès parvenu à son terme final, totalement achevé, « il est sorti », alors que, l'imparfait présente le procès en cours de réalisation, « il sortait ».

[10] Si le procès est perçu globalement, il ne peut pas être représenté spatialement et *le point de l'événement* ne peut pas être introduit, c'est le cas du passé simple où le repère temporel est concomitant au procès.

[11] Il convient de remarquer que l'aspect en polonais te en turc, contrairement au français est exprimé à l'aide des morphèmes, des préfixes verbaux en polonais et des affixes verbaux en turc.

→Perfectif/imperfectif[12]. En français elle se manifeste par le sens du verbe lui-même. L'aspect perfectif envisage le terme du procès, par exemple « sortir/on sort » n'est réalisé que quand on est dehors, alors lorsque le procès est parvenu à son terme et « on est » réellement « sorti ». Une fois le terme du procès atteint il ne peut être prolongé. Les autres verbes perfectifs, pour ne citer que des verbes de mouvement sont : « entrer », « atteindre » etc. L'aspect imperfectif envisage le procès dans son déroulement sans visée d'un terme final, par exemple « marcher/on marche », le procès peut se prolonger, sa durée est indéfinie[13], il n'a pas de limitations intrinsèques. Les autres verbes imperfectifs sont : « courir », « ramper », « trainer » etc. Certains verbes peuvent être perfectifs ou imperfectifs selon leur contexte[14].

→Sécant/non-sécant. Avec l'aspect sécant, l'intervalle de référence du procès est envisagé sans limites, il est perçu à l'intérieur et découpé en deux parties : une partie réelle nette et une partie virtuelle floue, à cause de l'effacement de la limite finale. Avec l'aspect non-sécant le procès, est au contraire, saisi globalement de l'extérieur, et enfermé dans les limites, en particulier en borne finale. Le passé simple manifeste l'aspect non-sécant, par exemple : « La marquise sortit à cinq heures », le procès est situé de façon globale par rapport au repère temporel (cinq heures) et il est enfermé dans des limites. Par contre, l'imparfait exprime l'aspect non-sécant, par exemple : *Vincent marchait*, le procès comporte deux parties, l'une réelle et l'autre virtuelle, et il n'est pas délimité par des bornes précises (il a pu commencer avant le repère temporel passé et il pourrait se prolonger au-délà). L'opposition aspectuelle sécant/non-sécant s'articule avec l'opposition imperfectif/perfectif.

→Inchoatif/terminatif. Cette opposition se situe à l'intérieur des limites du procès. L'inchoatif saisit le procès immédiatement à son début, alors que le terminatif le saisit juste avant sa limite finale. Ils s'expriment principalement par les périphrases verbales ou par les semi-auxiliaires suivis de l'infinitif introduit par deux prépositions opposées : « se mettre à », « commencer à » indiquent l'aspect inchoatif, alors que « finir de », « cesser de », « achever de », « terminer de » marquent l'aspect terminatif.

→Semelfactif/itératif. Semelfactif signifie qu'un procès est unique ou peut se répéter plusieurs fois. Ce sont surtout les compléments circonstanciels de temps qui indiquent l'aspect *itératif* et non le temps du verbe lui-même, par exemple : « il va au théâtre souvent/quelquefois/rarement/toutes les semaines » etc. Certains verbes contiennent dans leur contenu lexical l'idée d'une répétition, par exemple « sautiller », qui peut être exprimée

[12] Cette opposition est surtout essentielle pour le polonais (les préfixes et les racines verbales, infra 4.2.3)

[13] À moins qu'un autre procès vienne l'interrompre, Riegel & al. (2011 : 521)

[14] La distinction entre les verbes perfectifs/imperfectifs ne recouvre pas l'opposition entre les verbes transitifs/ intransitifs. Les deux peuvent être perfectifs ou imperfectifs. Cependant, certains verbes perfectifs forment leurs temps composés avec l'auxiliaire *être* : *elle est sortie, morte, née,* alors que les verbes transitifs imperfectifs se forment avec l'auxiliaire *avoir, il a marché, il a couru,* mais cette répartition n'est pas systématique.

par le suffixe « –ailler/-eiller », par exemple « glandouiller », et par le suffixe « re-« (« ressortir », « redonner »…).

→Aspect progressif. Il signifie le développement progressif d'une action. Il est exprimé par la périphrase *être en train de*, qui correspond plus au moins à la forme progressive habituelle en anglais « to be+V-ing » (« I 'm singing in the rain »)[15].

En ce qui concerne l'aspect lexical et *l'Aksionsart*, il se reflète dans les procédés de formation du lexique, ils complètent les catégories aspectuelles présentées *supra* :

→Les préfixes expriment l'aspect itératif, par exemple : « re-sortir » ;

→La forme pronominale seule ou associé à un préfixe expriment l'aspect inchoactif , par exemple : « s'endormir » ;

→Le verbe lui-même véhicule l'opposition perfectif/imperfectif par exemple : « sortir », « marcher » ;

→Les semi-auxiliaires et les périphrases verbales expriment l'aspect inchoactif, par exemple : « commencer à » ; l'aspect terminatif, par exemples : « finir de » ; ou l'aspect progressif, par exemple : « être en train de », « aller « etc.

Classement des procès dynamiques de Vendler (Riegel & al. 2011 : 526-527).

En lien avec les catégories aspectuelles présentées plus haut, Vendler (1967) propose un classement des procès dynamiques en trois catégories. Son classement concerne principalement leur déroulement dans le temps, mais on peut les lier aux procès spatiaux dynamiques, étant donné le point commun dans le déroulement spatio-temporel.

→Les procès d'accomplissements sont bornés mais non momentanés et peuvent être recommecés mais non prolongés, comme par exemple dans : « il court un 10 000 mètres ». La limite peut être exprimée par un complément de la durée, comme par exemple dans : « il lit une revue en dix minutes ». Le déroulement du procès occupe une certaine durée qui peut être découpée en plusieures phases et saisie à une de ces phases, initiale, médiane ou finale.

→Les procès d'achèvement, sont bornés et momentanés. C'est le cas des verbes perfectifs comme « sortir », « entrer ». On ne peut pas analyser leur déroulement en phases successives car, ils sont ponctuels et ils expriment un passage momentané d'un état à un autre.

[15] Il convient cependant de remarquer que le caractère de cette expression en français n'est pas toujours naturel et son équivalence en anglais est approximative.

→Les procès d'activité, ne sont ni bornés ni momentanés. Ils se déroulent de façon homogène et sans limite finale. Leur déroulement peut être analysé en différentes phases (« commencer à », « finir de »...). C'est le cas des verbes imperfectifs comme, « marcher », « se promener », on peut les associer avec une indication de durée, par exemple, « il marche pendant deux heures », mais pas avec une indication de limite, « il marche en deux heures*».
Il convient de remarquer que ce classement n'épuise pas toutes les possibilités du sens lexical des verbes et il n'est pas univoque. La majorité des verbes peuvent representer différentes catégories en fonction de leur construction et de la structure syntaxique de l'énoncé. Ainsi, la présence ou l'absence d'un complément, represente deux aspects différents, par exemple, « il court », « elle marche » sont des activités mais « il court un 10 000 mètres » est un accomplissement.

#### 2.1.2.4. Les prépositions spatiales

Les prépositions spatiales jouent également un rôle important dans l'expression de la dynamicité spatiale à côté des verbes. En français, les prépositions possèdent leur charge sémantique propre, en parallèle de leur rôle du morphème grammatical de relation, notamment dans le domaine spatial. Elles se combinent avec le sémantisme des constituants qu'elles mettent en relation (Riegel & al 2011). Leur rôle dans les énoncés spatiaux n'est pas moins important que celui des verbes. Elles introduisent et régissent les syntagmes prépositionnels qui donnent des informations sur les propriétés du Fond ainsi que sur le type de la Trajectoire, locative ou comportant les phases spatio-temporelles (initiale, médiane et finale). Sur un plan sémantique on sépare habituellement les prépositions statiques des dynamiques. Cependant, Borillo (1998 : 40, 48-50) souligne que la plupart des prépositions en français n'ont pas de traits intrinsèques statiques ou dynamiques, elles s'adaptent au sémantisme du verbe et complètent l'information spatiale. Certaines prépositions non marquées qui expriment une relation spatiale statique peuvent participer à l'expression spatiale dynamique lorsqu'elles sont utilisées avec un verbe de mouvement. Observons d'abord trois prépositions statiques topologiques les plus courantes : *dans, sur, à,* elles peuvent se combiner avec les verbes de Manière encodant ainsi la Trajectoire locative comme dans les exemples ci-dessous :

| | | | |
|---|---|---|---|
| (43a) | la voiture | roulait | sur la chaussée |
| | F | V(M) | Sprép Tloc. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| (43b) | l'enfant | a nagé | dans la piscine |
| | F | V(M) | Sprép Tloc. |

Les mêmes prépositions peuvent également encoder la Trajectoire cible comme dans les exemples ci-dessous :

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (44a) | la voiture | a glissé | dans le ravin | |
| | F | V(M) | Sprép Tcible | |
| (44b) | le garçon | a répandu | des cendres | sur le verglas |
| | Agent | V(C+M) | F | Sprép Tcible |

La préposition *à* seule ou associée avec des noms formant ainsi des prépositions complexes, par exemple : « à l'intérieur de », « au milieu de », a la même capacité à véhiculer le sens statique que dynamique. Elle encode l'information statique locative lorsqu'elle est combinée avec un verbe neutre du point de vue de mouvement. Elle peut également encoder l'information dynamique lorsqu'elle est associée à un verbe de mouvement. Comparons les exemples ci-dessous :

| | | | |
|---|---|---|---|
| (45a) | Paul | est | à la maison |
| | F | Vloc | Sprép[localisation] |
| (45b) | le livre | se trouve | au milieu de la table |
| | F | Vloc | Sprép[localisation] |

Ces énoncés encodent la localisation statique, les verbes « être » et « se trouver » n'encodent pas de mouvement mais, ils encodent la localisation statique.

Cependant, la préposition « à » et ses combinaisons peuvent encoder l'expression spatiale dynamique en s'associant avec des verbes de mouvement par exemple : « rouler », « glisser », « marcher », « atterrir », « tomber », « courir », « au milieu de », « à l'intérieur de ».

| | | | |
|---|---|---|---|
| (46a) | le garçon | entre | à la maison |
| | F | V[T] | Sprép[Tcible] |
| (46b) | la balle | a roulé | au milieu du terrain |
| | F | V[M] | Sprép[Tlocative] |

Dans les exemples 45a et 45b, les deux Sprép encodant la localisation sont introduits par la préposition *à* simple (45a) et complexe (45b). Dans l'exemple (46a) le Sprép encode la portion finale de la Trajectoire, la cible, il est associé avec le verbe de Trajectoire. En

revanche, dans l'exemple (46b) le Sprép encode la Trajectoire locative (*cf. supra* chapitre 2), il est associé au verbe de Manière. Les Sprép associés aux verbes de Manière encodent généralement la Trajectoire locative sans franchissement de bornes, à l'intérieur d'un espace occupé par le Fond. En revanche les Sprép associés aux verbes de T encodent la Trajectoire cible ou source (*cf. supra* chapitre 2).

À côté des prépositions qui s'adaptent au sémantisme des verbes il existe un certain nombre de prépositions qui ont des traits intrinsèques dynamiques. Elles ne peuvent pas s'associer avec des verbes de localisation statique comme « être », « se trouver » etc. mais, uniquement avec des verbes de mouvement (mouvement simple, Trajectoire ou Manière). Les prépositions encodent les portions de la trajectoire et structurent avec les verbes des relations spatiales dynamiques. (Borillo 1998 : 49). À titre d'exemple, nous présentons dans le tableau ci-dessous quelques-unes de ces prépositions simples et complexes, ce tableau n'est pas exhaustif.

| Rôle sémantique | Prépositions spatiales françaises |
|---|---|
| Prépositions introduisant la trajectoire source | de, depuis, à partir de, de sous de, de sur de, d'en face de, hors de… |
| Prépositions introduisant la trajectoire médiane | par, via, au-devant de, à destination de, pour à travers, par-dessus, par derrière, par-dessous, le long de, autour de, sur… |
| Prépositions introduisant la trajectoire cible | jusqu'à, jusque dans, jusque sur, vers… |

Tableau 8 : Prépositions spatiales du français

### 2.1.3. Observations

Ces différentes caractéristiques du français exposées dans la section 2.1. permettent de conclure à une forte corrélation entre les verbes dits de trajectoire en français et des procès parvenus à leurs termes, corrélation qui se traduit par la modalité d'action perfective sous-jacente à la sémantique de ces verbes. En ce sens, ces verbes jouent un rôle fondamental dans la structuration conceptuelle de l'événement spatial, (ce rôle est joué en polonais par les préfixes verbaux). En déterminant la borne terminale du procès, ces verbes structurent le procès en tant qu'événement accompli et profilent le déroulement du déplacement sur l'axe de la Trajectoire. Ce phénomène nous conduit à nous poser la première question de savoir s'il est possible d'identifier le même rôle des verbes dans

l'expression spatiale en turc, langue qui est classée dans la même famille typologique que le français ?

Une autre caractéristique propre au français qui le différencie du polonais et du turc est liée aux verbes à régime facultatif qui peuvent fonctionner comme transitifs ou intransitifs, en fonction de leur structure. Il s'agit notamment des verbes encodant la Trajectoire, « sortir » et « monter ». Ainsi, « il sort » / « il monte » reflètent la structure intransitive ; tandis que « il sort son maitre de l'eau »/ « il monte l'échelle sur la glace », reflètent la structure transitive. La racine verbale reste la même et encode la Trajectoire. Tandis que la transitivité et la présence d'un COD dans la structure impliquent la Cause du déplacement. La composante, qui, dans les langues agglutinantes comme le polonais et le turc est encodée dans les affixes verbaux. Ce phénomène implique notre deuxième question de savoir si nous trouverons les traces de ces différences dans les lectes des apprenants ? Plus précisément, nous voulons savoir si les apprenants polonophones et turcophones rencontreront-ils des difficultés à employer ces deux structures différentes (intransitive vs transitive) au service des composantes sémantiques ? Notamment, la présence de la Cause qui exige en français la mention explicite d'un COD, tandis que dans les LS des apprenants, cette composante est encodée dans les morphèmes verbaux, faisant partie de la même unité verbale.

### 2.2. L'expression spatiale en turc

#### 2.2.1. Structure syntaxique des énoncés de l'expression spatiale

Les relations syntaxiques en turc sont enchainées suivant un ordre linéaire régressif. Toutes les déterminations se font de droite à gauche. Il ne peut donc exister ni préfixe ni préposition. Pour comprendre une phrase turque, un lecteur doit repérer les mots nucléaires – verbes conjugués, nominalisés ou adjectivés et construire à partir de là les syntagmes et les propositions de base en les « remontant » de droite à gauche. Contrairement au français, en turc tous les déterminants sont placés devant les noms qu'ils déterminent, jouant le rôle de divers compléments du nom. Cette propriété se reflète, évidemment, dans l'empaquetage des relations spatiales. Examinons la structure syntaxique de l'expression spatiale en analysant le même énoncé que nous avons analysé pour le français.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (47) | arkadaşının | evinin | önüne | gidiyor |
| | *ami* | *maison* | *devant* | |
| | **Syntagme Déterminatif** | | | **Verbe** |
| | *il va devant la maison de son ami* | | | |

L'énoncé ci-dessus se compose d'un syntagme déterminatif qui comporte 3 éléments nominaux (tr : belirtili isim tamlaması). Le 1er est un nom déterminant au génitif (tr : tamlayan ekleri), « arkadaş-ı+n+ın/ami » (NØ+suf3eps+lettre de liaison+sufgén). Le 2ème nom déterminant est également au génitif « ev-i-n-in/maison » (NØ+suf3eps+lettre de liaison+sufgén. Finalement, le 3me est un nom **nom déterminé** ici au cas directif (tr : tamlanan ekleri), « ön-ü-n-e/le devant » (NØ+suf3eps+lettre de liaison+sufdir). Ce syntagme détérminatif est suivi du verbe, sans mention explicite du sujet qui est inférable à partir de la morphologie verbale, « gitmek/aller », «gid-iyor/va » (Vprés.prog3ps).

On peut visualiser le schéma de l'énoncé encodant l'expression spatiale dynamique comme suit **:**

| | | |
|---|---|---|
| **Syntagme déterminatif** (SN) | + | **Verbe** |
| Complément circonstanciel de lieu | | Trajectoire/mvt |

| | |
|---|---|
| **Nom(s) déterminant(s)** | **Nom déterminé** |
| au cas génitif | au cas directif |

L'exemple ci-dessus reflète la structure agglutinante autour de la sphère nominale du turc. Ces syntagmes peuvent être plus ou moins étendus et contenir un nombre de noms plus au moins grand, constituant des chaines de syntagmes déterminatifs plus ou moins complexes (tr : zincirleme isim tamlaması). Ce type de syntagme déterminatif implique des compléments de nom et différents compléments circonstanciels, il est équivalent du syntagme prépositionnel des langues indo-éuropéennes (français et polonais).

Dans notre exemple, le comlément du nom : « arkadaşının evini/la maison de son ami » qui fait partie du complément circonstantiel de lieu : « arkadaşının evinin önüne/le devant de la maison de son ami » se place avant le nom qu'il détermine.

En ce qui concerne l'encodage des composantes sémantiques spatiales, ces syntagmes déterminatifs jouent le rôle de Fonds spatiaux et des portions de la Trajectoire, équivalents des syntagmes prépositionnels en français et en polonais. Ils sont suivis généralement d'un verbe lexical encodant le Mouvement, la Trajectoire et/ou la Manière.

| | |
|---|---|
| arkadaşının evinin önüne | gidiyor |
| **Fond + trajectoire cible** | Figure implicite + V **mouvement** |
| *devant la maison de son ami* | *il va* |

Dans les sections qui suivent nous examinons différents éléments morphosyntaxiques encodant l'expression spatiale.

### 2.2.2. Encodage linguistique des composantes sémantiques d'un événement spatial

#### 2.2.2.1. Le rôle du verbe

Nous rappelons que l'évènement spatial contient plusieurs composantes sémantiques, à savoir, le Mouvement, la Trajectoire, la Manière et la Cause (*Infra* chapitre 3.4, Talmy et event conflation). La composante centrale d'un événement spatial complexe, la Trajectoire est encodée dans le verbe. En effet, la racine verbale (lexicale) du turc intègre dans son sémantisme l'information de la Trajectoire, par exemple : « çıkmak/sortir/monter », « inmek/descendre », « binmek/ monter ». Par contre, les autres composantes sémantiques, sont reléguées souvent dans des satellites. Ces satellites peuvent prendre différentes formes, par exemple la Manière est encodée dans des verbes subordonnés, désormais **converbes** (Aksu-Koç, 1994, *infra* chapiter 3). Ce trait caractéristique fait que le turc est classé parmi les langues à cadrage verbal (Talmy, 1985, 2000 et Aksu-Koç, 1994, *infra* chapitre 3). La Cause, quant à elle, elle est encodée dans un autre type de satellite, à savoir les affixes verbaux (section xxx). Les autres ressources linguistiques sont les adnominaux comme les cas spatiaux et les lexèmes nominaux ainsi que les post-positions. Tous ces éléments de surface fonctionnent ensemble dans l'expression d'un événement spatial. Ainsi, les verbes de Trajectoire : « çıkmak/sortir », « inmek/descendre » et « binmek/monter » sont accompagnés des suffixes des cas spatiaux, encodant également la trajectoire, ces énoncés présentent une redondance. Considérons quelques exemples.

Un exemple avec le cas ablatif : {-(n)Dan}

| | | |
|---|---|---|
| (48) | ev-den | çıkıyor |
| | *maison* | *sort* |
| | Nabl=Trajectoire source/origine | VPrés.Prog.T3Ps=Trajectoire source/origine |
| | *Il/elle sort de la maison* | |

Les verbes de Trajectoire avec leurs adnominaux, peuvent être accompagnés des converbes encodant la manière. En voici un exemple :

| | | | |
|---|---|---|---|
| (49) | Ev-den | koş-arak | çıkıyor |
| | *maison* | *en courant* | *sort* |
| | Nabl=Ts | Conv=Manière | VPrés.Prog.T3Ps=Trajectoire source/origine |
| | *il/elle sort de la maison en courant* | | |

Il convient d'ajouter que le verbe « çıkmak », très souvent employé, peut vêtir 2 sens, déterminés par le contexte : « sortir » ou « monter ».

Les verbes de trajectoire déictique polysémiques sont très largement utilisés : « gelmek/venir » et « gitmek/aller ». Le verbe « gelmek » qui peut avoir une signification déictique, dans ce cas-là, signifie « venir », ou bien, il peut avoir une signification non déictique, dans ce cas-là il signifie « arriver ». Le verbe « gitmek » signifie l'éloignement de ou vers l'énonciateur ou d'un autre lieu, il peut être équivalent de « partir » ou d'« aller ».

« Gelmek » – se déplacer en direction de l'énonciateur. Rapprochement.

« Gitmek » – se déplacer en s'éloignant de l'énonciateur. Éloignement.

Dans les sections suivantes nous présentons les éléments linguistiques de surface qui encodent ces composantes.

#### 2.2.2.2. Le rôle du satellite – affixe verbal

La Cause et de l'Agent sont également encodées dans un événement spatial complexe lorsqu'il s'agit du mouvement causatif. En turc, ses deux composantes sont encodées dans la morphologie verbale. Les verbes intransitifs deviennent transitifs grâce à l'ajout à la base verbale d'un suffixe exprimant la Cause. En voici des exemples :

i/ Le suffixe {-DIr} :

- La base verbale « geç/passer » et le suffixe « –ır » ;

Le verbe « geç-mek/passer » (intransitif = je passe de l'autre coté) ; « geç-ir-mek/mettre » (transitif = faire changer de place de qqch, par ex. passer un fil par le trou de l'aguille).

- La base verbale « düş/tomber » et le suffixe « –ür » ;

Le verbe « düş-mek/tomber » (intransitif = « düştüm/je suis tombée ») ; « düş-ür-mek/faire tomber » (transitif = « düşürdüm /j'ai fait tomber qqch »).

ii/ Le suffixe {-ar} et {-art} :

- La base verbale « çık/sortir » et les suffixes « –ar » et « –art ».

« çık-mak/sortir » (intransitif – par exemple : (ben) « sokağ-a çık-ıyorum/je sors dans la rue ») ;

« çık-ar-mak/sortir » (transitif – par exemple : (ben) « köpeğ-i çıkar-ıyor-um/je sors le chien ») ;

« çık-art-mak/faire sortir » (transitif, causatif – ex. « köpeğ-i Ahmet'e çıkar-t-ıyor-um/je fais sortir le chien à Ahmet » ).

Certains verbes ont déjà dans leur base verbale les moyens lexicaux exprimant la Cause. Par exemple : « girmek/entrer » (intransitif) vs « sokmak/incérer « (transitif) ; « gelmek/venir » vs « getirmek /apporter ».

Nous affinons l'expression linguistique de l'événement spatial dans la partie consacrée à l'analyse des productions des locuteurs natifs.

#### 2.2.2.3. Le rôle de la subordination (les converbes et les noms verbaux)

La subordination en turc ne ressemble pas à celle du français, ni morphosyntaxiquement ni sémantiquement. Elle peut être exprimée de plusieurs manières : par les converbes (Aksu-Koç 1994)[16] qui correspondent plus ou moins aux locutions « gérondives » invariables en français ou par les noms verbaux qui peuvent être apparentés aux propositions adverbiales variables.

Les propositions subordonnées se placent avant les principales, étant donné l'ordre des mots régressif, à l'inverse du français. Pour un lecteur francophone ou d'une autre langue

[16] Nous empruntons le terme à Aksu-Koç (1994).

indoeuropéenne, il convient de préciser que syntaxiquement ces constructions assurent la fonction des propositions secondaires circonstancielles (coordonnées ou subordonnées) dans les langues indoeuropéennes. Ils jouent en même temps le rôle de conjonctions de subordination ou des éléments coordonnants. Il est important de présenter ces procédés en turc car ils sont très répondus dans notre corpus et, de surcroit, jouent un rôle important dans la structuration de l'événement spatial. Nous nous interrogeons, par ailleurs, sur leur statut dans l'événement spatial. Notamment, pouvons-nous leur attribuer le statut de satellite ?

Les converbes se forment par l'ajout des suffixes à la racine verbale en constituant des structures compactées invariables, ils ne se déclinent pas. Ces structures compactées n'acceptent pas d'autres suffixes que les modificateurs verbaux (MV)[17] (*supra* section 1), ils s'ajoutent à leur droite. Ils accompagnent un verbe conjugué en se plaçant avant lui. Il existe 8 différents suffixes pour créer les converbes différents, chacun possède des traits particuliers[18]. Nous les présentons brièvement ci-après. Ils seront développés dans la partie analyse consacrée aux données en turc.

[17] Réfléchi - {-(İ)n} ; Réciproque (contributif) - {-(İ)ş} ; Factitive (causative) - {-T-}, {–DIr}, {-Ar} ; Passive - {–(İ)l} ; Négative ou impossible - {–mE}, {-(y)EmE}.
[18] Se référer aussi à Akinci (2002) Divitçioglu (2007).

| Les suffixes des converbes | Leur rôle dans la proposition | Exemples et leurs équivalents en français |
|---|---|---|
| 1<br><br>{-Ip} | Le même sujet dans les deux propositions; une action successive, antérieure à la principale; équivalents français *quand, dès que* | Mehmet kapıyı aç-ıp gitti<br>*Mehmet porte ouvrir aller*<br>Nompropr/Nacc/Convsub/Vprincpasséperf3ps<br>*Mehmet a ouvert la porte est est parti* |
| 2<br><br>{-(y)E} doublé | Le même sujet dans les deux propositions; une action simultanée à la principale; équivalenst français *en faisant, à force de* | ko-şa koş-a geldi<br>*en courant venir*<br>Convsub/Vprincsgpasséperf3ps<br>*il/ elle est venu(e) en courant* |
| 3<br><br>{-ErEk} | Le même sujet dans les deux propositions; une action simultanée à la principale; équivalent français *en faisant* | kitap oku-(y)arak müzik dinliyor<br>*livre lire musiqueécouter*<br>NØ/Convsub/NØ/Vprinsprésprog3ps<br>*il lit en écoutant de la musique* |
| 4<br><br>{-(y)AlI} | Le même sujet ou deux sujets différents; une action antérieure à la principale; équivalents français *depuis que* | sen gid-eli okul çok değiş-ti<br>*toi aller école beaucoup changer*<br>Propertonique/Convsub/NØ/adv/Vpasséperf3ps<br>*depuis que tu es parti l'école a beaucoup changé* |
| 5<br><br>{-InCE} | Le même sujet ou deux sujets différents; une action antérieure à la principale; équivalents français *quand, dès que* | tez-im bit-ince tatil-e gidece-ğiz<br>*thèse-ma finir vacances aller*<br>N+possessif1ps/Convsub/Ndir/Vprincfutur3pl.<br>*quand j'aurai fini ma thèse on ira en vacances* |
| 6<br><br>{-mAdAn} | Le même sujet ou deux sujets différents; une action manquée ou impossible à se réaliser;<br>équivalent français *sans faire qqch* | bir şey söyle-meden oda-dan çık-tım<br>*une chose dire-sans chambre-de la sortir*<br>num/NØ/Convsub/Nabl/Vprincpasséperf1ps<br>*je suis sorti de la pièce sans rien dire* |
| 7<br><br>{-(Er)kAn} | Le même sujet ou deux sujets différents; deux actions simultanées;<br>équivalent français *pendant que* | zil çal-ar-ken okul-a gir-dik<br>*sonnette sonner école-à entrer*<br>NØ/Convsub/Ndir/Vprincpasséperf1pl<br>*quand ça a sonné, on est entré à l'école* |
| 8<br><br>{-çE} | Le même sujet ou deux sujets différents; une action simultanée à la principale; équivalent français *au fur et à mesure que, chaque fois que, sitôt que* | yıl-lar geç-tik-çe şehir büyüyor<br>*années/passer/ville/grandir*<br>NØ/convsub/NØ/Vprincprés3ps<br>*à mesure que les années passent, la ville s'agrandit* |

Tableau 9 : Converbes du turc

Le deuxième procédé de subordination est la nominalisation. Il convient de préciser que la catégorie de nom a une place importante en turc. La majorité des verbes peuvent passer dans la classe nominale, moyennant une modification des suffixes. On peut les diviser en deux groupes, noms verbaux d'agent et noms verbaux d'action[19]. La différence entre les noms verbaux et les converbes présentés *infra* est que les premiers se déclinent, comme des noms et les deuxièmes sont invariables et ne se déclinent pas. Les noms verbaux s'ajoutent aux modificateurs verbaux (MV). Nous présentons d'abord les noms verbaux d'action les plus fréquemment employés en turc.

[19] Nous présentons seulement les éléments les plus utilisés en ce qui concerne le domaine spatial (notamment dans les récits). Les noms verbaux peuvent vêtir différents sens de subordination qui sont très nombreux et que nous ne présentons pas dans leur totalité. Nous donnons des exemples des noms verbaux dans notre corpus dans la section consacrée à l'analyse. Notre objectif est de montrer les tendances et non de les présenter de manière exhaustive. Pour plus de précision consulter Akinci 2002.

1. L'infinitif {-mAk}, correspond à la forme infinitive du verbe employée substantivement. Il se combine uniquement avec les cas présentés dans les exemples ci-dessous :
→ Cas locatif, comme dans l'exemple : « düşünmek-te yarar var/il y a l'intérêt à réfléchir » ;
→ Cas ablatif, comme dans l'exemple : « yeni yerler kaşfetmek-ten hoşlanıyorum/j'aime découvrir de nouveau lieux » ;
→ Cas sociatif avec {-(i)le}, comme dans l'exemple : « gülmek-le bu iş bitmez/si on rit on ne finira pas ce travail ».

2. Le nom d'action en **{-mA}**, est étroitement apparenté à l'infinitif. Il exprime l'action dans sa globalité et se combine avec les suffixes de nombre, de personne et de cas. Nous présentons quelques exemples pour l'illustrer. Le nom sans suffixe, comme dans « çalışma/le travail », « bugün çalısma yapacaiğız/aujourd'hui nous ferons le travail qui est à faire ». Le nom avec le suffixe du cas directif, comme dans « görme-y-e geldi,/il est venu pour voir ». Ce nom peut se combiner aussi avec d'autres cas. Il peut également être employé dans le rôle de la subordination, dans ce cas, il est accompagné du suffixe de l'accusatif par exemple : « Paris-e gelme-niz-i istiyor/il veut que vous veniez à Paris ».

3. Le nom verbal intentif en **{-(y)AcAk},** est accompagné obligatoirement d'un suffixe de personne ou d'un possessif et peut se combiner avec des suffixes des cas. Pour l'illustrer nous présentons quelques exemples : « söyleyeceğim/le fait que je dirai », « söyleyeceklerim/les choses que je dirai » ; « Bu yaz İstanbul'da göreceklerimi size anlatacağım/je vous raconterai ce que je verrai cet été à Paris ».

4. Le nom verbal en **{-Iş},** il exprime la façon dont l'action est réalisée ou plus généralement l'action qui est en train de se réaliser. Il se combine avec le suffixe de nombre et de personne, comme dans les exemples : « gidiş/l'aller », « dönüş/le retour », « geliş/la venue » ; « gelişim–dönüşüm muhtesem olacak/mon retour sera merveilleux ».

5. Le nom verbal complexe de réalité en **{-DIK}**, il exprime une action précise et réelle, au moins entamée sinon achevée (présente et passée). Il s'emploie obligatoirement avec le suffixe de personne (ou possessif) et peut aussi être accompagné des suffixes de cas, par exemple : « söyle-diğ-im/ce que je dis », « söyledik-ler-im/les choses que je dis ». Il a aussi d'autres emplois subordonnés, par exemple avec l'accusatif : « Paris'e gel-diğ-i-niz-i biliyor/il sait que vous êtes venus à Paris ». Il peut être suivi de la post-position « için », dans ce cas, il

peut avoir le sens de la cause ou de la finalité[20] : « buz tutmuş olduğ-u için yere düşüyor/il tombe par terre à cause de la glace ». (Bazin 1987 : 120-124, Golstein 1999 : 189). Prenons le radical « gör –/voir », après l'ajout du suffixe « -dük » (en raison de l'harmonie vocalique), il forme le nom verbal d'action « gör-dük » qui signifie : « l'action de voir ». Si nous ajoutons à ce nom des marques de personnes, l'ensemble exprime la relation du sujet avec l'action et cela donne les formes suivantes :

1PS – beni**m** gördü-ğ-**üm**[21] - *ce que je vois ;*

2PS – seni**n** gördü-ğ-**ün** - *ce que tu vois ;*

1PP – biz**im** gördü-ğ-**ümüz** – *ce que nous voyons ;*

2PP – siz**in** gördü-ğ-**ünüz** - *ce que vous voyez ;*

Nous pouvons aussi ajouter en plus de suffixe de personne le suffixe de cas. Prenons l'exemple du suffixe du cas accusatif {-(n)I} qui s'ajoute après le suffixe de personne et est suivi d'un autre verbe. Cela donne des quasi-propositions subordonnées[22] :

1PS – beni**m** gördü-ğ-**üm-ü** söylü-yor-um – *je dis ce que je vois*

2PS – seni**n** gördü-ğ-**ün-ü** söylüyor – *il dit ce que tu vois*

1PP – biz**im** gördü-ğ-**ümüz-ü** söylüyor - *il dit ce que nous voyons*

6. Le dernier nom d'action terminé en **{-(y)kAn}**, se combine avec un nom suivi du cas directif qui se place devant le suffixe « -ken ». Il est alors l'équivalent du verbe « être » : « okul-da-(y)ken/lorsque je suis à l'école », « evde-(y)-ken/lorsque je suis à la maison ».

Passons à présent à une brève présentation des noms verbaux d'agent qui sont beaucoup moins fréquents dans notre corpus. Néanmoins c'est une forme de subordination qui existe également en turc et qu'on peut rencontrer dans d'autres contextes et corpus.

1. Le nom en **{-(y)An}**, correspond au participe présent utilisé adjectivement. Observons quelques exemples : « gelen adam/l'homme (qui) vient » ; « oturan kadın/la femme (qui) s'assoi »t ; « uçan kuşlar/les oiseaux (qui) volent ».

2. Le nom en **{-mIş}**, fait partie de la classe de parfait de non-constatation. Regardons les exemples : « gelmiş adam /l'homme qui est venu » ; « başılmış kitap/le livre qui est publié ».

[20] Fréquent dans notre corpus, les exemples viennent de notre corpus. *Supra* partie analyse natifs turc.
[21] La lettre « k » du suffixe *-dük* devient « ğ » pour des raisons d'harmonie vocalique.
[22] Nous reparlons des noms verbaux dans la partie consacrée à l'analyse du corpus.

3. Le nom en **{-(y)AcAk}**, se rapporte au futur. Observons les exemples : « bu kitabı okuyacak adamlar/les gens qui liront ce livre » ; « gelecek zaman/le temps qui viendra » ; « okuyacaklar/ceux qui liront », « görecek kadın/la femme qui verra ».

#### 2.2.2.4. Le marquage casuel et l'expression spatiale

Dans l'exemple 45 présenté *supra* (*cf.* 2.2.1.), nous avons vu le rôle que joue le cas faisant partie du syntagme déterminatif. Dans cet exemple, nous avons le cas directif, mais, comme nous l'avons vu (*supra* 1.2.1.) le turc possède 3 cas spatiaux. Nous avons décidé, pour des raisons de clarté, de les présenter dans la même section, même s'ils n'ont pas la même valeur sémantique. Les cas spatiaux expriment, comme leur nom désigne, la relation spatiale. La base nominale désigne le lieu de référence (Fond). Les suffixes des cas indiquent deux types de la Trajectoire et la localisation. Ainsi, la Trajectoire vers le lieu de référence impliquant la notion d'approche de la destination est encodée à l'aide du cas directif en **{–(y)A}**. La localisation dans ce lieu est encodée à l'aide du cas locatif en **{–(n)DA}**. La Trajectoire à partir du lieu de référence impliquant l'idée d'un point de départ, d'éloignement ou d'origine est encodée à l'aide de cas ablatif en **{–(n)Dan}**. Le locatif, par sa signification statique s'oppose aux deux autres cas, qui, à leur tour, s'opposent entre eux comme exprimant des mouvements de sens contraire (approche, éloignement). Ainsi, le cas locatif désigne la trajectoire locative (*cf.* Talmy 2000 *supra* chapitre 2) spatiale statique. Il peut se combiner avec les verbes de mouvement comme « dolaşmak/gezmek/se promener », « yüzmek/ nager », accompagnant un SN, ce qu'on voit dans l'exemple suivant : « havuzda yüzüyor/il nage dans la piscine » ; « parkta dolaşıyor/il se promène au parc ». Ces constructions expriment la trajectoire locative spatiale dynamique sans changement de localisation. Les verbes cités ci-dessus sont les verbes de mouvement et de manière. Le cas ablatif, quant à lui, il exprime la valeur d'origine et d'éloignement d'un lieu source ou d'un lieu de passage. Dans l'exemple : « *pencereden uzaklaştı/il s'est éloigné de la fenêtre »,* nous observons l'expression du lieu source et le lieu de passage est exprimé dans : « *sokaktan geçti/il a passé par la rue »*. Le directif, comme nous avons dit plus haut implique l'orientation vers une finalité de la Trajectoire. Le tableau ci-dessous schématise les trois cas spatiaux.

| Les cas spatiaux | Fonction syntaxique | Rôle sémantique | Exemples des énoncés |
|---|---|---|---|
| **Directif : {-(y)A}** | Complément circonstanciel de lieu | Lieu de destination Trajectoire cible | Okul-**a** gidiyor Il/elle va à l'école |
| **Locatif {-(n)DA}** | Complément circonstanciel de lieu | Lieu de localisation Trajectoire locative | Havuz-**da** yüzüyor Il/elle nage dans la piscine |
| **Ablatif : {-(n)Dan}** | Complément circonstanciel de lieu | Lieu de provenance ou de passage Trajectoire source ou médiane | Sinema-**dan** çıkıyor Il/elle sort du cinéma |

Tableau 10 : Les cas spatiaux du turc

### 2.2.2.5. Les lexèmes nominaux spatiaux

Comme nous avons précisé dans la section consacrée à la présentation générale du turc, le nom est une classe prédominante, et à ce titre participent à l'expression spatiale. Nous présentons d'abord les tableaux récapitulatifs de ces lexèmes[23] et nous donnons les exemples ensuite.

| **Topologiques** | |
|---|---|
| yan/taraf | générique de proximité : 1/ le côté ; 2/ près de, l'approche |
| kenar | le bord, le côté |
| baş (s'arrête à la frontière de l'entité) | 1/ le début ou l'avant ; 2/ l'extrémité supérieure sur l'axe vertical ; 3/ n'importe quelle extrémité |
| etraf | environ |
| orta | le centre, le milieu |
| karşı | vis-à-vis, face-à-face |
| ara | entre, parmi, à travers (2 Fonds) |
| yüz | la surface |
| iç | l'intérieur, le dedans |
| dış | l'extérieur , le dehors |

Tableau 11a : Les lexèmes nominaux topologique

[23] Certains linguistes les considèrent comme les postpositions spatiales, qui participent de l'événement spatial. Car, dans les énoncés des procès, elles sont postposées au nom exprimant le Fond et placées devant le verbe. Par ex. Aksu-Koç (1994).

| Projectives verticales | | | |
|---|---|---|---|
| üst, üzeri | Le dessus (partie supérieure) | yukarı | en haut |
| alt | Le dessous (partie inferieure) | aşağı | en bas |
| **Projectives horizontales sagittales** | | | |
| ön | Le devant | ileri | En avant |
| arka | Le derrière | geri | En arrière |
| **Projectives horizontales latérales** | | | |
| sol | | gauche | |
| sağ | | droite | |

Tableau 11b : Les lexèmes nominaux projectifs

| | |
|---|---|
| beri | depuis – au –delà de (éloignement du lieu d'origine en direction d'un lieu proche) |
| öte | depuis – le lieu est lointain, un ailleurs, en deçà de |

Tableau 11c : Trajectoire d'éloignement d'un lieu d'origine en direction d'un lieu proche

La catégorie du nom en turc n'a pas de frontières aussi marquées qu'en français. Tous ces lexèmes nominaux peuvent prendre plusieurs fonctions. Ainsi, lorsqu'ils prennent fonction des noms, ils se combinent avec les 3 cas spatiaux :

**Locatif {-(n)DA}** → (50) orta-**da** oturuyor
Nloc VPrés.Prog.3ps
*milieu-au* *être assis*
*il est assis au milieu*

**Directif : {-(y)A}** → (51) dışarı **–(y)-a** çıktı
Ndir VPT3ps
*l'extérieur-à* *sortir*
*il est sorti à l'extérieur*

**Ablatif : {-(n)Dan}** → (52) karsı-**dan** geldi
Nabl VPT3ps
*d'en face* *est venu*
*il est venu d'en face*

Ils peuvent également être utilisés adjectivement. Dans ce cas, ils impliquent les relations topologiques et projectives. N'importe quel lexème spatial peut se trouver en position invariable devant un autre lexème spatial. Nous l'illustrons par des exemples

suivants, dans « alt-baş-ı-(n)-da/au fond », « alt » est un adjectif et « baş » est un substantif ; dans « iç-yüz-ü/la surface intérieur », l'intérieur, « iç » et « yüz » sont des noms.

Ils peuvent aussi être utilisés adverbialement. Dans ce cas, ils font partie des syntagmes déterminatifs, en tant qu'adverbes et ils se combinent avec les cas ablatif ou directif et le nom déterminant qui prend le génitif. Ces constructions sont dotées de la redondance car la même composante, dans le cas des exemples ci-dessous la Trajectoire, est exprimée dans le nom et dans le verbe. Voici des exemples au cas directif :

| | | |
|---|---|---|
| (53) | içeri-(y)-e | girdi |
| | Ndir | VPT3Ps |
| | *au-dedans* | *entrer* |
| | *il est entré en dedans* | |

| | | |
|---|---|---|
| (54) | dışarı-(y)-a | çıktı |
| | Ndir | VPT3Ps |
| | *en dehors* | *sortir* |
| | *Il est sorti en dehors* | |

Un des lexèmes très productif en turc est « yan » et sa variante « taraf ». Ces lexèmes ont la valeur générique et expriment l'espace subjectif, approximatif, en désignant la proximité, impliquant les relations topologiques. « Yan » est polysémique et signifie, d'une part, « le côté », par exemple : « yanyana yürüdüler/ils marchaient côte-à-côte » et d'autre part, « l'approche des animés », par exemple : « yanıma gel /viens à côté de moi, près de moi ». « Yan » se combine avec d'autres lexèmes spatiaux comme : « alt yan », « üst yan » etc.

Le lieu peut être aussi spécifié par un démonstratif. Les adjectifs démonstratifs déictiques comme : « bura/ici », « şura/là » ou « la-bas », « ora/là » ou « là-bas » se combinent avec les trois cas spatiaux. Par exemple : « bura-y-a geldi /il est venu ici », « ora-y-a gitti/il est allé là-bas ».

#### 2.2.2.6. Les postpositions

Le turc dispose de quelques postpositions à proprement parler, c'est-à-dire des morphèmes invariables qui introduisent différentes propositions circonstancielles de subordination et peuvent jouer le rôle des conjonctions de subordination. Une des

postpositions la plus productive est *için* qui peut signifier la cause ou la finalité. Quelques-unes jouent le rôle comparable à celui des prépositions spatiales du français et du polonais sauf qu'elles se placent toujours après le nom au cas directif auquel ils se rapportent. Rappelons, en effet, que dans la structure du turc qui suit l'ordre régressif de droite à gauche, il ne peut pas y avoir de prépositions. D'autres postpositions accessibles et productifs en turc sont les suivantes : « kadar/jusqu'à », « üz(e)re/sur », « doğru/vers /en direction de », « karşı/en face de ». Voici un exemple d'un énoncé avec une postposition spatiale de direction « doğru » :

| | | | |
|---|---|---|---|
| (55) | park-a | doğru | gidiyor |
| | N+suffixe directif | postpositon trajectoire cible | Vlex3psprés.progmvt |
| | *parc* | *vers* | *aller* |
| | *il va vers le parc* | | |

Les postpositions qui encodent les nuances de la Trajectoire ainsi que la forme du Fond, coexistent avec les marques casuelles de façon redondante. Elles véhiculent un contenu lexical en parallèle de leur rôle morphosyntaxique au même titre que les prépositions spatiales du français et du polonais. Il convient d'ajouter que les lexèmes nominaux spatiaux que nous avons présentés dans le tableau 11 a, b, c dans la section précédente (2.2.2.5), sont considérés par certains linguistes comme des postpositions. La différence entre ces lexèmes nominaux spatiaux et les postpositions à proprement parler réside dans le fait que les premiers peuvent prendre les marques casuelles tandis que les deuxièmes sont invariables, se comportent plus comme des conjonctions postposées et sont équivalentes des prépositions dans les langues indo-européennes.

### 2.2.3. Observations

Ces différentes caractéristiques du turc exposées dans la section 2.2. permettent de conclure à une plus grande richesse des moyens morpho-syntaxiques dans la structuration de l'événement spatial, contrairement au français où le verbe de trajectoire semble jouer le rôle primordial.

L'examen détaillé des caractéristiques morpho-syntaxiques nous mène à un certain nombre d'interrogations relatives à l'acquisition du français par les apprenants turcophones. La première interrogation concerne l'ordre de mots différents en turc et en français et une relative liberté dans l'ordre des mots en turc. Il suit le schéma SOV et est plus libre qu'en français, étant donné la morphologie nominale casuelle impliquée dans les rôles

syntaxiques/sémantiques des constituants. Par ailleurs, contrairement au français, il est régressif de droite à gauche. En français, l'ordre des mots SVO est moins libre qu'en turc et se déroule de gauche à droite. Par ailleurs, le prédicat en turc, qu'il soit verbal ou nominal, se trouve en fin d'énoncé. On peut imaginer que ces différences dans le schéma de base, l'ordre des mots inversé, et sa relative liberté en turc pourraient être sources de difficultés pour les apprenants turcophones du français.

La deuxième interrogation concerne le déplacement volontaire et provoqué. L'ordre des mots dans les deux langues donne des indications en ce qui concerne le rôle syntaxique et sémantique des protagonistes, à savoir, l'ordre pragmatique, l'agent en première position. Cependant, en turc la Cause peut être encodée dans les satellites, sous forme des affixes verbaux accolés à la racine verbale. Elle peut être donc encodée par les morphèmes verbaux, indépendamment de la place des constituants. Cette différence de moyens qu'offrent les deux langues, aurait-elle un effet sur l'encodage de la cause en français par les apprenants turcophones ? Pourrons-nous trouver chez les apprenants turcs une tendance à encoder la Cause dans des satellites ? Auront-ils la tendance à omettre la mention du Patient, obligatoire dans des structures transitives, avec les verbes suivis d'un COD ? Observons les exemples des énoncés qui illustrent ces différences morpho-syntaxiques dans l'encodage des fonctions sémantiques, notamment la cause du mouvement.

Voici un énoncé en français qui encode le mouvement provoqué :

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (56) | le chien | sort | le garçon | de l'eau |
| | Agent- sujet | Vprés3ps[T] | Patient-COD | Sprép-Sat[Ts] |

Le protagoniste le Chien dans le rôle syntaxique du sujet et le rôle sémantique de l'Agent se trouve en tête de l'énoncé, suivi du verbe « sortir », conjugué à la 3e personne de présent, encodant la Trajectoire, suivi du protagoniste le Garçon dans le rôle syntaxique du COD et le rôle sémantique du Patient. Le verbe « sortir » dans cet énoncé se trouve dans la structure transitive, déterminée par le COD qui le suit. Le verbe de Trajectoire « sortir », se caractérise par le régime facultatif, qui peut être transitif ou intransitif, en fonction s'il est suivi d'un COD ou pas. La mention du Patient est dans cet énoncé obligatoire. Si nous l'enlevons, l'énoncé changera complétement de sens ou sera ambigu. Quant au Sprép qui encode la Trajectoire source, il est facultatif.

Voici un autre énoncé en français qui encode, cette fois-ci le mouvement volontaire :

| | | | |
|---|---|---|---|
| (57) | le garçon | sort | de l'eau |
| | Agentmvtvol-sujet | Vprés3ps[T] | |

Le protagoniste le Garçon, dans le rôle de l'Agent du mouvement volontaire, est exprimé par le sujet syntaxique de l'énoncé. Il est suivi du verbe « sortir », conjugué au présent à la 3 personne, et encode la Trajectoire. Il est suivi, facultativement du Sprép, encodant la Trajectoire source. Dans cet énoncé, il s'agit clairement de l'encodage du mouvement volontaire, le verbe « sortir » est ici intransitif car il n'est pas suivi d'un COD.
Voici un énoncé en turc qui encode le mouvement provoqué :

(58) cık-art-iyor

Le turc permet de compacter plusieurs informations sémantiques dans la même unité verbale, comportant la racine verbale et ses affixes. Nous avons ici la racine sémantique encodant la Trajectoire, « çık », sans, cependant, préciser sa portion. Ensuite, l'affixe «-art-» encode la cause du mouvement, donc il joue le même rôle que la structure transitive du verbe sortir suivi d'un COD. Le suffixe «-iyor » encode la 3ème personne du présent. Cette unité verbale en soi encode plusieurs informations qui, en françis ont besoin de mentionner plusieurs unités indépendantes. Dans cet énoncé, même si on n'ajoute pas de protagoniste sujet/Agent et COD/Patient, il est evident qu'il s'agit du mouvement provoqué. La morphologie verbale permet d'encoder plusieurs informations, le sujet «-iyor », la Cause «-art-» et la Trajectoire du mouvement « çık ».

La troisième interrogation concerne le genre grammatical et son accord. Cette caractéristique n'est pas directement et uniquement liée au domaine spatial. Elle nous semble, cependant importante et mérite quelques observations et précisions dans cette thèse. Comme nous avons mentionné, en turc le genre grammatical est absent. L'accord morphologique des mots entre eux, n'existe donc pas en turc (en genre, en nombre), contrairement au français. On peut aussi supposer que l'acquisition du français avec 2 genres grammaticaux et l'accord obligatoire (en genre, en nombre et en personne) entre le nom, le verbe et l'adjectif peuvent poser des problèmes aux apprenants turcophones habitués à une morphologie « simplifiée » en turc. En effet, l'absence du genre grammatical (masculin, féminin) et de toute règle d'accord morphologique peut rendre l'acquisition de la morphologie complexe, en français.

### 2.3. L'expression spatiale en polonais

#### 2.3.1. Structure syntaxique des énoncés de l'expression spatiale

La structure syntaxique des énoncés spatiaux du polonais ressemble plus à celle du français qu'à celle du turc, notamment, du fait de caractéristique prépositionnelle des deux premières, contrairement au turc qui est une langue postpositionnelle. Pour illustrer la structure des énoncés spatiaux en polonais, nous analysons le même énoncé que nous avons analysé pour le français et pour le turc.

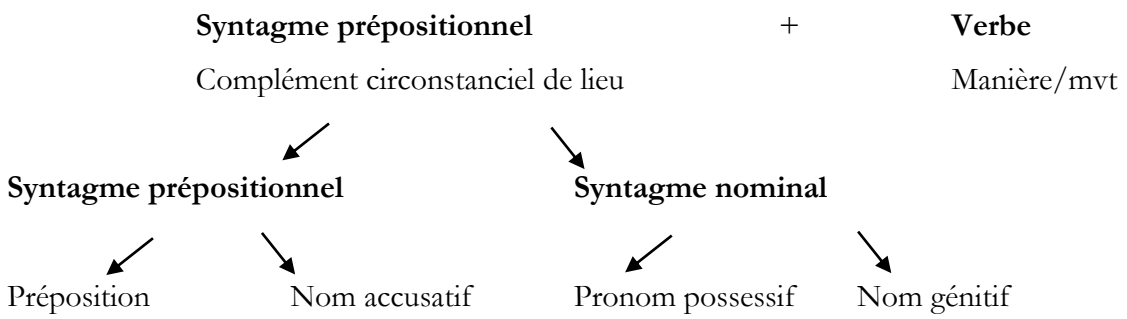
(59) idzie przed dom swojego przyjaciela

**V** **Sprép**

*il va devant la maison de son ami*

Cet énoncé se compose du verbe sans mention explicite du sujet qui est inférable à partir de la morphologie verbale. Ce verbe, « idzie/aller à pied » (Vprés.prog3ps) est suivi du syntagme prépositionnel complexe qui comporte deux syntagmes dont chacun comporte deux éléments. Le premier est un syntagme prépositionnel, « przed dom/devant la maison », il est composé de la préposition « przed/devant » suivi du nom « dom/maison » au cas accusatif. Le deuxième syntagme est un syntagme nominal « swojego przyjaciela/de son ami », il est composé du pronom possessif « swojego/son » (3e ps.masc) au cas génitif, il est l'équivalent de l'adjectif possessif du français. Ce pronom possessif est suivi du nom « przyjaciela/ami », également au cas génitif. Le cas est ici déterminé par la préposition.

Voici le schéma de l'énoncé encodant l'expression spatiale dynamique **:**




L'exemple ci-dessus illustre la structure prépositionnelle et flexionnelle du polonais. Dans l'énoncé, le syntagme prépositionnel complexe a la fonction du complément circonstanciel de lieu : « przed dom swojego przyjaciela/devant la maison de son ami » qui lui se compose de syntagme prépositionnel : « przed dom/devant la maison » avec la préposition

qui met en relation le Fond et la Figure et du complément du nom composé du pronom possessif et du nom au cas génitif : « swojego przyjaciela/des son ami ».

En ce qui concerne l'encodage des composantes sémantiques spatiales, le verbe lexical en polonais encode généralement la Manière et le mouvement[24] et le syntagme prépositionnel qui le suit encode le Fond spatial et des portions de la Trajectoire.

| | |
|---|---|
| idzie | przed dom swojego przyjaciela |
| **Figure** implicite + V mouvement + **Manière** | **Fond + trajectoire cible** |
| il va à pied | devant la maison de son ami |

### 2.3.2. Encodage linguistique des composantes sémantiques d'un événement spatial

#### 2.3.2.1. Le rôle du satellite – préfixe

En polonais, la Trajectoire est typiquement encodée dans des satellites, tandis que les autres composantes sémantiques de l'événement spatial complexe, comme le Mouvement et la Manière, sont encodées dans la racine verbale.

Ce trait caractéristique du polonais fait que cette langue est classée parmi les langues à satellites (Talmy 2000, Kopecka 2003).

L'exemple ci-dessous illustre des composantes sémantiques au niveau de l'énoncé avec la Manière du mouvement encodée dans la racine verbale et la Trajectoire reléguée dans le satellite, qui, dans le cas du polonais, est un préfixe verbal. Par exemple, dans les verbes « w-chodzić » et « wy-chodzić » :

« w » est le préfixe verbal de la trajectoire vers un lieu de destination (cible)

« wy » est le préfixe verbal de la trajectoire à partir d'un lieu initial (source)

« chodzić » est le verbe encodant la manière du mouvement, « marcher » ou « aller à pied »

Les préfixes véhiculent un contenu sémantique qui interagit avec la racine verbale. Ainsi, en plus de leur valeur aspectuelle (perfectif/imperfectif), certains préfixes apportent une information relative à la Trajectoire du mouvement. Dans les sections qui suivent nous

[24] Infra chapitre 3 et analyse de l'expression spatiale dans des production des natifs.

affinons la description des préfixes spatiaux et des nuances sémantiques spatiales qu'ils véhiculent (i). Nous présentons également la répartition de ces préfixes selon leurs propriétés, qui peuvent être liées aux phases de la Trajectoire ou à d'autres nuances sémantiques proposés par Talmy (ii). Finalement, nous présentons trois fonctions qu'assument ces préfixes (iii).

#### 2.3.2.1.1. Les préfixes et l'expression de l'espace

La préfixation est un des moyens les plus productifs de la création lexicale, et en particulier dans le domaine des verbes de mouvement auxquels les préfixes apportent une grande variété de nuances sémantiques. Les travaux sur le polonais ont montré qu'il existe 17 préfixes[25] qui participent tous à l'expression du déplacement, en ajoutant à la racine verbale une nuance sémantique relative au concept de la Trajectoire. Les préfixes polonais sont proches sémantiquement des particules anglaises (« in », « out », « up », « away », etc). Parmi ces 17 préfixes, trois d'entre eux : « roz-« ; « wy-« ; et « wz -» assument à eux seuls le rôle spatial, alors que les 14 autres co-existent dans la langue avec les prépositions dont ils dérivent étymologiquement.

| préfixe | préposition | glose | préfixe | préposition | glose |
|---|---|---|---|---|---|
| do- | do | jusqu'à | przy- | przy | venir à, près de |
| na- | na | sur | roz- | - | séparer |
| nad- | nad | au-dessus | u- | u | s'en aller, chez |
| o(b)- | o | autour | w- | w | en dedans |
| od- | od | à partir de | wy- | - | en dehors |
| po- | po | à, partir à | wz- | - | en haut |
| pod- | pod | sous | z- | z | s'éloigner de, de |
| prze- | przez | à travers, par | z- | z | assembler, avec |
| | | | za- | za | derrière |

Tableau 12 : Les préfixes et prépositions du polonais (d'après Kopecka 2004 : 116)

[25] Kopecka (116 : 2004)

### 2.3.2.1.2. Les préfixes et l'encodage des portions de la Trajectoire

Kopecka (2004) propose une répartition des 17 préfixes spatiaux polonais selon leurs propriétés sémantiques qui sont liées d'une part, aux phases de la Trajectoire et d'autre part à d'autres aspects sémantiques proposé par Talmy (2000, II). Ainsi, Talmy définit les cinq paramètres supplémentaires qui participent de la notion de la trajectoire :

1/ La *deixis* qui se rapporte à la perspective du locuteur par rapport à l'événement spatial.

2/ La *conformation* qui se rapporte à la géométrie ou configuration du Fond.

3/ Le *contour* qui se rapporte à l'axe qui délimite extérieurement le Fond.

4/ La *position relative* qui se rapporte à la position finale du thème par rapport au Fond.

5/ La *direction* qui se rapporte à l'orientation de la trajectoire par rapport à l'axe haut-bas ou l'axe centripète ou centrifuge

En considérant tous ces paramètres de la Trajectoire, voici la répartition des préfixes verbaux en polonais proposée par Kopecka (2004: 131).

| trajectoire | Phase initiale (source) | Phase médiane (trajet) | Phase finale (cible) |
|---|---|---|---|
| deixis | po- à partir de | | przy- près, venir à |
| conformation | od- à partir de<br>wy- en dehors<br>z- de<br>u- s'en aller | prze- par, à travers | do- jusqu'à<br>w- en dedans<br>na- sur |
| contour | | o(b)- autour | |
| position relative | | | pod- au-dessous<br>nad- au –dessus<br>za- derrière |
| direction | roz- séparer z- assembler<br>wz- en haut | | |

Tableau 13 : Les préfixes verbaux et leur rôle dans les portions de la trajectoire (d'après Kopecka 2004 : 131)

Le tableau nous montre que le polonais dispose de cinq préfixes encodant le caractère initial de la Trajectoire (« od-» , « u-» , « po-», « wy-», « z-») trois préfixes encodant le caractère médian (« prze-», « wz-», « o(b)-») et sept préfixes encodant le caractère final (« do-», « pod-», « nad-», « za», « przy-», « w-», « na-»). Deux préfixes parmi eux peuvent encoder un double caractère. Il s'agit de « roz » qui encode le caractère initial et médian, et de « z-» qui

encode le caractère final et médian. Il découle de cette répartition que le polonais dispose d'une plus grande richesse des préfixes encodant la phase finale de la trajectoire contrairement aux phases initiale et médiane.

#### 2.3.2.1.3. Les fonctions des préfixes

Les travaux sur les langues slaves Guentchéva (2002), Paillard (2002) et Spencer & Zaretskaya (1998) s'accordent à dire que les préfixes assument trois fonctions principales : 1/ marquer l'aspect perfectif/imperfectif ; 2/ exprimer *l'Aksionsart* ou mode d'action et 3/ assurer l'opération de la dérivation lexicale. (Kopecka 2004) Dans les paragraphes suivants nous présentons ces trois fonctions que nous illustrons par les verbes.

**(i) Aspect**:

Chaque verbe possède sa forme perfective et imperfective à l'infinitif. Le verbe polonais se caractérise par l'aspect imperfectif qui peut vêtir l'aspect perfectif après y avoir ajouté un préfixe. Ainsi le préfixe peut entrainer la perfectivisation d'un verbe. Les formes imperfectives ne spécifient aucunes bornes temporelles. En revanche, les formes perfectives spécifient des bornes spatio-temporelles d'un procès soit ayant déjà eu lieu, soit, étant en cours, ou encore qui aura lieu dans l'avenir.

Prenons l'exemple du verbe imperfectif n'impliquant aucune limite de l'action, du procès : « se déplacer à pied/marcher/chodzić ». Ce verbe peut prendre 2 formes perfectives qui imposent une limite spatio-temporelle de l'action. La première, « wychodzić/se déplacer à pied à partir d'un lieu initial » , accompagné du préfixe « wy-» implique la borne spatiale initiale, à savoir la direction du mouvement à partir du lieu initial. Cette forme implique donc une limite spatiale. La deuxième, « wyjść/sortir à pied à partir d'un lieu initial », implique deux types de borne. En effet, le préfixe « wy-» comme expliqué plus haut marque une borne spatiale et sa base « –jść » implique l'achèvement temporel de l'action du déplacement à pied.

| **Infinitif imperfectif** | **infinitif perfectif spatial** forme 1 |
|---|---|
| *chodzic* (se déplacer à pied/marcher initial) | *wy-chodzic* (se déplacer à pied à partir d'un lieu) de-marcher |
| | **infinitif perfectif spatiotemporel** forme 2 |
| | *wy-jsc* (sortir à pied à partir d'un lieu initial) de-sortir en marchant |

Il faut ajouter que chacun des deux aspects peut se combiner avec plusieurs temps verbaux. Ainsi la forme imperfective du verbe peut se combiner avec le présent, le passé non accompli et le futur non accompli. La forme perfective du verbe peut se combiner avec le passé accompli et le futur accompli. Prenons l'exemple de la forme imperfective du même verbe « se déplacer à pied/ iść » et la forme perfective du même verbe « wyjść /sortir à pied » ou « wejść/entrer à pied ». Il faut noter que le futur non accompli est un temps composé qui se compose du verbe « être » conjugué au futur qui joue le rôle de l'auxiliaire.

**Forme imperfective** – ***iść*** (se déplacer à pied/marcher)

Passé non accompli - 3 pers. Sing. - *szedł*

Présent – 3 pers. Sing- *idzie*

Futur non accompli – 3 pers sing. – *bedzie szedł*

être-futur+marcher

**Forme perfective – *wy-jść*** (sortir à pied) **ou *w-ejść*** (entrer à pied)

Passé accompli - 3 pers. Sing. – *wy-szedł /w-szedł*

Futur accompli - 3 pers. Sing. – *wy-jdzie/we-jdzie*

**(ii) *Aksionsart.***

Simultanément à l'aspect, les préfixes verbaux peuvent définir la façon dont se déroule le procès véhiculé par le verbe. Il s'agit du mode d'action appelé *Aksionsart* qui concerne l'état des choses et la manière dont se déroule le procès. (Comrie, 1976 ; Dahl, 1999) Les préfixes polonais peuvent caractériser entre autres, le déroulement temporel, quantitatif ou bien intensif d'une action. Voici les exemples qui illustrent les trois modes d'action à partir des verbes « dzwonić/sonner », « wolać/appeler », « jeździć/se déplacer à l'aide d'un moyen ». Le préfixe « za-» implique le mode temporel et marque la phase finale du procès : « za-dzwonić », « za-wolać ». Le préfixe « po-» implique le mode quantitatif et exprime l'idée de délimitation du procès. Le mode intensif serait exprimé par le suffixe « roz-» qui implique l'évolution du procès.

| | | |
|---|---|---|
| ***za-dzwonić*** | finir de sonner | |
| | | mode temporel |
| ***za-wolać*** | finir d'appeler | |
| ***po-jeździć*** | se déplacer un peu | mode quantitatif |
| ***roz-jeździć*** | se mettre à se déplacer | mode intensif |

**(iii) Dérivation lexicale.**

La préfixation permet également de modifier le sémantisme du verbe de base. Nous présentons ce processus à l'aide du verbe de base « mówić/parler ». Chaque préfixe modifie le sens du verbe de base en y ajoutant d'autres éléments sémantiques[26]. (Spencer & Zaretskaya, 1998 & Kopecka 2004) Par exemple le préfixe « o-» crée le sens de « présenter en détails un problème ou discuter en détails d'un problème avec qqn, à l'oral ou à l'écrit ». Le préfixe « od-» implique le sens de « annuler, de ne pas accepter qqch ». Le préfixe « prze -» crée le sens de « faire un discours devant un auditoire ». Le préfixe « za-» fait émerger le sens de « commander qqch ». Ainsi, le sens du nouveau dérivé émerge de l'association morpho-sémantique du préfixe et de la base verbale tout en restant lié au sémantisme du verbe. Pour résumer les nuances sémantiques que les préfixes apportent aux verbes, nous résumons les exemples ci-dessous :

***mòwić*** - parler
***o-mòwić*** – présenter qqch ou en discuter en détails
***od-mòwić*** – annuler
***prze-mòwić*** – faire un discours devant un auditoire / ou convaincre

Aucun des préfixes en polonais n'est spécialisé dans l'expression d'une fonction précise, chaque préfixe peut marquer aussi bien l'aspect que *l'Aksionart* et participer à la dérivation lexicale.

[26] Spencer & Zaretskaya, 1998 & Thèse Kopecka p.121

### 2.3.2.2. Le marquage casuel et l'expression de l'espace

Le polonais dispose, à côté des préfixes du système casuel qui participe aussi de l'encodage des informations spatiales. Cependant les cas du polonais encodent l'espace différemment que ceux du turc. La distinction stricte entre les cas spatiaux et grammaticaux n'existe pas en polonais, malgré l'existence du cas spatial locatif qui encode surtout la localisation statique. L'accusatif ou le génitif encodent également la dynamicité spatiale. Le cas encodant l'information spatiale est déterminé par la préposition et ses propriétés sémantico-morphologiques. Le suffixe casuel encode les portions de la Trajectoire, la préposition qui le précède encode les propriétés physiques du Fond. Observons quelques exemples.

| | | | |
|---|---|---|---|
| (60a) | we-szli | w | las |
| | dans-marcher, passé perf.3p.pl. | dans | forêt ACC. - Tc |
| | *Ils sont entrés dans la forêt* | | |
| (60b) | wy-szli | z | domu |
| | de-marcher, passé perf.3P.pl. | de | forêt Gén. - Ts |
| | *Ils sont sortis de la maison.* | | |
| (60c) | od-szedl | od | okna |
| | de-marcher passé perf.3ps | de | maison Gén. -Ts |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (60d) | sypie | piasek | przed | domem |
| | parsemer, prés.prog3ps | sableØ | devant | maison Loc. - Tloc |
| (60e) | w-szedl | po | schodach | do domu |
| | dans-marcher, passé perf.3ps. | par/dessus/sur | escalier Loc-Tm | à maison gén-Tc |

Dans l'exemple 60a[27] le nom au cas accusatif « las/forêt » encode la trajectoire cible et le Fond, dans l'exemple 60b le nom au cas génitif « domu/maison » encode la trajectoire source qui est également encodée dans le nom au cas génitif « okna/fenêtre » de l'exemple 60c. Le nom au cas locatif « domemmaison de l'exemple 60d encode la trajectoire locative. Dans le dernier exemple, 60e deux portions de la trajectoire sont encodées, le nom au cas locatif « schodach/escalier » encode la trajectoire médiane, tandis que le nom au cas génitif « domu/maison » encode la trajectoire cible. Les exemples ci-dessous montrent que,

[27] Les exemples 58b et 58c ont été emprunté à Kopecka (thèse) avec nos modifications

contrairement au turc, le cas du polonais ne permet pas de déterminer la granularité de la composante sémantique trajectoire, le cas génitif peut aussi bien encoder la trajectoire cible (exemple 60c) que source (exemple 60e), seule la préposition régit le cas. Dans la section suivante nous parlons des prépositions spatiales.

#### 2.3.2.3. Les prépositions spatiales

Les prépositions, en parallèle de leur rôle du morphème grammatical véhiculent un contenu lexical, notamment dans le domaine spatial. À ce titre, elles co-existent et se combinent avec les préfixes verbaux dans l'encodage des contenus conceptuels spatiaux. Parfois ces morphèmes peuvent être distribués de manière redondante, (exemple 59a) parfois, au contraire, de manière différenciée (exemple 59b)[28], ils assument chacun un rôle distinct dans l'événement spatial dynamique (*cf. supra* chapitre 2). Prenons en considération deux exemples.

| | | | |
|---|---|---|---|
| (61a) | Pawel | **do**-plynal | **do** brzegu |
| | Nom propre | V=(préfixe Tc+VMpassé perf.3ps) | Sprép=prép+Ngén |
| | *Paul* | *jusqu'à-nager* | *jusqu'à rive* |
| | *Paul a nagé jusqu'à la rive* | | |
| (61b) | Anna | **w-**biegla | **do** szkoly |
| | Nom propre | V=(préfixe Tc+VMpassé perf.3ps) | |
| | Sprép=prép+Ngén | | |
| | *Anne* | *dans-courir* | *à école* |
| | *Anne est entrée en courant à l'école* | | |

Dans l'exemple 61a le préfixe « do/jusqu'à » et la préposition « do/jusqu'à » portent exactement la même information sémantique. Tandis que, dans l'exemple 61b, le préfixe « w/dans » et la préposition « do/à » portent chacun une information différente. Revenons maintenant aux rôles que jouent ces deux morphèmes dans l'événement spatial dynamique. La distribution apparemment redondante de l'information spatiale dans l'exemple 61a d'un point de vue formel et sémantique est loin d'être répétitive. Ces deux morphèmes, d'un point de vue fonctionnel, remplissent une fonction bien distincte dans la conceptualisation de l'événement spatial. La préposition, représente l'orientation générale du mouvement et

[28] Kopecka (2003 : 127-129) thèse, les exemples 59a et 59b on été empruntés à Kopecka avec nos modifications

désigne les propriétés du Fond, tandis que le préfixe représente les phases spatio-temporelles du mouvement et les portions de la Trajectoire.

Les prépositions ont également un autre rôle sémantico-morphologique. Comme nous avons mentionné dans la section précédente, la préposition régit le cas avec lequel elle coexiste et elle détermine les portions de la Trajectoire et la forme du Fond. Nous nous intéressons aux propriétés des prépositions véhiculant l'information spatiale dynamique, sachant que les mêmes prépositions peuvent participer à l'expression de la localisation spatiale statique. Nous présentons les prépositions spatiales qui expriment l'évènement spatial dans le tableau ci-dessous en indiquant les cas qu'ils régissent et leurs équivalents français.

| Rôle sémantique | Préposition polonaise | Les cas associés | Équivalent français |
|---|---|---|---|
| Prépositions introduisant la trajectoire source | z<br>ze-devant une consonne | génitif | (s'éloigner) de, |
| | od | | à partir d'un lieu, de |
| Prépositions introduisant la trajectoire médiane | przez, | accusatif | à travers, par |
| | po | locatif | à, dessus, sur |
| Prépositions introduisant la trajectoire cible | do | génitif | jusqu'à |
| | po | locatif | à |
| | na | accusatif | sur |
| | w | | dans, dedans |
| | nad | | au-dessus |
| | przed | | devant |

Tableau 14 : Prépositions spatiales du polonais et leurs propriétés sémantiques[29]

Il convient de préciser qu'en polonais deux prépositions introduisant la Trajectoire source fusionnent deux informations sémantiques sensiblement différentes : « od », encode la source et le contact, « z », encode la source et la localisation, alors qu'en français ces informations sont neutralisées par la préposition « de ».

Nous affinons les éléments de surface morphosyntaxiques et les composantes sémantiques d'un événement spatial qu'ils encodent dans la section consacrée à l'analyse (*supra* partie II).

[29] La liste n'est pas exhaustive, nous illustrons les prépositions le plus répondues.

### 2.3.3. Observations

La première interrogation concerne l'ordre des mots et sa relative souplesse en polonais. Même si l'ordre des mots canonique en polonais et en français suit le même schéma SVO, le polonais bénéficie d'une plus grande souplesse dans ce domaine. En effet, en polonais, c'est le marquage casuel qui détermine le rôle syntaxique d'un constituant et non son ordre, contrairement au français où c'est sa position dans la proposition qui détermine le rôle syntaxique. Ainsi, au début de l'acquisition, un apprenant polonophone du français pourrait s'appuyer sur l'ordre des mots canonique des langues indoeuropéennes SVO qui fonctionne aussi en polonais. Cependant, au fur et à mesure de l'avancement de l'acquisition, habitué à un ordre des mots souple, il pourrait rencontrer des problèmes de production en français.

La deuxième interrogation, concerne la morphologie nominale et les déterminants nominaux. En polonais la morphologie nominale est caractérisée par la flexion nominale marquée à l'aide de 7 cas, contrairement au français où la morphologie nominale ne porte que les marques du genre et du nombre portés par les articles qui précédent les noms. En français, le rôle des articles n'est pas négligeable. Ils jouent aussi leur rôle dans les relations syntaxiques. Ces différences dans la morphologie nominale et dans l'association systématique et obligatoire de l'article au nom, pourraient être source des difficultés aux apprenants polonophones lors de la production du groupe nominal. Un apprenant polonophone pourrait être déstabilisé par ce manque de flexion nominale et par le fait qu'elle soit remplacée, du moins en partie, par diverses prépositions qui se contractent avec les articles. On peut imaginer qu'un apprenant polonophone chercherait l'équivalent des cas en français et qu'il éprouverait des difficultés dans l'emploi obligatoire des articles

# PARTIE II

# RÉSULTATS

« Ce sont les mots qui dictent les idées et non les idées qui dictent les mots »

Serge Gainsbourg

# CHAPITRE 4
# MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre nous présentons la méthodologie de la recherche adoptée pour le recueil des données en relation avec nos objectifs, nos questions de recherche et nos hypothèses.

## 1. Objectifs, questions et hypothèses de recherche

Rappelons que cette thèse vise à comprendre comment les apprenants de deux langues sources différentes, le turc et le polonais, acquièrent la référence spatiale dynamique dans une même langue cible, le français.

Pour étudier l'acquisition de la référence spatiale dynamique, nous avons choisi d'analyser les récits de fiction initiés par un film muet produits par les locuteurs natifs du français, du turc et du polonais (groupes de contrôle), ainsi que par des apprenants polonophones et turcophones en français L2. La tâche utilisée qui a été empruntée au projet APN (Watorek 2004) se prête parfaitement bien à l'étude de l'encodage de l'espace dynamique dans la mesure où le film-support pour le récit contient une série de mouvements effectués par les deux protagonistes du film, un chien et son maître (*cf.* section 2.1.1.). Les données du groupe de contrôle ont été complétées par une tâche de jugement d'acceptabilité qui complète la description des préférences des locuteurs natifs des trois langues et permet d'affiner les caractéristiques de ces langues en ce qui concerne l'expression de l'espace dynamique.

Comme cela a été annoncé dans l'introduction, notre recherche s'articule autour de deux grands objectifs :

Premier objectif (I) : Décrire comment les différences translinguistiques influencent le processus d'acquisition de la référence spatiale en L2.

Deuxième objectif (II) : Situer l'acquisition de différents concepts spatiaux en relation avec des niveaux successifs de compétence en L2.

(I) En relation avec notre premier objectif (I) nous avons posé deux questions :

➢ Les propriétés des LS infléchissent-elles de façon différentes les parcours acquisitionnels de la référence spatiale dans une même LC ?

➢ Les propriétés de la LC influencent-elles de façon similaire l'acquisition de la référence spatiale quelle que soit la LS des apprenants ?

- Pour répondre à ces questions, la première étape du travail consiste en une analyse des productions des locuteurs natifs dans le but d'affiner la description des propriétés des langues à travers l'expression de la dynamicité spatiale dans une perspective typologique. À travers l'analyse des données des locuteurs natifs provenant des deux tâches, celle de récit de fiction et celle de jugement d'acceptabilité nous nous intéressons aux quatre points centraux de notre travail :

(1) le classement du turc parmi les langues à cadrage verbal (Langues-V) ;

(2) la notion même de satellite, notamment en turc ;

(3) « l'hypothèse de la Saillance de la Position Cible de la Trajectoire » ;

(4) le lien potentiel entre le type de tâche et la conceptualisation des événements spatiaux.

(1) Les langues considérées dans notre étude représentent, selon la typologie talmyenne (*cf.* Talmy 2000, *supra* chapitre 2), deux types différents, le français et le turc, deux langues classées à cadrage verbal (Langues-V), contrairement au polonais, qui est classé parmi les langues à satellites (Langues-S). Selon cette distinction, nous devrions observer les différences dans l'expression spatiale, notamment le rôle que joueraient les verbes encodant la Trajectoire dans la structuration conceptuelle de l'événement spatial en français et en turc (*cf.* Aksu-Koç, 1994, Ozyurek, A., & Kita, S., 1999, Özçaliskan & Slobin, 2000*supra* chapitre 2), rôle qui est, au contraire, joué en polonais par les préfixes verbaux, donc les satellites (*cf.* Kopecka 2004, *supra* chapitre 2). Il en résulte que l'expression de la Trajectoire devrait être plus saillante et plus détaillée en français et en turc qu'en polonais. Nous devrions nous attendre, en polonais, à une plus grande saillance de la Manière et plus de précisions concernant cette composante, comme propose Slobin (2004, 2006, *supra* chapitre 2) dans son classement des langues selon une échelle de la haute à la basse saillance de cette composante. Nous proposons de reconsidérer les trois langues en ce qui concerne la typologie talmyenne. Ainsi, contrairement au français, l'appartenance du turc à la catégorie des langues-V pourrait être remise en question en raison de l'existence des moyens extraverbaux en turc, tels que des morphèmes nominaux et des unités nominales indépendantes (les noms verbaux/déverbatifs). <u>En effet</u>, les travaux

antérieurs sur le turc (*cf.* Aksu-Koç, 1994, Ozyurek, A., & Kita, S., 1999, Özçaliskan & Slobin, 2000, *supra* chapitre 2) n'ont pas étudié, de façon systématique, ces moyens extraverbaux encodant la référence spatiale, en se concentrant essentiellement sur l'encodage de la T dans la racine verbale. Par ailleurs, la comparaison du polonais et du turc, pourrait faire apparaitre des traits communs. À travers de nos analyses, nous espérons trouver des différences intra-typologiques importantes entre le français et le turc. Nous étudierons, donc les productions des locuteurs natifs dans le but de saisir les traits caractéristiques des trois langues, en nous intéressant plus finement aux moyens extraverbaux du turc. L'analyse de la productivité de ces moyens extraverbaux en turc, qui n'étaient pas systématiquement étudiés auparavant, a comme objectif de confirmer notre première hypothèse (H1) : le turc présente certaines caractéristiques propres à une langue à satellites grâce à une plus grande variété de structures encodant les composantes sémantiques de l'évènement spatial en dehors de la racine verbale.

(2) La notion même de satellite et sa complexité nécessitent une mise au point à la lumière de nos analyses (*cf. supra* ch 2). De nombreux travaux (Grinevald 2011, Imberg, Grinevald & Sores 2011, *cf.* ch 3) se sont penchés sur sa complexité et ont ouvert le débat autour de sa définition proposée initialement par Talmy (*cf.* Talmy 2000, Hickmann 2001, Demagny 2013, Anastasio 2018, *cf. supra* ch 3).La notion de satellite nous semble importante, car de sa définition dépend du classement typologique des langues. Notre étude du turc permet d'intervenir dans le débat sur la nature de ce qui est appelé « satellite » grâce à l'analyse fouillées des moyens extraverbaux, structurant l'évènement spatial (*cf.* chapitre 3 sections 1.2. et 2.2.) et d'affiner ainsi la typologie du turc (*cf.* point 1).

(3) Notre analyse de l'encodage des portions de la Trajectoire : Trajectoire source (Ts), Trajectoire médiane (Tm), Trajectoire cible (Tc) permet de discuter « l'hypothèse de la saillance de la position cible de la Trajectoire » (*cf.supra* chapitre 3 section 3.2.3 & *cf.* Ikegami 1987, Bourdin 1997, Regier & Zveng 2007, Ungerer & Schmidt 1996, Vespoors & al. 1999) selon laquelle les langues exprimeraient les deux portions extrêmes de la Trajectoire de façon asymétrique en faveur de la Cible.

(4) Vu que nos données des groupes de contrôle proviennent de deux tâches différentes, une tâche de production (Levelt 1989, Watorek 1996) et une deuxième tâche de traitement (jugement d'acceptabilité) (Gerwien & von Stutterheim 2018, von Stutterheim & al. 2012), nous explorons un lien potentiel entre le type de tâche et conceptualisation des événements

plus ou moins complexes. Notre question est de savoir si les choix des locuteurs natifs divergeront-ils, d'une part, en fonction des propriétés différentes des langues, d'autre part en fonction de deux types de tâches différentes qui mobilisent des activités différentes, celles à juger une structure appropriée pour décrire un événement spatial et celles à l'exprimer dans un discours complexe ? Plus précisément, la question est de savoir dans quelle mesure la conceptualisation d'un événement spatial complexe est contrainte par le choix des moyens linguistiques plus ou moins spécifiques à une langue donnée indépendamment du type de la tâche ? Suite à ces questionnements nous pouvons formuler notre deuxième hypothèse (H2) : les locuteurs natifs d'une langue montrent les mêmes préférences dans le choix des moyens linguistiques pour encoder l'événement spatial en traitement et en production.

- La deuxième étape pour atteindre l'objectif (I) et répondre aux deux questions qui s'en suivent, consiste à analyser les productions des apprenants en relation avec les caractéristiques des trois langues, dégagées lors de la première étape décrite ci-dessus. Cette analyse devrait pouvoir faire apparaitre les influences des propriétés des deux LS différentes et de la même LC sur l'acquisition de celle-ci. Des travaux antérieurs sur l'acquisition de la référence spatiale montrent d'une part que les caractéristiques typologiques des langues sources, Langues-V vs Langues-S, influencent l'acquisition de la référence spatiale en LC. Ainsi, l'impact de la conceptualisation spatiale acquise avec sa LS est postulé par Demagny (2013), Anastasio (2018), Hendricks et al (2008) (*cf. supra* ch 3). D'autre part, Cadierno (2004), Cadierno & Ruiz (2006), Cadierno (2008), Hendrick & Hikmann (2011) (*cf. supra* ch 3) trouvent les phénomènes partagés quelle que soit la LS des apprenants, en y voyant les preuves de l'impact de la LC. Suite à ces travaux, nous pouvons formuler deux hypothèses concernant l'acquisition de la référence spatiale dynamique à travers la production des récits de film. Une de ces hypothèses concerne la résistance liée aux structures et aux concepts acquis lors de l'acquisition de la L1 dans l'encodage des traits spatiaux en L2. Selon cette hypothèse (H3), les apprenants <u>polonophones</u> ont une tendance plus prononcée à encoder la <u>Manière</u> dans la racine verbale, contrairement aux apprenants <u>turcophones</u>, qui s'adaptent plus facilement à l'encodage de la Trajectoire dans la racine verbale. Cette tendance persisterait même à des niveaux avancés. L'autre hypothèse concerne l'impact de la LC sur l'acquisition de celle-ci qui se présenterait sous forme des restructurations de l'encodage des traits spatiaux selon la typologie de la LC au fur et à mesure de l'acquisition. Selon cette hypothèse (H4), à part des différences, on s'attend à identifier les phénomènes acquisitionnels partagés par les deux groupes d'apprenants du français, les turcophones et les polonophones.

(II) En relation avec notre deuxième objectif la question est de savoir :

➢ Quelle est la relation entre le niveau de la maitrise de la LC en général et l'acquisition de la référence spatiale. Autrement dit, quels concepts sont exprimés à quel niveau d'acquisition et quel est l'ordre d'acquisition des différents concepts spatiaux dynamiques ?

- Pour répondre à cette question, la première étape consiste en une analyse préalable, des productions des apprenants, afin d'affiner les niveaux de la maitrise en français LC. Les récits ont été recueillis auprès des apprenants des trois niveaux (débutants, intermédiaires, avancés) définis institutionnellement en fonction du cursus universitaire et en fonction du niveau évalué par les outils définis par le CECR. Cependant, les productions des apprenants faisant partie du même niveau présentent d'importantes divergences qui révèlent un décalage entre ce type d'évaluation et la compétence réelle en LC. Nous avons donc mis en place une grille d'évaluation inspirée de l'approche des lectes d'apprenants (*cf.* section 3) qui permet de déterminer les niveaux en français plus finement. Elle s'appuie sur les critères morphosyntaxiques et lexicales et nous a conduit à identifier six niveaux de la maitrise du français LC avant l'analyse de l'acquisition de la référence spatiale.

- Une fois les niveaux déterminés, la deuxième étape, consiste en une analyse des concepts spatiaux encodés à ces différents niveaux d'acquisition.

Les deux étapes nous permettent d'explorer les phénomènes acquisitionnels de la référence spatiale liés aux propriétés du lecte à un moment donné de l'acquisition indépendamment des langues sources et en vertu des caractéristiques de la langue cible, le français.

Nous nous focalisons ici sur la complexification du lecte des apprenants où ils développent graduellement les moyens linguistiques de plus en plus complexes pour encoder les concepts spatiaux. en vertu des travaux antérieurs sur les lectes d'apprenants (Perdue 1993, Klein & Perdue 1997, Bartning Schlyter 2004, Watorek 1996). Nous postulons que les productions des apprenants les plus débutants se ressemblent en raison de la conceptualisation minimale de la tâche en fonction des moyens linguistiques rudimentaires et idiosyncrasiques. De plus, aux stades initiaux d'acquisition, les productions des apprenants sont imperméables aux spécificités systémiques des langues. La construction du lecte d'apprenant se base sur les principes « language neutral » (Klein & Perdue1997) où les apprenants font appel à des principes linguistiques organisationnels partagés par les langues. En relation avec ces travaux,

nous pouvons émettre l'hypothèse (H5) selon laquelle les productions des apprenants les plus débutants se ressemblent et ne sont que très peu marquées par les préférences de leurs LS. Inversement, plus le niveau d'acquisition est élevé, plus les discours des apprenants se diversifient en fonction de leur LS.

Pour ce qui est de la référence spatiale dynamique, certains travaux en acquisition de L1 (Hickmann 2008) montrent que l'expression de la Trajectoire est exprimée plus précocement par les enfants indépendamment des langues. Ce phénomène est expliqué dans la littérature (Talmy 2000 *cf. supra* chapitre 3 section 2) par une grande saillance cognitive liée au fait que tout déplacement implique une Trajectoire ce qui détermine et détermine le cadre spatio-temporel d'un procès. La Trajectoire permet d'exprimer minimalement le déplacement d'une Figure. Ainsi, le mouvement volontaire où la Figure se déplace d'une position à une autre est suffisant pour exprimer le mouvement. En revanche, le mouvement provoqué implique une action d'un Agent effectuée sur un Patient, afin de le déplacer dans l'espace. Ce type de mouvement est souvent accompagné de la Manière et introduit le concept de causativité. Non seulement le mouvement provoqué semble être plus complexe cognitivement et sémantiquement, mais il implique également, l'emploi des moyens linguistiques plus complexes au niveau syntaxique. Une structure exprimant le mouvement effectué en autonomie par la Figure permet d'encoder le mouvement volontaire (Le garçon sort de l'eau), tandis que la structure agentive et causale, plus complexe exprime le mouvement provoqué (Le chien sort/tire le garçon de l'eau/ Le chien extirpe le garçon de l'eau). Ainsi, selon notre hypothèse (H6), les apprenants conceptualisent et expriment les événements spatiaux davantage comme mouvement volontaire par rapport aux francophones natifs. De même que plus le niveau d'acquisition augmente, plus les apprenants ont recours aux moyens linguistiques permettant d'encoder les événements spatiaux comme mouvement provoqué.

## 2. Recueil des données

Notre étude de l'acquisition de la référence spatiale par les apprenants turcophones et polonophones s'inscrit dans la continuité des travaux comparatifs inter-langues issus de l'approche des lectes d'apprenants qui ont largement étudié l'acquisition des L2 dans le discours oral reposant sur le concept méthodologique de la TVC (Levelt 1989). C'est la raison pour laquelle nous avons emprunté le support visuel à la banque des données du projet APN (Watorek 2004) permettant de produire un récit de fiction. Ce film d'une durée d'environ 5 minutes se caractérise par un grand nombre de mouvement effectués par les protagonistes et

donc permet de produire l'expression de la dynamicité spatiale riche dans le discours narratif. Nous étudions les productions orales des apprenants se distinguant par leur LS (le polonais et le turc) et par leur niveau de compétence en français LC, ayant réalisé la même tâche orale. Nous les comparons aux productions des groupes de contrôle, exécutant également la même tâche, pour évaluer l'impact des LS sur l'acquisition de la LC et le niveau atteint par les apprenants en LC. Les récits produits par les locuteurs natifs servent de référence et font apparaitre la manière dont un locuteur natif adulte exprime l'espace en LC. Les productions des apprenants devraient potentiellement s'approcher du type de discours produit par les natifs.

Les productions des apprenants polonophones et ceux des locuteurs natifs francophones et polonophones proviennent de la banque de données APN. Les discours produits par les apprenants et les locuteurs natifs turcophones ont été recueillis à Istanbul auprès des locuteurs ayant les caractéristiques socio-linguistiques[1] comparables à celles des sujets francophones et polonophones du projet APN. Nos données discursives ont été complétées par une tâche expérimentale mise en place afin d'étudier le traitement de l'expression spatiale dynamique par les locuteurs natifs dans le but d'affiner les caractéristiques des LS et de cerner les préférences des locuteurs natifs de ces langues. L'analyse de telles données nous permet d'évaluer mieux l'impact des LS sur l'acquisition de la LC.

### 2.1. Tâches

La tâche principale qui nous a servi à recueillir les données narratives est celle de récit de film de fiction présentée dans la section 2.1.1. L'analyse des données issues de cette tâche et recueillies auprès des locuteurs natifs ont révélé un certain nombre de différences entre les trois LS. La tâche semi-guidée comme celle de récit de film laisse toujours un choix au locuteur quant aux moyens linguistiques mobilisés dans le contexte donné. Afin d'approfondir nos résultats basés sur les données textuelles est de vérifier les préférences des locuteurs natifs, nous avons mis en place un tâche expérimentale qui nous a servi au recueil des données complémentaires auprès des locuteurs natifs des trois langues étudiées (*infra* section 2.1.2.)

[1] L'enquête sociolinguistique inspirée du projet APN pour recueillir les donnés turcophone se trouve en ANNEXE IV.1

### 2.1.1. Tâche Verbale Complexe - Récit de film

La tâche de récit de film est une tâche communicative impliquant la production d'un discours long et cohérent. À travers de ce type de données, il est possible d'examiner le processus de construction du discours allant de la conceptualisation de l'information à transmettre jusqu'à sa formulation dans un texte cohérent. Tout locuteur face à une tâche communicative doit d'une part faire des choix par rapport à l'information à transmettre en fonction du but communicatif, de son interlocuteur (p.ex. des connaissances partagées avec lui), pour linéariser cette information. D'autre part, le locuteur doit encoder cette information grâce aux moyens linguistiques disponibles dans la langue dans laquelle il s'exprime. La mise en place d'un discours cohérent et cohésif dépend de l'interaction entre deux types de contraintes : phrastiques et discursives. Pour produire un récit, le locuteur choisit un événement global complexe qu'il subdivise en événements singuliers et les mentionne en suivant un ordre chronologique. Selon le principe d'ordre naturel (cf Clark, 1971) l'ordre des événements coïncide avec l'ordre dans lequel les événements sont présentés dans le discours. Ce type de tâche reflète une situation de communication se rapprochant des situations quotidiennes de communication avec un but et un interlocuteur.

Pour recueillir les données discursives narratives on a besoin d'un support visuel adapté. Le support que nous avons emprunté au projet APN[2] (*cf.* Watorek 2004) est un film d'animation muet pour enfants, appelé Reksio, réalisé par Lechoslaw Marszalek (1967-1988), d'une durée de 5 minutes environ qui est un classique largement connu en Pologne[3]. Le film raconte une mésaventure hivernale du petit chien nommé Reksio, et de son maître. Ils vont patiner sur un étang gelé où un accident se produit, le garçon tombe dans l'eau et le chien le sauve. Le film a été divisé en 6 épisodes, chacun composé de plusieurs procès (*cf.* tableau 1 en ANNEXE I). La consigne était de raconter à un interlocuteur absent lors du visionnement ce qui s'était passé dans le film. Pour l'enquêteur, il s'agit d'amener le locuteur à produire un récit de fiction à partir de ce support. Le film contient un nombre important des mouvements volontaires et provoqués effectués par les deux protagonistes animés, avec parfois, l'intervention des entités inanimés qui peuvent potentiellement appeler l'emploi d'un riche répertoire verbal encodant la dynamicité spatiale. Cependant, du fait de la liberté de la prise en charge d'une TVC, tous les locuteurs n'encodent pas systématiquement les aventures de deux amis en employant le lexique spatial. Certains encodent les événements de façon globale sans

[2] La banque des données du projet APN est disponible dans les archives de l'Institut Max Planck de Psycholinguistique à Nijmegen au Pays Bas (MPI). Pour la consulter : http://archive.mpi.nl/tla/islandora/search/APN.
[3] Nous joignons le film sur une clé USB

recourir au lexique spatial. Tous les locuteurs, natifs et apprenants, sont systématiquement soumis à la même tâche avec le même protocole de passation. Les récits sont enregistrés. Pour que les locuteurs soient le plus à l'aise possible et que leurs productions ne soient pas troublées par le protocole expérimental, il est important pour l'enquêteur d'être encourageant et bienveillant et de rester discret avec le matériel qui sert à enregistrer. Ceci est d'autant plus important que les apprenants ont parfois l'impression d'être évalués.

### 2.1.2. Tâche expérimentale

Comme cela a déjà été mentionné plus haur, les analyses des récits produits par les locuteurs natifs à partir de la TVC, ont révélé des tendances différentes chez les locuteurs natifs qui seraient dues aux différences interlinguistiques. C'est notamment l'encodage de la séquence 5 « sortie de l'eau » de l'épisode 5 « sauvetage » (*cf.* tableau 1 en ANNEXE I) qui font apparaitre ces différences. La séquence 5 est primordiale pour notre étude de l'encodage de la dynamicité spatiale, car elle est très riche en nombreux mouvements volontaires et provoqués effectués par les protagonistes. C'est le moment culminant du film où le garçon toujours dans l'eau, après de nombreux efforts du chien à le sauver (sortir), sort enfin en passant par l'échelle. Cependant, il ne sort pas tout seul, il est tiré de l'eau par son ami, le chien, à l'aide de l'écharpe. C'est seulement après être tiré de l'eau sur l'échelle, posée par le chien sur la surface de la glace pendant les essais du sauvetage, que le garçon arrive à sortir en rampant sur l'échelle jusqu'à arriver sur la berge. Cette scène dans le récit peut être potentiellement codée de différentes Manières, soit en tant que mouvement volontaire (le garçon sort tout seul de l'eau), soit comme mouvement provoqué (le chien fait sortir le garçon de l'eau), ou encore de façon non spatiale (le garçon a été sauvé par le chien). Une tâche semi-guidée laisse, en effet le choix aux locuteurs quant à l'encodage en discours des épisodes composant l'histoire à reconstituer. Une telle tâche permet donc d'identifier les tendances dans les préférences des locuteurs qu'il est nécessaire de vérifier grâce à une tâche de traitement que nous avons mis en place (*cf.* Gerwien & von Stutterheim 2018, von Stutterheim & al. 2012). Elle a été élaborée à la base de nos premiers résultats provenant de l'analyse des récits des locuteurs natifs, notamment la scène 5, centrale en ce qui concerne l'expression de la dynamicité spatiale dans le film.

La tâche expérimentale de traitement consiste à visionner la scène du sauvetage (scène 5, épisode 5) et répondre à la consigne suivante :

« Regardez l'extrait du film, lisez les phrases ci-dessus, puis pour chacune d'elles, veuillez lui attribuer une valeur sur une échelle de 1 à 4 selon si celle-ci vous semble décrire plus ou moins bien la séquence, en respectant cette échelle. »

Cette tâche sous la forme d'une enquête a été mise en ligne en trois langues sur google drive avec un lien diffusé largement sur les réseaux sociaux (*cf. supra* iv).

Afin d'élaborer le protocole expérimental nous avons été confrontée à quatre défis.

*(i) Adapter le support.* Nous avons extrait du film le moment où Reksio, au bord de l'échelle qui est trop courte pour que le garçon l'atteigne, lui donne sa patte, ensuite lui jette son écharpe, et finalement l'extirpe hors de l'eau, ce qui permet au garçon de monter sur l'échelle et aller à-quatre-pattes jusqu'à la berge. Les locuteurs avaient la liberté de visionner le film autant de fois qu'ils avaient besoin, contrairement à la tâche de récit où le film était visionné une fois. Notre objectif était de s'assurer que la scène est bien comprise et mémorisée afin que le locuteur puisse se concentrer sur l'expression de la dynamicité spatiale.

*(ii) Préparer l'enquête.* L'objectif était de tester les jugements d'acceptabilité des locuteurs natifs face à différents types de moyens d'encodage de l'espace dynamique potentiellement possible face à la scène de sauvetage. Nous avons formulé dans chaque langue les phrases décrivant la scène. Ensuite, nous les avons classées en fonction des composantes sémantiques, en nous basant sur les énoncés que nos informateurs ont produits. Le tableau 2 en ANNEXE I présente les phrases dans chaque langue, soumises aux sujets testés. Le classement des phrases prend en compte les composantes sémantiques impliquées dans l'expression spatiale dynamique. Ces phrases reflètent les différences interlinguistiques proposées par la typologie de Talmy selon laquelle le français et le turc sont des langues à cadrage verbal, tandis que le polonais à satellites (*cf.* Talmy 2000, *supra* chapitre 3). Dans le test, il y a 48 phrases possibles en français, 38 en turc et 32 en polonais. Ce déséquilibre en nombre de phrases est du aux différences interlinguistiques, nous revenons à ce propos plus en détails dans la section analyse (*cf. infra* 6.2.). Il convient de préciser que les phrases ont été randomisées pour qu'elles ne soient pas assemblées par composante sémantique.

*(iii) Pilotage*

Après avoir trouvé tous les moyens linguistiques accessibles dans les trois langues encodant les 6 stratégies sémantiques que nous voulions tester, il nous a fallu mettre en place le protocole expérimental du recueil des données le mieux adapté, le plus simple à utiliser pour les locuteurs et facilement interprétable pour le chercheur. Ainsi, nous avons piloté cette enquête auprès d'une soixantaine d'étudiants de Paris 8. Il s'agissait de vérifier si l'extrait sélectionné du support et la formulation des consignes étaient adaptés. Au départ, nous avons proposé aux

locuteurs natifs francophones 3 formulaires différents avec trois consignes différentes. Chaque formulaire commençait par une mini-enquête sociolinguistique dont le but était de cerner le profil sociolinguistique des locuteurs et de sélectionner ceux qui avaient le français pour la seule L1, n'étaient pas bilingues. De plus, le questionnaire permet de recueillir les informations sur la maitrise des autres langues étrangères. Les questions portaient sur l'âge, le niveau d'études, la spécialité. Les trois versions du formulaire avec trois versions différentes de la consigne ont été soumis à une vingtaine de locuteurs. Le premier avait pour consigne de regarder l'extrait et d'attribuer aux phrases une valeur de 1 à 4 selon si les locuteurs jugeaient qu'elles décrivaient plus ou moins bien la séquence. Le deuxième formulaire avait pour consigne de regarder l'extrait, de lire toutes les phrases, d'en sélectionner 4 les plus adaptées et de les classer par l'ordre de préférence de 4 à 1, en attribuant le plus de point, 4 (la mieux appropriée) à 1 (la moins appropriée). Ce protocole ne permettait pas de vérifier tous les énoncés possibles que nous avons trouvés et que nous voulions tester. Il limitait les réponses à seulement 4 les plus appropriées selon le jugement des locuteurs. Le troisième formulaire, avait pour consigne de regarder l'extrait, puis de décrire le plus précisément possible ce qui s'était passé, en faisant des phrases avec les items et les stratégies qui étaient données. Cette dernière consigne était la plus complexe et demandait aux locuteurs plus d'efforts que les deux premières, il fallait faire deux phrases tout en employant les items imposés. De plus, elle demandait un effort supplémentaire avec un risque d'interprétation de la part du chercheur des productions des locuteurs qui se sont avérées très hétérogènes. Finalement, premier formulaire a été retenu pour réaliser l'enquête.

*(iv) Trouver un grand nombre de locuteurs hétérogènes*

Après avoir piloté la tâche et avoir finalisé l'enquête, il nous a fallu réfléchir sur sa diffusion afin de trouver un grand nombre de sujets. Nous avons visé un nombre de sujets beaucoup plus grand et diversifié que dans le recueil des productions où nous avons enregistré 10 sujets par groupe contrôle. En effet, les données discursives sont plus laborieuses à être obtenues et transcrites. Nous avons opté pour la mise en ligne de l'enquête et pour sa diffusion sur les réseaux sociaux, notamment sur *facebook*. Nous avons publié un message simple et concis, en trois langues, avec un lien vers l'enquête en trois langues qui contient : l'extrait du film Reksio, l'enquête sociolinguistique et le formulaire. Le choix de ce média pour réaliser notre enquête s'est avéré très réussi, car notre objectif de la diversité et du nombre de sujets a été atteint en relativement peu de temps.

Le pilotage décrit dans cette section a permis de finaliser le protocole de notre enquête expérimentale. La durée moyenne de la réalisation de cette tâche n'excède pas un quart d'heure en moyenne. La tâche n'imposait pas d'effort supplémentaire aux sujets qui auraient pu être découragés par une complexité potentielle d'une tâche scientifique pour laquelle ils n'étaient pas rémunérés. La passation se basait sur du pur volontariat. Le déroulement de l'enquête est la suivante. Après une mini-enquête sociolinguistique, le sujet lit la consigne lui indiquant de regarder l'extrait, de lire toutes les phrases et de leur attribuer une valeur sur une échelle de 1 à 4. Les valeurs correspondent respectivement à :

1-pas appropriée du tout,

2-un peu appropriée,

3-plutôt appropriée et

4-vraiment appropriée.

Comme cela a été déjà précisé, l'enquête a été mise en ligne en trois langues sur *google drive* avec un lien diffusé largement sur les réseaux sociaux, au laboratoire SFL du CNRS et à l'université Paris 8, les réponses ont été récoltées entre novembre 2014 et mars 2015. Les liens vers l'enquête en trois langues, les fichiers comportant l'enquête elle-même en trois langues, ainsi que l'extrait du film « Reksio » se trouvent en ANNEXE IV.3.

Les avantages de la mise en ligne de l'enquête sont multiples. Premièrement, avec cette procédure il est possible de trouver un grand nombre de sujets, ce qui n'aurait pas été possible en présentiel au laboratoire, en si peu de temps avec le peu de moyens que nous avions. Deuxièmement, les sujets pouvaient visionner l'extrait le nombre de fois qu'ils jugeaint nécessaires et lire les phrases librement, sachant que le nombre de phrases à tester était important. Troisièmement, le protocole et la technique de la mise en ligne sur google drive nous a permis de récolter les résultats avec des synhèses immédiates édités par le logiciel et très faciles à manipuler.

Cependant, le protocole mis en ligne présente également ses limites par rapport à une enquête qui serait rélisée en laboratoire en présentiel. Premièrement, nous ne pouvions pas vérifier la véracité des réponses à l'enquête sociolinguistique en ce qui concerne l'âge, le sexe, les langues maitrisées et le parcours profesionnel. Deuxièmement, nous ne savions pas si la personne a répondu à l'enquête en autonomie ou elle a eu recours à des consultations de son entourage. Ceci étant dit, nous pensons que le support dématérialisé et le protocole de

passation en ligne présente quand même de nombreux avantages et il merite sa valeur scientifique. Nous pensons, toutefois, qu'une comparaison avec une enquête semblable mise en place dans les conditions du laboratoire serait très intéressante. Cette démarche serait tout à fait envisageable par la suite.

### 2.2. Sujets participant au recueil des données

Dans cette section nous présentons les sujets qui ont participé dans nos enquêtes. Ainsi, nous commençons par présenter en 2.2.1., les locuteurs natifs du français, du polonais et du turc qui ont réalisé la tâche de récit (section 2.2.1.1.) et les sujets ayant effectué la tâche expérimentale (2.2.1.2.), ainsi que des apprenants turcs et polonais qui ont effectué la tâche de récit.

#### 2.2.1. Groupes de contrôle

##### 2.2.1.1. Tâche de récit

Les groupes sont composés par les locuteurs natifs des langues étudiées dans cette thèse. Nos groupes de contrôle se constituent des trois groupes des locuteurs natifs (10 sujets par groupe) respectivement du français qui est la L2 des apprenants et les LS des apprenants et du turc et du polonais. Les productions des locuteurs natifs reflètent potentiellement l'usage de la LC et la relation forme-fonction des éléments linguistiques du domaine de la dynamicité spatiale. Ainsi, les groupes de contrôle est un échantillon des locuteurs natifs, idéalement monolingues ou au moins ayant peu d'expériences d'apprentissage d'une langue étrangère[4], partageant les mêmes caractéristiques socio-linguistiques que les apprenants. Tous les locuteurs, natifs et apprenants se caractérisent par le niveau d'instruction générale élevée, le bac minimum et ils n'ont pas appris des langues étrangères en immersion, ce qui implique qu'ils n'ont pas effectué de séjours à l'étranger. Quant à l'âge, ils ont tous entre 20 et 30 ans. L'analyse des groupes de contrôle pour deux raisons nous permet premièrement, de relever les caractéristiques morphosyntaxiques des LS dans le domaine spatial et deuxièmement, d'évaluer l'impact de ces caractéristiques sur l'acquisition de la L2, partagée par les apprenants, ayant deux LS différentes. Les locuteurs natifs des trois langues sont soumis aux mêmes tâches que les apprenants dans le but de faire des comparaisons entre les deux groupes. Les locuteurs

[4] Il est évident que de nos jours, dans notre société globalisée des médias internationaux accessibles à tous, il est extrêmement difficile, voire quasi impossible de trouver un locuteur parfaitement monolingue, partageant les mêmes caractéristiques sociolinguistiques que les apprenants en L2.

natifs ont été soumis à la même enquête sociolinguistique que les apprenants (ANNEXE IV). Les données des locuteurs francophones et polonophones proviennent de la banque des données APN. (Watorek 2004). Les données des locuteurs natifs turcophones ont été recueillies par nos propres moyens à Istanbul. Nous avons recruté ces sujets parmi des étudiants des universités d'Istanbul, après les avoir soumis à la même enquête socio-linguistique qui nous a permis de sélectionner ceux qui n'avaient pas appris une L2 de façon systématique.

#### 2.2.1.2. Tâche expérimentale

Nous avons recueilli les données issues de la tâche expérimentale auprès des 113 sujets natifs francophones, âgés entre 18 et 66 ans, avec des proportions différentes : les locuteurs entre 18-27 ans constituent 2 tiers (66%), des 28-40 ans (24%) et des 41-66 ans (10%). La moyenne d'âge est de 26 ans. Les femmes constituent 81% de locuteurs, contre 19% d'hommes. En ce qui concerne le niveau d'études, 21% des sujets ont le niveau Licence 1, 17% le niveau Licence 2, à l'égalité avec ceux qui ont le niveau Licence 3. Ensuite 20% ont le niveau Master 1, 17% Master 2 et 8% le niveau doctorat. Nous pouvons voir que de Manière générale le niveau d'études de la totalité des locuteurs est universitaire et dépasse le niveau bac.

En ce qui concerne les locuteurs natifs turcophones, il s'agit de 84 personnes qui ont entre 18 et 47 ans, avec des proportions différentes : les locuteurs entre 18-27 ans constituent 64%, 2 tiers, des 28-40 ans constituent 26% et de 41-47 constituent 10%. La moyenne d'âge est donc de 28 ans. Les femmes constituent 67%, contre 33% d'hommes. Le niveau d'études est de Manière générale élevé, 5% ont le niveau bac, 31% niveau Licence[5], 32% ont le niveau Master 1, 26% Master 2 et 6% ont le niveau doctorat.

Les locuteurs polonophones, 87 personnes âgés entre 16 et 69 ans, avec des proportions différentes : les locuteurs de moins de 18 ans, entre 16-17 constituent 9%, entre 18 – 27 sont les plus nombreux et constituent 45%, des 28-40 ans constituent 32% et les locuteurs de plus de 40 ans constituent 14%. La moyenne d'âge est donc de 30 ans. Les femmes constituent 86% contre 14% d'hommes. Le niveau d'études des locuteurs polonophones est plus varié que ceux des francophones ou turcophones. Il s'étend du niveau collège pour 7% des sujets, 3% déclarent avoir le niveau BTS, 18% ont le niveau bac, 7% niveau Licence et 64% niveau Master[6].

[5] Les locuteurs turcophones n'ont pas précisé l'année de licence, nous considérons que ces personnes ont le niveau L3, à savoir ont obtenu un diplôme de licence universitaire.
[6] Les locuteurs polonophones n'ont pas précisé le niveau 1 ou 2 de Master, en effet, en Pologne il existe un seul diplôme Master.

Tous les locuteurs des trois langues ont déclaré avoir cette langue pour la seule L1 et ne pas être bilingue, leur niveau en L2 est scolaire. Le tableau ci-dessous résume les caractéristiques des locuteurs natifs qui ont participé à la tâche expérimentale.

| L1 | francophones | turcophones | polonophones |
|---|---|---|---|
| Nombre de locuteurs | 113 | 84 | 87 |
| Âge | 18-66 | 18-47 | 16-69 |
| Moyenne d'âge | 26 | 28 | 30 |

Tableau 15 : Les caractéristiques des locuteurs natifs – tâche expérimentale

### 2.2.2. Apprenants

Les productions des apprenants polonophones proviennent de la banque des données du projet APN. Il s'agit des récits issus de la tâche de récit de film « Reksio ».

Les apprenants intermédiaires et avancés ont été sélectionnés parmi les étudiants de la philologie romane, futurs spécialistes de cette langue, qui acquièrent le français dans leur pays d'origine, à l'université, mais qui ont eu des contacts avec la langue dans son contexte d'usage quotidien à travers quelques séjours linguistiques. Les apprenants polonophones débutants ont été sélectionnés parmi les étudiants vivant depuis peu à Paris et apprenant parallèlement le français dans le contexte institutionnel en France. Tous les trois niveaux répondent aux trois critères afin de garder le même profil général : l'âge entre 20 et 30 ans ; le niveau d'instruction générale (minimum bac); l'apprentissage en milieu institutionnel mixte (cours de langue et les séjours dans le pays de la langue cible).

Afin de garder la comparabilité des productions des apprenants turcophones avec celles des apprenants polonophones, nous avons adopté les mêmes critères dans la sélection des sujets. Nous avons recueilli les données des trois groupes de niveaux initiaux auprès des étudiants de l'Université Galatasaray, entre 2009 et 2010. Les apprenants turcophones du français L2 se caractérisent par le niveau d'instruction élevé, minimum le bac et peu d'expériences d'apprentissage d'autres langues que le français L2. Tous les apprenants issus de l'université Galatasaray ont effectué une, voire deux années préparatoires[7] pour apprendre la langue française afin de poursuivre leurs études dans des domaines universitaires de leur choix

[7] L'apprentissage du FOU – français sur l'objectif universitaire, qui se caractérise par l'apprentissage des techniques universitaires orales et écrites en plus d'un apprentissage de la langue en soi.

en français[8]. Les apprenants débutants ont été sélectionnées au bout de quelques semaines d'apprentissage en classe préparatoire, les apprenant du niveau intermédiaire ont été sélectionnés parmi les apprenants de la première année préparatoire au début du deuxième semestre ; les apprenants du niveau avancés ont été sélectionnés parmi les étudiants de la même année, en fin de l'année intensive en classe préparatoire. Rappelons les caractéristiques des niveaux initiaux en terme d'évaluation définis par le CECR. Le niveau 1 correspond au niveau A1 du CECR. Ce sont les débutants, après quelques mois d'apprentissage (moins de 120 heures). Le niveau 2 il correspond au niveau A2 du CECR où les apprenants intermédiaires ont suivi entre 300 et 400 heures de cours. Le niveau 3 correspond au niveau B1 du CECR. Ce sont les apprenants avancés, après entre 500 – 600 heures de cours de français.

Le point commun entre tous les apprenants de notre étude, polonophones de la banque des données APN et turcophones de notre banque de données, réside dans le fait qu'ils apprennent tous le français en milieu institutionnel universitaire, et sont à ce titre, familiers avec le métalangage linguistique.

Le tableau ci-dessous résume les sujets qui ont contribué à recueillir les données discursives de cette thèse.

| Données des locuteurs polonophones et francophones - Banque des données APN (2JE454, CNRS-*Watorek 2004)* | | Donnés des locuteurs turcophones Istanbul 2009-2010 | |
|---|---|---|---|
| Groupes de contrôle | Nombre de sujets | Groupes de contrôle | Nombre de sujets |
| polonophones | 10 | turcophones | 10 |
| francophones | 10 | | |
| Apprenants polonais > français | Total 52 | Apprenants turcs > français | Total 58 |
| Niveau I | 19 | Niveau I | 20 |
| Niveau II | 17 | Niveau II | 20 |
| Niveau III | 16 | Niveau III | 18 |

Tableau 16 : Les sujets natifs et apprenants

[8] L'Université Galatasaray est une institution publique turco-française bilingue d'Istanbul qui dispense les cours universitaires en sciences humaines et exactes en français dans la majorité de ces enseignements. C'est la raison pour laquelle les étudiants turcs intégrant l'Université Galatasaray ne maitrisant pas le français passent par une, voire deux années « préparatoires » durant lesquelles les étudiants apprennent le français communicatif (FLE) mais aussi le français sur objectif universitaire (le FOU) pour pouvoir suivre les enseignement disciplinaires universitaires en français.

### 2.3. Transcription

Les données de la banque des données APN ont été transcrites selon les conventions de transcriptions prévues par le projet CHILDES (*cf.* Mac Whinney, 1999). Les données des locuteurs turcophones ont été enregistrées en format *wav* et transcrites avec les mêmes conventions. Ce système (Childes – Child Language Data Exchange System) comporte un code de transcription, CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts), un ensemble de programmes informatiques permettant l'analyse des données linguistiques, CLAN (Computerized Language Analysis) et une banque des données. Le format CHAT offre un éventail de codes de transcription qui donne des choix en fonction des besoins d'analyse. L'intérêt de choisir le code de transcription CHAT est double, il permet d'une part, d'analyser les données avec les programmes CLAN. Et, d'autre part, il donne la possibilité de rendre disponibles nos données dans la banque des données CHILDES

Les productions sont transcrites dans CLAN et suivent les règles imposées par CHAT. Chaque transcription commence par un en-tête qui débute toujours avec le symbole @Begin. Chaque entrée de l'en-tête commence avec@. Les entrées correspondent à différentes informations identifiant les participants, leur âge, leur sexe, la date et le lieu de l'enregistrement, ainsi que le type de production, le nom du transcripteur, l'emplacement de l'enregistrement et le nom du fichier transcrit. L'en-tête est suivi de la transcription des données audio. Pour la liste complète des symboles utilisés dans les en-têtes nous renvoyons à l'annexe qui présente les conventions de transcription adoptées pour nos données (*cf.* ANNEXE IV.4.)

> Le format CHAT prévoit également les conventions des transcriptions des séquences idiosyncrasiques. Lorsqu'il y a une ambiguïté, surtout dans les productions des apprenants, on les transcrit en phonétique (sans toutefois appliquer le codage phonétique international API. Les symboles pour les transcriptions phonétiques utilisées dans le projet APN et repris dans la transcription des données turques sont répertoriés en annexe (*cf.* ANNEXE IV.4.)

La transcription des formes verbales produites par les apprenants pose problème, étant donné que la majorité des apprenants même aux niveaux avancés ne maitrisent pas complètement la morphologie verbale. Il s'agit notamment, des verbes en français du premier groupe se terminant en -er à l'infinitif. En effet, le français est doté d'une opacité phonologique où le son <e/E> peut correspondre à différents morphèmes étant les désinences verbales. Il est donc parfois difficile de juger si l'apprenant tente de produire une forme morphologiquement marquée, par exemple le passé composé avec un participe passé embryonnaire ou s'il produit un verbe non fini parce qu'il ne maitrise pas sa conjugaison. Un

problème récurrent que rencontrent tous les apprenants, quelle que soit leur LS, réside dans les « e » fermés finaux des verbes, nous les codons par un « E » majuscule ce qui signifie que la morphologie n'est pas tout-à-fait maitrisée mais juste embryonnaire, par exemple il(s) <allE> faire du patin ». Dans cet exemple, de plus, le « s » du pronom sujet « il(s) » est codé entre parenthèses car il est impossible de savoir si l'apprenant voulait produire un verbe à la 3e personne du pluriel ou du singulier. Le support visuel suggère son interprétation à la 3e Ppl puisque les protagonistes font les actions ensemble, cependant le verbe ne permet pas d'affirmer fermement, il est donc noté en majuscule et analysé comme idiosyncrasique. Lorsque nous analysons les formes idiosyncrasiques lexicales et grammaticales dans noter texte, nous les précédons d'un astérisque par exemple « ils vont *skatter ».

La transcription des données orales enregistrées a pour but de rendre lisible et analysable la production orale et en même temps de pouvoir comparer avec d'autres productions. Ainsi, il est nécessaire de trouver un système de codage clair et l'appliquer de façon identique dans toutes les transcriptions. Lors de la transcription, même si le transcripteur essaie d'être le plus neutre possible, il est souvent obligé d'interpréter certaines productions en faisant des choix. Ceci est particulièrement visible pendant la transcription des productions des apprenants en L2 qui, en effet, produisent massivement des formes idiosyncrasiques lexicales et/ou grammaticales, ne correspondant pas complétement à la langue cible. Il en résulte pour le transcripteur qu'il doit être extrêmement prudent, fin et attentif à ces formes idiosyncrasiques lors de la transcription des productions des apprenants, parce que ce sont elles qui révèlent le travail acquisitionnel et permettent d'analyser les étapes acquisitionnelles des apprenants. Nous joignons à l'ANNEXE IV.5. les données narratives transcrites.

# CHAPITRE 5

# RÉSULTATS RÉCITS EN L1 ET EN L2

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats d'analyse des récits dans leur totalité. L'analyse des récits produits par les locuteurs natifs a pour but de cerner les caractéristiques des langues (*cf.* section 2). L'analyse des récits produits par les apprenants a pour but d'identifier les niveaux de maitrise en français LC (*cf.* section 3). Nous commençons ce chapitre par l'exposé de la grille d'analyse commune aux apprenants et aux groupes de contrôle (*cf.* section 1).

## 1. Grille d'analyse des récits

L'analyse des récits produits par les locuteurs natifs permet de cerner les caractéristiques des trois langues et d'émettre des hypothèses de l'impact des LS sur l'acquisition du français LC. Nous partons de l'idée que l'emploi fréquent de certaines structures par les locuteurs natifs reflète leur fréquence potentielle dans l'input auquel nos apprenants ont eu l'accès.

L'analyse des récits produits par les apprenants natifs a permis d'identifier six niveaux de maitrise du français LC

Nous avons établi trois ensembles de critères d'analyse des récits, liés les uns aux autres. En même temps, nous souhaitions nous inscrire dans la continuité des travaux sur l'acquisition menés depuis les années 1980 qui ont posé les fondements de l'approche des lectes d'apprenants[1] ALA (cf *supra* Chapitre 1). Nous nous sommes inspirée des bases méthodologiques posées par les travaux antérieurs.

[1] Klein 1989, Klein et Perdue 1997, Perdue 1993, 1995, Watorek, 1998a, 1998b, Watorek et Perdue, 2005.

### 1.1. Critères du schéma narratif

Ce premier ensemble de critères prend en compte les spécificités du discours en lien avec la tâche, le support et la langue. Ainsi, le récit de film combine le support - un film d'animation visionné, la TVC semi-guidée dont le résultat est censé suivre PON (principe d'ordre naturel, *cf.* Levelt 1989) et les moyens linguistiques accessibles dans le répertoire du locuteur. Cet ensemble se compose de deux éléments : l'adéquation à la tâche (1.1.1.) et la longueur des récits (1.1.2.).

#### 1.1.1. Adéquation à la tâche

Le récit complet comprend 6 épisodes divisés en 72 sous-évènements[2] (*cf. supra* chapitre 4, section 2.1.1. ; tableau 1 en Annexe I). Ce découpage en épisodes et en événements correspond aux événements clés détaillés du support visuel. Les événements les plus saillants et complexes du point de vue du déroulement de l'action du film correspondent aux épisodes 4 et 5[3]. On peut émettre une hypothèse que plus le niveau est avancé, plus nombreux seront les événements exprimés et qu'ils seront encodés avec plus de détails.

Concrètement, nous avons procédé de la manière suivante : nous avons découpé les récits en épisodes, ensuite, nous avons évalué le nombre d'épisodes exprimés par personnes et le nombre d'énoncés par épisode. Il convient de préciser que dans notre analyse, le terme de l'énoncé correspond à celui de la proposition, pour lequel nous avons adopté la définition de Berman & Slobin (1994). D'après ces deux auteurs la proposition est 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. Ainsi, une proposition peut contenir plus d'un verbe, quand l'un des deux fournit une spécification aspectuelle ou modale du verbe principal. Par exemple, « Il essaie de monter » est une seule proposition, par contre, « il tire le garçon pour le sortir de l'eau » sont deux propositions, une principale, portée par le verbe « tirer » et une subordonnée, portée par le verbe « sortir ».

[2] Nous nous sommes inspirée du séquençage du récit établi par Watorek (2002) après l'analyse des productions des locuteurs natifs et apprenants du français LC (cf section méthodologie du recueil des données).
[3] Ces épisodes sont cruciaux pour notre analyse des expressions spatiales (section suivante sur l'analyse de l'espace)

### 1.1.2. Longueur des récits

La longueur des récits et évidemment liée à l'adéquation à la tâche et le nombre d'évènements exprimés avec leurs détails. Plusieurs chercheurs ont montré que la longueur de productions est fortement liée au niveau de maîtrise de la LC (*cf.* par ex. Watorek 2002 ; Lambert 2003 ; Granfeld 2005 ; Perini 2013). Concrètement, nous avons évalué le nombre total d'énoncés par apprenants, par groupes et le nombre moyen d'énoncés par personnes.

## 1.2. Critère de la richesse lexicale et de la morphologie verbale

Cet ensemble de critères est lié au premier, dans la mesure où les événements du récit, les procès, définis grâce au séquençage du film (cf *supra* chapitre 4, section 2.1.1. ; tableau 1 en Annexe I) sont exprimés à l'aide des verbes et de leurs compléments. L'étude des événements est particulièrement intéressante pour notre travail, car elle permet d'une part, d'observer le développement du lexique verbal et de l'autre, d'examiner la référence spatiale (*cf.* chapitre 1 : Bartning & Kirchmeyer 2003 ; Bartning & Schlyter 2004 ; Bartning 2012). L'importance du développement du lexique des verbes et de la morphologie verbale a été montrée depuis longtemps dans les travaux précédents sur l'acquisition. Nous pouvons faire référence à ce sujet aux travaux tels que : Watorek (1996, 2002) ; Bartning & Schlyter (2004). Cet ensemble de critères se compose de trois éléments : le lexique verbal (1.2.1.), la morphologie verbale (1.2.2.) et l'emploi des temps/modes et aspects (1.2.3.).

### 1.2.1. Lexique verbal

Dans un premier temps, nous nous sommes intéressée de près au lexique verbal. Cette analyse permet de voir quels types de procès sont exprimés à chaque niveau, ainsi qu'observer l'évolution dans la mobilisation des catégories sémantiques et la spécificité du répertoire de chacun des groupes, locuteurs natifs et apprenants (Paprocka & Demagny 2004). L'analyse quantitative fournit des outils et des pistes de réflexion pour l'analyse qualitative de l'acquisition du lexique verbal (Watorek 2002). Nous avons donc évalué le nombre total de verbes par personnes et le nombre de verbes différents. Ensuite, nous avons évalué le nombre total de verbes et le nombre de verbes différents par groupes de niveaux et par groupe de contrôle. Pour évaluer la richesse du lexique verbal par groupes nous avons appliqué *l'indice de Guiraud* souvent utilisé dans des travaux en acquisition (Perdue 1993, Watorek 2002, Paprocka & Demagny 2004). Cet indice permet de calculer la richesse du

lexique quelle que soit sa catégorie grammaticale (verbale, nominale, adverbiale etc) et révéler son évolution ; les deux éléments importants pour observer l'évolution de l'acquisition. Nous avons emprunté la formule adaptée pour le calcul de la richesse du lexique verbal à Paprocka & Demagny (2004). Le nombre de verbes différents divisé par la racine carrée du nombre total de verbes.

Nous nous sommes intéressée aux 8 catégories grammaticales de verbes :

Premièrement il s'agit des deux structures très fréquentes en français, notamment pour introduire la référence aux entités :

1/ Structure existentielle « il y a »[4] ;

2/ Présentatif « c'est ».

Ces deux structures sont souvent suremployées par les apprenants et elles leur permettent de surmonter les obstacles linguistiques. En plus, ces formes sont efficaces communicativement (c'est X, il y a Y), simples morphologiquement et fonctionnent comme des structures préfabriquées. Leur emploi permet d'éviter les verbes lexicaux avec la morphologie flexionnelle complexe (*cf.* Véronique 1994, Bartning 1996).

Deuxièmement, nous considérons :

3/ Différents emploient du verbe « être »[5] : formes attributives, la copule – par ex : « il est blanc et petit » ; « être » + compléments : par exemple : « il est à l'intérieur », « il est à la maison ».

4/ Le verbe « avoir »,

5/ Les *verbes introducteurs ;*

En ce qui concerne les verbes introducteurs subordonnés, ce sont les verbes dont le sémantisme se réduit à une indication grammaticale aspectuelle ou modale (tout comme celui « d'être » et « avoir ») qui s'ajoute au verbe lexical à l'infinitif qui le suit. Nous les avons divisés en 2 types :

5.1/ Les verbes introducteurs auxiliaires modaux sont liés aux diverses valeurs modales, comme la possibilité ou l'obligation : « pouvoir », « savoir », « vouloir » ; la subjectivité… « penser », « avoir envie » etc.

5.2/ Les verbes introducteurs auxiliaires aspectuels sont liés à l'aspect à différents stades de sa réalisation : par exemple, « aller », « venir », « commencer », « essayer », « finir » etc.

[4] Le turc possède l'équivalent de la structure existentielle sous la forme de l'unité d'existence « var », quant au polonais il ne la possède pas et utilise d'autres formules pour l'exprimer.

[5] Nous les répertorions dans la même rubrique, sans préciser l'emploi du verbe être.

Et finalement, il s'agit des :

6/ *Les locutions verbales,* par exemple, « il neige », « il a froid ».

7/ *Les verbes lexicaux.*

Les lexèmes idiosyncrasiques produites par les apprenants sont annotés d'un *.

### 1.2.2. La morphologie verbale

Dans un deuxième temps, nous nous sommes intéressée de près à la morphologie verbale. Ce critère n'est valable que pour évaluer les niveaux des apprenants, car il va de soi que les locuteurs natifs maîtrisent la morphologie verbale. L'analyse de la richesse du lexique verbal n'est pas suffisante en soi. Un apprenant peut avoir assez tôt un répertoire lexical assez riche, mais peut ne pas maîtriser la morphologie verbale. Le développement de ce critère est primordial dans le continuum acquisitionnel et fait apparaitre le passage vers la grammaticalisation du lecte d'apprenant qui ne se fait pas de façon brusque et définitive (*cf. supra* chapitre 1, Perdue 1993). En général, l'acquisition de la morphologie verbale est progressive et sa systématisation prend du temps.

Concrètement dans notre étude, nous procédons de la manière suivante : nous évaluons le pourcentage de verbes avec la morphologie correcte par personne ensuite par groupe de niveaux. En ce qui concerne la morphologie verbale, nous avons relevé les formes employées correctement par rapport aux formes idiosyncrasiques. Ces dernières sont annotées d'un *. Nous avons relevé deux types d'idiosyncrasie verbale, lexicale et morphologique. Nous avons analysé tous les types de verbes, lexicaux, ainsi que modaux et aspectuels. Ensuite, nous avons étudié la maîtrise des copules « être » et des auxiliaires « être » et « avoir ».

### 1.2.3. Temps, mode, aspect

Le troisième point auquel nous nous sommes intéressée est la maîtrise des temps (présent/passé/futur), des modes (conditionnel/subjonctif) et de l'opposition aspectuelle, (notamment entre passé composé/imparfait/plus-que-parfait). La consigne dans la tâche de récit n'exige pas d'employer le passé. Cependant, certains locuteurs natifs et apprenants s'acquittent de la tâche au passé. D'autres temps peuvent aussi apparaître dans ce type de discours. De nombreuses recherches précédentes ont révélé que le système temporo-modal d'une langue est très important pour le développement du lecte, notamment dans les langues romanes (*cf.* par ex. ESF, Klein & Perdue 1997 ; Schlyter 2003 ; Bartning & Schlyter 2004 ;

Klein, Dietrich, & Noyau, 1995 ; Demagny 2013 ; Aleksandrova 2012). Notamment, selon les travaux de ESF de Klein et Perdue, la maîtrise des temps, des modes et des aspects est révélatrice du processus de « grammaticalisation ». Par ailleurs, les travaux de Salaberry & Shirai (2002) et de Bartning (2004) ont observé l'acquisition du passé et les résultats vont dans le même sens. Les apprenants, en milieu guidé de l'acquisition, acquièrent très tôt le passé perfectif qui est exprimée par le passé composé et de surcroit, ils ont tendance à le surgénéraliser.

Concrètement, dans nos données nous avons révélé le pourcentage des temps et des modes verbaux avec une attention à l'opposition particulière aspectuelle entre les passé composé/imparfait/plus-que-parfait, ainsi que la présence des temps du futur et de la modalité au conditionnel et au subjonctif.

### 1.3. Critère de la complexité syntaxique : caractéristiques morpho-syntaxiques des énoncés

Le troisième ensemble de critères concerne la complexité syntaxique qui reflète de façon intéressante le développement acquisitionnel en L2. Dans notre analyse deux éléments nous intéressent : les caractéristiques morpho-syntaxiques des énoncés et leur complexité syntaxique, à savoir la présence de la subordination.

Concrètement, en ce qui concerne les caractéristiques des énoncés, nous avons révélé dans la totalité, le nombre d'énoncés sans verbe qui peuvent caractériser les productions des apprenants à des stades d'acquisition peu avancés. Ensuite, nous avons calculé le nombre des énoncés avec 1, 2 et 3 verbes. Nous comparons les récits produits par les apprenants avec ceux produits par les locuteurs natifs du français où on trouve les énoncés à 1, 2 ou 3 verbes.

De plus, nous avons annoté et calculé le nombre de constituants majeurs par énoncés. Les constituants majeurs que nous avons pris en compte pour le calcul de leur nombre ont été annotés de la manière suivante : SN pour les syntagmes nominaux ; V pour les verbes parmi lesquels Vlex, Vmod, Vasp, Vexist, Loc, V(inf), « être », « avoir » ; Adv pour les adverbes ; Sprép pour les syntagmes prépositionnels et Proper pour les pronoms personnels. Tous les constituants annotés d'un astérisque* sont idiosyncrasiques. Les autres constituants ont été annotés mais non pris en compte pour le calcul des constituants majeurs. Il s'agit des conjonctions et des connecteurs chronologiques.

Finalement, nous avons évalué la présence et le nombre de propositions subordonnées par rapport au nombre total des propositions et les types de conjonctions. Seules les propositions subordonnées introduites par les conjonctions ont fait l'objet de notre

étude. Nous n'avons pas pris en compte les propositions juxtaposées sans aucun connecteur, ni les propositions coordonnées sans connecteur ni celles avec le connecteur de coordination « et ». Nous n'avons également pas distingué les propositions infinitives et participiales introduites par les éléments subordonnants « à » et « de ». Il nous a semblé difficile de juger le degré de complexité syntaxique des propositions juxtaposées sans connecteurs ainsi que les propositions introduites par les prépositions « à » et « de » dans les données de nos apprenants.

## 2. Caractéristiques des récits en L1

Dans cette section, nous comparons les caractéristiques des récits produits par les groupes de contrôle en trois L1. L'analyse de leurs productions a révélé certaines différences interlinguistiques[6] ainsi que quelques points communs. Notamment, les ressemblances entre les trois L1 sont visibles dans deux points. Premièrement, la structure préférentielle des énoncés se compose de trois constituants. Cette caractéristique semble être liée à la structure universelle de l'énoncé composé des trois constituants majeurs minimalement nécessaires pour la construction d'un énoncé, à savoir, sujet-verbe-complément. Deuxièmement, le temps préférentiel des récits est le présent. Les différences entre les trois L1 se reflètent dans deux points également. D'une part, malgré la composition préférentielle des énoncés à trois constituants, leur structure et l'ordre des constituants ne sont pas les mêmes. D'autre part, l'expression de la subordination n'a pas la même structure, ces deux points sont liés entre eux. Par ailleurs, nous avons relevé les ressemblances linguistiques entre le polonais et le turc dans l'expression de la modalité et de l'aspect. Ces deux langues grammaticalisent ces deux procédés dans les morphèmes grammaticaux, les préfixes verbaux en polonais et les suffixes verbaux en turc, contrairement au français qui les lexicalise dans la racine des lexèmes verbaux. Les caractéristiques des récits produits par les groupes de contrôle qui reflètent les préférences des locuteurs natifs polonophones et turcophones dans leurs LS peuvent, potentiellement, influencer les productions des apprenants en LC. La présente section est organisée de la même manière que la grille d'analyse présentée plus haut (*cf.* section 1).

[6] Nos résultats s'inscrivent dans la continuité des travaux antérieurs sur le discours narratif comparant différentes LS qui ont déjà montré les différences interlinguistiques importantes, cf entre autres Lambert (2003), Aleksandrova (2013).

### 2.1. Schéma narratif

#### 2.1.1. Adéquation à la tâche

Ce critère est lié au support visuel employé pour recueillir nos données. Comme cela a été dit, le récit a été divisé en 6 épisodes. Les trois groupes de contrôle ont encodé tous les épisodes. De plus, les pourcentages des locuteurs encodant les épisodes présentent des similitudes. Notamment, en trois L1, les épisodes 1, 3, 4 et 5 ont été encodés par tous les locuteurs, l'épisode 6 a été encodé par 80% des locuteurs et l'épisode 2 par 60%. Cependant, les proportions d'encodage de ces deux épisodes présentent des différences. En français, l'épisode 6 a été encodé par 60 % des locuteurs, en polonais et en turc par 90 %, tandis que l'épisode 2 a été encodé par 40 % des locuteurs en français L1, 60 % en turc L1 et seulement 20 % en polonais L1. Le nombre le plus élevé des énoncés produits par épisode, présente des divergences. En français, l'épisode 5 est en première position, suivi de l'épisode 3. En turc, l'épisode 3 est le plus souvent exprimé, suivi de l'épisode 5. Les polonophones optent en premier lieu pour l'épisode 1, suivi de l'épisode 5. Malgré ces petites différences, nous remarquons un point commun dans les trois L1, à savoir, l'épisode 5 est quand-même privilégié avec le nombre élevé des énoncés (*cf.* Annexe II)[7].

#### 2.1.2. Longueur des récits

Une divergence importante concerne la longueur des récits et le nombre total des énoncés produits par les groupes de contrôle. Les locuteurs francophones ont produit le plus d'énoncés (744) au total, ce qui donne une moyenne de 74,4 d'énoncés par locuteurs. Les mêmes locuteurs ont produit les récits les plus longs, ils s'étendent entre 43 et 111 énoncés.

Les locuteurs turcophones ont produit moins d'énoncés (415), pour une moyenne de 41,5 énoncés par locuteur. La longueur de leurs récits s'étend entre 18 et 71 énoncés.

Enfin, les locuteurs polonophones ont produit beaucoup moins d'énoncés au total, 379, ce qui correspond à la moyenne de 37,9 énoncés par locuteurs. La longueur des récits produits s'étend entre 14 et 66 énoncés (*cf.* Annexe II)[8].

[7] Les nombres détaillés d'énoncés par locuteurs et par épisodes, ainsi que les pourcentages des locuteurs exprimant chaque épisode, en trois L1 sont illustrés dans les figures de 1 à 3 en Annexe II.
[8] La longueur des récits en nombre d'énoncés, produits par les locuteurs natifs en trois L1 sont présentés dans la Figure 4 en Annexe II. Les exemples des récits en trois L1 se trouvent en Annexe III (ex. 1 à 3).

## 2.2. Richesse lexicale

### 2.2.1. Lexique verbal

Étant donné que le groupe de contrôle des francophones a produit les récits les plus longs. Comparons les résultats en ce qui concerne la richesse lexicale dans le domaine du lexique verbal, en commençant par les résultats quantitatifs. Le tableau ci-dessous les résume.

| | Français L1 | | Turc L1 | | Polonais L1 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Nbr V dif. | Nbr occur. | Nbr V dif. | Nbr occur. | Nbr V dif. | Nbr occur. |
| Verbes lexicaux | 141 | 577 | 93 | 337 | 90 | 227 |
| Locutions verbales | 32 | 78 | 11 | 21 | 23 | 42 |
| Verbes modaux | 14 | 69 | 5 | 23 | 11 | 24 |
| Verbes aspectuels | 9 | 107 | 3 | 29 | 4 | 20 |
| Structure existentielle il y a | | 15 | | 15 | | |
| Structure présentative c'est | | 22 | | | | |
| Être | | 58 | | | | 36 |
| Avoir | | 11 | | | | 10 |
| Total lexèmes verbaux | **203** | **940** | **113** | **448** | **131** | **419** |

Tableau 17 : Synthèse groupes contrôle lexique verbal

Les résultats quantitatifs reflètent les différences linguistiques entre les trois langues.

Comme supposé, le groupe francophone a produit le plus d'occurrences de verbes (940) et le plus de verbes différents (203)[9].

Le groupe turcophone a produit sensiblement moins d'occurrences de verbes (448), et ceux-ci sont moins diversifié que pour les autres groupes (113).

À l'inverse, le groupe polonophone a produit des verbes plus diversifiés (131) même s'ils sont moins nombreux (419).

Les types de lexèmes verbaux recensés dans le tableau présentent également des divergences quantitatives.

Le groupe francophone a produit la plus grande quantité de verbes lexicaux différents, (141) et également le plus d'occurrences de verbes lexicaux (577).

Les groupes turcophone et polonophone présentent des similitudes en ce qui concerne le nombre de verbes lexicaux différents, (environ 90), mais pas en nombre d'occurrences qui est plus élevé en turc (337), qu'en polonais (227). Ce résultat était prévisible, d'une part, en raison des différences dans la longueur des récits, plus longs en turc

[9] Nous avons inclus dans le nombre de verbes différents plusieurs catégories de verbes : les verbes lexicaux, les locutions verbales, les verbes modaux et aspectuels, les verbes *être* et *avoir* en français et en polonais qui n'existent pas en turc, la structure existentielle *il y a* et présentative *c'est* qui n'existent qu'en français.

qu'en polonais. D'autre part, cette différence quantitative entre le nombre de verbes différents est due aux caractéristiques linguistiques des langues qui sont de plusieurs natures. Si nous observons la quantité du lexique verbal modal et aspectuel, nous apercevons qu'en turc elle est beaucoup moins élevée qu'en français et même en polonais. L'explication réside dans les types de procédés de modalisation et d'aspectualisation. En français, les deux procédés s'expriment souvent à travers les lexèmes verbaux modaux et aspectuels qui accompagnent les verbes d'actions. En revanche, en turc, ces deux procédés s'expriment à travers les affixes grammaticaux accolés à la racine verbale, d'où le nombre de lexèmes moins élevé. Quant au polonais, il dispose des deux procédés, d'une part les lexèmes verbaux modaux et aspectuels introduisant les verbes d'action, mais également des préfixes verbaux qui les encodent fréquemment, d'où le nombre moins important des lexèmes verbaux aspectuels. Les autres différences linguistiques résident dans les verbes « être », « avoir », la structure existentielle « il y a » et la structure présentative « c'est ». Le français dispose de ces quatre structures, le polonais dispose des verbes « être » et « avoir » mais pas de la structure existentielle ni présentative. Le turc, quant à lui, il ne dispose pas de verbes encodant les concepts existentiel et présentatif, « être », « avoir », « c'est » et « il y a ». Cela ne veut pas dire que cette langue ne les encode pas. L'existence est exprimée avec l'unité nominale d'existence « var », nous l'avons incluse dans le tableau ci-dessous. Quant aux équivalents des verbes « être » et « avoir », elle les encode, mais avec des procédés différents qui ne s'expriment pas à travers le lexique verbal, mais dans les morphèmes grammaticaux verbaux et nominaux (*cf. supra* chapitre 3). L'indice de Guiraud diffère en trois langues, il est le plus élevé en français, (6,62), en polonais il est de (6,3) et en turc de (5,39).

En ce qui concerne les moyennes du lexique verbal, les locuteurs francophones ont produit en moyenne le plus de verbes, 94 occurrences de verbes et 51 verbes différents. Les moyennes des locuteurs turcophones et polonophones sont proches, les premiers ont produit en moyenne 44,8 occurrences de verbes et 31 verbes différents, les deuxièmes ont produit en moyenne 41,9 occurrences de verbes et 31 verbes différents. La figure 5 en Annexe II illustre le nombre d'occurrences te le nombre de verbes différents par locuteurs en trois L1.

Observons maintenant le lexique verbal le plus fréquent. Parmi huit verbes qui ont été employés par au moins 90 % des locuteurs francophones et avec un nombre élevé d'occurrences nous trouvons en premier lieu le verbe « être » ; cinq verbes lexicaux : « mettre », « sortir », « tomber », « rentrer » et « voir », et deux verbes modaux « pouvoir », « essayer ».

Parmi cinq verbes employés par au moins 90 % des locuteurs turcophones nous trouvons uniquement les verbes lexicaux : « gitmek/aller », « çıkmak/monter/sortir », « kaymak/glisser », « dönmek/rentrer/retourner » et « düşmek/tomber ».

Quant aux locuteurs polonophones, deux verbes ont été employés par au moins 90 % des locuteurs : « être » et « isc/chodzic/se déplacer à pied », et ses 7 variantes avec des préfixes aspectuels, « wychodzic », « pojsc », « wchodzic », « dojsc », « przechodzic », « przejsc », « wejsc[10] ». Quatre verbes sont partagés par au moins 2 groupes linguistiques. Ainsi, un verbe est partagé par les trois groupes, il s'agit du verbe « sortir » et de ses équivalents proches. En turc, il s'agit de « çıkmak » qui, cependant, rappelons-le, présente une polysémie sémantique, de sortir ou de « monter ». En polonais, il s'agit d'une variante du verbe « chodzic/se déplacer à pied », à savoir « wy-chodzic », dont le préfixe « wy-» ajoute le sens du déplacement à partir d'un lieu source. Il convient de remarquer que les trois verbes cités ci-dessus, bien qu'ils soient proches, n'ont pas les traits sémantiques et structuraux identiques (*cf. infra* chapitre 7 et Conclusion-Discussion). Il nous a semblé intéressant, cependant, de remarquer que dans les trois langues, ils font partie des verbes les plus employés. Deux verbes sont partagés par les locuteurs francophones et turcophones : « tomber/düşmek » et « rentrer/dönmek », les verbes lexicaux qui ont les mêmes traits sémantiques. Finalement le verbe « être », partagé par les locuteurs francophones et polonophones. Rappelons que ce lexème verbal est absent de la langue turque, ses équivalents existent, mais sous les formes différentes (cf *supra* partie I, Chapitre 3 section 1.2.)[11].

### 2.2.2. Temps, mode, aspect

Les locuteurs francophones et turcophones ont produit majoritairement les récits au présent, 67 % des verbes en français et 66 % des verbes en turc. Les francophones ont produit 5% des verbes au passé perfectif (passé composé) et 2 % au passé imperfectif (imparfait). Les turcophones ont produit plus de verbes au passé perfectif que les francophones, 18 % et seulement 1 % au passé imperfectif. Quant aux polonophones, ils ont utilisé le présent moins souvent que les francophones et turcophones, (48 %). En revanche, un tiers des verbes est au passé perfectif (31 %) et 5 % au passé imperfectif.

[10] C'est un verbe fréquemment employé dans l'encodage spatial, nous analysons ses variantes aspectuelles spatiaux dans la section consacrée à l'espace *infra*.

[11] Les tableaux de 3 à 16 en Annexe II illustrent tout le lexique verbal en trois L1. Ces tableaux permettent de voir précisément les différences sémantiques et linguistiques dans les répertoires verbaux. Le lexique verbal n'est partagé qu'en partie et ses divergences sont dues aux différences linguistiques et sémantiques.

Concernant les semi-auxiliaires modaux et aspectuels, les trois langues présentent des divergences dues aux différences linguistiques. Les francophones ont employé le plus de verbes modaux et aspectuels, respectivement 14 et 9, les polonophones ont employé 11 verbes modaux et 4 aspectuels, tandis que les turcophones ont employé seulement 5 verbes modaux et 3 aspectuels. En effet, en français, le nombre le plus élevé de deux types de semi-auxiliaires verbaux est dû au procédé de lexicalisation de la modalité et de l'aspect. Tandis que le turc et le polonais grammaticalisent ces deux moyens dans les morphèmes grammaticaux, les préfixes verbaux en polonais et les affixes verbaux en turc. C'est le point commun entre ces deux langues, sans oublier, cependant, que le polonais dispose, de deux procédés d'aspectualisation et de modalisation, d'une part, des lexèmes verbaux modaux et aspectuels, d'autre part, les préfixes verbaux. Le turc, quant à lui, possède également les noms déverbatifs (noms adverbaux) qui jouent le rôle de verbes secondaires modaux et aspectuels[12].

Les exemples ci-dessous présentent quelques énoncés avec les verbes au présent et au passé en trois L1[13].

Français L1 Hélène – ffahelf

| | | | |
|---|---|---|---|
| (62) | c'est | l'histoire | d'un petit chien |
| | présentatif | NØ | Sprép : prép+détmasc+adj+N |
| (62a) | qui | se lève | |
| | Prorelconj | Vpronprés3ps | |
| (62b) | qui | sort | de sa niche en paille |
| | Prorelconj | Vprés3ps | Sprép : prép+détposs+N+prép+N |

Français L1 Marie-Line – ffamarf

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (63) | il y avait | donc | un petit garçon | et | un petit chien |
| | existentielimp | connect | SN : détmasc+adj+N | connect | |
| | SN :détmasc+adj+N | | | | |
| (63a) | ce chien | donc | est sorti | de sa niche | |
| | SN :dém+N | connect | Vpasséperf3ps | Sprép : prép+détposs+N | |
| (63b) | après | il est parti | donc | chercher | son ami |
| | Connect | Vpasséperf3ps | connect | Vinf | SN : détposs+N |

[12] La Figure 6 en Annexe II, illustre le pourcentage des temps, des modes et des aspects verbaux en trois L1.
[13] Pour voir plus d'exemples avec d'autres temps et modes en trois L1 se référer à l'Annexe III (FrL1 ex. 11-25, TrL1 ex. 26-37, PlL1 ex. 38-51).

Turc L1 Hatice – ttahaticef

(64) köpek kulübe-si-n-de uyuyor-du
*chien sa niche dormait*
SNØ SNloc V-passéimp3ps
*le chien dormait dans sa niche*

(64a) sonra uyan-dı
*après s'est reveillé*
adv V-Pdc3ps (passé perfectif de constatation)
*après il (le chien) s'est réveillé*

(64b) dışarı çık-tı
*dehors est sorti*
adv V-Pdc3ps
*il est sorti dehors*

(64c) birkaç hareket yap-tı
*quelques mouvements a fait*
adj num NØ V-Pdc3ps
*il a fait quelques mouvements*

(64d) esne-di
V-Pdc3ps
*il a bâillé*

(64e) sonra sahib-i-n-in ev-i-n-e
*après son maître sa maison*
adv N+suffposs3ps+Kgén N+suffposs3ps+Kdir

(64e') ev-i-n-in ön-ü-ne git-ti[14]
*sa maison devant est allé*
N+suffposs3ps+Kgén N+suffposs3ps+Kdir V-Pdc3ps
*après il est allé chez son maître devant chez lui*

Polonais L1 Edyta - ppnedyf

(65) rano Reksio o-budzil sie
*matin Reksio réveillé s'est*
NKn NpropreKn Vpron :préfperf+passéperf3psm
*le matin Reksio s'est réveillé*

(65a) wy-szedl z budy
*est sorti à pied de niche*
V :préfperf+passéperf3psm Sprép :prép+NKgén
*(il) est sorti de la niche*

(65b) zo-baczyl
*(il) a vu*
V :préfperf+passéperf3psm

(65c) ze jest mroz
*que est gèle*
conj Vêtreprés3ps NKn
*qu'il y a du gèle*

(65d) od razu sie po-sliznal
*immédiatement s'est glissé*
Locadv Vpron : préfperf+passéperf3psm

[14] Dans cet énoncé nous avons 2 syntagmes déterminatifs (tr : belirtili isim tamlaması) (*infra* chapitre 3propriétés du turc) : 1/A/*sahibinin* 1/B/*evine - la maison du maitre* et 2/A/*evinin* 2/B/*önüne - devant la maison.* Ils se composent de 2 éléments nominaux : 1/A/, *sahibin = nom déterminant* au génitif (tr : tamlayan ekleri) et 1/B/, *evine = nom déterminé* ici au cas directif ; 2/A/B est analogique. Ces syntagmes correspondent aux *compléments de nom* ou aux différents *compléments circonstanciels*, ici de lieu. Quand ils y en a plusieurs qui se suivent, comme dans notre énoncé, c'est l'enchainement des syntagmes déterminatifs (tr : zincirleme isim tamlaması). Dans les données il y a beaucoup d'exemples de ses syntagmes déterminatifs, nous n'allons pas les annoter à partir de ce moment-là. Nous les annotons juste par leur nature de syntagmes nominaux. Notamment, 1/A+1/B=SN + SN

| | | |
|---|---|---|
| | *tout de suite (il) a glissé* | |
| (65e) | przewrocil sie | |
| | *(il) est tombé* | |
| | Vpron : passéperf3psm | |

### 2.3. Complexité syntaxique : caractéristiques morpho-syntaxiques des énoncés

Les caractéristiques des énoncés dans les trois langues présentent certaines ressemblances. Notamment, la structure préférentielle des énoncés se compose de trois constituants majeurs, 35 % des énoncés en français, 33 % en turc et 32 % en polonais. Ce trait semble être lié à la structure universelle à trois constituants, sujet-verbe-complément. Le nombre de constituants s'étend de 1 à 7[15]. Au-delà de ces traits communs, l'ordre des constituants et leur fonctionnement ne sont pas les mêmes (*cf. supra* chapitre 3). Ainsi, rappelons-le rapidement, le français possède l'ordre canonique des constituants sujet-verbe-complément qui est le plus figé des trois, car il joue le rôle des fonctions syntaxiques et sémantiques. Contrairement au polonais et au turc où les fonctions syntaxiques et sémantiques sont assurées par la flexion casuelle nominale qui permet l'ordre des constituants plus souple.

Les exemples ci-dessous illustrent des énoncés à 3, 4 et 5 constituants en trois L1[16].

Français L1 Nadine - ffnnadf

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (66) | elle | enlève | sa chaussure | |
| | Pro | Vprés3ps | SN :détposs+N | |
| (66a) | elle | regarde | | dans sa chaussure |
| | Pro | Vprés3ps | | Sprép :prép+détposs+N |
| (66b) | et | elle | trouve | l'herbe |
| | Connect | Pro | Vprés3ps | SN :dét+N |

Français L1 Linda - ffnlinf

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (67) | il | répand | du sel | par terre |
| | Pro | Vprés3ps | SN : détpart+N | Sprép :prép+N |

Français L1 Jean – ffajeaf

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (68) | ensuite ils | partent | tous les deux | faire du patin | sur glace |
| | connect Pro | Vasp | SN | Locverbinf | Sprép : prép+N |

[15] La Figure 7a, b, c en Annexe II illustre le nombre des constituants par énoncé en trois langues.
[16] Pour voir plus d'exemples en trois L1 se référer à l'Annexe III (FRL1 ex. 52-61, TrL1 ex. 62-76, PlL1 ex. 77-86).

Français L1 Florence – ffnflof

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (69) | il | pose | l'échelle | sur la glace | dans la direction |
| | Pro | Vprés3ps | SN : dét+N | Sprép :prép+dét+N | |
| | Sprép :prép+dét+N | | | | |
| | de son petit copain | | | | |
| | Sprép : prép+détposs+adj+N | | | | |

Turc L1 Derya - ttaderyaf

| | | | |
|---|---|---|---|
| (70) | merdiven-ler-den | aşağı | in-dir-iyor[17] |
| | *par/à travers échelle* | *le bas* | *descend* |
| | NplurKabl | NØ | V=racineV+suff Cause+prés3ps |
| | *il descend par/à travers l'échelle* | | |

Turc L1 Ayşe - ttaaysef

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| (71) | sonra | diğer | paten-i | de | sahib-i-n-e | ver-iyor |
| | *après* | *autre* | *patin* | *aussi* | *maître* | *donne* |
| | Connect | adj | NKacc | postpos | N+suffposs3ps+Kdir | V-prés3ps |
| | *après il donne aussi l'autre patin à son maître* | | | | | |

Turc L1 Alican - ttaalicanf

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| (72) | sonra | o | merdiven | sayesinde | sahib-i | çıkıyor |
| | *après* | *cette* | *échelle* | *à l'aide de* | *maitre* | *sort/monte* |
| | connect | adjdém | NØ | adv | N+suffposs3ps | V-prés3ps |
| | *après à l'aide de cette échelle son maître sort* | | | | | |

Turc L1 Derya - ttaderyaf

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| (73) | sahib-i | soğuk | su-y-un | içi-n-e | düş-üyor | birden |
| | maître | froide | eau | intérieur | tombe | soudain |
| | N+suffposs3ps | adj | NKgén | NKdir | V-prés3ps | adv |
| | *soudain le maître tombe dans l'eau froide* | | | | | |

Polonais L1 Mateusz - ppnmatf

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (74) | w pewnym momencie | zalamuje sie | pod nim | lòd |
| | *à un certain moment* | *s'effondre* | *sous lui* | *glace* |
| | Conj | Vprés3ps | Sprép:prép+proinstr | NØ |
| | *à un certain moment la glace s'effondre en-dessous de lui* | | | |

Polonais L1 Anna - ppnannf

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (75) | ale | chlopiec | nie moze | dosiegnac | do drabiny |
| | *mais* | *garçon* | *ne peut pas* | *atteindre* | *jusqu'à échelle* |
| | conj | NØ | Vmodpré3ps | Vinf | Sprép:prép+NKgén |
| | *mais le garçon ne peut pas atteindre l'échelle* | | | | |

Polonais L1 Marta - ppnmarf

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (76) | jedna | wklada | pan | druga | Reksio |
| | *la première* | *met* | *maitre* | *la deuxième* | *Reksio* |
| | adjnumKacc | Vprés3ps | NØ | adjnumKacc | Nompropre |
| | *l'un met le maître le deuxième Reksio* | | | | |

[17] Ce verbe existe sous forme la intransitive *inmek* - *descendre* et transitive – *indirmek* – *descendre qqn ou qqch.*

Bernadetta - ppnberf

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (77) | i w ten sposob | po drabinie | chlopiec | wrocil | na lod |
| | *et de cette manière* | *sur/à travers échelle* | *garçon* | *est rentré* | *sur glace* |
| | Conj | Sprép:prép+Nloc | NØ | Vpasséperf3p | Sprép:prép+Nk |

*et de cette manière à travers l'échelle le garçon est rentré sur la glace*

En ce qui concerne le nombre de verbes par énoncés. La majorité des énoncés en trois L1 comportent 1 verbe. Cependant nous avons attesté un certain nombre d'énoncés comportant 2 ou 3 verbes. En français, 75% des énoncés comportent 1 verbe, 22% comportent 2 verbes et 3% comportent 3 verbes. En turc, 88% des énoncés comportent 1 verbe, 11% comportent 2 verbes et 1% comporte 3 verbes. En polonais, 89% des énoncés comportent 1 verbe, 11% se composent de 2 verbes, 1 seul énoncé se compose de 3 verbes. Le nombre le plus élevé d'énoncés comportant plus d'un verbe a été relevé en français. Cette différence s'explique par la fréquence de la lexicalisation dans les procédés de modélisation et d'aspectualisation en français. Dans cette langue, les semiauxiliaires modaux et aspectuels sont plus fréquemment employés qu'en polonais et en turc. Cela ne veut pas dire qu'en français l'aspectualisation ne peut pas être grammaticalisée, elle l'est conjointement aux temps, par exemple les temps du passé : le passé composé, l'imparfait et le plus-que-parfait. Les deux autres langues, le polonais et le turc, disposent de deux procédés de modélisation et d'aspectualisation, des semiauxiliaires (lexicalisation) et des morphèmes grammaticaux verbaux (grammaticalisation). Cependant, la lexicalisation de la modalité et de l'aspectualisation est plus répandues en français que dans les deux autres langues que nous comparons. Les exemples ci-dessous illustrent les énoncés à 1, 2 et 3 verbes en français L1[18].

Français L1 Florence - ffnflof (l'exemple d'un énoncé à 1 verbe)

| | | | |
|---|---|---|---|
| (78) | ils | arrivent | au bord d'un lac |
| | Pro | Vprés3pp | SPrép :prép+N+prép+dét+N |

Français L1 Bruno – ffnbruf (l'exemple d'un énoncé à 2 verbes)

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (79) | le petit garçon | commence à | enfiler | une chaussure |
| | SN :dét+adj+N | Vaspprés 3ps | Vinf | SN :dét+N |

Français L1 Bruno - ffnbruf (l'exemple d'un énoncé à 3 verbes)

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (80) | tous deux | ils | décident | d'aller | faire un petit tour |
| | SN | Pro | Vmodprés3pp | Vaspinf | locutverbinf |

Quant au turc, la structure des énoncés à plus d'un verbe diffère de celle du français. Comme cela a été mentionné plus tôt, la modalité et l'aspect peuvent être exprimés, soit à l'aide des affixes grammaticaux verbaux, soit à l'aide des noms verbaux. Ces derniers jouent

[18] Pour voir d'avantage d'exemples en français L1 se référer à l'Annexe III, ex. 87-89.

le rôle de verbes secondaires qui correspondent aux verbes lexicaux à l'infinitif qui suivent les verbes introducteurs en français. Ces noms verbaux fonctionnent comme des noms et prennent les désinences des cas, ils ne sont donc pas classés parmi les verbes. En revanche, les énoncés à deux ou trois verbes comportent un verbe principal conjugué et un verbe secondaire sous la forme d'un converbe qui peut prendre plusieurs suffixes (*cf.* présentés en détails *supra* chapitre 5)[19].

Nous donnons quelques exemples des énoncés à 1, 2 ou 3 verbes en turc ci-dessous[20].

Turc L1 Ayşe - ttaaysef (l'exemple d'un énoncé à 1 verbe)

| | | | |
|---|---|---|---|
| (81) | kapı-dan | dışarı | çıkıyor |
| | *porte* | *extérieur* | *sort* |
| | NKabl | NØ | V-pré3ps |
| | il sort à l'extérieur de la porte | | |

Les exemples ci-dessous illustrent les énoncés à 2 ou 3 verbes comportant différents converbes.

Les converbes les plus répandus sont avec les suffixes {-Ip} :

Turc L1 Hatice - ttahaticef

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (82) | birkaç | bitki | koparıp | |
| | *un peu* | *herbe* | *ayant coupé* | |
| | adj | NØ | Conv | |
| | buz paten-i-n-in | | için-e | koy-du |
| | *patin à glace* | | *intérieur* | *a mis* |
| | N=suffposs3ps+Kgén | | NKdir | V-Pdc3ps |
| | *ayant coupé un peu d'herbe il le met dans le patin à glace* | | | |

Ensuite, nous avons révélé quelques occurrences des converbes avec le suffixe {-kAn} :

Turc L1 Ayşe - ttaaysef

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (83) | o-n-a | doğru | giderken | buz | kırıl-ıyor |
| | lui | vers | en allant | glace | se brise |
| | PropKdir | postpos | Conv | NØ | V-pré3ps |
| | *en allant vers lui la glace se brise* | | | | |

Un autre type de converbes relevé se forme avec le suffixe{-InCE} :

Turc L1 Gülden - ttaguldenf

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (84) | kapı-y-ı | çalınca | sahib-i | çık-tı |
| | porte | ayant frappé | maître | est sorti |
| | NKacc | Conv | Nsuffposs3ps | V-Pdc3ps |
| | *après avoir frappé (ayant frappé) à la porte le maître est sorti* | | | |

Nous avons également relevé des converbes avec le suffixe{-ErEk} :

Turc L1 Ayşe - ttaaysef

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (85) | ve | merdiven-in | üzer-i-n-e | çıkarak |

[19] Le tableau no 17 en Annexe I illustre tous les converbes relevé dans les récits du groupe de contrôle turcophone.
[20] Pour voir davantage d'exemples en turc L1 se référer à l'Annexe III, ex. 90-92.

| | | | |
|---|---|---|---|
| *et* | *échelle* | *dessus* | *en montant/en sortant* |
| connect | NKgén | N=suffposs3ps+Kdir | Conv |

| | | |
|---|---|---|
| kız-a | ulaşma-y-a | çalış-ıyor |
| fille | l'action d'atteindre | travaille/essaie |
| NKdir | NverbalKdir | Vmod-pré3ps |

*en montant sur le dessus de l'échelle il essaie d'atteindre la fille*

Ensuite, nous avons relevé les converbes se formant avec le suffixe {-(y)E} doublé[21] :

Uğur - ttaugurf

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (86) | külübe-si-n-den | çıkıp | kaya kaya | ev-e | gid-iyor |
| | niche | en montant | en glissant | maison | va |
| | N=suffposs3ps+Kabl | Conv | Conv | NKdir | V-prés3ps |

*étant sorti de sa niche il va à la maison en glissant*

Le dernier type de converbe relevé se forme avec le suffixe {-çE} :

Fazil - ttafazilf

| | | | |
|---|---|---|---|
| (87) | çıkma-y-a | çalıştıkça | ön-ü-n-de-ki |
| | *sortie* | *en essayant* | *dessus* |
| | NvérbalKdir | Conv | N=suffposs3ps+Kloc+pronom |
| | buzlar | da | kırıl-ıyor |
| | *glaces* | *et* | *se brise* |
| | Nplus | postpos | V-prés3ps |

*et à meure qu'il essaie de sortir sur le dessus la glace se brise*

Finalement, observons les caractéristiques des énoncés à 1, 2 ou 3 verbes en polonais. Les énoncés à plusieurs verbes en polonais comportent, d'une part, les auxiliaires modaux et aspectuels, et d'autre part quelques verbes secondaires, équivalents des converbes du turc (les unités déverbatives invariables). Ce deuxième élément est moins fréquent que les semiauxiliaires modaux et aspectuels.

Polonais L1 (exemples des énoncés à 1 verbe)
Adam - ppnadaf

| | | | |
|---|---|---|---|
| (88) | nastepnie | wrocil | do swojego pana |
| | *ensuite (il)* | *est retourné* | *auprès son maitre* |
| | conect | Vpasséperf3ps | Sprép :prép+adjKgén+Nacc |

*ensuite (il) est retourné auprès de son maître*

| | | | |
|---|---|---|---|
| (88a) | oddal | mu | lyzwe |
| | (il) a rendu | lui | patin |
| | Vpasséperf3ps | proKdat | NKacc |

*(il) lui a rendu le patin*

Pour ce qui est des énoncés à 2 verbes, la majorité d'entre eux comportent des verbes modaux et aspectuels (exemple 89) et plusieurs d'entre eux, comportent les converbes (exemple 90). Ci-dessous les exemples des énoncés en polonais[22].

[21] « Y » est la lettre de liaison qui sépare 2 voyelles
[22] Pour voir d'autres exemples en polonais, se référer à l'Annexe III (ex. 93-94).

Polonais L1 Mateusz - ppnmatf

| | | | |
|---|---|---|---|
| (89) | probuje | uporac sie | z nalozeniem lyzwy |
| | *essaie* | *se débrouiller* | *avec mise patins* |
| | Vmodprés3ps | Vinfperf | Sprép:prép+Ninstr+Ngén |
| | *(il) essaie de se débrouiller à mettre les patins* | | |

Polonais L1 Mateusz - ppnmatf

| | | | |
|---|---|---|---|
| (90) | nauczony | tym | doswiadczeniem |
| | *ayant appris* | *cette* | *expérience* |
| | participe-adjectif-passif adj | NKinst | |
| (90a) | wy-chodzi | z kubelkiem piasku | |
| | *sort-à-pied* | *avec seau de sable* | |
| | V : préf+racineVprés3ps | Sprép :prép+NKinst+NKgén | |
| | *ayant appris grâce à cette expérience il sort avec un seau de sable* | | |

En ce qui concerne l'enchainement des énoncés dans les discours, ainsi que la subordination, nous observons également quelques points communs et plusieurs divergences en trois langues. Le français et le polonais se ressemblent en ce qui concerne l'emploi des conjonctions dans le procédé de subordination, contrairement au turc qui possède plusieurs autres procédés.

En français, 22 % des énoncés sont enchainés à l'aide des connecteurs discursifs[23] et 29 % des énoncés sont complexes, c'est-à-dire comportant des conjonctions de subordination[24]. Les locuteurs ont produit 34 conjonctions différentes dont 4 les plus fréquentes, employées par au moins 90 % des locuteurs : « qui », « que », « pour » et « parce que ». La proposition subordonnée suit la principale. Nous présentons quelques exemples d'énoncés avec les conjonctions les plus répandues ci-après[25].

Français L1 Tiffany - ffntiff

| | | | |
|---|---|---|---|
| (91) | il | appelle | son maître |
| | Pro | Vprés3ps | SN |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (91a) | *qui* | vient | voir | ce qui | se passe |
| | Conj | Vprés3ps | Vinf | prorelconj | Vpronprés3ps |
| (91b) | et | *qui* | le | recouvre | de terre |
| | Connect | conj | ProCOD | Vprés3ps | Sprép |

[23] Pour voir des exemples se référer à l'Annexe, les exemples ex. 95-102
[24] Le tableau 18 en Annexe II illustre toutes les conjonctions en français.
[25] Pour voir plus d'exemples d'énoncés comportant la subordination se référer à l'Annexe III (ex. 103-111).

Français L1 Hélène - ffahelf

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (92) | il | s'aperçoit | | | |
| | Pro | Vpronprés3ps | | | |
| (92a) | *que* | le patin | est | rempli | de paille |
| | Conj | SN | Vêtreprés | adj | Sprép |

Français L1 Linda – ffnlinf

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| (93) | à ce moment-là | | le petit chien | dit | à son ami | |
| | Adv | | SNØ | Vprés3ps | Sprép | |
| (93a) | qu' | il faut | faire quelque chose | | | |
| | Conj | Vmodimp | locverbinfimp | | | |
| (93b) | pour | éviter de | glisser | comme ça | sur le verglas devant la niche | |
| | Conj | Vmodinf | Vlexinf | adv | Sprép | Sprép |

Français L1 Nadine - ffnnadf

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| (94) | et | elle | va | chercher | un petit manteau | pour | le chien |
| | Connec | Pro | Vasspprés3ps | Vinf | SN | Sprép | |
| (94a) | parce que | le chien | lui | a montré | avant | | |
| | Conj | SN | ProCOI | Vpasséperf3ps | adv | | |
| (94b) | qu' | il faisait très froid | | | | | |
| | Conj | locverbpasséimp3ps | | | | | |

En turc, 21 % des énoncés sont enchainés avec des connecteurs discursifs[26], le résultat proche du français et du polonais. En même temps, 34 % des énoncés sont complexes, comportant la subordination. Le pourcentage de la subordination est le plus élevé des trois langues[27]. Ce phénomène peut être dû à une plus grande richesse de procédés de subordination dans cette langue. Notamment, le procédé de la subordination le plus répandu recourt aux noms adverbaux, il s'agit de la moitié de la subordination, (*cf. supra* chapitre 3 section 2.2.2.3.). Le procédé un peu moins fréquent (27 % de la subordination) recourt aux converbes, (*cf. supra* chapitre 3 section 2.2.2.3.). Ces deux procédés, les plus fréquents, recourent aux structures compactées nominales qui peuvent se composer de plusieurs suffixes. Ces structures jouent à elles seules le rôle des énoncés subordonnés et n'ont donc pas besoin de conjonctions. Le procédé suivant, en ce qui concerne la fréquence, est le recours à la postposition. Nous avons relevé trois postpositions, une non spatiale, « için » qui peut avoir deux sens, de cause (*cf. infra* ex. 97) ou de finalité (cf *infra* ex. 98). Il s'agit de 14 % de la totalité de la subordination. Nous avons également relevé deux postpositions spatiales, « doğru/vers » et « kadar/jusqu-à » que nous étudierons dans la partie consacrée à l'analyse de l'espace. Finalement, le turc dispose également de quelques rares conjonctions de subordination (9 % sur la totalité de la subordination). Nous n'avons relevé que 2 conjonctions : « fakat/ama/mais » et « ondan/buzdan dolayi », exprimant la cause. La

[26] Pour voir les exemples se référer à l'Annexe III, ex. 112-120
[27] Figure 8 en Annexe II .

proposition subordonnée précède la principale. Nous présentons ci-après quelques exemples d'énoncés comportant la subordination[28].

Les noms adverbaux les plus répandus sont avec le suffixe **{-mA}**, ils peuvent être accompagnés des suffixes nominaux casuels.

Turc L1 Fazil - ttafazilf

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| (95) | tek | aya-ğı-y-la | buz-un | üzer-i-n-de | kayma-y-a | başl-ıyor |
| | *un* | *pied avec* | *glace* | *dessus sur* | *glissade* | *commence* |
| | adj | N+postpos | NKgén | NKloc | NverbalKdir | Vasspprés3ps |

*il commence à glisser sur la glace avec un pied*

Turc L1 Tolga - ttatolgaf

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (96) | önce | köpek | kayma-y-ı | deniyor |
| | *d'abord* | *chien* | *glissade* | *essaie* |
| | connectNØ | NverbalKacc | Vmodprés3ps | |

*d'abord le chien essaie de glisser*

Turc L1 Onur - ttaonurf

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (97) | çocu-ğ-u | o-n-u | tutma-sı | için |
| | *enfant* | *le* | *l'action de tenir* | *pour* |
| | NKacc | ProKacc | Nverbalsuffintentif | postpobut |

| | | | |
|---|---|---|---|
| ulaştırma-y-a | çalış-ıyor | daha | doğrusu |
| *l'action d'atteindre* | *travaille/essaie* | *plus* | *précisément* |
| NverbalKdir | Vmodprés3ps | adv | adv |

*l'enfant essaie d'atteindre plus précisément pour qu'il puisse tenir*

Turc L1 Tolga - ttatolgaf

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| (98) | ve | yer-ler | don-muş | olduğ-u | için | kay-ıyor |
| | *et* | *sols* | *étant gelé* | *le fait de devenir* | *à cause de* | *glisse* |
| | connect | Nplur | Nverbal | NKacc | postposcause | Vprés3ps |

*et il glisse parce que les sols sont glissants*

La deuxième structure fréquemment employée est en **{-DIK}.** Elle est obligatoirement accompagnée du suffixe de personne et peut être accompagnée des suffixes de cas.

Turc L1 Onur - ttaonurf

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| (99) | bu-n-un | da | başarı-sız | olduğ-u-n-u | gör-ünce | gid-iyor |
| | *lui* | *et* | *pas réussi* | *le fait de devenir* | *ayant vu* | *va* |
| | ProKgén | postpos | adjsuffnég | NverbalKacc | Conv | Vprés3ps |

*et quand il (le chien) voit qu'il (le garçon) ne réussit pas il (le chien) s'en va*

Turc L1 Ayşe - ttaaysef

| | | | |
|---|---|---|---|
| (100) | geri-y-e | dön-üp | bak-tığ-ı-n-da |
| | *arrière* | *en retournant* | *au moment où il a regardé* |
| | NKdir | Conv | NverbalKloc |

| | | |
|---|---|---|
| köpeğ-i-n-in | on-a | küs-müş |
| chien | lui | était fâché |
| NKgén | ProKdir | Vpnc3ps |

[28] Pour voir plus d'exemples se référer à l'Annexe III, ex. 121-130.

*en retournant au moment où il a regardé le chien était fâché contre lui*

Les autres structures sont moins fréquentes, en **{-Iş}** (ex 101), en **-{-(y)An}** (ex. 102), en en **{-(y)AcAk}** (ex. 103)

Turc L1 Onur - ttaonurf

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (101) | arka-sı-n-ı | dön-müş | bir şekilde | oturuyor |
| | dos | ayant retourné | de manière à ce que | s'assoit |
| | Nsuffposs3psKacc | Nverbal | adv | Vprés3ps |

*il s'assoit de manière à ce que le dos soit tourné*

Turc L1 Gülden - ttaguldenf

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| (102) | bir | ağac-ın | yan-ı-n-da | dur-an | merdiven-i | aldı |
| | un | arbre | à côté | se trouvant | échelle | a pris |
| | adjnum NKgén | | NKloc | Nverbal | NKacc | VPdc3 |

*il a pris une échelle qui se trouvait/était posée à côté d'un arbre*

Turc L1 Uğur - ttaugurf

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (103) | ö-n-den | fermuar-lı | olacak | şekilde |
| | devant | à fermeture éclair | soit | de manière à ce que |
| | NKabl | adj | Nverbalintent | adv |
| | giy-dir-iyor | | | |
| | met | | | |
| | V=racineV+suffCause+prés3ps | | | |

*il lui met de manière à ce que la fermeture éclair soit devant*

Le dernier exemple illustre l'emploi de la postposition « için » exprimant la cause.

Turc L1 Derya – ttaderyaf

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (104) | sahib-i | bu | göl-de | kayarken |
| | *maître* | *ce* | *sur lac* | *en glissant* |
| | N+suffposs3ps | adjdém | NKloc | Conv |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| köpek | kaya-ma-dığ-ı | için | sahib-i-n-e | küs-üyor |
| *chien* | *glissade nég* | *parce que* | *maître* | *est fâché* |
| NØ | Nverbal+sufnég+Kacc | postpos | N+suffposs3ps+Kdir | V-prés3ps |

*pendant que son maître glisse sur le lac le chien est fâché parce qu'il ne glisse pas*

En polonais, 24 % des énoncés sont enchainés à l'aide des connecteurs discursifs[29]. Ce résultat est un peu plus élevé qu'en français et en turc. 25 % des énoncés sont liés par des conjonctions de subordination[30]. Le résultat le plus bas des trois langues. Les locuteurs polonophones ont produit 22 conjonctions de subordination, dont deux les plus employées : « ze-que » et « ktory/ktora/ktore/qui/lequel/laquelle » et « ale/mais ». Il convient de rappeler que les polonophones ont produit les discours les plus courts donc il n'est pas étonnant que les autres résultats quantitatifs soient également en dessous des ceux des

[29] Pour voir les exemples se référer à l'Annexe III, ex. 131-135
[30] Le tableau 19 en Annexe I illustre toutes les conjonctions en polonais.

locuteurs francophones et turcophones. Ci-dessous, nous présentons des exemples d'énoncés comportant la subordination en polonais L1[31].

Mateusz - ppnmatf

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (105) | wola | zdenerwowany | | tym |
| | *(il) appelle* | *énervé* | | *ce* |
| | Vpré3ps | participe-adjectif-passif | | adjmascKinst |
| | *(il) appelle énervé* | | | |
| (105a) | że | jest | lod | przed jego buda |
| | *que* | *est* | *glace* | *devant sa niche* |
| | conj | Vêtre3ps | NØ | Sprép:prép+adj+NKinst |
| | *qu'il y a de la glace devant sa niche* | | | |

Marta - ppnmarf

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| (106) | wola | na pomoc | swojego | przyjaciela | Reksia | |
| | *appelle* | *à l'aide* | *son* | *ami* | *Reksio* | |
| | Vpré3ps | locadv | adjposs | Nkacc | | Nompropre |
| | *(il) appelle à l'aide son ami Reksio* | | | | | |
| (106a) | ktòry | po chwili | to | wezwanie | slyszy | |
| | *lequel* | *après un instant* | *cet* | *appel* | *entend* | |
| | conj | locadv | adjdém | Nkacc | Vprés3ps | |
| | *lequel/qui après un instant entend cet appel* | | | | | |

Anna - ppnannf

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (107) | troche | sie martwi | | |
| | *un peu* | *se soucie* | | |
| | adv | Vpronprés3ps | | |
| | *(il) se soucie un peu* | | | |
| (107a) | ale | potem | znajduje | drabine |
| | *mais* | *après* | *trouve* | *échelle* |
| | conj | adv | Vpasséimp3ps | NKacc |
| | mais après (il) trouve une échelle | | | |
| (107b) | ktora | byla | blisko | |
| | *laquelle* | *était* | *proche* | |
| | conj | Vêtrepassé3psf | adv | |
| | *qui/laquelle était à côté* | | | |

[31] Pour voir davantage d'exemples se référer à l'Annexe III, ex. 136-140.

En fin de cette section nous proposons le tableau récapitulatif des caractéristiques des récits des groupes de contrôle en trois langues étudiées.

| | *Français L1 10 pers* | | *Turc L1 10 pers* | | *Polonais L1 10 persones* | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| *Enoncés* | | | | | | |
| total énoncés | 744 | | 415 | | 379 | |
| énoncés subordonnées | 219 = 29% | | 140 = 34% | | 106 = 28% | |
| énoncés à 1 V | 563 = 75% | | 351 = 88% | | 338 = 89% | |
| énoncés à 2 V | 163 = 22% | | 43 = 11% | | 40 = 11% | |
| énoncés à 3 V | 18 = 13% | | 6 = 1% | | 1 | |
| *Répertoire verbal* | *nbr V dif.* | *nbr occur.* | *nbr V dif.* | *nbr occur.* | *nbr V dif.* | *nbr occur.* |
| verbes lexicaux | 141 | 577 | 93 | 337 | 90 | 277 |
| locutions | 32 | 78 | 11 | 21 | 23 | 42 |
| verbes modaux | 14 | 69 | 5 | 23 | 11 | 24 |
| verbes aspectuels | 9 | 107 | 3 | 29 | 4 | 20 |
| Vexist il y a | | 15 | var | 15 | | |
| c'est | | 22 | converbes | 38 | converbes | 8 |
| être | | 58 | noms verbaux | 69 | être | 36 |
| avoir | | 11 | | | avoir | 10 |
| total verbes | 203 | 940 | 113 | 448 | | |
| indice de Giraud | 6,62 | | 5,39 | | | |
| *Temps/modes/aspects* | | | *Temps/modes/aspects* | | *Temps/modes/aspects* | |
| Passé composé | 49 =5% | | Passé perfectif | 84 =18% | Passé perfectif | 131=31% |
| Imparfait | 22=2% | | Passé imperfectif | 4 = 0,9% | Passé imperfectif | 23=5% |
| Plus-que-parfait | 8=0,8% | | Passé de non constatation | 15 = 3% | Futur | 10=2% |
| Conditionnel | 13=1% | | Futur | 2 = 0,5% | | |
| Subjonctif | 30=3% | | | | | |

Tableau 18 : Synthèse des caractéristiques des récits en L1

## 3. Caractéristiques des récits en L2 : identification des niveaux

L'analyse des récits des trois groupes de niveaux de départ (*cf.* chapitre 4) a montré que ces niveaux ne reflètent pas la compétence réelle des apprenants étudiés. Ainsi, l'analyse des caractéristiques des récits produits en français L2 selon la grille d'analyse exposée au début de ce chapitre (*cf.* chapitre 5 section 1), nous a permis de regrouper les apprenants étudiés en six groupes de niveau en français L2. Le groupe 1 correspond au niveau le plus bas de l'acquisition et le groupe 6 au niveau le plus avancé. Chaque groupe est composé des apprenants polonophones et turcophones dont les récits sont jugés comme similaires en fonction des critères adoptés dans notre grille.

Cette répartition sera prise en compte dans l'analyse de l'acquisition de la référence spatiale présentée dans le chapitre 6.

Les tableaux qui suivent présentent la répartition des apprenants en six groupes. Les apprenants de chaque groupe sont classés en fonction de la longueur de leurs récits dans l'ordre décroissant. Les apprenants turcophones sont codés en rouge et les apprenants polonophones sont codés en bleu[1].

Le groupe 1 est le plus nombreux, il est constitué de 28 apprenants dont 9 polonais et 19 turcs.

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| *Walemar - pfbwald* | *Aras - tfbarasf* | *Damla - tfbdamlaf* | *Magdalena - pfbmagf* | *Izabela - pfbizaf* | *Hazal T - tfa1hazaltf* | *Nalan - tfbnalanf* |
| *Canan - tfbcananf* | *Merve - tfbmervef* | *Süleyman - tfbsüleymanf* | *Emrah - tfbemrahf* | *Anne - pfbannf* | *Duygu - tfbduyguf* | *Agnieszka - pfbagnf* |
| *Justyna - pfbjusf* | *Renata - pfbrenf* | *Aslı - tfbaslif* | *Seçil - tfbsecilf* | *Aylin - tfbaylinf* | *Natali - tfbnatalif* | *Deniz - tfbdenizf* |
| *Gözde - tfbgözdef* | *Bahar - tfbbaharf* | *Barbara - pfbbabf* | *Gülsun - tfbgülsunf* | *Özgün - tfbözgünf* | *Danuta - pfbdanf* | *Hasan - tfbhasanf* |

Tableau 19 : la répartition des apprenants du groupe 1

Le groupe 2 est constitué de 23 apprenants dont 11 polonais et 12 turcs.

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| *Pelin- tfa1pelinf* | *Emre- tfa1emref* | *Zehra- tfa1zehraf* | *Yener- tfa1yenerf* | *Hazal- tfa1hazalaf* | *Çagla- tfa1caglaf* | *Buse- tfa1buse f* | Pawel- pfbpawf |
| *Ewa- pfbewaf* | *Özge- tfa1özgef* | *Sylvia- pfa1sylf* | *Barbara- pfbbarf* | *Nur- tfa2nurf* | *Peri- tfa1perif* | *Ewa- pfbewbf* | Agniesz ka- pfa1agnf |
| *Agnieszk a- pfa1agbf* | *Lucyna- pfblucd* | *Ömer- tfa1ömerf* | *Katarzyna- pfa1katf* | *Malgorzata - pfbmatf* | *Betül- tfbbetülf* | *Aneta- pfbanef* | |

Tableau 20 : la répartition des apprenants du groupe 2

[1] Les informations relatives au codage se trouvent en Annexe IV.4

Le groupe 3 est constitué de 21 apprenants dont 9 turcs et 12 polonais.

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| *Melis - tfa1melisf* | *Tabita - tfa1tabitf* | *Furkan - tfa1furkanf* | *Eray - tfa1erayf* | *Monica - pbmonf* | *Ecem - tfa1ecemf* | *Edyta - pfbedyf* |
| *Begüm - tfa1begümf* | *Magdalena - pfa1maaf* | *Anna - pfa1anaf* | *Ecem - tfa2ecemf* | *Renata - pfa1renf* | *Justyna - pfa2jucf* | *Marcin - pfa1mabf* |
| *Ewa - pfa1ewaf* | *Melis Si. - tfa2melissif* | *Sevda - tfa2sevdaf* | *Anna - pfa2andf* | *Agnieszka - pfa1agcf* | *Lila - pfblilf* | *Anna - pfa1annf* |

Tableau 21 : la répartition des apprenants du groupe 3

Le groupe No 4 est constitué de 17 apprenants dont 7 polonais et 10 turcs.

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| *Marta - pfa1marf* | *Katarzyna - pfa1kaaf* | *Yasemin - tfa1yaseminf* | *Agnieszka - pfa2agaf* | *Magdalena - pfa1macf* | *Elif M. - tfa2elifmf* | *Selin - tfa2selinf* |
| *Merve - tfa1mervef* | *Anna - pfa1ancf* | *Justyna - pfa2jubf* | *Piraye - tfa2pirayef* | *Özlem - tfa2özlemf* | *Begüm - tfa2begümf* | *Joanna - pfa2jobf* |
| *Idil - tfa2idilf* | *Vildan - tfbvildanf* | *Ayta - tfa2aytaf* | | | | |

Tableau 22 : la répartition des apprenants du groupe 4

Le groupe No 5 est constitué de 12 apprenants dont 8 polonais et 4 turcs.

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| *Rifat - tfa1rifatf* | *Anna - pfa2anbd* | *Malgorzata - pfa2mlaf* | *Kamuran - tfa2kamuranf* | *Anna - pfa2anff* | *Aytaç - tfa2aytacf* |
| *Dikris - tfa2dikrisf* | *Joanna - pfa1joaf* | *Agata - pfa2agbf* | *Anna - pfa2ancf* | *Justyna - pfa2juaf* | *Ewa - pfa1ewbf* |

Tableau 23 : la répartition des apprenants du groupe 5

Le groupe No 6 est le plus petit, il est constitué de 9 apprenants dont 5 polonais et 4 turcs.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| *Melis - tfa2melisf* | *Rüçan - tfa2rucanf* | *Anna - pfa2anaf* | *Kaan - tfa2kaanf* | *Joanna - pfa2joaf* |
| *Laura - pfa2lauf* | *Dominique - pfa2domf* | *Beyza - tfa2beyzaf* | *Aneta - pfa2anef* | |

Tableau 24 : la répartition des apprenants du groupe 6

### 3.1. Schéma narratif

#### 3.1.1. Adéquation à la tâche

Tous les groupes ont encodé tous les épisodes mais avec des proportions variables. En ce qui concerne les épisodes les plus exprimés, les résultats des groupes 2, 3, 4 et 5 sont identiques. L'épisode 1 est le plus exprimé, suivi de l'épisode 5. En revanche, les résultats de

deux groupes extrêmes diffèrent. Dans le groupe 1, l'épisode 1 est le plus exprimé, comme dans les 5 autres groupes, en revanche, en deuxième lieu se trouve l'épisode 3. Dans le groupe 6, l'épisode 3 est traité en premier, en revanche l'épisode 5 est traité en seconde, comme dans les 5 autres groupes.

Le groupe 1 a produit 240 énoncés au total. Le nombre d'énoncés par apprenant et par épisode est très petit, de 0 à 6. L'épisode 1 est le plus raconté, il est exprimé avec 30% des énoncés. En second lieu, l'épisode 3, est exprimé avec 20% des énoncés. L'épisode 1 est exprimé par 96 % des apprenants, tandis que les épisodes 3 et 4 sont exprimés par 90% des apprenants. Quant à l'épisode 5, il est exprimé par 85% des apprenants, l'épisode 6 est exprimé par 82 % des apprenants et finalement l'épisode 2 est exprimé par seulement 14 %[2].

Le groupe 2 a produit 441 énoncés au total. Le nombre d'énoncés par apprenant et par épisode est de 0 à 18. L'épisode 1 est le plus raconté par ce groupe, il est exprimé avec 28% des énoncés. En second lieu est traité l'épisode 5, exprimé avec 23% des énoncés. Les épisodes 1, 3, 4 et 5 sont exprimés par tous les apprenants, l'épisode 6 est exprimé par 82 % des apprenants et finalement l'épisode 2 est exprimé par 70% des apprenants[3].

Le groupe 3 a produit 538 énoncés au total. Le nombre d'énoncés par apprenant et par épisode est de de 0 à 23. L'épisode 1 est le plus raconté par ce groupe, il est exprimé avec 30% des énoncés. En deuxième lieu est traité l'épisode 5, exprimé avec 23% des énoncés. Les épisodes 1, 3 et 4 sont exprimés par tous les apprenants l'épisode 5 est exprimé par 95% des apprenants, l'épisode 6 par 76% et l'épisode 2 par 70% des apprenants[4].

Le groupe 4 a produit 532 énoncés au total. Le nombre d'énoncé est légèrement inférieur à celui produit par le groupe 3, mais le nombre d'apprenants est moins élevé, (groupe 3=21, groupe 4=17). Le nombre d'énoncés par apprenant et par épisode est de de 0 à 18. L'épisode 1 est le plus raconté par ce groupe, il est exprimé avec 27% des énoncés. En deuxième lieu est traité l'épisode 5, exprimé avec 24% des énoncés. Les épisodes 3, 4 et 5 sont exprimés par tous les apprenants, l'épisode 1 est exprimé par 94%, l'épisode 6 par 88% et l'épisode 2 par 52% des apprenants[5].

[2] *Cf.* les figures 9, 10 et 11 en Annexe II visualisent en détails les caractéristiques du groupe 1, en ce qui concerne l'adéquation à la tâche. Figure 9 illustre le nombre d'énoncés exprimés par épisode et par apprenant. Figure 10 illustre le nombre d'énoncés exprimés par épisode par tous les apprenants du groupe. Figure 11 illustre le pourcentage d'apprenants exprimant chacun des six épisodes. Les mêmes types de 3 figures visualisent les résultats de tous les groupes disposés dans le même ordre.

[3] *Cf.* les figures 12, 13 et 14 en Annexe II visualisent en détails les caractéristiques du groupe 2, en ce qui concerne l'adéquation à la tâche.

[4] *Cf.* les figures 15, 16 et 17 en Annexe II visualisent en détails les caractéristiques du groupe 3, en ce qui concerne l'adéquation à la tâche.

[5] *Cf.* les figures 18, 19 et 20 en Annexe II visualisent en détails les caractéristiques du groupe 4, en ce qui concerne l'adéquation à la tâche.

Le groupe 5 a produit 506 énoncés au total. Le nombre d'énoncé est légèrement inférieur à celui produit par le groupe 3 et 4, mais le nombre d'apprenants est moins élevé que dans les groupes précédents (groupe 5=12). Le nombre d'énoncés par apprenant et par épisode est de de 0 à 20. L'épisode 1 est le plus raconté par ce groupe, il est exprimé avec 29% des énoncés. En deuxième lieu est traité l'épisode 5, exprimé avec 24% des énoncés. Les épisodes 1, 3, 4 et 5 sont exprimés par tous les apprenants, l'épisode 6 par 80% des apprenants et l'épisode 2 par 75%[6].

Le groupe 6 a produit 465 énoncés au total. Le nombre d'énoncé est légèrement inférieur à celui produit par les groupes précédents, mais c'est le groupe le moins nombreux, (groupe 6=9 apprenants). Le nombre d'énoncés par apprenant et par épisode est de de 0 à 22. L'épisode 3 est le plus raconté par ce groupe, il est exprimé avec 28% des énoncés. En deuxième position vient l'épisode 5, exprimé avec 26% des énoncés. L'épisode 1, le plus raconté par les groupes précédents est traité par ce groupe en troisième lieu. Il est exprimé avec 22% des énoncés. Les épisodes 1, 3, 4 et 5 sont exprimés par tous les apprenants, l'épisode 6 par 90% des apprenants et l'épisode 2 par 75% des apprenants[7].

### 3.1.2. Longueur des récits

Les longueurs des récits produits par les apprenants de chaque groupe en nombre d'énoncés sont présentées dans le tableau qui suit[8].

| | Le nombre d'énoncés le moins élevé | Le nombre d'énoncés le plus élevé | La moyenne des énoncés par apprenant |
|---|---|---|---|
| Groupe 1 | 3 | 15 | 8,6 |
| Groupe 2 | 32 | 32 | 19,7 |
| Groupe 3 | 56 | 56 | 26 |
| Groupe 4 | 37 | 37 | 31 |
| Groupe 5 | 67 | 67 | 42 |
| Groupe 6 | 64 | 64 | 51,7 |

Tableau 25. Le nombre d'énoncés par récits - synthèse tous les groupes.

[6] *Cf.* les figures 21, 22 et 23 en Annexe II visualisent en détails les caractéristiques du groupe 5, en ce qui concerne l'adéquation à la tâche.
[7] *Cf.* les figures 24, 25 et 26 en Annexe II visualisent en détails les caractéristiques du groupe 6, en ce qui concerne l'adéquation à la tâche.
[8] Les figures 27a : gr 1, 27b : gr 2, 27c : gr 3, 27d : gr 4, 27e : gr 5, 27f : gr 6 en Annexe II illustrent la longueur des récits en nombre d'énoncés produits par chaque apprenant de tous les groupes.

Dans la suite, nous donnons quelques exemples des récits produits par les 3 premiers groupes[9]. Les exemples 108 et 109 présentent des récits produits par le groupe 1. L'exemple 108 présente le récit minimal, le plus court, l'exemple109 présente un récit un peu plus long composé de 8 énoncés.

Tr : Hasan – tfbhasanf

| | | |
|---|---|---|
| (108) | enfant chien patins | N*+N*+N* |
| | après les patins enfant vient maison | après+N*+N*+V+N* |
| | parce que malade | parce que +N* |

Pl : Justyna – pfbjusf

| | | |
|---|---|---|
| (109) | c'est l'histoire petit chien | c'est+SN+SN* |
| | qui a ami | qui+V+N* |
| | c'est petit garçon | c'est+N* |
| | chien avec son ami va faire le ski | N*+SN+V+locution |
| | y a accident | Vexist+N* |
| | parce que le petit garçon va tomber dans l'eau | parce que+SN+V+V(inf)+Sprép |
| | le petit chien peut aider | SN+Vmod+V(inf) |
| | il <pren*> son châle | Pro+V+SN |

L'exemple 110 présente un récit de 19 énoncés qui se situe dans la moyenne, produit par une apprenante du groupe 2.

Pl : Ewa- pfbewaf

*Épisode 1*

| | | |
|---|---|---|
| (110) | petit chien habite avec sa maison juste à côté grand maison | N*+V+avec*+N*+Sprép* |
| | cette maison habite jeune garçon | SN+V+SN |
| | chien parti avec sa maison | N*+V+avec*+SN |
| | il vient sonner | Pro+venir+V(inf) |
| | cette garçon sort | N*+V |
| *Episode 2* | | |
| | cette garçon donne lui manteau | N*+V+Pro+N* |
| | après cette garçon <habillE > | après+N*+V* |
| *Episode 3* | | |
| | et garçon avec chien il va jouer avec <paten* > | N*+N*+Pro+V+V(inf)+avec*Sid |
| | garçon habiE <paten* > | N*+V+N* |
| | il <jouE> au glace | Pro+V(inf)+Sid |
| *Episode 4* | | |
| | après glace se <cassE> | après+N*+V |
| | il garçon est tomé au-dedans | Pro+N*+etre+V+adv |
| *Episode 5* | | |
| | chien <prente*> échelle | N*+V*+N* |
| | chien monte au échelle | N*+V+N* |
| | elle donne ça | Pro+V+çaprodem |
| | garçon <prente*> <sarpe* > | N*+V+N* |
| | et chien il tire | N*+Pro+V |
| | et garçon parti a au dans | N*+V+id |
| *Episode 6* | | |
| | et tous deux vient à la maison | N*+V+Sprép |

[9] Les autres exemples des récits produits par tous les groupes se trouvent en Annexe III (ex. 141 : groupe 1, ex. 142 : groupe 4, ex.143 : groupe 5, ex. 144 : groupe 6)

L'exemple 111 illustre un récit de 26 énoncés qui se situe dans la moyenne, produit par une apprenante du groupe 3.

Tr : Ecem - tfa1ecemf

| | | |
|---|---|---|
| *Épisode 1* | | |
| (111) | c'est un chien | c'est+SN |
| | il vit avec fille | Pro+V+avecSprép* |
| | il a besoin une jour se <levE> | Pro+Vmod+adv*+V* |
| | il voit | Pro+V |
| | que le contraire de l'été | que+SN+SN |
| | il le chien dit la fille | Pro+SN+V+N* |
| | <saletE*> de la glace | V+N* |
| | donc fait ça | donc+V+demonstatif |
| | après le chien | après+SN |
| | qu'il est froid/qu'il a froid | que+locution |
| *Épisode 2* | | |
| | elle lui donne une écharpe | Pro+Pro+V+SN |
| | et quelques objets pour mettre | et+adjindef+N+pour+V(inf) |
| *Épisode 3* | | |
| | après il(s) <allE> ils sont allés au lac | après+Pro+V+SPrép |
| | au bord de lac pour faire du ski | Sprép+pour+locution |
| | en premier le chien <essayE > | |
| | à faire le patin avec une seule patin | SN+SN+V*+àlocution(inf)+Sprép |
| | il met le patin avec l'herbe | Pro+V+SN+Sprép |
| | après la fille essaye à mettre le patin | après+SN+V+àV(inf)+SN |
| | et après elle fait/ elle a fait du patin sur la lac | et+après+Pro+locution+Sprép |
| *Épisode 4* | | |
| | mais la glace a craqué | mais+SN+V |
| | elle <tombE> dans l'eau/au-dessous de la glace | Pro+V+Sprép+Sprép |
| *Épisode 5* | | |
| | et le chien <essayE > | et+SN+Vasp |
| | pour lui aider | pour+Pro(COI)*+V |
| | il lui <donnE> une échelle | Pro+Pro(COI)+V*+SN |
| | pour qu'elle <montE> | pour que+Pro+V* |
| *Épisode 6* | | |
| | après aidE | après+V* |
| | il va à la maison chez elle ensemble | Pro+V+Sprép+Sprép+adv |

Ces quatre exemples de récits montrent clairement la progression entre les groupes 1, 2 et 3. Le groupe 1 produit les récits très courts et basiques qui reflètent « le traitement minimal de la tâche », (Klein & Perdue 1997 ; Watorek 2002). Ils relatent le film d'animation de façon minimale. Peu d'événements sont encodés et peu de lexèmes verbaux sont produits. L'exemple 105 illustre le type de récit produit par un apprenant très débutant qui est caractéristique pour le lecte pré basique, à la structuration nominale « enfant chien patins » (Klein & Perdue 1997). Les lexèmes sont simplement juxtaposés et leur nature grammaticale n'est pas identifiable. L'exemple 110, produit par une apprenante du groupe 2, est plus long. Il encode tous les épisodes avec également plus d'événements. On remarque plusieurs lexèmes verbaux mais avec une morphologie encore irrégulière. Quelques verbes conjugués correctement « il est

tombé » sont alternés avec ceux qui n'ont pas de morphologie <habillE*>. On trouve également des lexèmes idiosyncrasiques <chien prentE*>. L'exemple 108, produit par une apprenant du groupe 3 est plus long que les précédents et plus élaboré. Il est également plus riche en lexèmes verbaux, même si ceux-ci ont encore une morphologie irrégulière. Cependant, le récit relate beaucoup plus d'événements et avec plus de détails.

## 3.2. Richesse lexicale et morphologie verbale

### 3.2.1. Lexique verbal

Le tableau ci-dessous illustre les répertoires verbaux quantitatifs de tous les groupes. Nous présentons plus de détails en les illustrant par des exemples qualitatifs dans les sous-sections suivantes.

| | Groupe 1 | | Groupe 2 | | Groupe 3 | | Groupe 4 | | Groupe 5 | | Groupe 6 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| *Lexique verbal par groupe* | nbr V dif. | Tot. occur. | nbr V dif. | Tot. occur. | nbr V dif. | Tot. occur. | nbr V dif. | Tot. occur. | nbr V dif. | Tot. occur. | nbr V dif. | Tot. occur. |
| total verbes | 55 | 222 | 85 | 470 | 109 | 587 | 89 | 584 | 105 | 591 | 102 | 513 |
| verbes lexicaux | 39 | 153 | 61 | 327 | 74 | 373 | 66 | 356 | 79 | 360 | 75 | 313 |
| locutions | 5 | 15 | 5 | 25 | 10 | 52 | 6 | 47 | 5 | 43 | 4 | 29 |
| verbes modaux | 3 | 7 | 6 | 32 | 15 | 58 | 9 | 50 | 13 | 50 | 12 | 53 |
| verbes aspectuels | 3 | 5 | 8 | 25 | 6 | 36 | 5 | 54 | 5 | 49 | 6 | 40 |
| exist il y a | | 22 | | 20 | | 14 | | 16 | | 11 | | 22 |
| c'est | | 4 | | 20 | | 16 | | 17 | | 23 | | 13 |
| être | | 5 | | 4 | | 15 | | 22 | | 30 | | 23 |
| avoir | | 3 | | 4 | | 4 | | 6 | | 12 | | 6 |
| indice de Guiraud | 3,69 | | 3,92 | | 4,49 | | 3,68 | | 4,31 | | 4,5 | |
| | Items/ Occur. | Nbr appr. | Items/ Occur. | Nbr appr. | Items/ Occur. | Nbr appr. | Items/ Occur. | Nbr appr. | Items/ Occur. | Nbr appr. | Items/ Occur. | Nbr appr. |
| idiosyncrasie lexicale | 12/12 | 10 | 12/20 | 13 | 13/20 | 10 | 7/8 | 10 | 8/14 | 10 | 3/6 | |

Tableau 26 : Les répertoires verbaux quantitatifs de six groupes

#### 3.2.1.1. Groupe 1

Ce groupe a produit 222 occurrences de verbes au total dont 55 verbes différents. Les apprenants ont produit de 1 à 15 occurrences de verbes dont la variété est faible (de 1 à 11 verbes différents par apprenant). Les moyennes sont de 7,9 occurrences de verbes par apprenant et de 6,5 verbes différents par apprenant[10].

En ce qui concerne les verbes les plus souvent utilisés, en premier lieu, se trouve le verbe « tomber », employé par 64% des apprenants (19 occurrences). Ensuite, nous trouvons deux lexèmes employés par près de la moitié des apprenants. D'abord, la structure existentielle « il y a » (22 occurrences) qui est employée par 54% des apprenants et représente 10% de la totalité d'occurrences, ensuite le verbe « aller », employé par 50% des apprenants (19 occurrences, 9%). Deux verbes sont employés préférentiellement par 25% des apprenants : « aider » et « sortir » (9 occurrences chacun). Deux autres formes verbales sont moins fréquentes : la locution « faire des patins/du patinage » (10 occurrences) qui est employée par 21% des apprenants et le verbe venir qui est employé par 14% des apprenants (7 occurrences). [11]

Quant à l'idiosyncrasie lexicale, nous avons relevé 12 lexèmes verbaux idiosyncrasiques dont 8 spatiaux, employés par 10 apprenants. Ci-dessous nous donnons quelques exemples. Nous développons l'idiosyncrasie lexicale dans la partie consacrée à l'acquisition de la référence spatiale.

*1/* Plusieurs termes ont été inventés pour désigner l'action de patiner : <faire du ski*>, (tr : Süleyman – tfbsüleymanf) ; <skater*> et <pater*>, (tr : Gözde – tfbgözdef) ;

3/ < *Sentir** >*, le* terme inventé probablement pour dire « sortir », (tr : Emrah – tfbemrahf) ;

*4*/Ils <pouvons*>, le terme inventé pour dire ils jouent car il apparaît dans l'énoncé : « ils <pouvons*>, dans le jardin* » (tr :Merve – tfbmervef ):

5/ <Entendre*>, le terme dont la signification n'est pas claire, il apparaît dans l'énoncé : « l'enfant commence entendre* de l'eau* ». Il pourrait signifier « commencer à glisser » ou « à faire des patins » (tr : Merve – tfbmervef)

[10] >Les tableaux de cette section 3.2.1. en Annexe I illustrent en détails le lexique verbal, par apprenant et par groupe dans tous les groupes (*cf.* groupe 1 : les tableaux 20-24, groupe 2 : les tableaux 25-29, groupe 3 : les tableaux 30-34, groupe 4 : les tableaux 35-39, groupe 5 : les tableaux 40-44, groupe 6 : les tableaux 45-49). L'ordre des tableaux est le suivant : Les verbes lexicaux et leur fréquence d'emploi ; Les verbes modaux et aspectuels et leur fréquence ; Les locutions verbales et leur fréquence ; La structure existentielle il y a, présentatif c'est, être et avoir et leur fréquence ; Le classement des lexèmes les plus fréquents.
>Les figures de cette section 3.2.1. en Annexe II illustrent le nombre d'occurrences de verbes et le nombre de verbes différents par personne (*cf.* groupe 1 : figure 28, groupe 2 : figure 29, groupe 3 : figure 30, groupe 4 : figure 31, groupe 5 : figure 32, groupe 6 : figure 33)

[11] Nous donnons des exemples d'emploi des verbes *supra* section T/M/A.

6/ Il se <revejE*>, le terme employé pour dire « il se réveille », au présent ou « il s'est réveillé », au passé. Il est difficile à ce niveau de trancher s'il s'agit d'une tentative de conjuguer le verbe au passé composé ou bien s'il s'agit d'une construction qui ressemble au verbe non fini au présent (pl : Barbara – pfbbabf) ;
7/ « Un lac brik* », le terme employé pour dire « le lac gelé se brise », (Duygu – tfbduyguf).

#### 3.2.1.2. Groupe 2

Ce groupe a produit 470 occurrences de verbes au total dont 85 verbes différents. Les apprenants ont employé de 12 à 38 occurrences de verbes, une échelle très large, pour une moyenne de 20 occurrences de verbes par apprenant. Cependant, le nombre de verbe différents par apprenant s'étend de 11 à 17, une échelle assez restreinte, pour une moyenne de 13 verbes différents par apprenant.

Quant aux verbes les plus souvent utilisés, trois verbes ont été employés par au moins 70% des apprenants : « tomber » (33 occurrences), a été employé par 78% des apprenants ; « aller » (32 occurrences) et « donner » (31 occurrences), ont été employés par 70% des apprenants. Trois verbes ont été employés par environ 50% des apprenants : « aider » (22 occurrences), a été employé par 48% des apprenants ; la structure existentielle « il y a », ainsi que le présentatif « c'est » (20 occurrences chacun) ont été employés par 57% des apprenants. Enfin nous trouvons le verbe « sortir » (16 occurrences), qui a été employé par 39% des apprenants.

En ce qui concerne l'idiosyncrasie lexicale, nous avons relevé 20 occurrences de verbaux idiosyncrasiques dont 12 lexèmes différents employés par 13 apprenants. Ci-dessous nous donnons quelques exemples, nous développons l'idiosyncrasie lexicale dans la partie consacrée à l'acquisition de la référence spatiale.
1/ Il a <glasE*>, employé 5 fois pour désigner l'action de « glisser « (tr : Yener - tfa1yenerf) ;
2 / Il <patis*>, pour désigner l'action de « patiner » (pl : Agnieszka - pfa1agnf) ;
3/ Faire < skating*>, pour dire « faire du patinage » (tr : Nur - tfa2nurf)
4/ <Reskye*>, *, employé 2 fois pour dire « sauver », (tr : Nur - tfa2nurf) ;
5/ Ils < viv*> ce lexème reflète probablement une tentative de produire le verbe « venir », étant donné le contexte dans lequel il apparaît : « ils vivent* à une lac »*, (tr : Hazal - tfa1hazalaf)
6/Il < gris*> employé 3 fois pour désigner l'action de « glisser », (tr : Pelin - tfa1pelinf )
7/ <Faire du ski*>, employé 3 fois par la même personne pour dire « faire du patin » (tr : Özge - tfa1özgef) ;

8/ « Il <travaillE marchE*>[12]sur le glace » pour dire « essayer de marcher », (tr : Çagla - tfa1caglaf) ;
9/ « Le chien nécessite* extra équipement » pour dire « le chien a besoin », (tr : Betül – tfbbetülf) ;
10/ « Chien <prentE*> échelle », « garçon <prentE*> <sarp*> », ce lexème reflète probablement une tentative de produire le verbe « prendre », idiosyncrasique lexicalement et morphologiquement, (pl : Ewa- pfbewaf).

#### 3.2.1.3. Groupe 3

Ce groupe a produit 587 occurrences de verbes au total dont 109 verbes différents. Les apprenants ont employé de 17 à 48 occurrences de verbes dont la variété est très large de 15 à 28 verbes différents. Les moyennes sont de 28 occurrences de verbes par apprenant et de 19 verbes différents par apprenant[13]. Quatre apprenants se détachent du reste du groupe avec un nombre élevé d'occurrences et de verbes différents, ainsi ils augmentent la moyenne du groupe. Il s'agit de : Melis - tfa1melisf qui a produit 58 occurrences dont 27 verbes différents ; Furkan - tfa1furkanf qui a produit 45 occurrences dont 26 verbes différents ; Tabita - tfa1tabitf qui a produit 48 verbes dont 28 verbes différents et Eray - tfa1erayf qui a produit 39 dont 25 verbes différents. Ces quatre apprenants, ensemble, ont produit plus d'occurrences de verbes et plus de verbes différents que le reste du groupe. En effet, compte tenu de la richesse lexicale de ces apprenant, ils se rapprochent plus du groupe 4 et leur emplacement dans le groupe 3 peut interpeller. Cependant, ces mêmes apprenants ont la plus faible maîtrise de la morphologie du groupe : ils n'ont produit que 30% de verbes avec la morphologie correcte. Ce résultat les rapproche du groupe plus faible, 2. Ainsi, ils se situent entre 2 groupes : 2 et 4. L'argument qui a pesé pour leur affectation dans le groupe 3 est la richesse verbale. Nous reparlons de ces 4 apprenants dans la section consacrée à la morphologie 2.2.

Pour ce qui est des verbes le plus souvent utilisés, en premier lieu se trouve, le verbe *tomber* préféré par 95% des apprenants (31 occurrences). En deuxième lieu se place le verbe donner préféré par 76% des apprenants (26 occurrences). Ensuite, nous trouvons deux verbes, utilisés préférentiellement par plus de 50% des apprenant : « faire des patins/du patinage », choisis par 57% des apprenants (27 occurrences) et aider, choisi par 52% des apprenants (18 occurrences). Deux verbes, « pouvoir » et « marcher », ont été choisis par presque 40% des

[12] C'est exemple est également idiosyncrasique morphologiquement (*supra* section morphologie idiosyncrasique 2.2.) et il reflète un essai autour de l'expression de l'aspect (*supra* section T/M/A 2.3.)
[13] La Figure 30 en Annexe II montre le nombre d'occurrences et le nombre de verbes différents produits par chaque apprenant

apprenants, (26 occurrences pour le premier et 18 occurrences pour le deuxième). Enfin, nous trouvons le verbe aider préféré par un tiers des apprenants (18 occurrences).

En ce qui concerne l'idiosyncrasie lexicale, nous avons relevé 13 lexèmes verbaux idiosyncrasiques avec 20 occurrences, employés par 10 apprenants. Parmi ces lexèmes, 6 n'apparaissent qu'une fois et un, « faire du ski » apparaît 3 fois, étant employé par 3 personnes. Ci-dessous nous donnons quelques exemples, nous développons l'idiosyncrasie lexicale dans la partie consacrée à l'acquisition de la référence spatiale.

1/ « Faire se <dessech*> », employé dans l'énoncé : « le garçon met du sol* sur de l'eau pour faire se <déssech*> ». L'apprenante essaie de dire que le maître du chien met du sel sur le sol glacé pour le faire sécher[14] (tr : Sevda - tfa2sevdaf)

2/ Il <glas*> employé pour dire « il glisse »[15], (pl : Monica – pbmonf).

3/ « Ils vont < à skatting *> » employé pour dire « ils vont patiner »[16], (tr : Melis Si. - tfa2melissif).

4/ Il < ofer *> employé dans l'énoncé : « et garçon il < ofer *> » des habits pour chien, pour dire « il (le maître) lui donne un habit pour chien », (pl : Edyta – pfbedyf).

5/ < SalEtE*>, employé pour dire « saler » ou « mettre du sel » sur la glace, dans la scène où le maître du chien met effectivement quelque chose sur le sol[17], (tr : Ecem - tfa1ecemf).

6/ « Il se sent mauvais* » employé pour dire « il se sent mal » dans l'énoncé : « il se sent mauvais* parce qu'il a froid », il s'agit du moment où le garçon tremble de froid après être tombé dans l'étang, (pl : Magdalena - pfa1maaf).

7/ « Faire du ski * », l'expression qui a déjà apparu dans les deux premiers groupes, employé pour dire « faire du patinage/des patins », (tr : Melis - tfa1melisf, tr : Ecem - tfa1ecemf, tr : Sevda - tfa2sevdaf).

#### 3.2.1.4. Groupe 4

Ce groupe a produit 584 occurrences de verbes au total, dont 89 verbes différents. Les apprenants ont employé de 26 à 47 occurrences de verbes, dont la variété d'étend de 19 à 27 verbes différents par apprenant. Les moyennes sont de 35 occurrences de verbes par apprenant et de 23 verbes différents par apprenant. Ce groupe se caractérise par une échelle très large

[14] *Supra* 2.3., également une tentative d'employer le verbe modal *faire faire*.
[15] Un exemple de phénomène partagé. *Infra* gr 2 section consacrée à l'idiosyncrasie lexicale p ??? Yener et *supra* bilan tous les groupes.
[16] Ce lexème est intéressant, car il reflète un travail autour du lexème (skating), de sa morphologie et autour du verbe aspectuel *aller*. *Supra* sections Morphologie 2.2 et T/M/A/ 2.3.
[17] *Supra* 2.3.

d'occurrences de verbes au total mais elle est plus restreinte quant au nombre de verbes différents produits par apprenant.

En ce qui concerne les verbes le plus souvent utilisés, en premier lieu, nous trouvons deux verbes qui ont été employés par 88% des apprenants : « aller » (36 occurrences) et « tomber » (30 occurrences). En deuxième lieu, se trouve le verbe « faire des patins », employé par 71% des apprenants (25 occurrences). Ensuite, nous avons 2 verbes employés par 65% des apprenants : « sortir » (22 occurrences) et « commencer » (18 occurrences). Finalement, deux verbes ont été employés par 59% des apprenants : « être » (22 occurrences) et « prendre » (26 occurrences).

Pour ce qu'il est de l'idiosyncrasie lexicale, nous avons relevé 6 lexèmes avec 7 occurrences, employés par 8 apprenants turcophones. La locution « faire du ski » pour désigner l'action de patiner mérite une attention particulière, car elle revient régulièrement dans tous les groupes et est employée aussi bien par les apprenants polonophones que turcophones. Étant donné que tous les lexèmes idiosyncrasiques produits par ce groupe sont spatiaux, nous en parlons en détails dans la partie consacrée à l'analyse de l'acquisition de la référence spatiale. Les autres lexèmes idiosyncrasiques produits sont : « faire du ski », « il <sorti*> à côté son ami », « se glissE* », « jouer skier* », « ils vont à skier* », « uzatmak=tr : étendre ».

#### 3.2.1.5. Groupe 5

Ce groupe a produit 591 occurrences de verbes au total, dont 105 verbes différents. L'échelle des occurrences de verbes employés par apprenant est très large et s'étend de 36 à 79, dont la variété est plus faible, de 25 à 38 verbes différents. Les moyennes sont de 48 occurrences de verbes et de 28 verbes différents par apprenant.

Pour ce qu'il est du classement des verbes les plus fréquents, en premier lieu nous trouvons trois verbes, qui sont employés par tous les apprenants : être, (30 occurrences), « aller », (25 occurrences) et « tomber » (24 occurrences). En deuxième lieu, nous trouvons le présentatif « c'est » et la locution « faire des patins » (23 occurrences chacun), les deux préférés par 92% des apprenants. Ensuite, deux autres formes verbales sont un peu moins fréquentes, « sortir », préféré par 75% des apprenants et « glisser », préféré par 67% des apprenants.

En ce qui concerne l'idiosyncrasie lexicale, nous avons relevé 8 créations lexicales idiosyncrasiques avec 14 occurrences. Parmi elles, nous trouvons les lexèmes suivants :

1/ « Faire du ski » (tr : Rifat - tfa1rifatf), qui apparait régulièrement dans les groupes précédents.

2/ « Il fait trop chaud* » utilisé pour dire il fait froid, (tr : Dikris - tfa2dikrisf) ;

3/ « Il a balancé* », employé dans l'énoncé suivant : « il a balancE* pendant qq minutes sur la glace », l'apprenante cherche probablement à dire « glisser » et le verbe qu'elle trouve est « balancE* », (pl : Joanna - pfa1joaf) ;
4/ « Faire la glace* », dans l'énoncé suivant : « et il est tombé/il avait envie de faire la glace* », dans cet énoncé l'apprenante cherche à dire probablement il avait envie de patiner sur la glace » ou de « s'amuser/jouer sur la glace » (pl : Anna - pfa2ancf).
Nous avons relevé également plusieurs créations idiosyncrasiques relevant de l'expression spatiale, (« se glisser* », « tenir* », « faire des <circles*> ») nous les analysons dans la partie consacrée à la référence spatiale.

#### 3.2.1.6. Groupe 6

Ce groupe a produit 513 occurrences de verbes dont 102 verbes différents. L'échelle s'étend de 50 à 63 occurrences de verbes employés par apprenant dont 28 à 39 verbes différents. Les moyennes sont de 59 occurrences de verbes au total et de 31 verbes différents par apprenants. De manière comparable aux groupes précédents l'échelle du total de verbes produit par apprenant est très large, tandis qu'elle est plus restreinte, quant au nombre de verbes différents produits par apprenant.

Quant au classement des verbes les plus fréquents, en premier lieu, nous trouvons 3 verbes employés par tous les apprenants, il s'agit de : « mettre » et « tomber » (26 occurrences chacun) et « aller » (18 occurrences). En deuxième lieu, nous trouvons 4 autres verbes qui sont préférés par 89% des apprenants : « être » et « pouvoir » (23 occurrences chacun), l'existentiel « il y a » (22 occurrences) et « sortir » (21 occurrences). Ensuite, deux verbes sont utilisés préférentiellement par 78% des apprenants : « essayer » (21 occurrences) et « prendre » (16 occurrences).

En ce qui concerne l'idiosyncrasie lexicale, elle est moins nombreuse que dans les groupes précédents. Nous avons relevé 3 items avec 6 occurrences.
1/ « Se glisser* », nous revenons dans le chapitre 6 à propos de cet item qui reviens régulièrement chez les apprenants polonais, (pl : Laura - pfa2lauf).
2/ »Faire du ski * », l'item déjà relevé dans les groupes précédents, (tr : Beyza - tfa2beyzaf, tr : Melis - tfa2melisf)
3/<TenE*>, cet item a la forme non finie et ressemble au verbe « tenir » en français, nous supposons que l'apprenante cherche probablement à employer le verbe « tenir ». Il se trouve dans les énoncés suivants : « pour qu'il puisse la <tenE*>/qui lui permet de <tenE*> un peu chaud » (pl : Aneta - pfa2anef).

Nous analysons l'idiosyncrasie dans l'expression spatiale plus en détails dans le chapitre 6.

### 3.2.2. Morphologie verbale

Le tableau ci-dessous illustre les résultats en matière de la morphologie des lexèmes verbaux. Tous les résultats se rapportent au nombre d'occurrences par apprenant et par groupe et non au nombre de verbes différents. Pour voir plus de détails à propos de la morphologie se référer aux Annexes[18].

| | Gr 1 | Gr 2 | Gr 3 | Gr 4 | Gr 5 | Gr 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Morphologie conforme à la LC % | 40% | 51% | 54% | 77% | 73% | 80% |
| Échelle de verbes avec la morphologie conforme à la LC par apprenant, nombre de verbes | 1-11 | 5-18 | 11-20 | 16-37 | 28-53 | 33-58 |
| Moyenne par apprenant de verbes avec la morphologie conforme | 6,13 | 10,48 | 15,19 | 26,4 | 35,8 | 46 |
| Pourcentage moyen par apprenant de verbes avec la morphologie conforme | 41% | 54% | 60,7% | 74% | 75% | 77% |

Tableau 27 : La morphologie verbale

Nous présentons dans la suite quelques caractéristiques des groupes en matière de la morphologie[19].

La morphologie des verbes produits par les groupes 1 et 2 présente plusieurs ressemblences. Notamment, le nombre d'occurrences de verbes produits au total par apprenant est disproportionné par rapport au nombre d'occurrences avec la morphologie correcte. Un apprenant peut produire beaucoup de verbes dont très peu ont la morphologie correcte. Ainsi, *Waldemar* (pl) du groupe 1, a produit 14 occurrences de verbes au total dont seulement une seule occurrence avec la morphologie correte. De la même manière, *Emre (tr)* du groupe 2 a produit 38 occurrences de verbes dont seulement un tiers avec la morphologie correcte, ou encore *Pelin (tr)* qui a produit 31 occurrences de verbes dont seulement un tier avec la morphologie correcte. Par ailleurs, la majorité des verbes, ayant la morphologie non conforme à la LC, produits par les apprenants de deux premiers groupes ont l'apparence des verbes non finis.

En ce qui concerne le groupe 3, comme cela a déjà été dit dans la section précédente, il se caractérise par une grande hétérogèneité. Quatre parmis les apprenants (20%) ont une

[18] Les Figures 34 a, b, c, d, e, f (*cf.* Annexe II) illustrent le nombre d'items verbaux avec la morphologie correcte par rapport au nombre d'occurrences de verbes au total par apprenant, les Figures 35 a, b, c, d, e, f (*cf.* Annexe II) illustrent le pourcentage de verbes avec la morphologie correcte par rapport au total d'occurrences de verbes produits par apprenant.
[19] *Cf.* pour voir des exemples de la morphologie verbale idiosyncrasique se référer en Annexe III : gr 1 exemples 145-156 ; gr 2 exemples 157-169, gr 3 exemples 170-173, gr 4 exemples 174-179, gr 5 exemples 180-186, gr 6 exemples 187-190.

maitrise de la morphologie très faible, moins de 30 % de verbes avec la morphologie correcte par apprenant. Cependant, les résultats de la majorité, de 80 % des apprenants de ce groupe sont bien plus élevés. Notamment, le pourcentage des occurrences de verbes avec la morphologie correcte s'étale entre 50 % à 87 % par apprenant. Ainsi, le pourcentage moyen de verbes avec la morphologie correcte est élevé, il est de 60,7%. Quant au type d'idiosyncrasie, la majorité des verbes produits a la forme de verbes non finis, tout comme dans les deux premisr groupes.

Quant au groupe 4, la hausse d'occurrences de verbes ayant la morphologie correcte par rapport aux trois premiers groupes est assez élevée, elle est de plus de 20 %. La grande majorité, (80 %) des apprenants a produit plus de 60 % de verbes avec la morphologie correcte. Cependant, nous observons une certaine hétérogeneité, 20 % des apparenants ont un résultat de la morphologie correcte, qui est bien en-dessous des autres apprenants. Notamment, 2 parmis les apprenants ont seulement 40 % de verbes avec la morphologie correcte, ainsi que 2 autres parmis eux ont seulement 60 % de verbes avec la morphologie correcte. Ainsi, le pourcentage moyen de verbes avec la morphologie correcte est élevé, 74%.

Pour ce qu'il est de la morphologie des verbes produits par les groupes 5 et 6, elle présente plusieurs ressemblances. Notamment, la disparité entre les apprenants s'atténue par rapport aux groupes moins avancés. Tous les apprenants de deux groupes les plus avancés ont produit plus de 60 % des occurrences de verbes avec la morphologie correcte. Le pourcentage moyen de verbes avec la morphologie correcte est légèrement en hausse également (*cf. supra*, tableau du début de section). En ce qui concerne les verbes avec la morphologie idiosyncrasique, dans les deux groupes les plus avancés, celle des verbes au présent semble s'améliorer, par contre celle des verbes au passé n'est pas encore très stabilisée, de nombreux lexèmes portent des traces d'idiosyncrasie, nous les présentons (*cf. infra* section 3.2.3).

Dans la suite, nous présentons quelques exemples de verbes avec la morphologie idiosyncrasique. Nous avons classé les exemples des verbes par types de la morphologie idiosyncrasique dans un tableau (*cf. infra* tableau 27). En effet, quel que soit le niveau des apprenants, on trouve les mêmes types de la morphologie idiosyncrasique. De manière générale, le premier type de l'idiosyncrasie morphologique concerne les constructions de lexèmes verbaux qui ont l'apparence de verbes non finis (1/lexèmes idiosyncrasiques ayant l'apparence de verbes non finis). Nous les transcrivons de deux manières, si la forme a clairement l'apparence d'un verbe non fini, nous le transcrivons en majuscule et entre < >. Cependant, de nombreux lexèmes sont difficiles à interpréter, dans ce cas, nous les transcrivons phonétiquement et entre < > (*cf. supra* chapitre 4 section 2.3.). Le son « e », qu'il

soit ouvert ou fermé en français est transcrit en majuscule < E >. En effet, la majorité des apprenants, quel que soit le niveau en LC et quelle que soit la LS, ne maitrise pas la prononciation des voyelles ouvertes et fermés, d'où la transcription sous la forme d'archiphonème < E >. Le deuxième type de l'idiosyncrasie morphologique concerne les constructions de lexèmes verbaux qui ont l'apparence de tentatives de conjugaison, mais celle-ci n'est pas conforme avec la LC (2/lexèmes idiosyncrasiques portant les traces de tentatives de conjugaison). Nous les transcrivons, comme le premier type, phonétiquement et entre < > (*cf. supra* chapitre 4 section 2.3.).

| | Lexèmes idiosyncrasiques ayant l'apparence de verbes non finis | Lexèmes idiosyncrasiques portant les traces de tentatives de conjugaison |
|---|---|---|
| Gr 1 | Il(s) SORTIR, il(s) FAIRE, il(s) DORMIR, etc.<br>*il(s) jouE*, il(s) parlE*, il(s) retournE*, il(s) habitE*, il(s) allE*, il sEdE*, etc.* | *ils allõ*, ils alEr*, ils vulõ*, il sorti*, il pri*, il pren*, se diz*, etc.* |
| Gr 2 | *il s'occupE, il est reveillE, il se levE, il ne marchE pas, il allE, il aidE, il jetE, etc.* | *il parti*, sorti*, couri*, met*, il(s) viv, etc.* |
| Gr 3 | *il(s) PARTIR, il(s) PRENDRE, il(s) tombE, il(s) commencE marchE, il décidE, il essayE MARCHER*, etc. | *ils vont à skatting*, il sorti*, il met*, il ouvrE*, il compri*,* etc. |
| Gr 4 | *il sonnE*, il portE*, il glissE*, il sonnE*, il allE*, il essayE, etc.* | *il met*, il util, etc.* |
| Gr 5 | *il frepE, il tombE, il portE, il balancE, il apportE, il/on allE, il essayE, il lEDE, etc.* | *il parvenu*, il atende*, il saperçu*, il sor(T)*, etc.* |
| Gr 6 | *il glissE, il se promenE, il essayE de portE, il essayE d'utilise*,* | *ils zõ tombE*, ils sont revient*, il est commencé à patiner*, etc.* |

Tableau 28 : Des lexèmes idiosyncrasiques classés par type d'idiosyncrasie de tous les groupes

Ci-après nous présentons quelques exemples de lexèmes idiosyncrasiques dans les énoncés, tous les groupes confondus. Les exemples sont classés par types d'idiosyncrasie et non par groupe. Nous précédons chaque exemple du numéro du groupe.

**1/Lexèmes idiosyncrasiques ayant l'apparence de verbes non finis**

La grande majorité des items a l'apparence de formes non finies : « il(s) SORTIR* », « il(s) FAIRE* », « il DORMIR* ». Lorsqu'il s'agit de verbes avec l'infinitif autre que « -er », leur interprétation en tant que les verbes non conjugués est moins ambiguë. En revanche, de nombreux lexèmes ayant les infinitifs en « -er » sont plus difficiles à interpréter en tant que les verbes non conjugués. En effet, il existe une ambiguïté entre la graphie comportant le « e » graphié mais non prononcé et la prononciation de ces verbes. Ainsi les cas de lexèmes comme : « il(s) <jouE*> », « il(s) <parlE*> », « il(s) <retournE*> », « il(s) <habitE*> », « il(s) <allE*> », « il <sEdE*> », présentent une ambigüité dans leur interprétation. Est-ce qu'il s'agit des verbes non finis avec le « é » final fermé qui est prononcé comme ouvert par beaucoup d'apprenants. Ou bien, est-ce qu'il s'agit d'une tentative de conjuguer le verbe à la troisième personne qui s'écrit avec un « e » final qui n'est pas prononcé en français, mais pour beaucoup d'apprenants le phénomène des « e » graphiés mais non prononcés est difficile à acquérir. Ci-dessous nous donnons quelques exemples de lexèmes idiosyncrasiques dans les énoncés[20].

Groupe 1 : tr : Süleyman – tfbsüleymanf
(112) une homme <SORTIR> à* la maison

Groupe 1 : pl : Izabela – pfbizaf
(113) et il <FAIRE> gymnastique

Groupe 1 : pl : Renata – pfbrenf
(114) et son chien il < sEdE > son monsieur

Groupe 1 : tr : Hazal T - tfa1hazaltf
(115) le chien < donnE > lui à une escalier

Groupe 2 : tr : Hazal - tfa1hazalaf
(116) pour < EdE > le chien < marchE > sur le glaçon

Groupe 6 : tr : Rüçan - tfa2rucanf
(117) puis il se < promenE > quelques minutes

**2/Lexèmes idiosyncrasiques portant les traces de tentatives de conjugaison.**

Plusieurs lexèmes ont les apparences des verbes conjugués, cependant, la conjugaison est erronée, elle ne correspond pas à la LC. Ses tentatives révèlent toutefois un travail acquisitionnel de la part des apprenants. Nous pouvons citer des lexèmes comme : <ils allõ*>, <ils alEr*> qui ont les apparences de tentatives de conjuguer le verbe « aller » qui est très difficile à acquérir pour les apprenants. Son infinitif a l'apparence trompeuse des verbes du

[20] Pour voir les autres exemples de constructions idiosyncrasiques se référer aux Annexes.

premier groupe, en revanche sa conjugaison est irrégulière. Nous rencontrons beaucoup de créativité autour du verbe « aller ». Les autres exemples de tentatives de conjugaison que nous pouvons citer sont : <ils vulõ*>, <il sorti*>, <il pri*>, <il pren*>, <se diz*>. Il est cependant important de remarquer que l'interprétation de la nature de ces lexèmes est ambigüe. Observons quelques exemples présentés ci-dessous.

Groupe 1 : tr : Süleyman - tfbsüleymanf
(118) après ils < allE > < allõ > faire du ski

L'exemple 118 ci-dessus révèle un travail acquisitionnel intéressant. Le premier verbe produit a l'allure d'un verbe non fini <il(s) allE>, ensuite, l'apprenant se reprend tout seul et tente de conjuguer le verbe « aller » et construire une modalisation au futur proche, ce qui donne <allõ*>.

Groupe 1 : pl : Agnieszka – pfbagnf
(119) après ce petit garçon avec chien < alEr > dans maison*

L'exemple 119, comme le précédent a également les apparences de tentative de conjuguer le verbe « aller ». L'apprenante fait une construction en se basant sur l'infinitif et parce qu'elle connait visiblement les règles de conjugaison des verbes du 1e groupe, elle y ajoute la terminaison de la 3e personne du pluriel.

Groupe 1 : tr : Merve - tfbmervef
(120) ils < vulõ > sortir de la jardin

L'exemple 120 est également intéressant, on voit ici une tentative de conjuguer le verbe « vouloir » et de construire la modalité d'intentionnalité. La structure est assez complexe pour une apprenante de ce niveau-là.

Groupe 1 : pl : Lucyna - pfblucd
(121) son maitre < sorti > à dehors

Groupe 1 : pl : Magdalena – pfbmagf
(122) le chien < pri > escabeau

Groupe 1 : pl : Justyna – pfbjusf
(123) il < pren > son chale

Groupe 1 : tr : Aylin – tfbaylinf
(124) le garçon < se diz > au revoir le chien

Groupe 3 : tr : Furkan - tfa1furkanf
(125) il < met > quelque chose sour la terre
(125a) ensuite le garçon < compri >

Groupe 5 : tr : Aytaç - tfa2aytacf
(126) il l' < EdE > < utiliz> ces chose(s)

Dans l'exemple 126, ci-dessus, on voit une tentative de construction d'une proposition complexe avec le verbe modal « aider » et le pronom personnel COD. Le pronom est employé correctement, par contre les 2 verbes sont juxtaposés sans préposition, le premier qui devrait être fini ne l'est pas, et le deuxième qui devrait être à l'infinitif contient un essai de conjugaison.

Groupe 6 : tr : Kaan - tfa2kaanf
(127) le jeune homme essaye < d'utiliz > le chaussure de glace

Dans l'exemple ci-dessus on voit également une tentative de construction d'une proposition complexe avec le verbe aspectuel « essayer de ». Le verbe introducteur est conjugué correctement, par contre le verbe qui le suit contient un essai de conjugaison alors qu'il devrait être à l'infinitif.

### 3.2.3. Temps, mode, aspect

#### 3.2.3.1. Groupe 1

La grande majorité des verbes produits par le premier groupe est soit au présent, soit sans morphologie. Cependant, on a relevé quelques occurrences du passé composé, 21 occurrences (9 %) dont 12 occurrences (57%) avec la morphologie et le contexte d'emploi corrects. La moyenne est de 0,75 verbe au passé composé par apprenants. Le tableau ci-dessous récence toutes les occurrences du passé composé, conformes à la LC et idiosyncrasiques.

| **Groupe 1** | |
|---|---|
| Les occurrences du passé composé conformes à la LC | *il est/ils sont allé(s), il est tombé, il a sauvé, il est cassé, ils sont partis, il a fait pipi, il est venu, il a voulu, il a mis.* |
| Les occurrences du passé composé avec des erreurs dans le choix de l'auxiliaire | *il est* skiE, il est* jouE, il a* tombE, ils sont* fait, il a* sorti, a* entré, ont* retournE.* |
| Les occurrences du passé composé avec d'autres erreurs | *il est* levE*,*<br>*il est patin à glace vermek* (tr : donner) |

Tableau 29 : Les occurrences du passé composé groupe 1

Nous donnons ci-après quelques exemples d'énoncés avec le passé composé employé correctement.[21].

Tr : Natali - tfbnatalif
(128) le chien a sauvé le garçon

[21] *Cf.* en Annexe III se trouvent d'autres exemples d'énoncés comportant les verbes au passé composé ainsi que les verbes modaux et aspectuels, gr 1 exemples 191-211.

Pl : Anne - pfbannf

(129) il a fait pipi
(129a) après il est venu à la maison
(129b) (…) ils sont partis à la maison

Tr : Duygu - tfbduyguf
(130) un chien a voulu sauver le garçon

L'exemple 130 est fort intéressant pour une apprenante du niveau débutant, car en plus d'employer le passé composé, l'apprenante le fait sur un verbe modal qui est assez compliqué à conjuguer.

À présent, nous donnons quelques énoncés de tentatives de conjuguer les verbes au passé composé comportant des erreurs. La majorité des occurrences comporte l'auxiliaire erroné (*cf. supra* tableau 28).

Pl : Lucyna - pfblucd
(131) le mater il a* <tombE> dans l'eau
(131a) ils sont* fait le patin au glace

Tr : Hazal T - tfa1hazaltf
(132) le garçon a* <entrE> chez toi

#### 3.2.3.2. Groupe 2

La majorité des verbes produits par le deuxième groupe est soit au présent, soit sans morphologie. Cependant, on note une augmentation des occurrences au passé composé, 116 occurrences (24%). La majorité des occurrences, (87%) a la morphologie et le contexte d'emploi corrects, par contre, 13% sont idiosyncrasiques. La moyenne est également en hausse, elle est de 5 verbes au passé composé par apprenants. L'imparfait commence à apparaitre, même s'il reste très peu utilisé. Nous avons relevé 7 items au total dont un idiosyncrasique, employé deux fois. Le tableau ci-dessous récence les occurrences du passé composé et de l'imparfait, conformes à la LC et idiosyncrasiques[22].

[22] *Cf.* en Annexe III se trouvent d'autres exemples des énoncés comportant les verbes au passé composé, à l'imparfait, ainsi que les verbes modaux et aspectuels, gr 2 exemples 212- 239.

| **Groupe 2** | |
|---|---|
| Les occurrences du passé composé conformes à la LC | *Reksio a aidé, il a raconté, il é montré, il ets tombé, il a vu, il a frappé, il a dit, il a jeté, il est sorti, il a pris, il a réussi de frapper, il a appelé, il a essayé, il lui a donné, ils sont allés, il a jeté, ils ont décidé de patiner, il a commencé, il a crié, il a trouvé, il a donné, il a mis, il a aidé, ils sont entrés* |
| Les occurrences du passé composé avec des erreurs dans le choix de l'auxiliaire | *1/il a tombé*, 2/il a parti*, 3/est <kuri*>* (les deux éléments sont erronés), 4/le glace *a cassé, 5/ils zont allés,* |
| Les occurrences du passé composé avec des erreurs dans le participe passé | *6/il a vou*, 7/est couri** (les deux éléments sont erronés), 8/*il a BOIRE,* |
| Les occurrences du passé composé avec d'autres erreurs | *9/Reksio est réveillé, 10*/le glace *a été cassé* |
| Les occurrences de l'imparfait conformes à la LC | *était, c'était, n'était, faisaient* |
| Les occurrences de l'imparfait avec des erreurs | *il y avait froid* |

Tableau 30 : Les occurrences du passé composé et de l'imparfait groupe 2

Nous donnons ci-après quelques exemples d'énoncés avec le passé composé employé correctement ainsi que le passé composé comportant des erreurs. De manière générale, nous avons relevé 3 types de constructions au passé composé contenant des erreurs.

1/ Erreurs autour de l'auxiliaire : les items 1 à 5 du tableau 29 ci-dessus.

2/ Erreurs autour du participe passé : les items 6 à 8 du même tableau 29. Une occurrence comporte les deux éléments erronés item 3 et 7 (« il est couri* » exemple 135).

3/ Erreurs autour du verbe pronominal : les items 9 et 10 du tableau même tableau 29.

Dans les trois énoncés ci-dessous (133), on voit l'emploi correcte de l'auxiliaire, cependant le participe passé est erroné.

Tr : Yener - tfa1yenerf
(133) le chien <a vu > sa amie
(133a) le chien <a vu > autour
(133b) après le chien <a vu > un merdiven

Dans l'énoncé ci-dessous, on voit l'emploi correcte du participe passé, cependant, l'auxiliaire est erroné.

Tr : Yener - tfa1yenerf
(134) sa amie a tombé dans le leau

L'exemple 135 ci-dessous est très riche, le participe passé du premier verbe est correct, tandis que l'auxiliaire est erroné (135). Quant au deuxième verbe, les deux éléments sont erronés (135a), l'auxiliaire et le participe passé. Le troisième verbe est très intéressant (135b), car l'apprenante essaie de conjuguer au passé le verbe « aider » avec le pronom personnel. L'auxiliaire et le participe passé sont corrects sauf le pronom qui est idiosyncrasique.

PL : Malgorzata - pfbmatf
(135) il a parti de son petit appartement
(135a) reksio est <couri> un peu
(135b) resksio a aidé lui

L'imparfait qui commence à apparaitre, de faite, l'opposition aspectuelle perfectif/imperfectif commence à apparaître. Quelques occurrences de l'imparfait que nous avons relevées dans ce groupe sont employées correctement pour désigner l'aspect imperfectif, en cours de réalisation. Il apparait dans la proximité du passé composé désignant l'aspect perfectif des actions. Voici un exemple d'un extrait de récit avec l'opposition aspectuelle correctement exprimée :

PL : Malgorzata – pfbmatf
(136) ils sont allés à la rivière
(136a) parce que c'était la glace
(136b) et après le garçon a eu un problème
(136c) parce que la glace n'était pas très fort
(136d) le garçon est tombé dans l'eau

#### 3.2.3.3. Groupe 3

Dans le troisième groupe, tout comme dans les deux groupes précédents, la majorité des verbes est soit au présent, soit sans morphologie. Nous avons cependant relevé une augmentation d'occurrences au passé composé, 152 occurrences (25%). La majorité des occurrences (82%) a la morphologie et le contexte d'emploi corrects, tandis que 18% sont des constructions idiosyncrasiques autour du passé composé. La moyenne est également en hausse, elle est de 7 verbes au passé composé par apprenants. Les occurrences de l'imparfait augmentent, nous avons relevé 34 items au total (5%) dont la majorité est employée avec la morphologie et le contexte d'emploi corrects. Nous avons également trouvé une occurrence du plus-que-parfait employé dans le contexte aspectuel correcte, d'antériorité par rapport à un autre verbe au passé, avec cependant, l'auxiliaire idiosyncrasique (*cf. infra* les exemple 139, 140 ci-après illustrent l'emploi de l'opposition aspectuelle avec le passé composé, l'imparfait et le plus-que-parfait). Nous trouvons également une occurrence du conditionnel (*cf. infra* exemple

141)[23]. Le tableau ci-dessous récence les occurrences des verbes aux temps et modes relevés, au passé composé, à l'imparfait, au plus-que-parfait et au conditionnel, conformes à la LC et idiosyncrasiques[24].

| **Groupe 3** | |
|---|---|
| Les occurrences du passé composé conformes à la LC | *il a sonné, ils sont tombés, il est tombé, il est venu, il a vu, il est venu, il est sorti, il a fait pipi, il a baillé, nous avons vu, il a neigé, il a pris, ils ont pris, il a patiné, il a craqué, il s'est trouvé, il a glissé, il est allé, il lui a donné, il s'est habillé, ils ont commencé à glisser, elle a fait du patin, il a sauvé, il a pris, il a mis, ils sont revenus, il a crié,* etc. |
| Les occurrences du passé composé avec des erreurs dans le choix de l'auxiliaire | 1/ *ils zont allés** (deux éléments sont erronés), 2/ *ils zont promené**, 3/ *ils sont marché**, 4/ *a cassé**, 5/ *a tombé**, 6/ *il a monté**, 7/ *ils zont retournés**, 8/ *a parti**, 9/ *ils sont pensé**, 10/ *a brisé**, 11/ *est oublié**, 12/ *il est pleuré**, 13/ *il est trouvé**, 14/*a monté**, 15/*est tient**, 16/*a entré**, 17/*il s'est glissé** |
| Les occurrences du passé composé avec des erreurs dans le participe passé | 18/ *a miz**, 19/ *est tient** (les deux éléments sont erronés). |
| Les occurrences du passé composé avec des erreurs dans les verbes pronominaux | 20/ *ils zont promené**, deux éléments sont erronés, 21/ *ils sont habillé**, 22/ *il a brisé**, 23/ *il s'est glissé ** |
| Les occurrences de l'imparfait conformes à la LC | *était, faisait, avait,* |
| Les occurrences de l'imparfait comportant des erreurs | *avait** |
| Une occurrence du plus-que-parfait, erreur de l'auxiliaire | *le chien avait retourné** |
| Une occurrence du conditionnel | *il voudrait* |

Tableau 31: Les occurrences des verbes aux temps relevés dans le groupe 3

En ce qui concerne les tentatives de conjuguer les verbes au passé composé, nous pouvons les regrouper en trois types :

1/Erreur autour de l'auxiliaire : les items 1 à 17 du tableau 30 ci-dessus.

2/Erreurs autour du participe passé : les items 18 et 19 du même tableau 30.

3/Erreurs autour du verbe pronominal : les items 20 à 23 du même tableau 30.

On trouve également des verbes conjugués correctement au passé composé dans des structures accompagnées de pronoms personnels. Ces structures témoignent d'une plus grande

[23] *Cf.* en Annexe III se trouvent d'autres exemples d'énoncés comportant les verbes au passé composé, à l'imparfait, au plus-que-parfait et au conditionnel, ainsi que les verbes modaux et aspectuels. Gr 3 exemples 240-264.
[24] Le tableau 50 en Annexe I récence toutes les occurrences erronées du passé composé

maîtrise de la langue que celle observée dans les groupes précédents. Il s'agit du verbe « aider », présenté dans l'exemple 137, et du verbe « donner », présenté dans l'exemple 138 :

Pl : Marcin - pfa1mabf
(137) le chien l'a aidé[25]

Pl : Renata - pfa1renf
(138) il lui a donné un vêtement et un écharpe

L'opposition aspectuelle perfectif/imperfectif dans ce groupe se développe et elle apparait dans les contextes conformes (elle a commencé à apparaître déjà minimalement dans le groupe 2). Elle est enrichie d'une occurrence au plus-que-parfait, exprimant l'antériorité au passé. Ainsi, l'imparfait apparait correctement pour désigner l'aspect imperfectif, exprimé en opposition au passé composé qui désigne l'aspect perfectif des actions. Les séquences ci-dessous présentent les emplois des temps du passé, 139 illustre le passé composé en opposition à l'imparfait et 140 illustre le plus-que parfait.

Pl : Anna - pfa1anaf
(139) quand son maitre a vu
(139a) qu'on pouvait glisser
(139b) ils ont décidé de faire la patinage
(139c) ils ont pris le patin
(139d) Reksio était triste
(139e) parce qu'il n'avait pas de patin
(139f) il ne pouvait pas faire de la patinage
(139g) quand son maitre faisait la patinage
(139h) soudain la glace s'est cassée

Tr : Melis - tfa1melisf
(140) la glace cassE
(140a) il tombE dans léc
(140b) le chien avait retourné*

Melis essaie ici (exemple 140) d'exprimer l'antériorité qui est inférable du contexte. En effet, au moment où la glace se casse et où le garçon tombe dans l'eau, » le chien avait déjà tourné le dos » auparavant. Sa tentative comporte des erreurs, mais elle montre un effort pour exprimer l'antériorité.

Ci-après, nous présentons l'emploi du seul conditionnel du groupe. Begüm (exemple 141) essaie de dire ici que « le garçon voudrait que le chien l'aide à sortir de l'eau ». Cependant cette structure est complexe, elle exige non seulement l'emploi du subjonctif mais aussi l'emploi du verbe modal

Tr : Begüm - tfa1begümf
(141) il voudrait le petit chien pour s'aider*

[25] Nous rappelons que dans le groupe 2 on trouve des tentatives de conjugaison au passé composé le verbe *aider* avec le pronom personnel qui n'est pas encore maîtrisé : « Reksio a aidé lui » (*cf. supra* gr 2)

### 3.2.3.4. Groupe 4

Dans le quatrième groupe, nous observons un enrichissement des temps et des modes. Nous avons relevé 155 occurrences (26%) du passé composé, parmi lesquelles on trouve 129 (80%) avec la morphologie et le contexte d'emploi corrects.[26] La moyenne est de 9 verbes au passé composé par apprenants. Nous avons également relevé plusieurs items à l'imparfait, (6%) tous employés avec la morphologie correcte et le contexte d'emploi correct. On a également trouvé deux occurrences du plus-que-parfait dans le contexte d'emploi et la morphologie corrects (*cf. infra* exemples 147 et 148), deux occurrences du conditionnel avec le verbe « vouloir » (*cf. infra* exemple 149) et trois occurrences du subjonctif après la conjonction « pour que » (*cf. infra* exemples 150 et 151)[27]. Le tableau ci-dessous illustre les occurrences aux temps et aux modes employés par le groupe 4.

| **Groupe 4** | |
|---|---|
| Les occurrences du passé composé conformes à la LC | *il s'est réveillé, il a fait pipi, il est allé, ils sont allés, il a aperçu, il est sorti, il est tombé, il n'a pas vu, il a mis,il a vu, ils ont décidé, il a pris ils ont pris, il a donné, il a voulu, ils ont commencé à faire du patin, ils ont commencé à glisser, il est descendu, il a apporté, il a trouvé, il a saisi, il asauvé il a emmené, il a donné.* etc. |
| Les occurrences du passé composé avec des erreurs dans le choix de l'auxiliaire | 1/*ils sont* pris* (3 occur.), 2/ *il est* commencé* (3 occur.), 3/ *ils zont* allés* (3 occur.), 4/*il a* tombé* (2 occur.), 4/ *ils zont* retourné* (2 occur.), 5/ *ils zont* partis* (2 occur.), 6/ *il est* aidé*, 7/*il est* sauvé*, 8/ *il a* entré.* |
| Les occurrences du passé composé avec des erreurs dans les verbes pronominaux | 9/*il a* cassé* (4 occur.), 10/ *il est* assis,* 11/ *il s*'est glis*sé (3 occur.), |
| Les occurrences de l'imparfait conformes à la LC | *c'était, était, il n'était pas, s'appelait, il faisait, il y avait, il voulait, il ne pouvais pas, elle se brisait* |
| Une occurrence du plus-que-parfait, conformes à la LC | *il avait gelé, il avait neigé.* |
| Deux occurrences du conditionnel | *vouloir* |
| Trois occurrences du subjonctif (avec la conjonction pour que) | *pour qu'on ne puisse pas, pour qu'il ne glisse pas, pour qu'il n'E* pas froid* |

Tableau 32 : Des occurrences des verbes aux temps relevés dans le groupe 4

En ce qui concerne les tentatives de conjuguer les verbes au passé composé, le participe passé semble être maîtrisé par ce groupe. Deux types d'erreurs sont encore répandues :
1/Erreurs autour de l'auxiliaire : les items 1 à 8 du tableau ci-dessus 31.

[26] *cf.* le tableau 51 en Annexe I récence les occurrences erronées du passé composé
[27] *Cf.* en Annexe III se trouvent d'autres exemples d'énoncés comportant les verbes aux temps et aux modes employés par le gr 4, ainsi que les verbes modaux et aspectuels. Gr 4 exemples 165-281.

2/Erreurs autour du verbe pronominal : les items 9 à 11 du même tableau 31.

Les verbes 9/ « il a* cassé » et 10/ « il est* assis », ne sont pas traités comme pronominaux par les apprenants. Le verbe 9/se casser est conjugué avec le verbe auxiliaire avoir et sans le pronom réfléchi dans l'énoncé : « la glace a cassé* ». Le verbe 10/ « s'asseoir » est conjugué avec le verbe auxiliaire « être » mais sans le pronom réfléchi. En revanche, le verbe glisser est traité par les apprenants polonais comme pronominal, 11/ « se glisser* » ce qui reflète l'influence du polonais où ce verbe est pronominal.

La majorité des occurrences du passé composé est conforme à la LC. De plus, nous avons relevé plusieurs structures complexes conjuguées correctement au passé composé avec des pronoms personnels COD ou COI. Ces structures reflètent une plus grande maîtrise de la langue par rapport aux groupes moins avancés. Nous présentons quelques exemples ci-dessous :

Pl : Justyna - pfa2jubf
(142) Il l'a appelé

Pl : anna - pfa1ancf
(143) Il s'est réveillé

Pl : anna - pfa1ancf
(144) Il lui a donné

Pl : Magdalena - pfa1macf
(145) Il l'a sauvé

L'opposition aspectuelle perfectif/imperfectif se stabilise. Les nombres des occurrences au passé composé, à l'imparfait et au plus-que-parfait ont sensiblement augmenté par rapport aux groupes précédents. Nous présentons ci-dessous trois séquences comportant les verbes aux temps de passé marquant les oppositions aspectuelles. La séquence 146 illustre le passé composé et l'imparfait. Les séquences 147 et 148, illustrent l'emploi de l'imparfait, du passé composé et du plus-que-parfait.

Pl : Justyna - pfa2jubf
(146) Reksio a pris un patin
puisque il était trop grand
il a mis là-dedans un peu de paille
et il a commencé à glisser
puis son ami voulait aussi faire du patin

Pl : Magdalena - pfa1macf
(147) c'était un lac qui avait gelé

Tr : Elif M. - tfa2elifmf
(148) il a remarqué
(148a) qu'il avait neigé

L'exemple suivant illustre l'emploi du verbe *vouloir*.

Tr : Piraye - tfa2pirayef
(149) après il voudrait habiller quelque chose

Finalement, les énoncés suivants illustrent l'emploi du subjonctif.

Pl : Magdalena - pfa1macf
(150) pour qu'on ne puisse pas se glisser
(150a) pour qu'il <nE> pas froid

Tr : Merve - tfa1mervef
(151) pour qu'il ne glisse pas

L'exemple 150 est intéressant, visiblement l'apprenante sait conjuguer le verbe « pouvoi »r au subjonctif. Elle sait également que la conjonction « pour que » est suivie du subjonctif. En revanche, elle traite le verbe « glisser » comme pronominal. L'exemple 151, illustre également l'emploi correcte de la conjonction « pour que » suivie du subjonctif.

De manière générale nous observons une nette progression dans ce groupe. La majorité des constructions à deux verbes est conjuguée correctement, avec le premier verbe fini et la préposition entre les deux. De plus, ces constructions contiennent souvent une difficulté supplémentaire, un pronom personnel placé correctement. On observe une progression par rapport aux groupes précédents et même si elle ne se reflète pas dans la quantité des occurrences ni des items verbaux, elle se reflète dans la morphologie et dans la complexité des structures.

#### 3.2.3.5. Groupe 5

Dans le cinquième groupe, nous observons une nette progression dans l'emploi des autres temps que le présent. Nous avons relevé 154 occurrences (26%) du passé composé, dont 86% des occurrences ont la morphologie et le contexte d'emploi corrects[28]. La moyenne des verbes au passé composé par apprenants est de 12. Nous avons également relevé l'augmentation de l'imparfait, (9%), employé avec la morphologie et le contexte d'emploi corrects (exemples 152, 153, 154 et 155) et un item idiosyncrasique (exemple 155). En ce qui concerne les autres temps, on a relevé 4 occurrences du plus-que-parfait (exemple156) dans le contexte d'emploi correct ; trois occurrences du conditionnel avec le verbe « vouloir » (exemple 157) ; 4 occurrences du subjonctif, après la conjonction « pour que » et une après le verbe « vouloir que » (exemple 158). La progression par rapport aux groupes précédents est

[28] *cf.* le tableau 52 en Annexe I récence les occurrences erronées du passé composé

visible dans la morphologie et dans la complexité des structures[29]. Le tableau ci-dessous illustre des occurrences aux temps et aux modes employés par le groupe 5.

| **Groupe 5** | |
|---|---|
| Les occurrences du passé composé conformes à la LC | *il est sorti, il s'est réveillé, il a vu, il est monté, il a sonné, il est tombé, ils sont tombés, il a glissé, il a décidé, il a mis, il a enlevé, il a commencé de jouer il a commencé à se noyer, ils sont revenus, il a regardé, il est allé, ils sont allés, il lui a donné, il a pu sortir, il a pris, il s'est habillé*, etc. |
| Les occurrences du passé composé avec des erreurs dans le choix de l'auxiliaire | 1/*il a* tombé* (10 occur.), 2/*la glace a* cassé* (5 occur.), 3/ *a resté* (2 occur.), 4/ *il est commencé de* |
| Les occurrences du passé composé avec des erreurs dans les verbes pronominaux | 5/*ils se sont glissés, 6/ ils sont glissé, 7/ ils sont dit au revoir* |
| Les occurrences de l'imparfait conformes à la LC | *il y avait, il voulait, il s'amusait, c'était, il avait froid, il pouvait faire, il attendait, il glissait, il ne savait pas, il avait froid, il avait envie, etc.* |
| Des occurrences du plus-que-parfait, conformes à la LC | *c'était cassée, avait fait, était fait* |
| Trois occurrences du conditionnel | *il voudrait* |
| Des occurrences du subjonctif (avec la conjonction pour que et le verbe vouloir) | *pour qu'il n'ait pas froid, pour que le chien puisse marcher, il veut que le chien fasse* |

Tableau 33 : Des occurrences des verbes aux temps relevés dans le groupe 5

En ce qui concerne les tentatives de conjuguer les verbes au passé composé, comme dans le groupe 4, le participe passé semble être maîtrisé, par contre, deux types d'erreurs sont encore visibles.

1/Erreurs autour de l'auxiliaire : les items 1 à 4 du tableau ci-dessus 32.

2/Erreurs autour du verbe pronominal : les items 5 à 7 du même tableau 32.

Le verbe « tomber » (1) est conjugué plusieurs fois aussi bien par les apprenants polonais que turcs avec l'auxiliaire « avoir ». Le verbe « glisser » (5 et 6) est encore traité comme un verbe pronominal par des apprenants polonais et conjugué avec l'auxiliaire « être ». Le verbe « se dire » (7) est conjugué avec un bon auxiliaire mais sans le pronom réfléchi.

L'opposition aspectuelle perfectif/imperfectif est en progression. Le nombre d'occurrences au passé composé, à l'imparfait et au plus-que-parfait a augmenté par rapport aux groupes précédents. Nous présentons ci-dessous des séquences comportant l'opposition aspectuelle avec les items ayant la morphologie correcte et idiosyncrasique.

[29] *Cf.* en Annexe III se trouves d'autres exemples d'énoncés comportant les verbes aux temps et aux modes employés par le groupe 5, ainsi que les verbes modaux et aspectuels. Gr 5 exemples 282-294.

Pl : Malgorzata - pfa2mlaf
(152) ils sont glissés sur le patinoire
(152a) mais c'était le patinoire
(152b) qui était fait sur l'eau
(152c) qui était glacée
(152d) tout à coup la glace s'est cassée

Pl : Anna - pfa2ancf
(153) il avait dans sa bouche plein de paille
(153a) après ils ont allés faire la glace
(153b) et Reksio a commencé
(153c) mais le garçon avait envie de faire tout ça

Pl : Malgorzata - pfa2mlaf
(154) l'ami de Reksio voulait essayer de mettre le patin
(154a) qui était maintenant trop petit pour lui

Tr : Aytaç - tfa2aytacf
(155) et après le chien était* froid

Pl : Agata - pfa2agbf
(156) il y avait un petit accident
(156a) parce que la glace s'était cassée

Ci-après nous présentons des exemples du conditionnel et du subjonctif.

Pl : Anna - pfa2ancf
(157) il voudrait s'amuser un peu

Tr : Rifat - tfa1rifatf
(158) pour que le chien puisse marcher
(158a) il veut que le chien fasse du patin

Pl : Anna - pfa2anbd
(159) pour qu'il n'ait pas froid

#### 3.2.3.6. Groupe 6

Dans le dernier groupe, nous observons un enrichissement des temps et des modes. Nous avons relevé 151 occurrences (29%) au passé composé. La morphologie et le contexte d'emploi sont corrects sur 89% des verbes[30]. La moyenne des verbes au passé composé par apprenant est de 16. Les occurrences de l'imparfait sont en hausse également, (12%), elles sont toutes employées avec la morphologie et le contexte d'emploi corrects. Nous avons également relevé 6 occurrences du plus-que-parfait (exemple 162) dans le contexte d'emploi correct, ainsi que 7 occurrences du conditionnel avec les verbes « vouloir » et « pouvoir » (exemple 163) et 8 occurrences du subjonctif avec le verbe « pouvoir » après la conjonction « pour que »

[30] *cf.* le tableau 53 en Annexe I récence les occurrences erronées du passé composé

(exemples 164 et 165). Nous observons une nette progression dans l'emploi des temps et des modes ainsi que dans la morphologie et dans la complexité de constructions[31]. Le tableau ci-dessous illustre des occurrences de verbes aux temps et aux modes employés par le groupe 6.

| **Groupe 6** | |
|---|---|
| Les occurrences du passé composé conformes à la LC | *il a joué, il est sorti, il a vu, il a sonné, il a donné, il a mis, il a utilisé, il s'est fâché, ils ont décidé d'aller, il a pris, il a demandé, il est tombé, il a sauté, il a marché, il a trouvé, il a apporté, il s'est débrouillé, ils sont revenus, il lui a offert, il a vu, il a bu etc.* |
| Les occurrences du passé composé avec des erreurs dans le choix de l'auxiliaire | 1/*il a* tombé, 2/il est* commencé à patiner, 3/il zont* tombé, 4/ils zont* allé,* |
| Les occurrences du passé composé avec des erreurs dans le participe passé | 5/*il a détruire*, 6/ils sont revient*,* |
| Les occurrences du passé composé avec des erreurs dans les verbes pronominaux | 7/*il s'est* glissé, 8/il est* proposé,* |
| Les occurrences de l'imparfait conformes à la LC | *il y avait, habitait, c'était, il arrangeait, il faisait du patinage, il voulait montrer, il dansait, il jouait, il trouvai, il ne pouvait pas attraper, il aidait, etc.* |
| Des occurrences du plus-que-parfait, conformes à la LC | *avait mis, était tourné, avait gelé,* |
| Des occurrences du conditionnel | *pourrait, voudrait* |
| Des occurrences du subjonctif (avec la conjonction *pour que* et le verbe *pouvoir*) | *pour qu'il puisse, pour qu'il sauve, pour qu'il puisse atteindre* |

Tableau 34 : Des occurrences des verbes aux temps relevés dans le groupe 6

De manière générale, la majorité des items au passé composé est correcte, cependant, nous avons relevé encore quelques items idiosyncrasiques que nous pouvons classer en 3 types.

1/ Erreurs autour de l'auxiliaire : les items 1 à 4.

2/ Erreurs autour du participe passé (seulement 2 items) : 5 et 6.

3/ Erreurs autour du verbe pronominal (seulement 2 items) : 7 et 8.

Nous retrouvons encore le verbe « glisser » (7), traité par un apprenant polonais comme un verbe pronominal, conjugué avec l'auxiliaire « être ».

[31] *Cf.* en Annexe III se trouvent d'autres exemples des énoncés comportant les verbes aux temps et aux modes employés par le groupe 6, ainsi que les verbes modaux et aspectuels.

Ci-après nous présentons des exemples des séquences comportant l'opposition aspectuelle perfectif au passé composé, l'imperfectif à l'imparfait, ainsi que l'antériorité au passé avec le plus-que-parfait.

Pl : Dominique - pfa2domf
(160) mais il n'avait pas bcp de chance
(160a) parce qu'il y avait un petit trou
(160b) et il est tombé dedans

Tr : Beyza - tfa2beyzaf
(161) mais il y avait une accident le glisser
(161a) il est tombé sur dans l'eau

Tr : Rüçan - tfa2rucanf
(162) la fille essaie de mettre le patin
(162a) mais elle regarde
(162b) et elle voit le paille
(162c) que le chien avait mis

Ci-après nous présentons des exemples des énoncés avec le conditionnel et le subjonctif.

Pl : Aneta - pfa2anef
(163) mais soudainement rekzio voit
(163a) qu'il y a un danger
(163b) que ce garçon pourrait se noyer

Pl : Anna - pfa2anaf
(164) pour que son ami puisse l'atteindre

Pl : Laura - pfa2lauf
(165) pour que le garçon puisse sortir

### 3.3. Complexité syntaxique : caractéristiques morpho-syntaxiques des énoncés

Dans cette section nous observons les caractéristiques morphosyntaxiques des énoncés de chaque groupe. Nous relevons la présence et le nombre de verbes par énoncé, le type d'enchainement des énoncés, (parataxe et hypotaxe), ainsi que la subordination et les conjonctions qui l'introduisent

#### 3.3.1. Groupe 1

Dans ce groupe le plus débutant, la majorité des énoncés comporte un verbe, cependant, nous avons relevé 21 énoncés sans verbe, 9% (*cf. infra* les exemples 166,177 et 168). En même temps on note une présence minimale d'énoncés à 2 verbes, 12 énoncés (6%), il s'agit des constructions avec les verbes modaux et aspectuels. La majorité des énoncés se compose de 3 constituants, ce trait était déjà relevé chez les locuteurs natifs des trois langues. La structure à 3 constituants parait être minimale et universelle syntaxiquement (sujet+V+complément). L'enchainement des énoncés est majoritairement parataxique (66%), en même temps, 30% des énoncés sont enchainés à l'aide des connecteurs et seulement 12 énoncés (5%) comportent la subordination. La moyenne des énoncés subordonnés par apprenant est de 0,39. Seulement un tier des apprenant ont produit des énoncés subordonnés. Les apprenants ont employé 5 conjonctions différentes : « parce que », « qui », « mais », « pour », et « quand ». Ci-après nous présentons des exemples d'énoncés sans verbe[32].

Tr : Gülsun - tfbgülsunf
(166) le chien et le garçon le patin

Tr : Hasan - tfbhasanf
(167) enfant chien patins

Ci-dessous nous présentons quelques exemples d'énoncés complexes comportant les conjonctions de subordination.

Tr : Hasan – tfbhasanf
(168) enfant chien patins
(168a) après les patins enfant vient maison
(168b) parce que malade

Pl : Renata – pfbrenf
(169) je voir petit chien
(169a) il se lève matin
(169b) qui s'appelle Reksio

[32] *Cf.* pour voir plus d'exemples se référer en Annexe III. Gr 1 exemples 307-336.

Nous pouvons voir qu'en dépit d'emploi de quelques conjonctions, la morphosyntaxe des énoncés encore très instable.

### 3.3.2. Groupe 2

La majorité des énoncés produits par le groupe 2 comporte un verbe, même si nous avons relevé un nombre très restreint, de 16 énoncés sans verbe (4%) (*cf. infra* exemples 170 et 171). On a relevé un nombre plus important que dans le groupe précédent d'énoncés à 2 verbes 57 occurrences (13%). La majorité des énoncés se compose de 3 constituants. L'enchainement des énoncés est à moitié parataxique et à moitié hypotaxique. Dans la moitié des énoncés hypotaxiques, 33 % comportent les connecteurs, ainsi que 17% des énoncés comportent la subordination, 76 occurrences. La moyenne des énoncés subordonnés par apprenant est de 3,3 énoncés. La grande majorité des apprenants (90%) a produit des énoncés subordonnés. Les apprenants ont employé 10 conjonctions différentes : « mais », « pour », « parce que », « qui », « que », « c'est pourquoi », « alors », « où », « quand », gérondif. Ci-après nous présentons des exemples d'énoncés sans verbe[33].

TR : Çagla - tfa1caglaf
(170) et le chien escalier

Tr : Ömer - tfa1ömerf
(171) après à la maison

Ci-dessous nous présentons quelques exemples d'énoncés complexes comportant les conjonctions de subordination.

Pl : Ewa - pfbewbf
(172) il a trouvé une échelle
(172a) mais il ne <pouvE> pas accrocher son maitre

Tr : Zehra -tfa1zehraf
(173) et le garçon mettre le sel sur la terre
(173a) pour ne <tombE> pas le chien et le garçon

Nous observons une légère progression par rapport au premier groupe, malgré plusieurs conjonctions de subordination et un cas de gérondif, la morphosyntaxe est encore très fragile dans ce groupe.

[33] *Cf.* pour voir plus d'exemples se référer en Annexe III. Gr 2 exemples 337-355.

### 3.3.3. Groupe 3

La majorité des énoncés produits par le groupe 3 comporte un verbe, même si nous avons relevé un nombre très restreint, de 13 énoncés sans verbe (2%) (*cf. infra* les exemples 174 et 175). On a relevé un nombre plus important que dans les groupes précédents d'énoncés à 2 verbes, 109 occurrences (20%). La majorité des énoncés se compose de 3 constituants. L'enchainement des énoncés quantitativement ressemble au groupe 2, il est à moitié parataxique et à moitié hypotaxique. Dans la moitié des énoncés hypotaxiques, 26 % comportent les connecteurs, tandis que 24 % des énoncés comportent la subordination, 129 occurrences. La moyenne des énoncés subordonnés par apprenant est de 6,1 énoncés. La grande majorité (90 %) des apprenants ont produit des énoncés subordonnés. Les apprenants ont employé 16 conjonctions différentes : « mais », « pour » suivi de l'inf, « parce que », « qui », « que », « quand », « alors », « c'est pourquoi », « donc », « où », gérondif, « grâce à », « comment », « de cette manière », « à cause de », « tandis que ». Ci-après nous présentons des exemples d'énoncés sans verbe[34].

Pl : Edyta - pfbedyf
(174) après le chien avec un chaussure pour glace

Tr : Eray - tfa1erayf
(175) le chien aussi chez lui

Ci-dessous nous présentons quelques exemples d'énoncés complexes comportant les conjonctions de subordination.

Tr : Sevda - tfa2sevdaf
(176) le chien trouve une escalier
(176a) pour le tirer de la fleuve

Pl : Agnieszka - pfa1agcf
(177) la glace a brisé
(177a) alors il s'est trouvé dans l'eau
(177b) donc il avait très peur
(177c) alors il <commencE> à crier au secours

Tr : Melis - tfa1melisf
(178) mais escalier ne suffit pas pour tient
(178a) il avait court
(178b) c'est pourquoi le chien <marchE> dans l'escalier

Les proportions dans l'enchainement parataxique et hypotaxique ressemblent aux groupes précédents, cependant, une évolution est visible, notamment dans la longueur de

[34] *Cf.* pour voir plus d'exemples se référer en Annexe III. gr 3 exemples 256-379.

séquences parataxiques qui s'est considérablement raccourcie. Elles étaient de 10 énoncés ou plus dans les groupes 1 et 2, en revanche dans le groupe 3 elles sont de 4 énoncés maximum.

### 3.3.4. Groupe 4

Tout comme dans les groupes précédents, la majorité des énoncés produits par le groupe 4 comporte un verbe, nous avons relevé un nombre minime, de 4 énoncés sans verbe (moins de 1%).[35] On a relevé un nombre important d'énoncés à 2 verbes, 100 occurrences (20%), le résultat identique qu'au groupe 3. En même temps, nous constatons une nouveauté, à savoir, nous avons relevé 3 énoncés à 3 verbes. En ce qui concerne la structure des énoncés à 3 constituants, elle est légèrement en baisse par rapports aux groupes précédents, elle est de 45%. Ainsi, le pourcentage des énoncés à plus de 3 constituants a augmenté. L'enchainement des énoncés est également en progression par rapports aux groupes précédents, 60% d'entre eux sont hypotaxiques. Les séquences des énoncés parataxiques se sont considérément raccourcies, elles sont de maximum de 3 énoncés d'affilée. Parmi les énoncés hypotaxiques, 23 % comportent les connecteurs, tandis que 27 % des énoncés comportent la subordination, 146 occurrences. La moyenne des énoncés subordonnés par apprenant est de 8,5 énoncés. La grande majorité (90 %) des apprenants ont produit des énoncés subordonnés. Les apprenants ont employé 15 conjonctions différentes : « mais », « pour+inf », « parce que », « qui », « que », « quand », « alors », « c'est pourquoi », « donc », « puisque », « pour que », « pendant que », « car », « ce qui », « où ». Ci-après nous présentons des exemples d'énoncés à plusieurs verbes ainsi que des exemples d'énoncés avec la subordination[36].

Tr : Selin - tfa2selinf
(179) il essaye d'aider son maitre
(179a) il trouve un/une escalier
(179b) il essaye de le donner à son maitre

Pl : Marta - pfa1marf
(180) il décide d'aller voir son ami
Tr : Selin - tfa2selinf
(181) puis il voit
(181a) que la terre est glacée

Tr : Piraye - tfa2pirayef
(182) et il ne sait pas
(182a) que le chien ajoutE qqch

[35] *Cf.* Annexe III
[36] *Cf.* pour voir plus d'exemples se référer en Annexe III. Gr 4 exemples 380-405.

Tr : Vildan - tfbvildanf
(183) d'abord le chien fait du patin seul
(183a) quand il laisse le patin
(183b) l'enfant commence de faire le patin

Pl : Marta - pfa1marf
(184) il lui donne cette échelle
(184a) mais elle est trop courte
(184b) alors il lui donne aussi son écharpe

### 3.3.5. Groupe 5

Ce groupe a produit la majorité des énoncés avec au moins un verbe, seuls 6 énoncés sont sans verbe (moins de 1%). Nous avons relevé un nombre important des énoncés à 2 verbes, 91 occurrences (18 %), sensiblement en-dessous des groupes 3 et 4, ainsi que 4 énoncés à 3 verbes. En ce qui concerne la structure préférentielle des énoncés à 3 constituants, elle est légèrement en hausse par rapport au groupe précédent, 48 %. Le type d'enchainement des énoncés est en progression, 70 % sont hypotaxiques, une progression de 10 % par rapport au groupe précédent. Les séquences des énoncés parataxiques sont aussi courtes que dans le groupe précédent, maximum 3-4 énoncés à la suite. La subordination a également progressé de 10 %, elle est de 37 %. La moyenne des énoncés subordonnés par apprenant est de 15,5. Tous les apprenants ont produit des énoncés subordonnés. Nous avons relevé 16 conjonctions différentes : « mais », « parce que », « donc », « pour + inf », « qui », « que », « alors », « quand », « à cause de », « où », « pour que », « puisque », gérondif, « comme », « après+inf », « de cette manière ». Ci-après, nous présentons quelques exemples d'énoncés à plusieurs verbes, comportant des traces d'idiosyncrasie, mais qui révèlent, en même temps, un travail acquisitionnel et un progrès par rapport aux groupes précédents. On a trouvé plusieurs énoncés complexes, notamment avec des pronoms personnels qui ne sont pas toujours employés correctement mais qui prouvent des prises de risque et un travail acquisitionnel intéressant de la part des apprenants[37].

Pl : Malgorzata - pfa2mlaf
(185) l'ami de Reksio voulait essayer de mettre le patin

Pl : Joanna - pfa1joaf
(186) il a décidé de lui aider avec une échelle

Tr : Rifat - tfa1rifatf
(187) il <l'aidE> utilise ces chose

Pl : Agata - pfa2agbf
(188) le garçon lui <donnE> un des vêtement

[37] *Cf.* pour voir plus d'exemples se référer en Annexe III. Gr 5 exemples 406-438.

Pl : Ewa - pfa1ewbf
(189) mais il ne peut pas la toucher

L'exemple 186 est très intéressant, car il témoigne d'un travail acquisitionnel de la part de l'apprenante. Celle-ci conjugue correctement au passé composé le verbe modal, « décider », qu'elle fait suivre du verbe d'action à l'infinitif, « aider », et met, entre les 2, un pronom personnel erroné mais qui se trouve à la bonne place. Dans l'exemple 187 l'apprenant utilise un pronom personnel avec le verbe « aider », cette fois-ci dans le rôle du verbe modal. Il met le pronom personnel correct et à la bonne place, par contre il juxtapose les 2 verbes sans préposition et essaie de conjuguer le deuxième. Dans l'exemple 188 le pronom personnel est employé correctement, par contre, le verbe n'est pas fini. Les énoncés 185 et 189 comportent tous les éléments conformément à la LC.

### 3.3.6. Groupe 6

Le groupe le plus avancé a produit la grande majorité des énoncés avec au moins un verbe, seuls 5 énoncés (moins de 1 %) n'ont pas de verbe, le même résultat que les groupes 4 et 5. Par ailleurs nous avons relevé 93 énoncés à 2 verbes (20 %), le même résultat que celui du groupe 4. Par ailleurs, nous avons relevé 6 énoncés à 3 verbes. La structure préférentielle des énoncés est toujours à 3 constituants, elle est de 41 %, cependant le pourcentage des énoncés à plus de 3 constituants est en hausse. L'enchainement des énoncés est en nette progression par rapport au groupe précédent, à savoir, 83 % des énoncés sont hypotaxiques, parmi eux 198 énoncés (42%) sont introduits par des conjonctions de subordination. La moyenne des énoncés subordonnés par apprenant est de 22. Les apprenants ont employé 16 conjonctions de subordination : « mais », « parce que », « pour + inf », « que », « alors », « qui », « donc », « quand », « pour que », « à cause de », « c'est pourquoi », » pendant que », « où », « puisque », gérondif, « comme », « après+inf prés et inf passé ». Les exemples que nous présentons ci-dessous illustrent les structures verbales avec les pronoms personnels COD et COI, qui ne sont pas toujours employés correctement mais qui relèvent un travail acquisitionnel et des prises de risque de la part des apprenants, les trait qui caractérisent les lectes avancés[38].

Pl : Dominique - pfa2domf
(190) mais le garçon lui explique

Joanna - pfa2joaf
(191) alors son maitre lui prend les patins

[38] *Cf.* pour voir plus d'exemples se référer en Annexe III. Gr 6 exemples 439-465.

Tr : Rüçan - tfa2rucanf

(192) donc quand il la voit
(192a) il essaie de l'aider

Tr : Rüçan - tfa2rucanf
(193) le chien essaye de la faire comprendre que il a froid
(193a) donc la fille apporte qqch pour le donner

Pl : Laura - pfa2lauf
(194) pour pouvoir lui aider

De manière générale, la progression est très nette dans le dernier groupe par rapport aux groupes précédents. Notamment en ce qui concerne l'enchainement des énoncés qui est majoritairement hypotaxique, une richesse des conjonctions, ainsi qu'une plus grande correction au niveau des énoncés dans la totalité.

### 3.4. Bilan : niveaux en français L2

L'analyse des récits dans leur totalité produits par les apprenants visait à affiner leurs niveaux de compétence en français LC. Les difficultés à évaluer les niveaux de maîtrise d'une LC sont bien connues des enseignants de langues. Les productions des apprenants ayant les mêmes parcours institutionnels d'apprentissage et/ou un nombre d'heures d'exposition à la langue identique diffèrent beaucoup. Par ailleurs, différents éléments d'une langue à acquérir (discours, lexique, syntaxe, morphologie…) ne sont pas maîtrisés au même rythme par un même apprenant. Nous étions également confronté à ces difficultés lors de la première analyse des données provenant des apprenants classés en 3 niveaux[39]. La grille nous a permis d'évaluer leurs productions selon plusieurs critères : discursifs, lexicales et morpho-syntaxiques. Nous voulions être le plus précis possible dans cette évaluation. En appliquant les mêmes critères d'analyse à tous les apprenants, nous avons établi un continuum sur 6 niveaux. Dans les sections qui suivent nous dressons un bilan les caractéristiques des 6 groupes[40].

#### 3.4.1. Répartition des apprenants selon les niveaux et les LS

Comme cela a été dit plus haut, les 3 niveaux initiaux ont été divisés en 6 niveaux. Les deux groupes les plus homogènes sont les groupes à deux extrémités, le plus débutant (1) et le plus avancé (6). 96% des apprenants du groupe 1 proviennent du groupe initial le plus débutant (1), une seule apprenante se trouvait dans le groupe intermédiaire supérieur (2). Quant au groupe 6, seuls les apprenants faisant partie du groupe initial le plus avancé (3), se trouvent dans ce groupe. Les groupes 2, 3 et 4 sont les plus hétérogènes. 60% des apprenants du groupe 2 se trouvaient dans le groupe intermédiaire (2), 35% dans le groupe débutant (1) et 1 seule personne (14%) a été dans le groupe supérieur, avancé (3). Le groupe 3 est le plus hétérogène, 62% des apprenant se trouvaient dans le groupe intermédiaire (2), 24% dans le groupe avancé (3) et 15% dans le groupe débutant (1). 59% des apprenants du groupe 4 se trouvaient dans le groupe avancé (3), 35% dans le groupe intermédiaire (2) et 1 seule personne se trouvait dans le groupe inférieur, débutant (1). Le groupe 5 est plus homogène, 75% des apprenants se trouvaient dans le groupe avancé (3) et 25% dans le groupe intermédiaire (2). La figure ci-après illustre le pourcentage des apprenants des 3 niveaux initiaux et leur répartition dans les 6 groupes.

[39] *Cf. supra* chapitre 5 section 1.
[40] *Cf.* les tableaux récapitulatifs généraux de synthèse pour tous les groupes se trouvent en Annexe I : tableau 58-groupe 1, tableau 59-groupe 2, tableau 60-groupe 3, tableau 61-groupe 4, tableau 62-groupe 5, tableau 63-groupe 6.

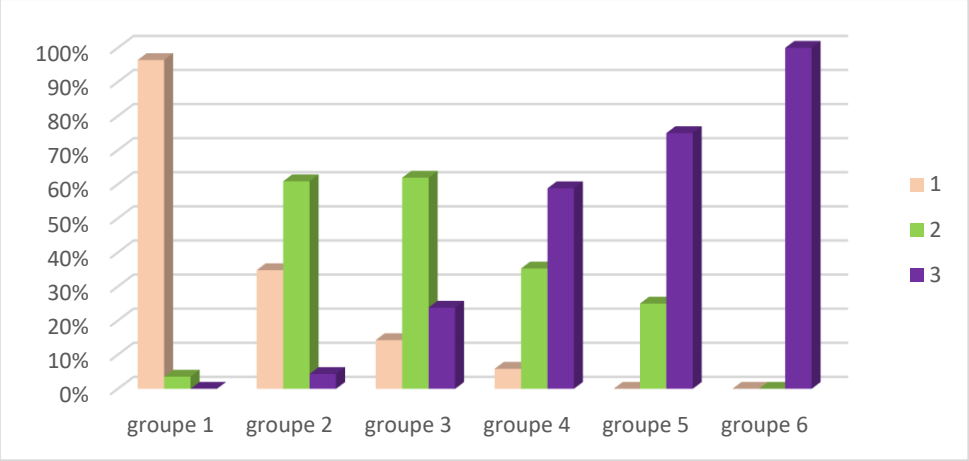



Figure 9 : Bilan FrL2-Répartition en pourcentages des 3 niveaux initiaux sur 6 niveaux

Le classement en niveaux qui résulte de notre analyse est le suivant.

Groupe 1 – vrais débutants

Groupe 2 - débutant/intermédiaire

Groupe 3 – intermédiaire

Groupe 4 et 5 - intermédiaire/avancé

Groupe 6 – vrais avancés.

En ce qui concerne la répartition des apprenants selon leur LS, les polonophones et les turcophones, celle-ci est assez équilibrée dans les groupes 2, 3 et 6. En revanche, elle est moins équilibrée dans les groupes 1, 4 et 5. Dans les groupes 1 et 5 la répartition est inégale, deux tiers des apprenants sont polonophones. Cette disproportion pourrait probablement être dûe à une différence de niveau de maîtrise en français LC. La figure ci-dessous illustre la répartition des apprenants dans les groupes de 6 niveaux selon leur LS.

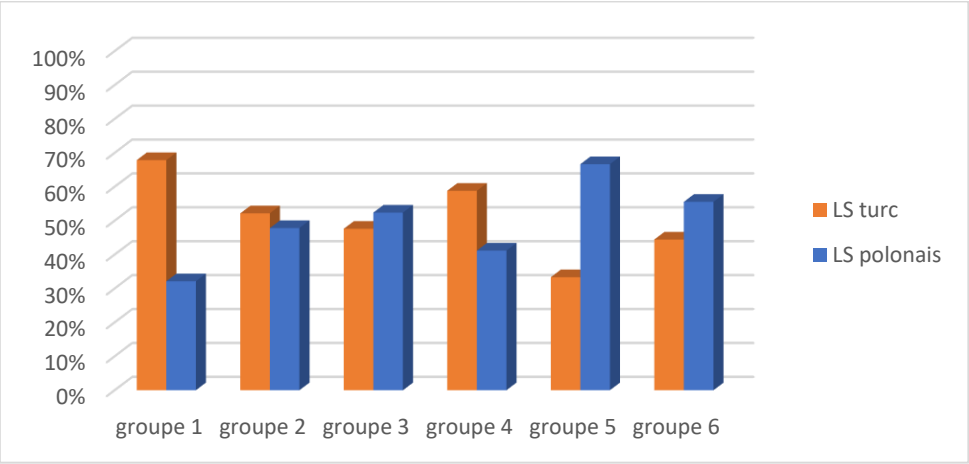



Figure 10 : Bilan FrL2- Répartition en pourcentage des apprenants en 6 niveaux selon la LS

### 3.4.2. Caractéristiques des niveaux

Notre répartition en niveaux a révélé certains phénomènes qui ont été observés dans les travaux antérieurs en acquisition des langues. Nous les avons notés surtout, dans le groupe 1, débutant et le groupe 3 intermédiaire.

Les résultats du groupe 1, ressemblent quelque peu à ceux des travaux antérieurs qui ont fait émerger le « traitement minimal » ou le « traitement prototypique » d'une tâche, en l'occurrence discursive, caractéristique pour le « lecte de base » (Perdue 1993 & Watorek 2004, 2008)[41]. Les apprenants, ayant encore peu de moyens linguistiques, s'acquittent d'une tâche de façon minimale, comme le leur permet leur répertoire linguistique restreint. Ils produisent des chaînes d'énoncés en suivant l'ordre chronologique, de façon économe, en laissant implicite l'intervalle temporel et le protagoniste. À ce niveau de compétence en LC, le type de discours, en l'occurrence le récit de film qui suit l'ordre chronologique des événements, vient à leur secours. Cependant, on remarque quelques différences dans nos résultats, nos apprenants du groupe 1 expriment le protagoniste systématiquement à l'aide d'un pronom personnel et ils marquent l'intervalle temporel à l'aide du connecteur « après » qui est assez répandu dans les récits de nos apprenants, et ceci à partir du groupe 1. Par ailleurs, les apprenants expriment dans leurs récits ceux des évènements pour lesquels ils trouvent les moyens linguistiques et non ceux qui sont les plus importants du point de vue du déroulement de l'action du film. Ceci donne des récits de type minimal et basique qui révèle « le traitement prototypique » de la tâche :

Damla – tfbdamlaf
(195) il y a à la maison il y a un chien
il dormir
après se levE
il va à la maison
après une femme ouvre la porte
un chien court à la maison de jardin
un chien skiE
une femme skiE
après une femme tombE
un chien gormek (tr : voir)
elle tombE
après ils rentrE à la maison
elle boit du thé

Le groupe qui est vraiment intermédiaire, le 3, et qui se trouve pile au milieu des autres, semble déployer une grande activité acquisitionnelle. Premièrement, on observe un pic de

[41] *Cf. infra* partie considérations théoriques chapitre 1 à propos des lectes d'apprenants.

l'indice de Guiraud, il est de 4,49 alors qu'il est moins élevé dans le groupe 5 (4,31) et à peine plus élevé dans le groupe 6 (4,5). Cet indice montre la richesse du répertoire verbal. Le groupe 3 a produit le plus de verbes au total (587) et le plus de verbes différents (109). Deuxièmement, l'idiosyncrasie lexicale qui prouve un travail acquisitionnel intense, est très riche. C'est le groupe où on trouve le plus d'items idiosyncrasiques, 9. Troisièmement, c'est le groupe qui prend le plus de risque dans les tentatives de construction des structures propositionnelles complexes. On voit de nombreuses tentatives idiosyncrasiques autour des verbes modaux et aspectuels. C'est aussi le premier groupe qui commence à employer les propositions subordonnées introduites par le relatif *que* (43% des apprenants avec 8 occurrences). C'est aussi le groupe qui a produit le plus d'énoncés au total 538. Ce résultat n'est pas étonnant, déjà les études menées par le projet ESF ont montré que l'activité acquisitionnelle qui se reflète notamment dans l'idiosyncrasie prend de l'ampleur à des niveaux intermédiaires où les apprenants ont déjà acquis des structures et du lexique en LC. En effet, la richesse de l'idiosyncrasie et des moyens linguistique en LC prouvent qu'à ce niveau, intermédiaire, les apprenants déploient un travail acquisitionnel intensif. Leur niveau en LC leur permet de s'appuyer sur leurs connaissances déjà acquises en LC ainsi que sur leurs LS et de créer des structures et du lexique. Ces productions ne correspondent pas encore totalement à la LC mais elles révèlent un travail acquisitionnel très intéressant. Notre expérience en tant qu'enseignante de FLE témoigne également de cette étape intermédiaire très riche du point de vue de l'acquisition. Il est évident que les apprenants de niveaux intermédiaires sont les plus créatifs, malgré une quantité importante de morphologie idiosyncrasique. Les apprenants plus avancés produisent plus de structures avec une morphologie correspondante à la LC, en revanche, ils sont moins créatifs dans leurs productions et de plus, elles ne correspondent pas encore complétement à celles des locuteurs natifs, notamment en ce qui concerne la richesse lexicale. Il semblerait qu'à des niveaux intermédiaires, les apprenants n'hésitent pas à prendre des risques, contrairement à ceux des niveaux avancés où les apprenants semblent plus retenus, comme s'ils voulaient à tout prix se rapprocher de la LC sans faire trop d'erreurs, qu'ils sont capables de détecter dans leurs productions.

### 3.4.3. Phénomènes partagés indépendants des niveaux

Nous avons remarqué plusieurs phénomènes partagés par les apprenants quel que soit leur niveau. Ils semblent résulter de l'impact du support visuel et du type de discours sur les productions et évidemment de de la LC, le français, nous reviendrons sur ce dernier dans la section suivante 2.7.4.

**i/** Le premier phénomène est lié au support visuel et épisodes exprimés dans les récits. Les résultats des 5 premiers groupes sont similaires. Le premier épisode est exprimé par le plus grand nombre d'énoncés. L'épisode 2 est souvent omis. Ensuite, l'épisode 3 est traité en second et en troisième l'épisode 5. Le résultat du seul groupe 6 diffère des autres groupes. C'est lui seul qui a produit le plus grand nombre d'énoncés pour exprimer les épisodes 3 du « patinage sur l'étang gelé » et 5 du « sauvetage », l'épisode culminant du film. Ces résultats pourraient être dus à la complexité conceptuelle des événements qui ont lieu dans les épisodes 4 et 5 où les protagonistes effectuent beaucoup de mouvements. Le groupe 6 dispose des moyens linguistiques pour exprimer ces types de mouvements qui demandent un répertoire lexical spécifique de référence à l'espace dynamique. Le groupe 6 se rapproche du groupe de contrôle francophone qui a produit le plus grand nombre d'énoncés pour encoder l'épisode 5. En ce qui concerne la focalisation de la majorité des apprenants sur l'épisode 1, on peut donner plusieurs explications. D'une part, elle pourrait être liée à la perception et au traitement de l'information, phénomènes connus en psychologie cognitive selon lesquels nous portons plus d'attention sur le début d'un stimuli (Landragin 2004). Une autre explication possible est que l'épisode 1 est celui dans lequel sont introduits les protagonistes, le temps et le contexte dans lequel se déroule la suite de l'aventure, donc les 3 domaines référentiels du récit (temps, procès, protagonistes). L'introduction, qui se fait le plus souvent dans les récits des apprenants par la structure existentielle « il y « a ou par le présentatif « c'est » comme dans les exemples : « il y a un chien et un garçon » ; « c'est un chien et un garçon » ; « c'est l'histoire d'un petit chien et son maître ». Les deux structures qui sont par ailleurs très fréquentes dans les récits des locuteurs natifs et sans doute dans l'input de l'enseignement.

**ii/** Le deuxième phénomène partagé est lié à la structure des énoncés. La structure préférentielle des énoncés en ce qui concerne le nombre de constituants est quasi la même dans tous les groupes. Les énoncés se composent de 5 constituants au maximum et la majorité d'entre eux se compose de 3 constituants. La figure ci-dessous illustre la répartition du nombre de constituants par énoncés dans tous les groupes.

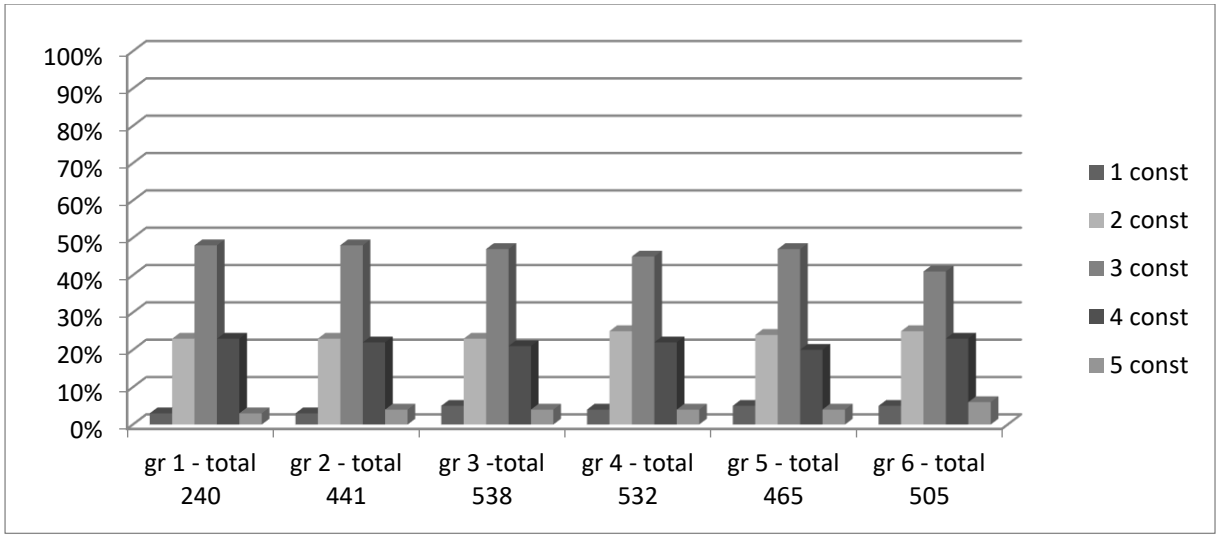



Figure 11 : Bilan FrL2 -Pourcentage du nombre de constituants par énoncé par groupe

Ci-dessous nous donnons des exemples de la structure des énoncés à 3 constituants retrouvée dans tous les groupes :

(196a) le garçon tombE dans le lac
SN+Vlex+Sprép
(196b) il a réveillé son maître
Pro+Vlex+SN
(196c) ils allE/vont au lac
Pro+Vlex+Sprép

Les énoncés sans verbe sont très rares et ceci depuis le niveau le plus débutant. Rappelons que ce phénomène a été rencontré dans le lecte pré-basique décrit par Perdue (2000)[42], d'après les analyses des productions des apprenants en milieu non-guidé et ayant reçu peu d'éducation de manière générale.[43] Notre résultat ressemble à ceux de Bartning & Shlyter (2004), d'après les analyses des productions des apprenants en milieu guidé et qui ont un niveau élevé d'éducation générale. Le même type d'apprenants que les nôtres. L'apparition dès le début de l'acquisition de la structuration verbale des énoncés serait due au type de l'acquisition guidée et au niveau élevé de l'instruction générale.

**iii/** Le troisième phénomène partagé est lié au répertoire verbal partagé. Certains items verbaux, les plus fréquemment utilisés, sont partagés par tous les groupes quel que soit le niveau. Parmi les verbes lexicaux c'est « tomber » qui est employé le plus fréquemment dans tous les groupes, suivi d' « aller » qui se trouve aussi en tête. Parmi les verbes modaux c'est « vouloir » qui est le plus fréquemment employé dans tous les groupes. Cependant, en ce qui

[42] Cf *infra* chapitre 5 section 3.2.2. morphologie verbale et chapitre 1 section 3.3.
[43] *Cf. infra* chapitre 1 section 3 à propos de ALA

concerne le groupe 1, même s'il est le plus fréquent des verbes modaux, il n'est employé que par 11% des apprenants. Il semblerait que la modalité d'intentionnalité soit acquise le plus tôt. Il reste à résoudre si elle est due au choix de la modalité ou au traitement du verbe « vouloir » comme une structure toute faite. Ce verbe est très fréquent dans les récits des locuteurs natifs et sans doute dans l'input de l'enseignement. Parmi les verbes aspectuels « essayer » est partagé par cinq groupes sauf le premier. Parmi les verbes préférés de tous les groupes, toutes les 8 catégories grammaticales confondues (verbes lexicaux, verbes modaux et aspectuels, il y a, c'est, avoir, être et locutions verbales), les deux verbes les plus fréquents sont « tomber » et « aller ». Ces verbes nous intéressent particulièrement étant donné leur contenu sémantique spatial[44].

**iv/** Le quatrième phénomène partagé est lié au répertoire verbal et à la morphologie. Nous avons remarqué que la richesse du répertoire verbal n'est pas similaire au développement de la morphologie verbale. Les apprenants qui ont un riche répertoire verbal ne maîtrisent pas forcément sa morphologie. Nous avons observé ce phénomène aussi bien au niveau individuel qu'au niveau du groupe. Notamment, le groupe 3, même s'il a produit un répertoire verbal riche, sa morphologie est encore loin d'être maitrisée.

### 3.4.4. Phénomènes partagés indépendants des LS des apprenants

Nous avons également observé quelques phénomènes partagés par tous les apprenants, quelle que soit leur LS. Ils semblent résulter de l'impact de la LC. Il s'agit principalement de l'idiosyncrasie qui est révélatrice du travail fourni par apprenant pour acquérir la langue. De manière générale, l'idiosyncrasie se situe à deux niveaux, soit lexical, par exemple : « skater* », « pater* », « glasser* », soit morphologique. Ce deuxième se présente sous plusieurs formes, soit de verbes non finis, par exemple : « ils allE* au lac », soit de tentatives de conjugaison qui ne sont, cependant, pas conforme à la LC, par exemple : « ils voulont* sortir de la jardin* », « il ouvrE* la porte », soit des éléments en LS des apprenants.

i/ Au niveau lexical, nous avons trouvé les mêmes lexèmes verbaux idiosyncrasiques employés par des apprenants turcs et polonais. Le premier, c'est <il glasse>* pour dire « il glisse ». En effet, le substantif français « la glace » suggère la création du verbe « glasser* ». Le deuxième, c'est <il mette>*, qui peut venir de l'infinitif du verbe « mettre ». Finalement la locution « faire

[44] *Supra* section analyse de la référence spatiale

du ski » employée idiosyncrasiquement pour dire « faire des patins ». Il est intéressant de voir la similitude dans l'emploi de cette locution par tous les apprenants quelle que soit leur LS. Les deux expriment un sport d'hiver mais celle avec le ski semble être plus accessible que celle avec les patins, ce qui est sans doute lié à une plus grande popularité du premier sport.

ii/ Au niveau morphologique, il s'agit spécifiquement de l'idiosyncrasie autour de la conjugaison des verbes au passé composé. Elle est également de plusieurs natures : soit l'auxiliaire est idiosyncrasique ; soit le participe passé est idiosyncrasique. Lorsque les pronoms personnels apparaissent à côté des verbes au passé composé. Ils peuvent être mal choisis, COD au lieu de COI et/ou mal placés entre l'auxiliaire et le participe passé. Le participe passé semble être plus facile à acquérir que l'auxiliaire. Même dans le groupe le plus avancé (6) les apprenants font un nombre élevé d'erreurs sur l'auxiliaire. Nous développons la description des phénomènes idiosyncrasiques dans la partie consacrée et l'analyse de la référence spatiale.

### 3.4.5. Phénomènes divergeant les apprenants polonophones vs turcophones

Il est évident qu'un certain nombre de phénomènes divergent et semble témoigner de l'impact des LS des apprenants. Il s'agit des phénomènes lexicaux et discursifs.

i/ Le premier concerne le verbe aspectuel « travailler », employé idiosyncrasiquement par les apprenants turcophones au lieu du verbe « essayer ». On le retrouve pratiquement dans tous les groupes. Son emploi s'explique car en turc, le verbe « travailler/çalışmak » est employé dans le rôle du verbe aspectuel dans le sens « d'essayer/s'efforcer de faire quelque chose ».

ii/ Le deuxième concerne le verbe lexical « aller », employé également massivement par les apprenants turcophones de tous les groupes. Ce lexème est parmi les plus employés par le groupe contrôle en turc L1. Si, en effet, dans ces productions il y a l'influence des LS des apprenants, on pourrait y voir l'impact du turc. Cet impact est pourtant indépendant des traits du turc comme une Langues-V. Quant aux apprenants polonophones, l'équivalent du verbe *aller*, encodant le mouvement simple n'existe pas en polonais, il est donc probablement moins évident à employer pour les apprenants polonophones que turcophones.

iii/ Le troisième concerne le verbe « glisser », non pronominal en français, qui est souvent traité comme un verbe pronominal par les apprenants polonophones de tous les groupes, « se glisser* ». Ce phénomène témoigne, sans doute, d'une possible influence du polonais. Par

exemple : « le chien *est le* premier qui <se glissE> sur l'eau ». Cette transposition s'explique car, en effet, en polonais le verbe glisser est pronominal : « ślizgać się/glisser se ».

### 3.4.6. Progression

Pour rendre compte de la progression par niveau, nous la présenterons selon cinq critères. i/ Premièrement, observons les moyennes globales de plusieurs phénomènes : 1/le nombre des énoncés ; 2/le nombre des occurrences de verbes ; 3/ le nombre de verbes différents ; 4/ le nombre des verbes avec la morphologie correcte et 5/ le nombre des verbes au passé composé. Ce dernier critère nous semble important, car la structure de ce temps est complexe en français et elle est source des difficultés pour les apprenants, même à des niveaux avancés de l'acquisition. Nous avons opté pour illustrer les moyennes (*cf.* Figure 12) dans ce premier point, étant donné que le nombre des apprenants par groupe de niveau n'est pas égal, seuls les résultats quantitatifs ne seraient pas révélateurs.

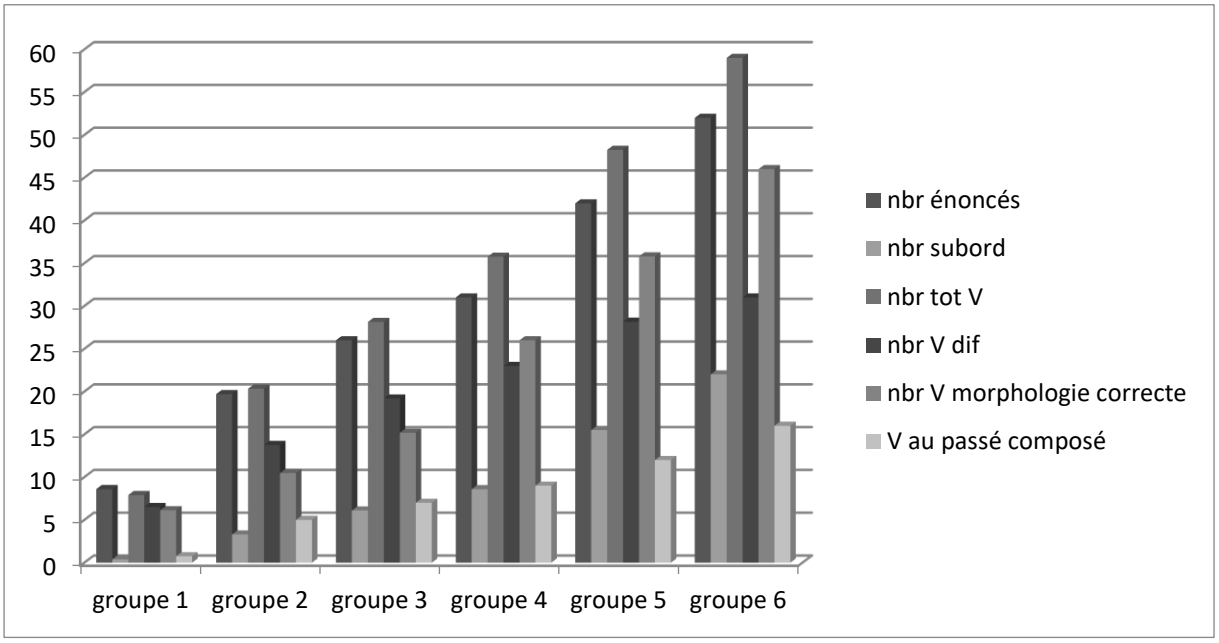



Figure 12 : Bilan Fr-Moyennes globales par groupe

La figure 12 montre clairement que les moyennes par apprenant progressent régulièrement d'un niveau à l'autre.

ii/ Deuxièmement, observons de près le pourcentage de la morphologie verbale correcte. Elle est illustrée par la figure 13.

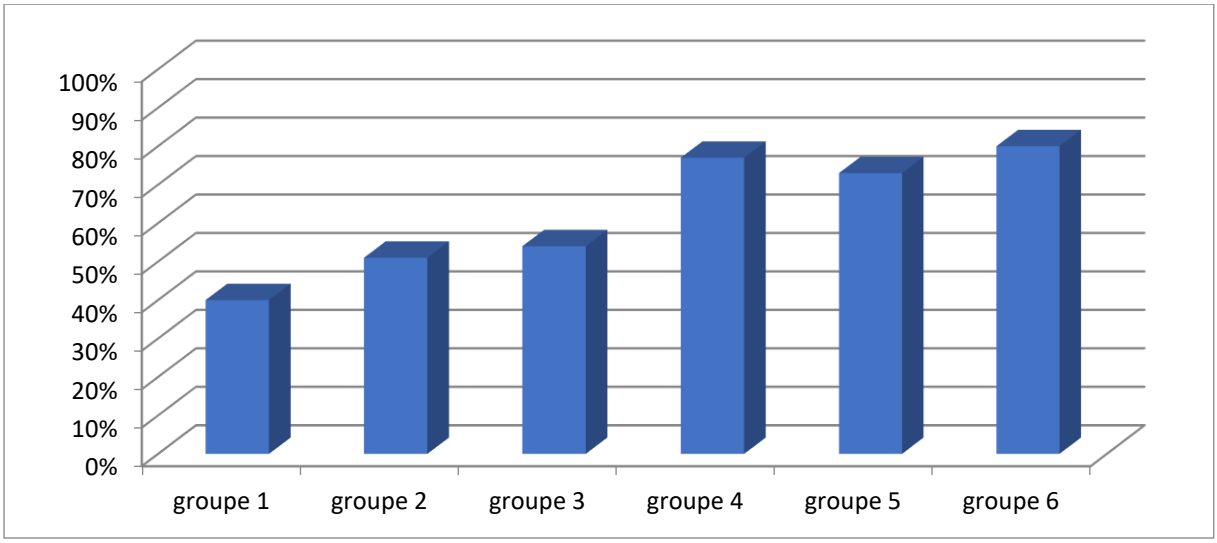



Figure 13 : Bilan FrL2- Pourcentage de la morphologie correcte par groupe

La figure 13 montre clairement que le pourcentage de la morphologie progresse régulièrement. Il est de 40% dans le groupe 1, de 51% dans le groupe 2, de 54% dans le groupe 3. Dans le groupe 4 il y a une hausse importante de 23% de la morphologie correcte jusqu'à 77%. Le pourcentage baisse légèrement dans le groupe 5 jusqu'à 73%. Malgré cette chute du pourcentage, la maîtrise de la morphologie progresse, ce qui est visible dans la moyenne des verbes avec la morphologie correcte par apprenant (*cf. supra* Figure No 12). La moyenne des verbes avec la morphologie correcte du groupe 4 est de 26 tandis qu'elle est de 35,8 dans le groupe 5. Le pourcentage de la morphologie correcte atteint 80% dans le groupe le plus avancé – 6. Il convient, cependant d'ajouter que le développement de la morphologie n'est pas corrélé avec la richesse du répertoire verbal.

iii/ Troisièmement, observons l'emploi des temps verbaux, autres que le présent. Nous l'illustrons avec le pourcentage des verbes au passé composé, (*cf. supra* la figure 14). Nus illustrons l'emploi des autres temps que le présent et le passé composé avec le nombre d'items, pour le plus-que-parfait, le conditionnel et le subjonctif (*cf. infra* la figure 15). En effet, la présence des autres temps que le passé composé est trop peu nombreuse pour les illustrer par le pourcentage, néanmoins leur apparition même peu nombreuse témoigne d'une progression.

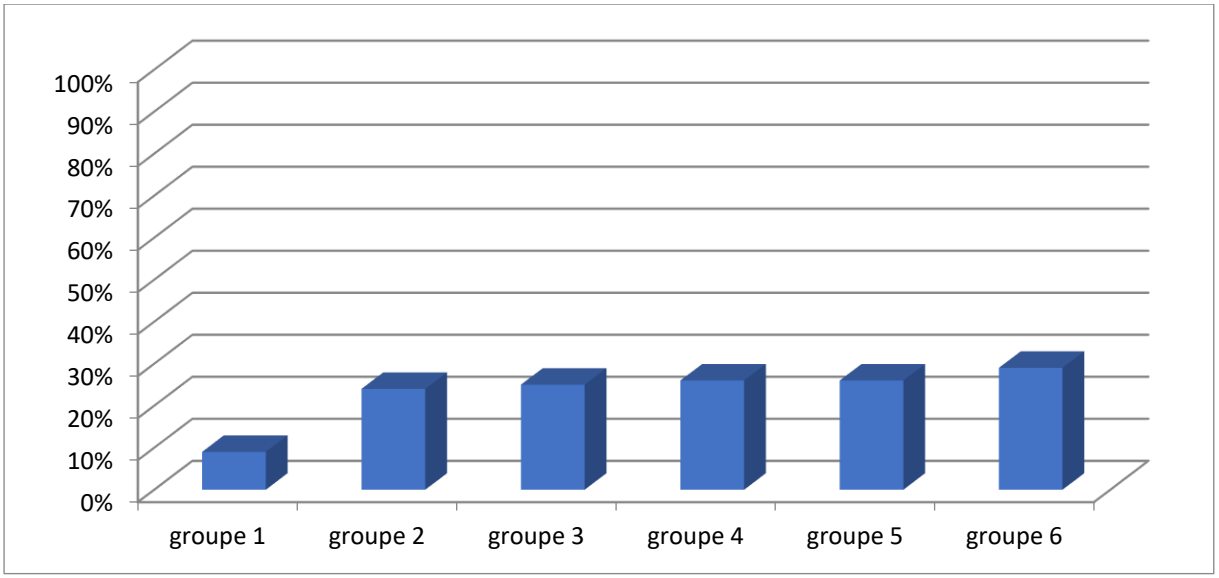



Figure 14 : Bilan FrL2 - Pourcentage des verbes au passé composé par groupe

La progression est surtout visible entre les groupes 1 et 2. Le pourcentage des verbes au passé composé est de 9% dans le groupe 1, tandis qu'il augmente de 15% dans le groupe 2, pour atteindre 24%. Il est de 25% dans le groupe 3. Quant aux groupes 4 et 5, il est de 26%, cependant il y a une progression entre les deux groupes en ce qui concerne le pourcentage du passé composé avec la morphologie correcte. Il est de 80% dans le groupe 4 et de 86% dans le groupe 5.

La figure suivante illustre l'emploi des autres temps.

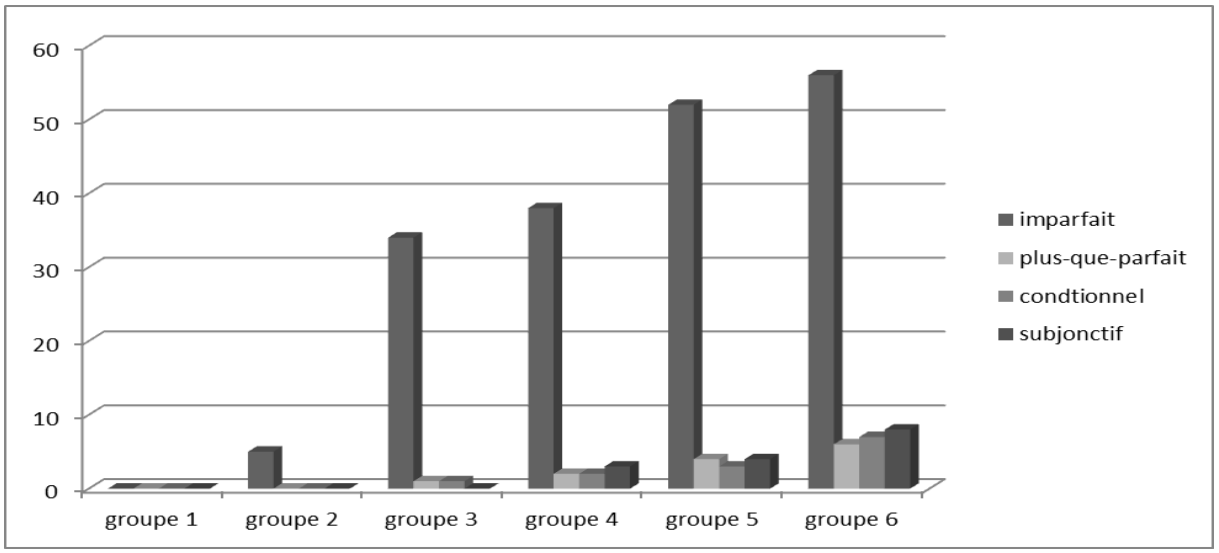



Figure 15 : Bilan FrL2-Distributions des temps : imparfait/plus-q²ue-parfait/conditionnel/subjonctif par groupe en nbr d'occurrences

Nous pouvons observer l'apparition de l'imparfait dans le groupe 2. C'est donc le niveau où les apprenants commenceraient à exprimer l'opposition aspectuelle perfectif/imperfectif. Il est inexistant dans le groupe le plus débutant, le 1. Par contre, l'emploi de l'imparfait progresse régulièrement dans les groupes plus avancés. L'emploi des autres temps est aussi en progression. Quant au subjonctif, il n'apparaît que dans le groupe 4, pour progresser dans les groupes plus avancés 5 et 6.

iv/ Le quatrième critère de progression que nous observons est le pourcentage des énoncés subordonnés. La présence de la subordination est un bon paramètre de mesure de la maîtrise d'une langue. La figure No 16 illustre le pourcentage des énoncés subordonnés par groupe.

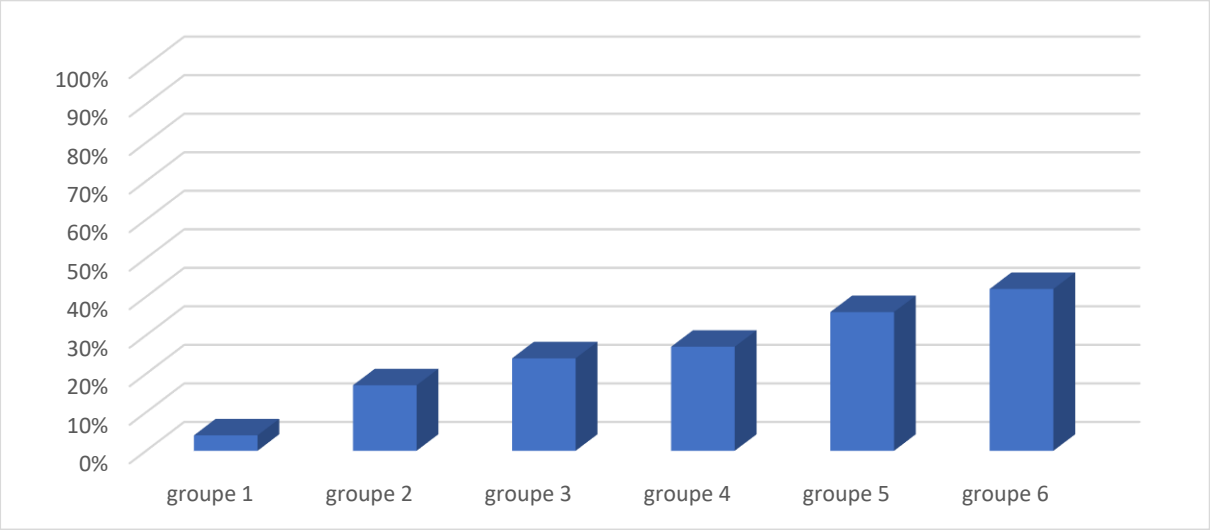



Figure 16 : Bilan FrL2-Pourcentage des énoncés subordonnés

La figure ci-dessus illustre une nette progression de la subordination. Celle-ci est minimale, seulement de 4%, dans le groupe 1, le plus débutant. Elle augmente progressivement dans les groupes plus avancés, elle est de 17% dans le groupe 2, de 24% dans le groupe 3, de 27% dans le groupe 4 pour atteindre 36% dans le groupe 5, (plus d'un tiers) et 42% dans le groupe 6 (près de la moitié). La progression du pourcentage des énoncés subordonnés dans tous les groupes illustre la progression de la maîtrise du français. En effet, la présence des énoncés subordonnés montre l'évolution dans le type de l'enchaînement des énoncés. Il est parataxique dans les groupes débutants et devient progressivement hypotaxique dans les groupes plus avancés. Même si on rencontre un certain nombre d'énoncés juxtaposés dans les groupes plus avancés, les séquences de ces énoncés sont très courtes.

## 4. Bilan : caractéristiques des récits en L1 et en L2

Dans ce bilan comparant les récits produits par les locuteurs natifs en français L1 et par les apprenants en français L2, nous n'avons pas pour but de synthétiser tous les phénomènes présentés longuement dans les sections consacrées à l'analyse, nous souhaitons présenter ici les divergences et les ressemblances les plus révélatrices.

### 4.1. Les divergences natifs et apprenants

Dans ce premier point nous observons les phénomènes qui divergent entre les récits produits par les locuteurs natifs en français L1 et par les apprenants en français L2.

i/ Le premier phénomène concerne les différences dans l'emploi du présent et du passé composé entre les locuteurs natifs du français et les apprenants. Les premiers, produisent les récits majoritairement au présent, 67% des occurrences de verbes, contre 5% des verbes au passé composé. Contrairement aux apprenants, qui, à partir du niveau 1, le plus débutant, produisent les récits avec un pourcentage plus élevé que les natifs des verbes au passé composé. Ainsi, le groupe 1 a produit 9% des verbes au passé composé, cependant c'est le seul temps autre que le présent, employé par ce groupe. Le groupe 2 a produit 24% des verbes au passé composé et c'est le premier groupe qui commence à employer minimalement l'imparfait. Le groupe 3 a produit 25% des verbes au passé composé, le même groupe a employé l'imparfait, le plus-que-parfait et le conditionnel. Le groupe 4 a produit 26% des verbes au passé composé, le même groupe a employé, en plus de l'imparfait, du plus-que-parfait et du conditionnel, le subjonctif. Le groupe 5 a produit 26% des verbes au passé composé, le même groupe a employé tous les temps déjà relevé dans le groupe précédent. Le groupe 6, le plus avancé a produit 29% des verbes au passé composé, en plus des autres temps déjà relevé. Ces résultats montrent clairement que les apprenants de tous les niveaux ont produit plus de verbes au passé composé que les locuteurs natifs du français. Ces résultats pourraient avoir plusieurs explications. Premièrement, l'impact de l'effort acquisitionnel qui a déjà été observé dans des travaux antérieurs. Notamment Watorek (2002) a remarqué que les apprenants peuvent avoir tendance à faire « mieux » et « plus » que les locuteurs natifs. Deuxièmement, plus grande fréquence du passé composé dans les productions des apprenants pourrait être due à l'input d'apprentissage et le support utilisé pour le recueil du corpus. En effet, en classe de langue on utilise ce type de support visuel, pour faire produire aux apprenants les récits au passé, avec une consigne semblable : « Racontez-moi ce qui s'est passé dans le film ».

ii/ Le deuxième phénomène concerne l'enchaînement des énoncés. Dans les récits produits en français L1, 50% des énoncés sont paratactiques, juxtaposés sans connecteurs ni conjonctions. Tandis que dans les récits en français L2, cet enchainement varie d'un groupe à l'autre, notamment, il augmente beaucoup avec la progression du lecte. Le premier groupe a produit 66% des énoncés paratactiques, ce résultat n'est pas étonnant. À ce niveau, le plus débutant, les apprenants n'ont pas encore les moyens lexicaux discursifs pour produire l'enchainement hypotaxique. Leurs récits se composent majoritairement des propositions simples juxtaposées dans l'ordre du déroulement des événements du film. Les groupes 2 et 3 ont produit également, 50% de l'enchainement des énoncés paratactique, comme les locuteurs natifs en français L1. Le groupe 4 a produit 60% de l'hypotaxe, plus de la moitié d'énoncés est liée par les conjonctions et/ou connecteurs. Le groupe 5 a produit 70% de l'hypotaxe et le groupe 6, 83%. L'augmentation de l'hypotaxe entre les groupes 4, 5 et 6 est très visible. Ce résultat semble relever du même phénomène que le point i/, à savoir, l'effort acquisitionnel et le souci d'accomplir très bien sa tâche linguistique. En français L1, le rapport des locuteurs à la même tâche n'est surement pas le même, elle est davantage perçue comme un « jeu », les natifs dans leur L1 n'ont rien à se prouver linguistiquement. Or en français L2, les apprenants, perçoivent probablement plus la tâche comme un contrôle de leur niveau en français et leur capacité à s'acquitter de la tâche linguistique, ils sont en instance d'acquisition, contrairement aux natifs. Ces derniers savent que l'emploi des connecteurs n'est pas indispensable pour produire un récit cohérent et cohésif, alors que les apprenants ont dû entendre souvent pendant leur apprentissage d'utiliser des connecteurs et des conjonctions pour enchainer leur discours. Ils sont notés pour avoir bien accompli leur tâche. Par contre, quant à la variété des conjonctions employées, les locuteurs natifs disposent d'un répertoire bien plus riche que les apprenants, 34 conjonctions de subordination ont été employées en français L1, contre 15 ou 16 conjonctions qui ont été employées en français L2 par les groupes les plus avancés, 4, 5 et 6.

### 4.2. Les ressemblances natifs & apprenants

Les principaux phénomènes partagés en français L1 et en français L2 concernent deux points.

i/ Le premier point partagé est que la même structure préférentielle des énoncés est composée de trois constituants. Nous avons déjà parlé de cette préférence dans la synthèse/bilan à propos des récits produits par les locuteurs natifs de trois langues. Elle semble être liée aux

phénomènes universaux et la structure canonique à trois constituants. Nous la retrouvons également dans les récits en français L2, quel que soit le niveau.

ii/ Le deuxième phénomène partagé concerne une partie du lexique. En français L1, 8 lexèmes ont été employés par au moins 90% de locuteurs : « être » (59 occurences), « mettre » (36 occurrences), « pouvoir » (32 occurrences), « sortir » (27 occurrences), « essayer » (24 occurrences), « tomber » (19 occurrences), « rentrer » et « voir » (15 occurrences chacun). Nous avons relevé plusieurs de ces lexèmes dans les répertoires verbaux des apprenants, avec une variation en fonction des niveaux. Notamment, le verbe « tomber » est partagé par tous les groupes et il se trouve parmi les plus employés. Dans les trois premiers groupes c'est le seul lexème partagé, il est employé dans le groupe 1[45] par 64% des apprenants et 19 occurrences, dans le groupe 2 par 78% des apprenants et 33 occurrences et dans le groupe 3 par 95% des apprenants et 31 occurrences. Les groupes 4 et 5, représentant les lectes intermédiaires et avancés partagent 3 lexèmes avec les locuteurs natifs, « tomber », « sortir » et « être ». Les résultats du groupe 4 sont les suivants : tomber, employé par 88% des apprenants et 30 occurrences, « sortir », employé par 65% des apprenants et 22 occurrences et finalement « être », employé par 59% des apprenants et 22 occurrences. Les résultats du groupe 5 sont les suivants : « tomber », employé par 100% des apprenants et 24 occurrences, « être », employé par 92% des apprenants et 22 occurrences, « sortir », employé par 75% des apprenants et 21 occurrences. Le groupe 6, le plus avancé, s'est encore rapproché des locuteurs natifs dans le contenu de leur répertoire verbal, avec 6 lexèmes : « mettre » et « tomber », employés par 100% des apprenants et 26 occurrences, « être » et « pouvoir » employés par 90% des apprenants et 23 occurrences, « sortir », employé par 90% des apprenants et 21 occurrences, finalement, « essayer » employé par 80% des apprenants et 21 occurrences. Il est évident que le dernier groupe s'approche le plus du répertoire verbal des locuteurs natifs.

[45] Il convient de rappeler que le lexique employé par le groupe le plus débutant est le plus dispersé, c'est-à-dire aucun lexème n'a été partagé par tous les locuteurs, contrairement aux groupes plus avancés. Ce lexème est partagé par le nombre le plus grand des apprenants.

# CHAPITRE 6
# RÉSULTATS RÉFÉRENCE SPATIALE EN L1 ET EN L2

## 1. Principes d'analyse de la référence spatiale

### 1.1. Grille d'analyse de la référence spatiale dynamique dans le récit – groupes de contrôle & apprenants

Dans ce chapitre nous présentons les résultats d'analyse de la référence spatiale dans les récits. Cette analyse dans les récits produits par les locuteurs natifs a pour but de cerner les caractéristiques de l'encodage spatial en français LC, ainsi qu'en turc et en polonais les LS des apprenants (cf section 2). Elle permet de cerner les traces des LS et de la LC dans les productions des apprenants des deux LS différentes, le polonais te le turc. L'analyse de la référence spatiale dans les récits produits par les apprenants a pour but, d'une part, d'étudier les étapes acquisitionnelles de la référence spatiale partagées par les six groupes, d'autre part de cerner les différences dues aux LS différentes des apprenants (section 3). Nous commençons ce chapitre par l'exposé de la grille d'analyse commune aux apprenants et aux groupes de contrôle qui a pour but de donner la clé au lecteur pour suivre nos analyses (section 1).

#### 1.1.1. Composantes sémantiques spatiales et leur annotation

Nous analysons la distribution des composantes sémantiques spatiales dans les énoncés relevant de *l'événement spatial*. Rappelons que *l'événement spatial* implique une entité-Figure, un objet physique qui se déplace par rapport à une entité-Fond qui est un point de référence. La mise en relation entre la Figure et le Fond implique d'abord le Mouvement (mvt) qui est inhérent à *l'événement spatial* et accompagne chaque composante, c'est la raison pour laquelle nous ne l'annotons pas systématiquement, sauf dans les cas de verbes de mouvement simple (« aller », « se délacer »), sans aucune autre composante sémantique. La relation entre la Figure

et le Fond implique également plusieurs composantes sémantiques : Trajectoire (Path), Manière (Manner) et Cause. Lorsque la Cause intervient, elle change le mouvement volontaire en provoqué et agentif (*cf. supra* chapitre 2).

- **Encodage des valeurs sémantiques des composantes de *l'événement spatial.***

**F – Figure** du mouvement volontaire[1], appelé par Talmy (2000) le mouvement *self-agentif* (*cf. supra* chapitre 2.1) ;

(Figure Garçon – FG ; Figure Chien – FCh ou Figure Garçon et Chien -FG+Ch),

**Fo – Fond,** une entité ou en lieu par rapport auquel la Figure se déplace ou est déplacée ;

**Encodage des composantes dans les racines verbales** (précédé de V) :

Mvt – Mouvement simple encodé dans des racines verbales (par exemple « aller », « se diriger »…) ;

T – Trajectoire du mouvement, encodée dans des racines verbales (par exemple. « entrer », « sortir »…) ;

M –Manière du mouvement, encodée dans les verbes du mouvement dont l'aspect lexical est atélique (par exemple « marcher », « nager », « sauter »…).

T+M – Combinaison des deux composantes Trajectoire et Manière dans une même racine verbale (par exemple « grimper », « plonger », « dégringoler », « dégouliner »…).

C+M – Combinaison des deux composantes sémantiques Cause et Manière (par exemple « tirer », « lancer »…)

C+T - Combinaison des deux composantes sémantiques Cause et Trajectoire (par exemple « prendre », « mettre », « saisir »…)

C+M+T – Combinaison des trois composantes sémantiques : Cause, Manière et Trajectoire (par exemple « entrainer », « emporter »…)

**Encodage des composantes dans les satellites**[2] (précédé de Sat) :

Ts – Trajectoire source

Tm – Trajectoire médiane

Tc – Trajectoire cible

Tloc – Trajectoire locative

[1] Il s'agit de la même entité que nous appelons Agent du mouvement volontaire (AmvtV) dans la section 2 du chapitre 2.
[2] Éléments extraverbaux, hors la racine verbale

M – Manière

TØ– Trajectoire seule

C – Cause seule

C+M – Cause + Manière,

C+T – Cause+ Trajectoire

Mvt – Mouvement

**L'encodage du mouvement provoqué/causatif :**

C – Cause du mouvement qui implique le mouvement provoqué est encodé dans des verbes comportant la Cause de façon inhérente (par exemple « pousser », « tirer », « mettr »e…). Elle a besoin des structures agentives avec un contrôleur de l'action qui l'effectue, jouant le rôle de l'Agent (A), ainsi que, la présence, soit d'un Patient (P) qui subit l'action effectuée par l'Agent, soit d'une Figure inanimé (Fin).

ACh - Agent Chien

PG –Patient Garçon

Fin - Figure inanimée, instrument du mouvement provoqué

**Les types de mouvement** :

MV – Mouvement volontaire ;

MP – Mouvement provoqué.

Ces composantes peuvent se combiner entre elles, soit au niveau d'un même élément linguistique comme par exemple la racine verbale, soit au niveau propositionnel. Nous analysons les composantes sémantiques dans la racine verbale annoté (V) et dans le satellite annoté (Sat). Dans les exemples des énoncés nous rencontrons d'autres types de verbes qui font partie de *l'événement spatial*, les verbes modaux (Vmod), aspectuels (Vasp), verbes ou locutions non-spatiales annotés (V Ømvt), ainsi que les conjonctions (Conj).

➢ **Encodage linguistique des composantes sémantiques**

De manière générale, les composantes sémantiques de *l'événement spatial* sont distribuées et encodées linguistiquement entre la sphère verbale et nominale (*cf. supra* chapitre 3 section 2, tableau 6). Les racines verbales sont annotées par V (*cf. infra* section 1.1.2.) et les satellites sont annotés par Sat (*cf. infra* section 1.1.3.). Il convient de préciser que tous les moyens linguistiques extraverbaux, hors la racine verbale du verbe principal, sont appelés, de façon conventionnel et suivant les travaux antérieurs, les Satellites.

La sphère verbale englobe : la racine verbale (V) et toutes ses adpositions (adverbaux) :
Les morphèmes verbaux : les préfixes (préf) en polonais, les suffixes (suf) et les affixes (aff) en turc ;
Les adverbes (Adv) : en français et en polonais ;
Les formes verbales invariables : les gérondifs (Gér), en français ou en polonais, les converbes (Conv), en turc et en polonais, les noms verbaux (NV) en turc ;

La sphère nominale englobe : les noms nus (sans affixes), les morphèmes, les désinences des cas en turc et en polonais, ainsi que toutes ses adpositions (adnominaux) :
Les syntagmes prépositionnels (Sprép), en français et en polonais ;
Les postpositions (postpo), en turc,
Les affixes casuels (K), en turc et en polonais,
et d'autres morphèmes grammaticaux, en turc et en polonais (suf).

### 1.1.2. Principes d'analyse sur composantes sémantiques dans la racine verbale

Nous avons effectué plusieurs niveaux d'analyses sur les composantes spatiales encodées dans les racines verbales, présentées dans la section ci-dessous 1.1. (T, M, C, T+M, C+M, C+T, C+M+T), afin d'obtenir les résultats les plus complets possibles.

i/Dans un premier temps, nous analysons les composantes sémantiques encodées dans les racines verbales (annoté par V), ainsi que le répertoire verbal, dans les récits dans leur totalité, dans toutes les propositions confondues, simples et complexes, celles introduites par les conjonctions de subordination. Nous prenons en compte également les verbes spatiaux (généralement à l'infinitif) introduits par les verbes modaux et aspectuels (par exemple « il commence à sortir », « il veut patiner »). Nous avons inclus les verbes lexicaux et les locution verbales (qui ont, elles aussi, un contenu sémantique/lexical). Nous examinons, d'une part, le nombre de verbes différents et le nombre d'occurrences, d'autre part, le nombre de locuteurs qui emploient chaque item. Nous regroupons les items verbaux spatiaux par composantes sémantiques et nous analysons l'emploi de chaque composante et de chaque item. Ce premier niveau d'analyse nous donne une vision globale et permet de cerner les différences typologiques générales.

ii/Dans un deuxième temps, nous observons la distribution des composantes sémantiques dans les 6 épisodes du récit, car chaque épisode implique différents types de mouvements dont

l'encodage peut varier d'une langue à l'autre. Notamment, en ce qui concerne l'épisode 5 du « sauvetage » qui est particulièrement riche du point de vue du mouvement et qui est le moment culminant du récit, nous l'analysons plus en détails. Nous avons divisé cet épisode en 5 séquences que nous analysons en détails du point de vue de l'information spatiale (*cf. infra* section 1.4. pour les détails concernant les 6 épisodes et les 5 séquences de l'épisode 5). Ce deuxième niveau d'analyse permet d'affiner les tendances générales qui se reflètent dans la totalité des discours et observer quel type de procès spatiaux sera exprimés en lien avec la tâche et le support visuel.

Dans nos analyses, qu'il s'agisse des verbes ou des satellites, 100% correspondent à la totalité des énoncés produits pour l'épisode ou pour la séquence étudiée par tous les locuteurs de chacune de trois langues. Par exemple 100% = 10 énoncés produits par tous les locuteurs du français dans l'épisode 1, dont 6 encodant la T dans la racine verbale = 60% et 4 encodant la M = 40%. Les figures et les tableaux dans le texte, ainsi que dans les Annexes viennent illustrer nos résultats. Nous situons ensuite les résultats de chaque séquence étudiée par rapport à la totalité des répertoires verbaux et satellitaires.

### 1.1.3. Principes d'analyse sur composantes sémantiques dans les satellites

À l'instar de l'analyse sur composantes sémantiques encodées dans les racines verbales, nous avons analysé le contenu sémantique spatial et l'empaquetage linguistique dans les satellites (ressources extra-verbales - hors la racine verbale). En ce qui concerne le contenu spatial, il diffère légèrement de celui véhiculé par les verbes. Le satellite apporte des informations supplémentaires qui s'ajoutent au verbe à propos de la granularité de la Trajectoire et du Fond. Nous pouvons trouver les détails concernant la Trajectoire et ses portions à savoir, source Ts, médiane Tm ou cible Tc, la Localisation Tloc (*cf.* Trajectoire locative Talmy 2000), la Cause C, la Manière M et le Mouvement mvt.

i/ Dans un premier temps, nous avons analysé toutes les composantes spatiales dans tous les satellites dans la totalité des récits, dans toutes les propositions confondues, simples et complexes, ainsi que dans les énoncés introduits par les semi-auxiliaires modaux et aspectuels. Nous avons également observé leur empaquetage linguistique. Nous avons mis en relation le nombre total de satellites de mouvement, avec le nombre d'occurrences.

ii/ Dans un deuxième temps nous avons analysé la distribution des composantes sémantiques dans les 6 épisodes du récit, en développant en détails l'épisode 5 de « la sortie de l'eau »

### 1.1.4. Le déroulement du récit en six épisodes

Dans cette section nous présentons les événements et les types de mouvement dans tous les 6 épisodes[2] du récit, ainsi que nous décortiquons l'épisode 5 culminant, que nous avons divisé en 5 séquences. Le film met en scène, 2 protagonistes animés, le chien nommé Reksio et son maître, le garçon aux cheveux blonds. Certains locuteurs, notamment turcophones et francophones ont interprété ce personnage comme une fille, du fait de sa grande chevelure blonde. Pour les polonophones, dont la majorité connait les aventures de Reksio, c'est toujours un garçon. Ces 2 protagonistes peuvent prendre différentes fonctions sémantiques : de la Figure autonome, de l'Agent ou du Patient. Parfois, les 2 ensemble jouent le rôle de la Figure lorsqu'ils effectuent des mouvements ensemble (*cf.* Annexe 1, tableau 1).

**L'épisode 1 – Réveil – neige et verglas partout**

C'est le début du film et l'introduction des protagonistes. Le chien se réveille, sort de sa niche et il s'aperçoit en glissant devant sa niche qu'il a gelé la nuit et qu'il y a du verglas partout. Il reglisse sur du verglas en allant réveiller son maitre. Il monte les escaliers et sonne, le maitre sort et glisse à son tour.

**L'épisode 2 – Manteau**

C'est l'épisode du manteau. Le maitre, après s'être aperçue qu'il fait bien froid dehors, rentre à la maison, en ressort bien couvert et il apporte un petit manteau pour son chien. Il le lui met, d'abord avec la fermeture sur le dos, le chien réclame de le lui mettre devant, le garçon retourne le manteau en mettant la fermeture devant, de manière qu'il puisse le mettre et l'enlever tout seul. Cet épisode ne fait pas avancer le récit, il montre, cependant, une complicité et amitié entre les 2 protagonistes.

**L'épisode 3 – Chien et garçon font du patin**

C'est l'épisode où les amis vont patiner sur un étang gelé. Le Maitre prend les patins, il n'a qu'une seule paire, les amis prennent chacun un patin et ils essaient de patiner avec un seul patin. Le patinage ne réussit pas et le maitre demande au chien de lui rendre l'autre patin. Le chien s'exécute à contrecœur et tourne le dos à son maitre en boudant. Pendant ce temps le maitre arrive à faire quelques foulées sur l'étang gelé.

**L'épisode 4 – Garçon tombe dans l'eau**

Dans cet épisode, la glace s'écroule sous le garçon qui patine, pendant que le chien boude et ne voit pas ce qui se passe et le garçon tombe dans l'eau glacée. Le garçon s'aperçoit que le chien boude et il est triste, il se retourne pour se diriger vers le chien qui boude au bord de l'étang et lorsqu'il est en train de se diriger vers la berge la glace se brise et le garçon tombe dans l'eau. Il appelle au secours. Le chien ne le voit pas tout de suite, car il a le dos tourné vers son maitre. Lorsqu'il s'aperçoit, il entame les actions de sauvetage.

**Épisode 5 - Sauvetage et ses étapes**

Cet épisode culminant du récit est très riche en différents types de procès spatiaux. Il encode une série de mouvements volontaires et provoqués avec l'implication des instruments (Figures : main, bras, écharpe, échelle) participant à la sortie du garçon de l'eau. L'action de sauvetage se déroule en plusieurs étapes. C'est la raison pour laquelle, nous l'avons divisé en 5 séquences

**Séquence 1 – mention de l'échelle en tant que Figure**

Dans cette séquence il s'agit uniquement du mouvement provoqué avec l'échelle en tant que Figure inanimée, c'est la première Figure qui intervient au sauvetage. Nous avons également deux Agents possibles, le Chien qui positionne l'échelle sur la glace horizontalement, en la poussant vers le Garçon qui essaie de l'attraper. Les actions effectuées ici sont les suivantes : le Chien prend l'échelle posée sous un arbre, il l'emmène vers le lac gelé, il la positionne sur la glace en la poussant vers le Garçon, celui-ci essaie de la saisir mais n'arrive pas car elle s'avère trop courte.

**Séquence 2 – mention de l'échelle en tant que Fond – Chien monte sur l'échelle**

Le mouvement encodé ici est volontaire. Après le positionnement de l'échelle sur la glace par le chien, le Garçon essaie de l'atteindre, mais malgré plusieurs tentatives, elle est trop courte, le garçon ne peut toujours pas la saisir pour se hisser et sortir. Elle devient alors le Fond. Le chien monte sur l'échelle et se déplace dessus pour s'approcher du Garçon.

**Séquence 3 – mention de la patte en tant que Figure (patte, main, bras)**

Une fois le chien est monté sur l'échelle, il essaie de donner sa patte au garçon pour pouvoir l'aider à sortir de l'eau, mais il est toujours trop loin. Cette partie du corps devient la Figure, la

deuxième qui intervient au sauvetage. Elle peut prendre plusieusr formes : de patte, de main ou de bras. Le mouvement est ici de nouveau provoqué avec l'Agent Chien ou Garçon.

**Séquence 4 – mention de l'écharpe en tant que Figure**

Après des tentatives d'atteindre le Garçon avec sa patte, il s'avère que le chien est trop loin. Il enlève donc l'écharpe que son maitre lui avait donnée au début du film et il la lui lance. Le garçon enfin l'attrape. Le mouvement encodé ici est provoqué.

**Séquence 5 – sortie de l'eau**

Cette dernière séquence est l'événement culminant du récit, à savoir la scène du sauvetage et de la sortie de l'eau. Dans le support visuel, le film d'animation qui est à la base du recueil de nos données, il s'agit du mouvement provoqué, c'est-à-dire que c'est le chien qui sauve le garçon en lui jetant son écharpe et en le tirant de l'eau. C'est uniquement à la fin de l'action de sauvetage et grâce à l'action de tirer du chien que le garçon peut monter (« grimper ») sur l'échelle, posée sur la glace, et atteindre la berge, en se déplaçant à quatre-pates. Cependant, les analyses ont montré que les locuteurs n'encodent pas systématiquement cette séquence en tant que mouvement provoqué. Elle peut être conceptualisée soit de la perspective de l'Agent – Garçon, ce qui conduit à l'expression du mouvement volontaire où le garçon effectue tout seul les mouvements, soit de la perspective de l'Agent – Chien où le mouvement provoqué est encodé. Le Chien est l'Agent du mouvement du Patient-Garçon. Nous proposons de parler de deux stratégies conceptuelles différentes :

| |
|---|
| **Stratégie conceptuelle du mouvement provoqué Ch tire/sort le garçon** |
| **Stratégie conceptuelle du mouvement volontaire G sort de l'eau** |

**Épisode 6 – retour à la maison**

L'action du sauvetage une fois terminée, les protagonistes rentrent à la maison. Le garçon rentre chez lui et le chien attend dehors inquiet. Enfin, le garçon apparait à la fenêtre, emmitouflé dans une couverture, avec une boisson chaude à la main. Le chien rassuré peut retourner dans sa niche.

### 1.1.5. Organisation morpho-syntaxique de l'expression spatiale

Les composantes sémantiques présentées plus haut dans la section 1.1. peuvent vêtir des formes linguistiques diverses, dans les langues que nous étudions, aussi bien au niveau syntaxique que morphologique. La Figure (F) peut être exprimée par un Pronom personnel (Proper) ou un Syntagme nominal (SN), parfois un Nom propre (Npropre). Elle peut être également encodée dans la morphologie verbale dans les langues pro-drope, comme le polonais et le turc. Les mouvements effectués par les protagonistes peuvent être exprimés dans des verbes principaux, mais aussi subordonnés, ou encore introduits par des semiauxiliaires modaux ou aspectuels. C'est la raison pour laquelle nous analysons l'organisation morphosyntaxique des composantes de *l'événement spatial* qui peut être conceptualisé sous la forme d'une proposition simple ou complexe, comportant plusieurs verbes et plusieurs propositions (*cf. supra* chapitre 2, Talmy 2000, p. 400 & Aksu-Koç 1994). Ainsi, nous étudions la subordination qui implique différents procédés : les conjonctions de subordination (en français et en polonais), ainsi que d'autres procédés de subordination, comme par exemple les converbes et les noms verbaux (en turc) (*cf. supra* ch. 3 section 1 et 2). Nous étudions également les énoncés relevant de *l'événement spatial* introduits par différents procédés de modalisation et de l'aspectualisation. En ce qui concerne l'aspectualisation, nous nous intéressons aux verbes semi-auxiliaires aspectuels dans les trois langues. En ce qui concerne la modalité, elle est exprimée dans les langues à travers deux types de catégories linguistiques, la catégorie lexicale des verbes semi-auxiliaires modaux (par exemple « pouvoir », « vouloir ») et la catégorie flexionnelle du mode (par exemple l'impératif, le conditionnel). La modalité est également une catégorie sémantique qui implique des notions telles que la possibilité, la nécessité, l'obligation, la permission, l'intention, la volonté etc. Les trois langues sur lesquelles nous travaillons possèdent ces deux catégories d'expression de la modalité, mais dans des proportions différentes. Nous nous intéressons aux verbes semi-auxiliaires modaux.

### 1.1.6. Principes d'analyse de l'expression spatiale en L2

Les mêmes principes d'analyse de la référence spatiale présentés dans les sections précédentes sont appliqués aux productions des locuteurs natifs, ainsi que des apprenants. Cependant, les productions des apprenants présentent des particularités différentes que celles des locuteurs natifs. C'est la raison pour laquelle, dans la présente section, nous précisons quelques particularités propres à l'analyses des productions des apprenants.

#### 1.1.6.1. Idiosyncrasie

Pour rendre compte de l'acquisition de la référence spatiale en français L2, nous étudions de près les créations/formes idiosyncrasiques des apprenants qui parsèment leurs productions. Nous avons parlé de l'idiosyncrasie dans le chapitre 1, 4 et 5. Dans ce dernier, nous avons étudié l'idiosyncrasie de la morphologie verbale et l'idiosyncrasie lexicale dans les récits dans leur globalité. Dans le présent chapitre, nous analysons de manière plus détaillée ces deux types d'idiosyncrasie. Nous classons dans l'idiosyncrasie morphologique, les verbes dont la morphologie ne correspond pas au français, mais qui ressemblent lexicalement aux verbes français et qui sont employés dans des contextes appropriés à la référence spatiale. Il s'agit, par exemple, des formes verbales qui sont apparentes au verbe non fini, comme « ils/chien/garçon glissE, retournE, tombE », « sortir » » ; mais aussi des formes verbales qui révèlent des tentatives de conjugaison, comme « Il a entrE », « il(s) <zŏ retournE> », « il sortI, il(s) », « ils <zŏ parti> ». Nous annotons ces formes d'un astérisque. En ce qui concerne l'idiosyncrasie lexicale, nous y classons les formes verbales qui sont lexicalement inappropriées. Il s'agit de plusieurs types d'emprunts lexicaux, comme par exemple, « faire du ski », la forme verbale qui, certes, existe en français mais qui est employée de façon inappropriée par rapport au support visuel où les protagonistes « font du patin » et non « du ski ». D'autres lexèmes idiosyncrasiques peuvent apparaître, les lexèmes en LS des apprenants, comme par exemple, « faire lyzwy » qui correspond à « faire du patin » ; mais aussi les mots inventés, par exemple « skatter », qui a une signification identique. Ces formes lexicales idiosyncrasiques n'ont pas été prises en compte dans notre étude des composantes spatiales, étant donné leur ambiguïté et le manque de correspondance directe avec la LC. Il nous a semblé trop précipité de leur attribuer des composantes sémantiques propre aux lexèmes du français. En revanche, les formes verbales avec la morphologie idiosyncrasique ont été comptées dans l'étude des composantes spatiales En effet, les lexèmes semblent être connus des apprenants, seulement leur morphologie est encore embryonnaire.

Dans un premier temps, nous avons étudié la morphologie verbale spatiale quantitativement et qualitativement. Nous avons évalué le pourcentage de morphologie correcte par rapport à la morphologie idiosyncrasique, par groupe de niveaux et par la LS des apprenants à l'intérieur de chacun des groupes. Nous avons également étudié l'idiosyncrasie morphologique qualitativement. Dans un deuxième temps, nous avons étudié l'idiosyncrasie lexicale avec une attention particulière à la LS des apprenants. Nous avons terminé par l'étude des satellites spatiaux et les formes idiosyncrasiques.

#### 1.1.6.2. Progression

Le nombre d'apprenants étant inégal dans chaque groupe, il nous semblait important d'inclure cette variable pour étudier la progression d'une manière plus rigoureuse. Nous avons donc choisi d'appliquer le *coefficient multiplicateur* qui permet d'étudier l'évolution de la valeur d'une variable. Rappelons la distribution du nombre des apprenants par groupe : groupe 1 – 28, groupe 2 – 23, groupe 3-21, groupe 4 – 17, groupe 5- 12, groupe 6 – 9 apprenants.

Nous présentons les résultats quantitatifs à valeur absolue puis ceux après l'application du CM qui permettent d'obtenir des résultats pondérés. Ce calcul permet de montrer clairement la proportionnalité et la progression des critères linguistiques qui nous intéressent. Notamment, nous étudions le nombre d'occurrences de verbes au total, dont le nombre de verbes différents au total, ainsi que le nombre d'occurrences de verbes de mouvement, dont le nombre de verbes de mouvement différents. Nous calculons également l'indice de Guiraud.

### 1.2. Grille d'analyse de la référence spatiale dans la tâche expérimentale - groupes de contrôle

Nous voulions tester les mêmes composantes sémantiques qui sont ressorties dans la tâche du récit. Nous sommes partie des énoncés employés par les locuteurs natifs des trois langues dans les récits que nous avons complétés par les énoncés proposés par des locuteurs natifs interrogés. Nous les avons ainsi classées en trois grandes entrées sémantiques qui permettent de révéler 6 stratégies spatiales qui se composent chacune de 8 sous-stratégies différentes dans l'encodage de l'extrait de la sortie de l'eau[3]. Tous les énoncés existant pour chaque langue ont été inclus à l'enquête. Ce travail en amont a permis de révéler 48 énoncés possibles pour le français, 38 pour le turc et seulement 32 pour le polonais. La différence est assez flagrante. Elle s'explique par les différences interlinguistiques suivantes. D'une part, le français, est la seule langue qui permet la fusion de la T+M dans les lexèmes « extirper » et « grimper ». D'autre part, le français est la seule langue qui permet l'encodage de deux types de mouvement (volontaire et provoqué) avec toutes les composantes (T, M et T+M), contrairement aux deux autres. En polonais, la perspective du mouvement provoqué est impossible avec la composante T et la fusion de la T+M, la perspective du mouvement volontaire laisse les choix limités. En turc, la perspective du mouvement provoqué est impossible avec la fusion de la T+M et celle du mouvement volontaire laisse des choix limités. Nous présentons tous les énoncés testés ci-après.

➢ Les deux premières stratégies encodent la Manière dans la racine verbale dans la perspective du mouvement provoqué (MP) et volontaire (MV). C'est la seule composante qu'on retrouve dans les trois langues, dans la majorité des énoncés relevant de 8 sous-stratégies. Dans le tableau ci-dessous (35), nous présentons de façon schématique toutes les stratégies encodant la M dans la racine verbale dans les trois langues. Le signe « + » signifie que la sous-catégorie existe dans la langue donnée et le signe « - » signifie que la sous-catégorie n'existe pas dans la langue donnée.

[3] Pour voir tous les énoncés en trois langues se référer au tableau 2 en Annexe I.

| Catégorie + sous-catégorie sémantique | Français L1 | | Turc L1 | | Polonais L1 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | MP | MV | MP | MV | MP | MV |
| **I. V=Manière (M)** | + | + | + | + | + | + |
| I.a. V=M + Sat = Traj source | + | + | + | - | + | - |
| I.b. V=M + Sat= Traj cible | + | + | + | + | + | + |
| I.c. V=M + Sat=T médiane | + | + | + | + | + | + |
| I.d. V=M + Sat=Trajs + SatT=médiane | + | + | + | - | + | + |
| I.e. V=M + Sat=Trajc+ Sat=Traj médiane | + | + | + | + | + | + |
| I.f. V=M + Sat M | + | + | + | + | + | + |
| I.g. V=M + Sat = Trajs+ Sat= Trajc | + | + | + | - | + | + |

Tableau 35 : Tâche de traitement - Encodage de la Manière français, turc, polonais

Dans la suite, nous présentons les énoncés accessibles dans les trois langues qui correspondent aux composantes sémantiques schématisées dans le tableau 35. D'abord, pour le français, comme nous montre le tableau, est la seule langue qui dispose des moyens linguistiques pour encoder les 8 sous-catégories. Ci-dessous les énoncés en français :

| | (MP) | (MV) |
|---|---|---|
| I. | Le chien **tire** le garçon. | Le garçon rampe. |
| Ia. | Le chien **tire** son maître de l'eau | Le garçon rampe hors de l'eau. |
| Ib. | Le chien **tire** son maitre sur la berge. | Le garçon **rampe** jusqu'à la berge. |
| Ic. | Le chien **tire** son maitre sur (le long de l') l'échelle. | Le garçon **rampe** sur (le long de) l'échelle. |
| Id. | Le chien **tire** son maitre de l'eau le long de l'échelle. | Le garçon rampe le long de l'échelle vers la berge |
| Ie. | Le chien **tire** son maitre sur la berge le long de l'échelle. | Le garçon **rampe** sur l'échelle (le long de l'échelle) jusqu'à la berge. |
| If. | Le chien **tire** son maitre à l'aide d'une écharpe. | Le garçon **rampe** grâce à (à l'aide de l'échelle) l'échelle |
| Ig. | Le chien **tire** son maitre de l'eau sur la berge. | Le garçon rampe hors de l'eau sur la berge. |

Le turc, quant à lui, ne dispose pas des moyens linguistiques pour encoder les sous-catégories :

Ia – encodant la T source dans un satellite, Id – encodant la T source et médiane dans deux satellites et Ig – encodant la T source et cible dans deux satellites. L'expression des autres sous-catégories est possible. Ci-dessous les énoncés possibles en turc :

| | (MP) | (MV) |
|---|---|---|
| I. | Köpek **çekiyor**<br>*Chien tire* | Çocuk **sürünüyor/emekliyor.**<br>*Enfant rampe/se déplace à quatre pattes* |
| Ia. | Köpek çocuğu gölden **çekiyor**.<br>*Chien enfant du lac tire* | *Impossible*<br>- |

| | | |
|---|---|---|
| Ib. | Köpek çocuğu kıyıya **çekiyor**.<br>*Chien enfant sur la berge tire* | Çocuk kıyıya **sürünüyor/emekliyor**<br>*Enfant sur la berge rampe* |
| Ic. | Köpek çocuğu merdivenin üstünden **çekiyor**.<br>*Chien enfant par le dessus de l'échelle tire* | Çocuk merdivenin üstünde **emekliyor /sürünüyor.**<br>*Enfant sur le dessus de l'échelle rampe* |
| Id. | Köpek çocuğu sudan merdivenin üstüne **çekiyor**.<br>*Chien garçon de l'eau par le dessus de l'échelle tire* - | *Impossible* |
| Ie. | Köpek çocuğu merdivenin üstünden kıyıya **çekiyor**.<br>*Chien enfant par le dessus de l'échelle sur la berge tire* | Çocuk merdivenin üstünden kıyıya **sürünüyor / emekliyor**.<br>*Enfant par le dessus de l'échelle sur la berge rampe* |
| If. | Köpek çocuğu atkısıyla **çekiyor**.<br>*Chien garçon avec l'écharpe tire* | Merdiven sayeside sahibi **emekliyor**.<br>*Échelle avec l'aide le maitre rampe* |
| Ig. | Köpek çocuğu sudan_kıyıya **çekiyor**.<br>*Chien garçon de l'eau sur la berge tire* | *Impossible*<br>- |

Le polonais dispose de moyens linguistiques pour encoder 7 des 8 sous-catégories, sauf Ia. Ci-dessous les énoncés en polonais :

| | (MP) | (MV) |
|---|---|---|
| I. | Pies **ciagnie** chlopca<br>*Chien tire garçon* | Chlopiec raczkuje/czolga sie<br>*Garçon se déplace à quatre pattes/rampe* |
| Ia. | Pies **ciagnie** chlopca z wody<br>*Chien tire garçon de l'eau* - | *impossible* |
| Ib. | Pies **ciagnie** chlopca na brzeg.<br>*Chien tire garçon sur la berge* | Chlopiec **raczkuje/czolga** sie na brzeg.<br>*Garçon se déplace à quatre pattes/ rampe* |
| Ic. | Pies **ciagnie** chlopca na drabine (po drabinie)<br>*Chien tire garçon sur l'échelle* | Chlopiec **raczkuje/czolga** sie po drabinie.<br>*Garçon rampe/se déplace à quatre pattes* |
| Id. | Pies **wy-ciaga** swego pana z wody.<br>*Chien tire son maître de l'eau* | Chlopiec **wy-czolguje sie** z wody.<br>*Garçon rampe hors de l'eau* |
| Ie. | Pies **wy-ciaga** swego pana na brzeg.<br>*Chien tire son maître sur la berge.* | Chlopiec **prze-czolgal sie** na brzeg.<br>*Garçon rampe jusqu'à la berge.*<br>Chlopiec **raczkuje** po drabinie na brzeg.<br>*Garçon rampe par l'échelle sur la berge* |
| If. | Pies **ciagnie** swego pana za pomoca szalika.<br>*Chien tire son maître à l'aide de l'écharpe.* | Chlopiec **raczkuje** z trudem.<br>*Garçon rampe péniblement.* |
| Ig. | Pies **ciagnie** chlopca z wody na brzeg<br>Chien tire garçon de l'eau sur la berge. | Chlopiec **czolga** sie z wody na brzeg.<br>Garçon rampe de l'eau sur la berge. |

➢ Les deux stratégies suivantes encodent la Trajectoire dans la racine verbale dans la perspective du mouvement provoqué (MP) et volontaire (MV). Dans le tableau 36 ci-dessous, nous présentons de façon schématique toutes les stratégies encodant la T dans la racine verbale dans les trois langues.

| Catégorie + sous-catégorie sémantique | français L1 | | Turc L1 | | Polonais L1 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | MP | MV | MP | MV | MP | MV |
| **II. V=Trajectoire (T)** | + | + | + | + | - | + |
| **II.a. V=T + Sat = T source** | + | + | + | + | - | + |
| **II.b. V = T + Sat = T cible** | + | + | + | + | - | + |
| **II.c. V=T + Sat=Manière** | + | + | + | + | - | + |
| **II.d. V=T + Sat = T médiane** | + | + | + | + | - | + |
| **II.e. V=T + Sat=M + Sat = T source** | + | + | + | + | - | + |
| **II.f. V=T + Sat=M + Sat = T cible** | + | + | + | + | - | + |
| **II.g. V=T + Sat=T source + Sat= T cible** | + | + | + | + | - | + |

Tableau 36 : Tâche de traitement- Encodage de la Trajectoire français, turc, polonais

Dans la suite, nous présentons les énoncés accessibles dans les trois langues qui correspondent aux composantes sémantiques schématisées dans le tableau 36. Le français dispose des moyens linguistiques pour encoder les 8 sous-catégories.

| | (MP) | (MV) |
|---|---|---|
| II. | Le chien **sort** le garçon. | Le garçon **sort**. |
| IIa. | Le chien **sort** son maître de l'eau. | Le garçon **sort** de l'eau. |
| IIb. | Le chien **sort** (**ramène**) le garçon sur la berge. | Le garçon **sort** sur la berge. |
| IIc. | Le chien **sort** son maître progressivement/ à l'aide d'une échelle/ grâce à une échelle/petit à petit. | Le garçon **sort** petit à petit/progressivement/ lentement/ à l'aide d'une échelle/ grâce à une échelle. |
| IId. | Le chien **sort** son maitre le long de l'échelle. | Le garçon **sort** le long de l'échelle. |
| IIe. | Le chien **sort** son maitre de l'eau. rampant/ à l'aide d'une échelle. | Le garçon **sort** progressivement/ en de l'eau. |
| IIf. | Le chien **sort** son maitre à l'aide d'une échelle sur la berge. | Le garçon **sort** sur la berge grâce à l'échelle/à l'aide de l'échelle. |
| IIg. | Le chien **sort** son maitre de l'eau sur la berge. | Le garçon **sort** de l'eau sur la berge. |

Le turc, tout comme le français dispose des moyens linguistiques pour encoder les 8 sous-catégories.

| | (MP) | (MV) |
|---|---|---|
| II. | Köpek çocuğu **çıkarttı**. *Chien garçon a fait sortir* | Çocuk **çıktı**. *Enfant est sorti* |
| IIa. | Köpek çocuğu sudan **çıkarttı** | Çocuk gölden **çıktı**. |

| | | |
|---|---|---|
| | *Chien enfant de l'eau a fait sortir* | *Enfant du lac est sorti* |
| IIb. | Köpek çocuğu kıyıya **çıkarttı**.<br>*Chien enfant sur la berge a fait sortir* | Çocuk kıyıya **çıktı**.<br>*Enfant sur la berge est sorti* |
| IIc. | Köpek çocuğu merdiven kullanarak **çıkarttı**.<br>*Chien enfant à l'aide de l'échelle a fait sortir* | Çocuk merdiven sayesinde (merdiven kullanarak)<br>*Enfant à l'aide de l'échelle* **çıktı** yavaş yavaş,<br>*est sorti petit à petit* |
| IId. | Köpek çocuğu merdivenin üstünden **çıkarttı.**<br>*Chien enfant par le dessus de l'échelle a fait sortir* | Çocuk merdivenin üstünden **çıktı.**<br>*Enfant par le dessus de l'échelle est sorti* |
| IIe. | Köpek çocuğu merdiven sayesinde/ merdiven yardımıyla/<br>*Chien enfant à l'aide de l'échelle*<br>atkısıyla sudan çıkarttı.<br>*avec écharpe a fait sortir* | Çocuk merdiven sayesinde / merdiven yardımıyla/<br>*Enfant à l'aide de l'échelle*<br>atkısıyla gölden çıktı<br>*avec écharpe est sorti* |
| IIf. | Köpek çocuğu merdiven sayesinde/ merdiven kullanarak/<br>*Chien enfant à l'aide de l'échelle*<br>atkısıyla kıyıya çıkarttı.<br>*Avec écharpe a fait sortir* | Çocuk merdiven kullanarak/ merdiven sayesinde/<br>*Enfant à l'aide de l'échelle*<br>atkısıyla kıyıya **çıktı**.<br>*avec écharpe est sorti* |
| IIg. | Köpek çocuğu sudan (gölden) kıyıya **çıkarttı.**<br>*Chien enfant de l'eau sur la berge a fait sortir* | Çocuk sudan kıyaya **çıktı.**<br>*Enfant de l'eau sur la berge est sorti* |

Le polonais, contrairement au français et au turc ne dispose pas de moyens linguistiques pour encoder la T dans la racine verbale, lorsque le mouvement est provoqué. Seuls moyens accessibles permettent d'encoder le mouvement volontaire dans 8 sous-catégories.

| | (MP) | (MV) |
|---|---|---|
| II. | *impossible* | Chlopiec **wydostaje sie**<br>*Garçon arrive à se sortir* |
| IIa. | *impossible* | Chlopiec **wydostal** sie z wody.<br>*Garçon arrive à se sortir de l'eau* |
| IIb. | *impossible* | Chlopiec **wydostaje sie** na brzeg.<br>*Garçon arrive à se sortir sur la berge* |
| IIc. | *impossible* | Chlopiec **wydostaje** sie za pomoca szalika.<br>*Garçon arrive à se sortir à l'aide de l'écharpe* |
| IId. | *impossible* | Chlopiec **wydostaje sie** na drabine.<br>*Garçon arrive à se sortir sur l'échelle* |
| IIe. | *impossible* | Chlopiec **wydostaje** sie z wody za pomoca szalika.<br>*Garçon arrive à se sortir de l'eau à m'aide de l'écharpe* |
| IIf. | *impossible* | Chlopiec **dostaje sie** powoli/ stopniowo/<br>*Garçon arrive lentement/progressivement*<br>za pomoca drabiny na brzeg.<br>*à l'aide de l'échelle sur la berge* |
| IIg. | *impossible* | Chlopiec **wy-dostaje sie** z wody na brzeg<br>*Garçon arrive à se sortir de l'eau sur la berge* |

➢ Les deux dernières stratégies encodent la fusion de la Trajectoire avec la Manière dans la racine verbale dans la perspective du mouvement provoqué (MP) et volontaire (MV). Dans le

tableau 37 ci-dessous, nous présentons de façon schématique toutes les stratégies encodant cette fusion dans la racine verbale dans les trois langues.

| Catégorie + sous-catégorie sémantique | français L1 | | Turc L1 | | Polonais L1 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | MP | MV | MP | MV | MP | MV |
| **III. V = Trajectoire+Manière** | + | + | - | + | - | + |
| **III.a. V=T+M + Sat = T source** | + | + | - | - | - | - |
| **III.b. V=T+M + Sat = T cible** | + | + | - | + | - | + |
| **III.c. V=T+M + Sat = T source + Sat=M** | + | + | - | - | - | - |
| **III.d. V=T+M + Sat = T cible + Sat=M** | + | + | - | + | - | + |
| **III.e. V=T+M + Sat = T source + Sat Tm** | + | + | - | - | - | - |
| **III.f. V=T+M + Sat = T cible + Sat Tm** | + | + | - | + | - | + |
| **III.g. V=T+M + Sat = Ts + Sat = Tc** | + | + | - | + | - | + |

Tableau 37 : Tâche de traitement- Encodage de la fusion la Trajectoire + la Manière français, turc, polonais

Dans la suite, nous présentons les énoncés accessibles dans les trois langues qui correspondent aux composantes sémantiques schématisées dans le tableau 37. Le français est le seul à disposer des moyens linguistiques pour encoder les 8 sous-catégories.

| | (MP) | (MV) |
|---|---|---|
| III. | Le chien **extirpe** le garçon. | Le garçon **s'extirpe**. |
| IIIa. | Le chien **extirpe** le garçon de l'eau | Le garçon **s'extirpe** de son trou de glace. |
| IIIb. | Le chien **extirpe** le garçon sur la berge. | Le garçon **grimpe** sur la berge. |
| IIIc. | Le chien **extirpe** le garçon de l'eau avec difficulté (à l'aide d'une écharpe). | Le garçon **s'extirpe** de son trou de glace avec difficulté (à l'aide d'une échelle/l'écharpe). |
| IIId. | Le chien **extirpe** le garçon sur la berge à l'aide d'une échelle/ de son écharpe (difficilement). | Le garçon **grimpe** lentement/ à l'aide d'une échelle sur la berge. |
| IIIe. | Le chien **extirpe** le garçon de l'eau le long de l'échelle. | Le garçon **s'extirpe** de son trou de glace le long de l'échelle. |
| IIIf. | Le chien **extirpe** le garçon sur la berge le long de l'échelle. | Le garçon **grimpe** sur la berge le long de l'échelle |
| IIIg. | Le chien **extirpe** le garçon de l'eau sur la berge. | Le garçon **s'extirpe/grimpe** de son trou de glace jusqu'à la berge. |

Le turc, quant à lui dispose des moyens linguistiques pour n'encoder que 5 sous-catégories lorsque le mouvement est volontaire : III, IIIb, IIId, IIIf et IIIg. En revanche, il ne dispose pas du tout des moyens linguistiques lorsque le mouvement est provoqué.

| | (MP) | (MV) |
|---|---|---|
| III. | *impossible* | Çocuk **tırmanıyor.** *Enfant grimpe* |
| IIIa. | *Impossible* | *impossible* |
| IIIb. | *impossible* | Çocuk kıyıya **tırmanıyor**. *Enfant grimpe sur la berge* |

| | | |
|---|---|---|
| IIIc. | *Impossible* | *impossible* |
| IIId. | *impossible* | Çocuk kıyıya merdiveni kullanarak yavaşça **tırmanıyor.**<br>*Enfant sur la berge à l'aide de l'échelle doucement grimpe* |
| IIIe. | *Impossible* | *impossible* |
| IIIf. | *Impossible* | Çocuk merdiven üstünden kıyıya **tırmanıyor**.<br>*Enfant par le dessus de l'échelle sur la berge grimpe* |
| IIIg. | *impossible* | Çocuk buz deliğinden kıyıya kadar **tırmanıyor**.<br>*Enfant depuis le trou de glace jusqu'à la berge grimpe* |

Le polonais, tout comme le turc dispose des moyens linguistiques pour encoder les mêmes sous-catégories que le turc, lorsque le mouvement est volontaire : III, IIIb, IIId, IIIf et IIIg. En revanche, il ne dispose pas du tout des moyens linguistiques lorsque le mouvement est provoqué.

| | (MP) | (MV) |
|---|---|---|
| III. | *impossible* | Chlopiec **wspina** sie.<br>*Garçon grimpe* |
| IIIa. | *Impossible* | *impossible* |
| IIIb. | *impossible* | Chlopiec **wspina sie** na brzeg<br>*Garçon grimpe sur la berge* |
| IIIc. | *Impossible* | *impossible* |
| IIId. | *impossible* | Chlopiec **wspina sie** na brzeg za pomoca szalika<br>*Garçon grimpe sur la berge à l'aide de l'écharpe* |
| IIIe. | *Impossible* | *impossible* |
| IIIf. | *Impossible* | Chlopiec **wspina sie** po drabinie na brzeg<br>*Enfant grimpe par le dessus de l'échelle sur la berge* |
| IIIg. | *impossible* | Chlopiec **wspina sie** z wody na brzeg<br>*Enfant grimpe de l'eau jusqu'à la berge* |

## 2. Référence spatiale en L1 dans le récit

La grille d'analyse de la référence spatiale dynamique exposée dans la section 1 de ce chapitre a permis d'affiner les concepts spatiaux universels (*cf. supra* chapitre 3, partie I) exprimés par des locuteurs natifs en français, en turc et en polonais, dans les récits. Cette analyse a permis de démontrer les variations interlinguistiques, ainsi que quelques ressemblances sémantiques et morphosyntaxiques. Elle nous aide ensuite à évaluer l'impact des caractéristiques des langues sur les productions des apprenants.

### 2.1. Français L1

#### 2.1.1. Encodage des composantes sémantiques dans la racine verbale et le lexique verbal

##### 2.1.1.1. Caractéristiques générales

Les locuteurs natifs francophones ont produit 350 énoncés de *l'événement spatial* sur un total de 744 énoncés, 360 occurrences de verbes de mouvement dont 73 verbes différents de mouvement[4] sur le total de 665 occurrences de verbes dont 173 verbes différents. Sur la totalité, 47% des énoncés encodent *l'événement spatial*, 55% des occurrences de verbes encodent le mouvement et 42% de verbes différents encodent le mouvement. Le tableau 38 ci-dessous illustre ces chiffres et leurs pourcentages. Sur la totalité des énoncés encodant *l'événement spatial* (350), nous avons relevé 28% d'énoncés subordonnés, 14 % d'énoncés comportant la modalité et 15% d'énoncés comportant l'aspect.[5]

| Français L1 | encodage spatial | | total global | % mvt |
|---|---|---|---|---|
| Total des énoncés de *l'événement spatial* | 350 | Total global des énoncés | 744 | 47% |
| Total occurrences V mvt (Vlex+loc) | 360 | Total occurrences V (Vlex+loc) | 655 | 55% |
| Total des Vmvt différents | 73 | Total V différents | 173 | 42% |

Tableau 38 : FrL1 Encodage spatial sur la totalité des énoncés et des verbes

[4] Pour calculer le nombre et le pourcentage des verbes de mouvement, nous avons pris en compte les verbes lexicaux et les locutions qui ont également un contenu sémantique lexical.
[5] *cf.* Annexes tableau 64 en Annexe I et figure 37 en Annexe II.

### 2.1.1.2. Total des composantes sémantiques

Ce premier niveau d'analyse, basée sur la totalité des récits permet d'illustrer les tendances générales et comparer les LS entre elles. Les verbes de mouvement employés par les locuteurs natifs francophones peuvent véhiculer 1, 2 ou 3 composantes sémantiques. Les verbes à 1 composante encodent la Trajectoire ou la Manière. Les verbes à 2 composantes encodent la Trajectoire et la Manière, la Cause et la Manière, la Cause et la Trajectoire. Les verbes à 3 composantes encodent la Cause, la Trajectoire et la Manière. Le mouvement inhérent à tous les verbes, n'est pas annoté, sauf pour les verbes qui véhiculent le mouvement simple, sans d'autres précisions sémantiques[6]. Les figures 17a et b ci-après, illustrent la proportion des composantes sur le total des verbes de mouvement différents et sur le total d'occurrences.

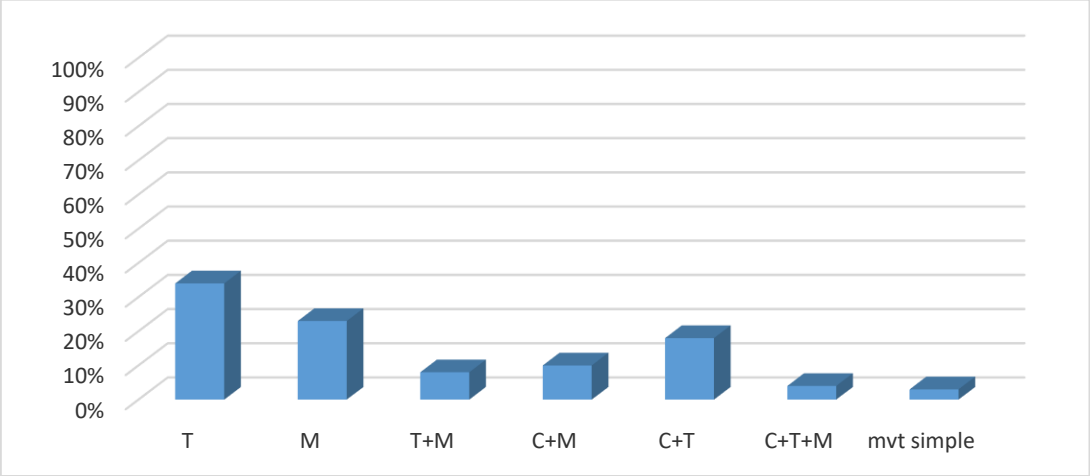



Figure 17a : FrL1 Pourcentage des composantes sémantiques sur le total V mvt différents

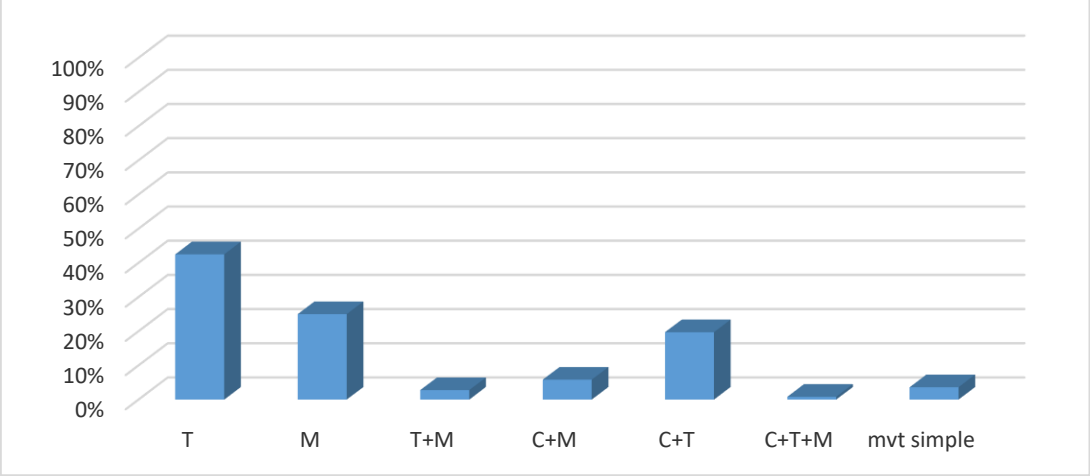



Figure 17b : FrL1 Pourcentage des composantes sémantiques sur le total d'occurrences de V mvt

[6] *cf.* le tableau 65 en Annexe I.

Les figures 17 a et b montrent que les locuteurs francophones privilégient la Trajectoire, avec 34% de verbes différents et 43% des occurrences. La Manière est encodée moins souvent, 23% des verbes différents et 25% des occurrences. Les résultats sur le total de verbes différents et ceux sur le total d'occurrences sont comparables. Sur le total de verbes différents, la fusion de 2 composantes est moins productive, la plus élevée est celle de Cause et de Trajectoire (18%) puis celle de Cause et de Manière (10%) et enfin celle de Trajetcoire et de Manière (8%). La fusion de 3 composantes et le mouvement simple sont peu présents, 4% de verbes. Ce premier résultat confirme le classement du français en tant que langue à cadrage verbal, les natifs privilégient l'encodage de T à celui de M.

#### 2.1.1.3. Répertoire verbal spatial

Nous recensons dans cette section le lexique verbal spatial comprenant les verbes lexicaux et les locutions (*cf. supra* section 1 de ce chapitre) employé dans tous les récits par tous les locuteurs natifs et dans toutes les propositions confondues, principales et subordonnées. Nous présentons l'emploi de ce lexique avec le nombre de locuteurs, ainsi que le nombre d'occurrences. Il nous semble important d'examiner le nombre de locuteurs qui ont utilisé les verbes, en plus des types d'items et du nombre d'occurrences, car il permet de donner un résultat plus objectif. En effet, un emploi fréquent de certains verbes peut résulter parfois des répertoires particuliers de certains locuteurs et non d'un emploi répandu dans tout le groupe de contrôle[7]. Le tableau 38 ci-après illustre le répertoire verbal le plus fréquent, regroupé par composantes sémantiques et classé dans l'ordre décroissant en fonction du nombre d'occurrences et du nombre de locuteurs[8].

[7] Par exemple le verbe *patiner* a été utilisé 21 fois, mais seulement par 7 personnes dont l'une l'a utilisé 5 fois et une autre 4 fois, ce qui donne près de moitié d'occurrences produites par seulement 2 locuteurs.
[8] *cf.* le tableau 66 en Annexe I. Le tableau 4 en Annexes recense tous les lexèmes avec le nombre d'occurrences et le nombre de locuteurs qui les emploient.

| comp sém mvt | V lex+locutions mvt | Nombre de locuteurs | Nombre occurrences |
|---|---|---|---|
| T | sortir | 10 | 27 |
| | tomber | 9 | 19 |
| | revenir | 9 | 16 |
| | rentrer | 9 | 15 |
| Total T | 25 V dif | | 153 |
| M | glisser | 8 | 14 |
| | patiner | 7 | 21 |
| | faire du patins loc | 7 | 16 |
| | faire qq pas loc | 5 | 13 |
| Total M | 17 V dif | | 90 |
| T+M | grimper | 3 | 3 |
| | se lancer | 1 | 2 |
| Total T+M | 6 V dif | | 9 |
| C+M | tirer | 4 | 5 |
| | pousse | 3 | 6 |
| Total C+M | 7 V dif | | 21 |
| C+T | prendre | 8 | 17 |
| | mettre | 7 | 9 |
| | attraper | 6 | 12 |
| | tendre | 6 | 8 |
| Total C+T | 13 V dif | | 71 |
| C+T+M | emporter | 1 | 1 |
| | extirper | 1 | 1 |
| | entraine | 1 | 1 |
| Total C+T+M | 3 V dif | | 3 |
| mvt | aller | 5 | 12 |
| Total mvt | 2 V dif | | 13 |
| Total général | 73 V dif | | 360 |

Tableau 39 : FrL1 Classement des items verbaux les plus fréquents par composantes sémantiques

Les quatre lexèmes les plus fréquents encodent la T. Le premier est « sortir », employé par tous les locuteurs et le plus fréquemment (27 occurrences). Trois verbes sont employés par 90% de locuteurs, « tomber » (19 occurrences), « revenir » (16 occurrences) et « rentrer » (15 occurrences). Deux verbes sont employés par 80% de locuteurs, « prendre » fusionnant la C+T (17 occurrences) et « glisser, » encodant la M (14 occurrences). Ensuite, trois verbes sont employés par 70% de locuteurs, « patiner » (21 occurrences), « faire du patins » (16 occurrences) et « mettre » fusionnant la C+T (9 occurrences). Le verbe « patiner » (21 occurrences) se trouve en deuxième position en fonction de la fréquence, juste après « sortir » (27 occurrences).

#### 2.1.1.4. Composantes sémantiques et la diversité de verbes

Dans cette section, nous affinons les types de verbes qui encodent les composantes sémantiques présentées brièvement dans la section précédente et nous précisons leurs caractéristiques. En effet, les verbes regroupés par composantes sémantiques ne sont pas tous identiques et présentent des granularités des informations spatiales et des précisions sémantiques différentes. Certains verbes ont des nuances qui peuvent leur donner un sens différent en fonction du contexte. Notre classement concerne les verbes présents dans notre corpus, nous n'avons pas la prétention de donner un classement exhaustif de toutes les nuances de tous les contextes[9]. De plus, les verbes équivalents dans les trois langues étudiées varient sur le plan sémantique, par exemple l'équivalent du verbe français « aller », comportant le mouvement neutre, en polonais implique la M, « chodzic →se déplacer (aller) à pied ».

➢ **Trajectoire**. Tous les verbes qui encodent cette composante répondent à un ou plusieurs critères liés à la complexité de la Trajectoire et ses différentes composantes précisées dans le chapitre 2 section 2.2. nous les rappelons ci-après :

i/ Le vecteur – qui est en lien avec différentes étapes (points) de réalisation du trajet d'une Figure par rapport à un Fond, la conformation – qui est en lien avec les caractéristiques géométriques délimitées par un Fond, (intérieur, extérieur, surface, voisinage…), le déictique – qui est en lien avec le locuteur (Talmy 2000, tome II, pp. 53-54). Ces composantes peuvent se combiner entre elles et représenter la T avec plus de précisions de natures différentes.

ii/ Les étapes spatiales de réalisation d'un déplacement : initiale (source), médiane, finale (cible), qui sont en lien avec le vecteur et le concept de Talmy de *Windowing of attention* (Talmy 2000, tome I, pp. 257 – 306). Ces étapes sont en lien avec les phases temporelles.

iii/ Les axes universaux directionnels de l'orientation de l'univers et des entités : l'axe horizontal, vertical ou diagonal, ces axes peuvent être liés à la force de gravitation (l'axe vertical).

iv/ Franchissement de bornes (Slobin1997), qui est cependant facultatif, par exemple les verbes « monter » et « descendre » sont non bornés, sans franchissement de bornes (Hickman et al. 2011)[10].

[9] Par exemple le verbe « tourner » peut avoir au moins 3 sens différents en fonction du contexte : 1/M – effectuer une rotation=tournoyer, 2/ T – se déplacer autour d'un point donné, 3/T – changer de direction, aller dans un autre sens, en sens inverse. Dans notre corpus, ce verbe correspond au point 3, avec une variante « tourner le dos ».

[10] Dans le cas de la T non borné, certains chercheurs parlent de la Trajectoire atélique (Kopecka 2012). Talmy parle de la Trajectoire locative (2000, tome II). Nous n'appliquons pas à la T la propriété atélique, elle est appliquée uniquement aux verbes de Manière, dans la Trajectoire il y a toujours un des critères que nous présentons dans les points i, ii, iii, iv, v, vi de la section en cours.

v/Télicité – transition d'un état initial à un état résultant (Borillo 1989, Aske 1989).

vi/ Changement d'état ou de disposition lorsque ceux-ci sont en lien avec un axe (Aske 1989[11], Demagny 2012).

Les verbes classés dans cette composante correspondent à 3 catégories :

- Les verbes de Trajectoire au sens stricte :

- Avec franchissement de bornes : « (re)sortir », « rentrer », « (re)partir », « retourner », « passer », « avancer », « s'approcher » (avec portion cible), « s'en aller » et « s'en sortir » (avec portion source).

- Sans franchissement de bornes : « (re)monter », « descendre ».

- Les verbes de Trajectoire déictique : « (re)venir », « arriver ».
- Les verbes de Trajectoire impliquant un changement de posture et d'état dynamique, impliquant l'aspect lexical télique et un axe directionnel[12] :

- Trajectoire sur l'axe vertical : « s'asseoir », « se (re)lever », « se mettre débout », « (re)tomber »[13].

- Trajectoire sur l'axe horizontal opposé à la position dans laquelle on se trouve : « se retourner », « tourner », « tourner le dos » (*cf. supra* note de bas de page no 8).

➢ **Manière**. Tous les verbes qui encodent cette composante ont l'aspect lexical atélique et apportent des précisions concernant les types de mouvement ou les moyens de transport utilisés. Ils sont très variés et contrairement aux verbes de T ne donnent jamais de précisions spatiaux-temporelles comme le franchissement de bornes et/ou les étapes de la réalisation d'un déplacement[14].

[11] Pour Aske, le changement d'état comporte la T télique.

[12] Nous avons connaissance du désaccord entre les chercheurs dans le classement de ces verbes, notamment (Hickmann, Demagny et al. 2011 manuel de codage) les classent parmi les verbes de T (se lever=T, non s'asseoir=M), Aurnague & Stosic (2017 DinaVmouv), les classent parmi les verbes de M télique comportant un changement de posture et Talmy (2000) les classe dans la catégorie de T locative. Cependant, nous souhaitons ouvrir le débat sur leur classement. Nous sommes d'accord avec la composante de changement de posture, mais qui, selon nous implique également un changement d'état et un vecteur, l'axe vertical. L'axe horizontal n'est pas exclusif pour caractériser la T. L'état initial (être assis, être débout) change en état résultat (se mettre débout, s'asseoir, se lever). Étant donné ces composantes, nous proposons de les classer parmi les verbes de T.

[13] « Tomber » est classé parmi les verbes de T par Hickmann et Demagny, par contre, parmi les verbes de changement de disposition sans déplacement par Aurnague et Stosic. Nous le classons dans la même catégorie que les autres verbes de changement de disposition (s'assoir, se lever etc), à savoir la T car il implique l'axe vertical conditionné par la force de la gravitation.

[14] Nous avons connaissance de la richesse des nuances sémantiques des verbes de Manière et nous n'avons pas prétention de donner des informations exhaustives à propos. Nous nous sommes concentrés davantage sur la Trajectoire, étant donné que notre thèse porte sur l'acquisition du français L2, encodant la T dans la racine verbale. Nous avons pris parti de donner plus de précisons concernant les nuances de la T.

- Type de mouvement :

« (Re)glisser », « faire quelques pas », « faire quelques petites foulées », « marcher », « se promener », « faire un tour », « pirouetter », « faire des pirouettes », « s'étirer », « ramper », « valdinguer », « trébucher », « s'agiter », « voler ».

- Moyen de transport : « patiner », « faire du patin ».

➢ **Trajectoire + Manière**. Il s'agit des verbes qui fusionnent 2 composantes dans la même racine lexicale et qui donnent des informations relatives à la T et au type de mouvement. Ce type de fusion est surtout présent en français.

- Trajectoire sur l'axe vertical vers le haut (« monter ») fusionnée avec la Manière particulière de monter en s'agrippant avec les mains et/ou les pieds : « grimper », « s'agripper », « s'accrocher ».

- Trajectoire sur l'axe vertical vers le bas (« tomber ») fusionnée avec la M impliquant un poids, une lourdeur : « s'effondrer » (c'est comme « tomber », un déplacement impliquant la force de gravité sur l'axe vertical avec l'idée de lourdeur, de poids).

- Déplacement vers une Trajectoire cible déterminée avec une certaine force et vitesse (M): « s'élancer », « se lancer ».

➢ **Cause + Manière**. Les verbes fusionnant 2 composantes, la Manière dont les critères sont précisés ci-dessus et la Cause, impliquant la présence d'un Agent déplaçant soit un Patient (animé), soit une Figure (inanimée) qui subissent l'action. Ces verbes encodent les mouvements provoqués qui exigent les structures plus complexes, avec la transitivité et la mention d'un complément obligatoire sous la forme d'un SN ou d'un pronom personnel[15]. Les verbes fusionnant la C+M concernent les verbes « intermédiaires »[16] où l'Agent provoque un déplacement avec une partie de son corps dans le rôle d'un instrument en contact avec le Patient ou la Figure sans le déplacement du corps entier de l'Agent. Ce sont les verbes : « tirer »,

[15] Si dans certains énoncés le complément – le Patient ou la Figure ne sont pas mentionnés, ça veut obligatoirement dire qu'ils étaient mentionnés dans la même séquence discursive précédemment au moment de l'introduction des protagonistes ou des entités-figures.

[16] Il s'agit des verbes appelés *mid-level verbs, « verbes intermédiaires »* par Talmy (Talmy 2000 tome II, pp. 51-52), en anglais *put* et *take*, (*cf. supra* chapitre 2 section 1)

« lancer », « jeter », « pousser », « envoyer » ; « répandre », « recouvrir » (de manière à couvrir une surface).

➢ **Cause + Trajectoire**. Les verbes qui fusionnent la Cause qui a été expliquée dans les sections précédentes et la T.

- Verbes impliquant le déplacement d'une partie du corps de l'Agent (C) et la Figure : « prendre » (une Figure d'un lieu source), « mettre » (une Figure dans un lieu cible), « (ra)attraper » et « saisir » (une Figure d'un lieu source), « tendre » (une Figure vers/dans la direction d'un lieu cible), « poser » (une Figure dans un lieu cible), « donner » (une Figure à un protagoniste animé), « atteindre » (avec une partie du corps une cible).

- Verbes impliquant le déplacement du corps entier de l'Agent et la Figure ou le Patient : « amener », « ramener », « emmener », « apporter ».

C : Ces verbes sont intrinsèquement causatifs, on ne peut pas « s'amener » ou « s'emmener » ou « s'apporter » tout seul, forcement on amène une Figure ou un Patient.
T : les préfixes « a-», « ra-» et « em- » marquent la transition d'un lieu à un autre, cible ou source, ils imposent le bornage au procès (Kopecka 2004 p. 178-179).

➢ **Cause + Manière + Trajectoire**. La fusion des 3 composantes sémantiques présentées chacune dans les sections précédentes. Elle est très rare et dans notre corpus concerne 3 verbes :

- Les verbes intrinsèquement causatifs : « en-trainer » et « em-porter »

C : Ces verbes sont intrinsèquement causatifs, on ne peut pas « s'amener » ou « s'emmener » ou « s'apporter » tout seul, forcement on amène une Figure ou un Patient.
T : les préfixes « a-», « ra-» et « em- » marquent la transition d'un lieu à un autre, cible ou source, ils imposent le bornage au procès (Kopecka 2004 p. 178-179).
M : « trainer » implique un effort, une pénibilité et « porter » = déplacer une Figure ou un Patient en tenant son corps entier à l'aide de ses bras ou de ses mains sans qu'ils touchent le sol.

- Trajectoire source avec la Manière impliquant une peine et un effort : « extirper ».

➢ **Mouvement simple**. Les verbes qui encodent le mouvement sémantiquement neutre, simple mouvement, sans la T, ni la M ni la C. Il s'agit des verbes : « aller » et « se déplacer ».

**Observations :** On peut supposer que le mouvement simple serait le plus facile à acquérir. Ensuite, les verbes à une composante sémantique (T ou M) seraient plus facilement acquis que ceux à plusieurs composantes. Surtout les verbes qui fusionnent la Cause du mouvement et exigent les constructions transitives avec un complément obligatoire. Par ailleurs, la fusion de 3 composantes sémantiques qui est peu répandue chez les locuteurs natifs de frL1, demanderaient une très bonne maitrise du français.

### 2.1.1.5. Distribution des composantes sémantiques dans les six épisodes.

Dans cette section, nous présentons la distribution des procès spatiaux dans les 6 épisodes du récit, ainsi que les lexèmes verbaux et les composantes sémantiques qu'ils encodent. Ce niveau d'analyse prend en compte le support visuel à base de récits et il permet d'affiner et de relativiser le premier résultat global présenté dans la section précédente.

L'épisode qui comporte le plus de procès spatiaux, 34% est le 5. Les épisode 1 et 3, comportent chacun 25% de procès spatiaux. L'épisode 4 contient un nombre moins important de procès spatiaux 11%. Finalement, l'épisode 6 comporte seulement 4% de procès spatiaux et l'épisode 2 comporte 1%. Ces deux épisodes sont minimalement encodés et souvent omis par les locuteurs[17].

En ce qui concerne la distribution des composantes sémantiques dans les épisodes, elle varie d'un épisode à l'autre. En effet, tous les épisodes ne sollicitent pas les mêmes types de procès[18]. Nous commentons la distribution des composantes sémantiques par épisode et nous en donnons des items et des exemples dans la suite. Pour la description détaillée du déroulement des épisodes avec tous les procès spatiaux se référer à la section 1.4. du présent chapitre[19]. Le tableau 40 ci-après, présente le pourcentage de procès spatiaux par épisode sur le total des énoncés, ainsi que la distribution des composante sémantiques par épisode avec le nombre d'occurrences et le pourcentage sur la totalité de procès spatiaux par épisode

| Tot. occur V mvt | ép 1 | | ép 2 | | ép 3 | | ép 4 | | ép 5 | | ép 6 | | tot. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 90 | 25% | 4 | 1% | 89 | 25% | 38 | 11% | 123 | 34% | 16 | 4% | 360 |
| T | 40 | 43% | 2 | 50% | 28 | 31% | 25 | 66% | 45 | 37% | 14 | 88% | 153 |
| M | 37 | 39% | 0 | 0% | 35 | 37% | 9 | 24% | 13 | 11% | 0 | 0% | 90 |
| T+M | 2 | 2% | 0 | 0% | 3 | 3% | 2 | 5% | 2 | 2% | 0 | 0% | 9 |
| C+M | 5 | 6% | 0 | 0% | 2 | 2% | 0 | 0% | 14 | 11% | 0 | 0% | 21 |
| C+T | 4 | 4% | 2 | 50% | 19 | 21% | 0 | 0% | 44 | 36% | 2 | 13% | 71 |
| C+T+M | 1 | 1% | 0 | 0% | 1 | 1% | 0 | 0% | 1 | 1% | 0 | 0% | 3 |
| mvt simple | 4 | 4% | 0 | 0% | 3 | 3% | 2 | 5% | 4 | 3% | 0 | 0% | 13 |
| %mvt /tot. énoncés | 175 | 51% | 48 | 8% | 190 | 47% | 58 | 66% | 225 | 55% | 48 | 33% | 744 |

Tableau 40 : FrL1 Pourcentage des composantes sémantiques par épisode nbr des occurrences

**Épisode 1** : **Réveil - neige et verglas partout**

Dans cet épisode, 51% des énoncés sont spatiaux. C'est l'épisode de l'introduction des protagonistes, c'est la raison pour laquelle il est encodé par tous les locuteurs. La composante spatiale la plus présente est la T, 43%. Cependant la présence de la M n'est pas négligeable, elle

[17] *Cf.* la figure 38 en Annexe II.
[18] *Cf.* la figure 39 Annexe II.
[19] *Cf.* le tableau 1, Annexe I.

est de 39%. Les autres composantes sémantiques sont moins utilisées, néanmoins leur présence n'est pas sans importance. Elles révèlent les caractéristiques des langues que nous examinons. Dans cet épisode, le mouvement conceptualisé est majoritairement volontaire. Dans la suite, nous illustrons les composantes sémantiques par des exemples d'énoncés[20]. L'exemple 197 illustre l'encodage de la T et de la M dans la racine verbale :

Jean – ffajeaf

| | | | |
|---|---|---|---|
| (197) | c'est l'histoire d'un petit chien (*énoncé introductif AP*) « » | | |
| (197a) | qui | sort | de sa niche |
| | [ProperFi] | V[T] | Sprép[Fo] |
| | et | marche | sur une plaque de glace de verglas |
| | | V[M] | Sprép[Fo] |

Dans la séquence 197 l'un des protagonistes, le chien est introduit dans un énoncé de l'arrière-plan (AP) et il est rementionné dans l'énoncé subordonné, sous la forme d'un pronom relatif sujet, suivi du verbe encodant la T « sortir », puis du verbe « marcher » encodant la M. L'introduction des protagonistes dans un énoncé de l'AP est répandue en français (*cf. supra* chapitre 2, Levelt 1989). Dans cet épisode, le verbe « marcher » apparait surtout dans les énoncés subordonnés. Les fusions des composantes sont plus rares, la plus répondue est la C+M, ensuite la C+T et finalement la T+M. Les exemples ci-dessous illustrent les fusions de plusieurs composantes sémantiques dans la racine verbale[21].

Hélène – ffahelf

| | | | |
|---|---|---|---|
| (198) | il | grimpe | les escaliers |
| | Proper [Fi] | V[T+M] | SN[Fo] |

Egidio - ffnegif

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (199) | l'enfant | répand | /ce qui pourrait être du sel ou du sable/ | sur la flaque d'eau |
| | SN[AG] | V[C+M] | énoncé enchassé[Fin] | Sprép [Fo] |

Nadine - ffnnadf

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (200) | elle | entraîne | dans sa chute | le petit chien |
| | Proper[AG] | V[C+T+M] | Ccircon | SN[PCh] |

Le dernier exemple illustre le verbe aller[22] :

Florence – ffnflof

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (201) | puis après | il | va | dans l'autre sens |
| | | Proper[F] | V[mvt] | Sprép [Fo] |

[20] *Cf.* le tableau 67 en Annexe I et la figure 40 en Annexe II recensent tout le lexique verbal avec le nombre de verbes différents et le nombre d'occurrences regroupé par composantes.

[21] *Cf.* pour voir plus d'exemples dénoncés encodant tous les 6 épisodes se référer à l'Annexe III. Français L1 exemples 466-542.

[22] Il convient de préciser que le verbe « aller » a 2 valeurs, du verbe lexical du mouvement neutre, lorsqu'il est le seul verbe de l'énoncé et du verbe aspectuel lorsqu'il est accompagné d'autres verbes.

**Épisode 2 : Manteau**

Cet épisode est encodé minimalement par les V de mvt, seulement 8% des énoncés sont spatiaux. Malgré de nombreux mouvements effectués par les protagonistes, ils ont été visiblement jugés secondaires par les locuteurs. Nous avons relevé 3 verbes, « donner » (2 occurrences.), fusionnant la C+T, « remonter » et « rentrer » (1 occurrence chacun) encodant la T. Comme cela a été dit, cet épisode a été largement omis par les locuteurs. L'exemple ci-dessous illustre la fusion de la C+T :

Bruno - ffnbruf

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (202) | il | lui | donne | une petite veste |
| | Proper[AG] | Proper[PCh] | V[C+T] | SN[Fin] |

**Épisode 3 : Chien et Garçon font du patin**

Cet épisode est encodé avec 47% d'énoncés spatiaux. La composante spatiale encodée le plus fréquemment est la M, 37% de verbes, la T est encodée dans 31% de verbes. On observe une hausse de fusion de la C+T, elle est de 21%, elle reflète également une augmentation du mouvement provoqué. Nous avons relevé l'emploi fréquent de la modalisation dans cet épisode, nous la présentons dans la section consacrée à l'organisation morphosyntaxique[23]. L'exemple ci-après illustre l'encodage de la T et de la M :

Jean – ffajeaf

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (203) | ensuite | ils | partent | tous les deux | faire du patin sur glace |
| | | Proper[FG+Ch] | V[T] | SN[FG+Ch] | V[M] |

Les exemples ci-dessous illustrent des énoncés fusionnant deux ou trois composantes sémantiques dans la racine verbale :

Bruno - ffnbruf

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (204) | sur une jambe | il | se lance | sur la glace |
| | Sprép | Proper[F] | V[T+M] | Sprép[Fo] |

Florence - ffnflof

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (205) | là | le petit garçon il | avait emporté | ses patins à glace |
| | SN[F] | | V[C+T+M] | SN[Fin] |

**Épisode 4 : Garçon tombe dans l'eau**

Dans cet épisode, 66% des énoncés sont spatiaux. La composante spatiale majoritairement dominante est la T, 66%. La M est beaucoup moins fréquente, elle ne constitue que 24%. Quant aux autres composantes sémantiques, nous avons relevé qu'une occurrence de fusion

[23] *Cf.* le tableau 68 en Annexe I et la figure 41 en Annexe II réacensent tout le lexique verbal avec le nombre de verbes différents et le nombre d'occurrences regroupé par composantes.

de la T+M et 5% du mouvement simple[24]. Les exemples ci-dessous illustrent l'encodage de la T, de la M et la fusion de la T+M.

Nadine - ffnnadf

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (206) et | la maîtresse elle | tombe | dans l'eau | |
| | SN[F] | V[T] | Sprép[Fo+T] | |

Florence - ffnflof

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (207) | il | tourne le dos | à son copain | |
| | Proper [Fch] | V[T] | Sprép[Fo] | |
| | qui | est en train de | faire du patin à glace | sur le lac |
| | Proper[Fg] | Vasp | V[M] | Sprép[Fo] |

Egidio - ffnegif – *il=F : la glace*

| | | | |
|---|---|---|---|
| (208) et donc garçon | il | s'est effondré | sous les pieds du petit |
| | Proper[F=la glace] | V[T+M] | Sprép[Fo] |

**Épisode 5 : Sauvetage**

Plus de la moitié des énoncés produits dans cet épisode sont spatiaux, 55%. C'est pourquoi, nous l'analyserons plus en détails que les autres épisodes beaucoup moins riches. Dans un premier temps, nous donnons une vue globale des composantes sémantiques du lexique verbal à l'instar des autres épisodes. Ensuite, nous affinons les procès spatiaux des cinq séquences de cet épisode[25]. Toutes les composantes sémantiques ainsi que leurs fusions sont encodées. Cette distribution illustre la richesse de types de procès spatiaux. La T est majoritaire avec 37%, suivie de la C+T avec 36%, dans la moindre mesure on retrouve la M et la fusion de la C+M à l'égalité, avec 11% chacune. L'épisode est constitué des mouvements volontaires et provoqués, d'où un nombre important de verbes causatifs. De plus, les mouvements des protagonistes ne sont pas toujours interprétés de la même manière par les locuteurs. Notamment, certains mouvements provoqués sont encodés comme volontaires, voire les mouvements sont omis et conceptualisés dans des verbes d'action sans mouvements, comme par exemple : « le chien a sauvé le garçon et tout se termine bien »[26]. L'action de sauvetage se déroule en plusieurs étapes, nous les avons regroupés en 5 séquences[27] (*cf. supra* section 1.4).

[24] *Cf.* le tableau 69 en Annexe I et la figure 42 en Annexe II recensent tout le lexique verbal avec le nombre de verbes différents et le nombre d'occurrences regroupé par composantes.
[25] *Cf.* la figure 43 en Annexe II illustre la distribution des composantes sémantiques dans la totalité de l'épisode 5.
[26] *Cf.* le tableau 70 en Annexe I récence tout le lexique verbal avec le nombre de verbes différents et le nombre d'occurrences, regroupé par composantes dans tout l'épisode 5.
[27] Dans les séquences 1, 3 et 4, les instruments (figures) interviennent dans le sauvetage du garçon. Le premier c'est *l'échelle*, le deuxième c'est la patte, le troisième c'est l'écharpe. Plusieurs verbes causatifs sont utilisés dans ces séquences. Cependant, elles ne sont pas encodées systématiquement par tous les locuteurs. Dans l'étape 2, le chien monte l'échelle qui devient le Fond, cependant elle n'est pas toujours conceptualisée avec la T, les autres composantes peuvent apparaitre. L'étape 5 la plus importante, c'est « la sortie de l'eau ».

Nous donnons quelques informations et exemples à propos des mouvements dans les séquences 1 à 4 puis nous donnons plus de détails sur la séquence 5 culminante[28].

**Séquence 1 – l'échelle-Figure**

Dans la première étape du sauvetage tous les mouvements sont causatifs, majoritairement avec les lexèmes fusionnant la C+T. L'implication de deux Agents est possible soit le Chien (« prendre », « poser », « ramener ») soit le Garçon (« attraper »)[29]. Ci-après, nous donnons des exemples d'encodage de cette séquence.

Hélène - ffahelf

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (209) | il | prend | l'échelle et | |
| | Proper[ACh] | V[C+T] | SN[F] | |
| (209a) | il | la | pousse | au ras de sol |
| | Proper[ACh] | Proper[F] | V[C+M] | Adv[M] |

Nadine - ffnnadf

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (210) | donc | la maîtresse | ne peut pas | attraper | l'échelle |
| | | SN[AG] | Vmod | V[C+T] | SN[F] |

Dans cette séquence, les types de verbes utilisés, majoritairement causatifs déterminent la structure linguistique de la Figure. En effet, ces verbes sont suivis des COD, donc sous la forme de SN ou de Proper COD. L'encodage de la Figure dans le mouvement causatif se fait sous la forme de SN, 58% ou des Proper COD, 42%[30].

**Séquence 2 — Chien monte sur l'échelle-Fond**

Dans cette séquence le mouvement est volontaire, le chien monte sur l'échelle. Les composantes encodées sont la T, la M et le mvt[31]. Ci-dessous nous donnons un exemple.

Egidio

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (211) | le petit chien | marche | sur l'échelle | jusqu'à son maître |
| | SN | V[M] | Sprép[Fo+Tm] | Sprép[Fo+Tc] |

**Séquence 3 – Chien donne/tend la patte (main, bras) – Garçon l'attrape**

Tous les mouvement sont causatifs dans cette séquence, la seule composante encodée est la fusion de la C+T, avec trois verbes. Le Chien est majoritairement l'Agent (« donner », « prendre »). Le Garçon n'est mentionné qu'une fois (« attraper »). Ci-dessous nous donnons un exemple.

Nadine - ffnnadf

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (212) | il | tend | la main | à sa maîtresse |
| | Proper[Ach] | V[C+T] | SN[F] | Sprép[Fo] |

[28] *Cf.* pour plus de détails concernant les séquences 1 à 4 se référer à l'Annexe III,
[29] *Cf.* les tableaux 71a et b en Annexe I ainsi que la figure 44 en Annexe II illustrent le lexique verbal regroupé par composantes sémantique et par l'Agent.
[30] *Cf.* Annexes pour plus de détails.
[31] *Cf.* pour la distribution des composantes sémantiques dans cette séquence se référer à la figure 45 en Annexe II.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (212a) | le petit garçon | ne peut pas | attraper | la patte du chien |
| | SN[Ag] | Vmod | V[C+T] | SN[F] |

**Séquence 4 – Echarpe/Figure**

Tous les mouvement sont causatifs dans cette séquence. La majorité des verbes fusionnent la C+T ainsi que la C+M. Tout comme dans la séquence 1, deux Agents sont possibles, le Garçon ou le Chien[32]. Nous présentons les exemples ci-après.

Jean - ffajeaf

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (213) | et | la | tend | au petit garçon |
| | | Proper[F] | V[C+T] | Spép [Fo] |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (213a) | qui | peut | l' | attraper |
| | Proper[AG] | Vmod | Proper[F] | V[C+T] |

Marie-Line - ffamarf

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (214) | et le petit | a pu | s'accrocher | à cette écharpe |
| | SN[AG] | Vmod | V[T+M] | Sprép[F] |

**Séquence 5 – sortie de l'eau**

Cette séquence est encodée par tous les locuteurs avec 23 énoncés dont 20 spatiaux. Dans le support visuel, il s'agit du mouvement provoqué, c'est le chien qui sort le garçon en le tirant de l'eau. Cependant, dans la conceptualisation de cette séquence, 2 stratégies sont possibles : la **stratégie du mouvement volontaire** avec le Garçon dans le rôle de la Figure qui se déplace tout seul ou **la stratégie du mouvement provoqué** avec l'Agent - Chien. Il arrive que la même personne encode les deux protagonistes avec plusieurs énoncés dans les constructions agentives avec l'Agent-Chien et le Garçon-Patient, puis la Figure-Garçon autonome. Nous analysons quelles composantes sémantiques et avec quel lexique verbal toutes ces séquences sont conceptualisées, nous examinons aussi la présence de verbes modaux et aspectuels. Dans 35% des énoncés les locuteurs ont choisi la stratégie du mouvement provoqué contre 65% du mouvement volontaire. Le verbe non spatial qui a été employé pour encoder cette séquence est « sauver ». Dans les paragraphes suivants nous présentons les caractéristiques des énoncés lors des deux stratégies.

➢ **Stratégie conceptuelle du mouvement provoqué Ch tire/sort G : 35%**

Les composantes encodées sont uniquement fusionnées dans la même racine verbale, étant donné qu'il s'agit du mouvement provoqué, dans lequel la présence de la Cause est inhérente. Ainsi, 57 % de verbes encodent la fusion de la C+M avec un seul item, « tirer » (4 occurrences), 29% de verbes encodent la fusion C+T avec un seul item, « ramener » (2 occurrences) et 14%

[32] *Cf.* les tableau 72a et b en Annexe I, ainsi que la figure 46 en Annexe II.

de verbes encodent la fusion de trois composantes, C+T+M, avec l'item « extirper » (1 occurrence)[33]. Ci-après, nous donnons des exemples de verbes fusionnant plusieurs composantes la C+M, la C+T et la C+M+T, dans les énoncés.

egidio

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (215) | il | a tiré | le maître | de l'eau |
| | Proper[ACh] | V[C+M] | SN[P] | Sprép[Fo+Tc] |

bruno

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| (216) | le chien | ramène | le petit garçon | sur la glace | et | sur la berge |
| | SN[ACh] | V[C+T] | SN[P] | Sprép[Fo+Tm] | | |
| | Sprép[Fo+Tc] | | | | | |

Linda

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (217) | le chien | le | tire | |
| | SN[ACh] | Proper[P] | V[C+M] | |
| (217a) | et réussit de | l' | extirper | du trou |
| | Vasp | Proper[P] | V[C+T+M] | Sprép[Fo+Ts] |

➢ **Stratégie conceptuelle du mouvement volontaire G sort de l'eau : 65%**

Les composantes sémantiques sont différentes dans cette stratégie conceptuelle. En effet, 77% de verbes encodent la T avec deux items : « sortir » (8 occurrences) et « revenir » (2 occurrences). 15% de verbes encodent la M avec un item : « ramper », ainsi que 8% de verbes fusionne la T+M, avec le verbe « grimper » (1 occurrence)[34]. Ci-après nous donnons quelques exemples de verbes encodant la T, la M et la fusion de la T+M, employés dans des énoncés :

florence

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (218) | le petit copain | arrive de | sortir | du trou de glace |
| | SN[FG] | Vasp | V[T] | Sprép[Fo+Ts] |
| (218a) | ils | reviennent | tous les deux | sur la berge |
| | Proper[FCH+G] | V[T] | SN[FCh+G] | Sprép[Fo+Tc] |

helene

| | | | |
|---|---|---|---|
| (219) | il | rampe | sur l'échelle |
| | Pro[FG] | V[M] | Sprép[Fo+Tm] |
| | jusqu'à revenir | sur la berge | |
| | Prép[Tc] | V[T] | Sprép[Fo+Tc] |

nicolas

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (220) | le maître | arrive à | grimper | sur l'échelle |
| | SN[FG] | Vasp | V[T+M] | Sprép[Fo+Tm] |

**Épisode 6 : Retour à la maison**

Dans cet épisode, 33% des énoncés sont spatiaux. Il est souvent omis par les locuteurs, car, pour beaucoup de locuteurs, l'histoire s'est terminée avec la sortie du garçon de l'eau. Il est

[33] Cf Annexes la figure 47 en Annexe II.
[34] *Cf.* la figure 48 en Annexe II.

encodé avec à peine 5 verbes différents. Principalement c'est la T qui est encodée dans 3 verbes avec 88%, (14 occurrences) : « rentrer » (9 occurrences), « retourner » (4 occurrences), « remonter » (1 occurrence). La fusion de la T et de la Cause est encodée dans les verbes : « amener » et « prendre », chacun employé 1 fois. Les exemples des énoncés ci-dessous illustrent les lexèmes employés :

Jean – ffajeaf

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| (221) | ensuite | ils | rentrent | tous deux | à leur maison | |
| | CONJ | Pro[F] | V[T] | SN[F] | Sprép[Fo] | |

Egidio - ffnegif

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| (222) | il | le | prend | par la main | | |
| | et | il | l' | amène | à la maison | |
| | | Pro[ACh] | Pro[PG] | V[C+T] | | |
| | Sprép[Fo] | | | | | |

### 2.1.2. Encodage des composantes sémantiques dans le satellite et les types de satellites

#### 2.1.2.1. Total des composantes sémantiques et l'encodage linguistique

Les satellites sont les éléments extraverbaux qui encodent les composantes sémantiques semblables à celles encodées dans la racine verbale, avec plus de précisions concernant le Fond et la granularité de la T. Nous avons analysé les éléments extraverbaux, faisant partie des 350 énoncés de *l'événement spatial*, les mêmes que nous avons analysés pour l'encodage de la dynamicité spatiale dans la racine verbale. Les locuteurs ont produit 154 satellites spatiaux au total. Le nombre est beaucoup moins élevé que celui des verbes, étant donné que l'emploi des satellites est facultatif. La dynamicité spatiale est encodée principalement dans la racine verbale, le satellite peut, mais sans être obligatoire, venir le compléter et l'enrichir. Les Figures 18a et b ci-dessous, illustrent les caractéristiques sémantiques et linguistiques des satellites dans tous les énoncés encodant *l'événement spatial*.

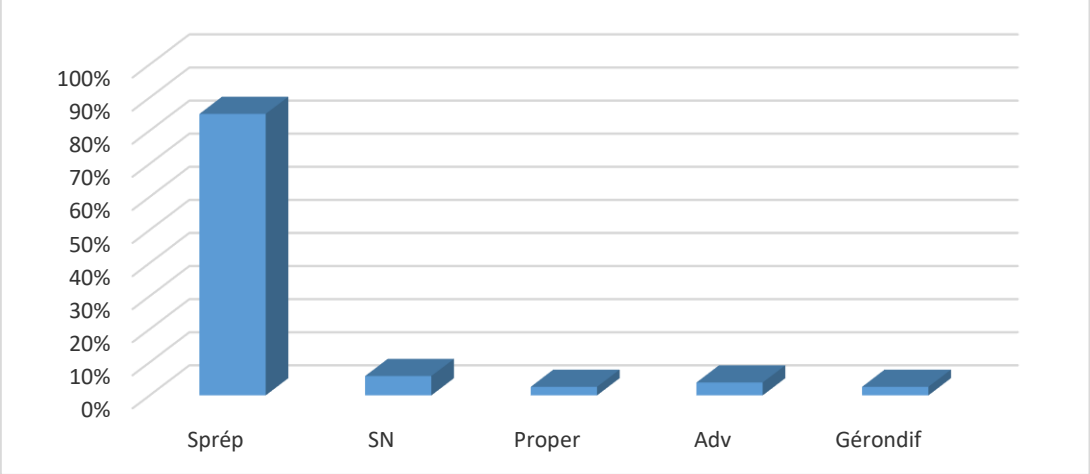



Figure 18a : FrL1 Encodage linguistique satellites

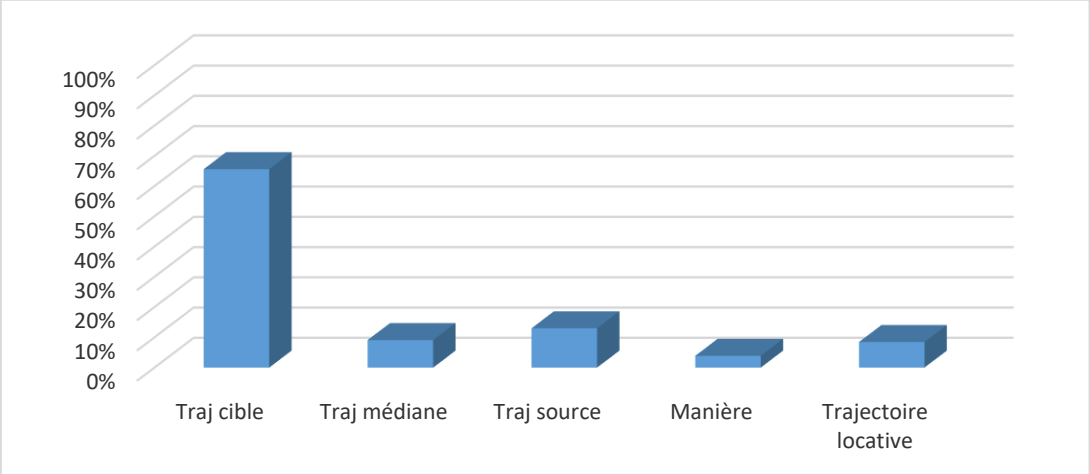



Figure 18b : Composantes sémantique satellites

L'empaquetage linguistique se présente sous cinq formes, (figure 18a) : composé majoritairement de Sprép, 131 occurrences (85%). Ensuite nous trouvons avec beaucoup moins d'occurrences, les SN, 9 occurrences (6%), les Pro, 4 occurrences (3%), les Adv, également 6 occurrences (5%) et à la fin 4 occurrences du gérondif (3%). Les composantes sémantiques encodées sont au nombre de cinq également : majoritairement la T cible, 101 occurrences (66%). Ensuite, avec moins d'occurrences, 20 la T source (13%), la Tm, 14 occurrences (9%) et la Tloc, 13 occurrences (8%). Finalement, la M avec seulement 6 occurrences (4%) (figure 18b).

#### 2.1.2.2. Distribution des composantes sémantiques dans les six épisodes.

Nous avons également évalué la distribution des satellites par épisode[35]. Nous pouvons voir que l'emploi quantitatif des satellites par épisode suit l'emploi des verbes. L'épisode où on trouve le plus de satellites est 5 avec 32%, en deuxième position vient l'épisode 1 avec 26%, en troisième, l'épisode 3 avec 19%, en quatrième position, l'épisode 4 avec 10%, ensuite l'épisode 6 avec 7% et finalement l'épisode 2 avec seulement 1%[36].

**Épisode 1**

Dans le premier épisode les locuteurs ont produit 42 satellites. Les composantes sémantiques qu'ils encodent sont, dans l'ordre quantitatif : la Tc, 17 occurrences (40%), la T source, 12 occurrences (29%). Ensuite, à égalité la T médiane et la T locative avec 5 satellites chacune (12% chacune). La Manière, quant à elle, est encodée dans 3 satellites (7%). Leur distribution est plus riche et plus équilibrée que dans les autres épisodes. Ce phénomène est dû au type de support et les divers mouvements effectués par les protagonistes. Certains énoncés ont plusieurs satellites, dans cet épisode, le nombre de satellites par énoncé atteint 5. En ce qui concerne l'empaquetage linguistique, la majorité des satellites a la forme de Sprép, 31 occurrences, (74%), 6 occurrences ont la forme de SN, (14%), 3 occurrences de Gérondif[37], (7%) et 2 occurrences d'Adv (5%). Ci-après, nous donnons des exemples d'énoncés avec des satellites, regroupés par composantes sémantiques[38].

[35] *Cf.* la figure 49 en Annexe II illustre cette distribution.
[36] *Cf.* les figures 50 a et b et 51 a et b illustrent la distribution des composantes sémantiques et l'empaquetage linguistique des satellites par épisode.
[37] Il convient de préciser que le gérondif n'encode pas systématiquement la M, comme ça a été noté par Talmy pour les lagues à cadrage verbal. Leur sémantisme dépend de la racine verbale dont ils sons dérivés.
[38] *Cf.* pour voir plus d'exemples de satellites se référer en Annexe III. Français L1 exemples 543-578.

**Trajectoire cible**

C'est la composante la plus répandue[39].

Nicolas – ffnnicf

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (223) | le petit chien | qui | tombe | dans le toit de sa niche | |
| | SN[F] | Pro[F] | V[T] | Sprép[Tc] | |

**Trajectoire médiane**

Elle est minoritaire et est mentionnée dans les énoncés où se trouve la mention de la T source ou cible (exemple 224)[40]. Elle prend sens dans son contexte discursif et est strictement liée au support. Nous considérons comme T médiane les énoncés qui encodent les situations où elle correspond à la portion médiane du déplacement.

Egidio - ffnegif
(énoncés introductifs)

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (224) | l'enfant | répand | /ce qui pourrait être du sel ou du sable / | sur la flaque d'eau |
| | SN[AG] | V[C+M] | énoncé enchâssé [F] | Sprép[Tc] |
| (224a) | qui | passe | le long de la niche | |
| | Pro[F] | V[T] | SN[Tm] | |

Dans l'exemple ci-dessus la T « sur une plaque d'eau » est médiane car le protagoniste se déplace dessus pour aller chez son maître, elle correspond à la phase médiane de son déplacement.

**Trajectoire source**

Tiffany – ffntiff

| | | | |
|---|---|---|---|
| (225) | le petit chien | sort | de sa niche |
| | SN[F] | V[T] | Sprép[Ts] |

**Manière**

Nicolas – ffnnicf

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (226) | le petit chien | qui | tombe dans le toit de sa niche (énoncé introductif) | |
| | SN[F] | Pro[F] | V[T] | Sprép[Tc] |
| (226a) | et | qui | ressort | avec plein de foin dans la bouche |
| | | Pro[F] | V[T] | loc. adv[M] |

**Trajectoire locative**

Cette composante est introduite par les verbes de Manière.

Linda – ffnlinf

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (227) | il dit à son maitre qu'il faut faire qqch (énoncé introductif) | | | | |
| (227a) | pour | éviter | de glisser | comme ça | sur le verglas devant la niche |
| | Conj[but] | Vmod | V[M] | Adv[M] | Sprép[Tloc] |

[39] *Cf.* le tableau 73 en Annexe I.
[40] Nous avons connaissance du débat autour de la Trajectoire médiane, elle est interprétée par certains chercheurs comme la T locative, atélique (Aske), par d'autres comme la T médiane (Kopecka).

**Épisode 2**

Dans le deuxième épisode les locuteurs ont produit 2 satellites sous la forme de Sprép encodant la T cible. C'est l'épisode du manteau, très peu encodé, de manière générale.

Egidio - ffnegif

| | | | |
|---|---|---|---|
| (228) | il réclame quelque chose à son maître (énoncé introductif) | | |
| (228a) | qui | rentre | dans la maison |
| | Pro[F] | V[T] | Sprép[Tc] |

**Épisode 3**

Dans cet épisode, les locuteurs ont produit 30 satellites. Les composantes sémantiques encodées sont principalement la Trajectoire cible, 23 occurrences (77%), la T locative 6 occurrences (20%) et 1 occurrence de Manière (3%). L'empaquetage linguistique est principalement sous la forme de Sprép (93%) et 2 adv (7%). Les exemples ci-dessous illustrent l'encodage des composantes et leur empaquetage linguistique, regroupés par composante sémantique.

**Trajectoire cible**

L'exemple ci-dessus illustre le mouvement volontaire de la Figure animée.

Nicolas – ffnnicf

| | | | |
|---|---|---|---|
| (229) | ils arrivent | donc | au bord du lac ou de l'étang |
| | Pro[FCh+G] | | Sprép[Tc] |

L'exemples ci-dessus illustre le mouvement provoqué/causatif du déplacement de la Figure inanimé par un Agent animé, impliquant une partie de son corps.

Linda – ffnlinf

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (230) | donc | il | prend | une touffe d'herbe | |
| | | Pro[A] | V[C+T] | SN[Fin] | |
| (230a) | et | il | le | met | dans le patin |
| | | Pro[A] | Pro[Fin] | V[C+T] | Sprép[Tc] |

**Trajectoire locative**

Elle est encodée à l'aide de verbes de M.

Florence – ffnflof

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (231) | et puis | il | va | faire du patin à glace | sur le lac gelé |
| | | Pro[F] | V[mod] | V[M] | Sprép[Tloc] |

Linda – ffnlinf

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (232) | et | il | va | faire quelques petites foulées | sur l'étang |
| | | Pro[F] | V[mod] | V[M] | Sprép[Tloc] |

**Épisode 4**

Dans le quatrième épisode les locuteurs ont produit 16 satellites. Les composantes sémantiques encodées sont la T cible avec 15 occurrences (94%) et 1 occurrence de la T locative (6%). L'empaquetage linguistique est composé majoritairement de Sprép, 13 occurrences (81%) et de 3 occurrences de SN (19%). Les exemples ci-dessous illustrent les énoncés avec les composantes sémantiques véhiculées par les satellites et leur empaquetage linguistique.

**Trajectoire cible**

Bruno – ffnbruf

| | | | |
|---|---|---|---|
| (233) | le petit garçon | tombe | dans l'eau |
| | SN[F] | V[T] | Sprép[Tc] |

**Épisode 5**

Nous arrivons à l'épisode culminant du récit. Les locuteurs ont produit 52 satellites Les composantes sémantiques encodées sont la Trajectoire cible avec 32 occurrences (62%), ensuite la Trajectoire médiane avec 9 occurrences (17%), la Trajectoire source avec 8 occurrences (15%). Nous trouvons 2 occurrences (4%) de Manière et une occurrence (2%) de Trajectoire locative. L'encodage linguistique se compose majoritairement de Sprép, 45 occurrences (87%), de 4 occurrences de Proper (8%), ainsi que de 2 adv (4%) et d'un gérondif (2%)

**Séquence 1**

Les locuteurs ont produit 12 satellites. Nous avons relevé 9 mentions de la T cible dont 1 suivie de la Trajectoire médiane, 1 T locative et 1 M. La séquence 234 ci-dessous, très riche en satellites, illustre plusieurs composantes encodées dans des énoncés spatiaux.

Hélène - ffahelf

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (234) | il | prend | l'échelle et | (énoncé introductif) |
| | Pro[ACh] | V[C+T] | SN[F] | |
| (234a) | il | la | pousse | au ras de sol |
| | Pro[ACh] | Pro[Fin] | V[C+M] | Adv[M] |
| (234b) | il | la | pousse | le long de la glace |
| | Pro[ACh] | Pro[F] | V[C+M] | Spérp[Tm] |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (234c) | jusqu'à ce qu' | elle | atteigne | le maître |
| | Sprép[Tc] | Pro[Fin] | V[C+T] | SN[Tc] |

**Séquence 2**

Les locuteurs ont produit 13 satellites, avec 10 mentions de la Trajectoire cible dont 2 sont suivies de la Trajectoire médiane et 1 satellite de Manière. Ci-dessous nous présentons les exemples. Dans la grande majorité, les satellites ont la forme du Sprép « sur l'échelle ». En

effet, l'échelle qui était Figure dans la séquence précédente, devient le Fond du déplacement du chien et la Trajectoire cible.

Nadine

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| (235) | il | va | monter | sur l'échelle | | |
| | Pro[F] | Vmod | V[T] | Sprép[Tc] | | |
| (235a) | il | va | progressivement | aller | au centre du lac | sur l'échelle |
| | Pro[F] | Vmod | adv[M] | V[mvt] | Sprép[Tc] | Sprép[Tm] |

**Séquence 3**

Les locuteurs ont utilisé 5 satellites. Uniquement la Trajectoire cible, sous la forme de Sprép et de Proper dans les 2 cas, avec le garçon en tant que Fond. Ci-dessous nous illustrons leur emploi par les exemples.

Florence – ffnflof

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (236) | il se déplace sur l'échelle (énoncé introductif) | | | | |
| (236a) | pour | aller | lui | tendre | la main |
| | Conj [but] | Vasp | Pro[Tc] | V[C+T] | SN[Fin] |

**Séquence 4**

Les locuteurs n'ont produit que 3 satellites, la Trajectoire cible sous la forme de Sprép et d'un Proper. Le petit nombre de satellites s'explique par la présence de la Figure qui est centrale, la mention du Fond et de la Trajectoire dans un élément externe au verbe est secondaire. Ci-dessous des énoncés les illustrant.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (237) | il | la | lui | a lancé |
| | Pro[A] | Proper [Fin] | Pro[Tc] | V[C+M] |

**Séquence 5**

Dans cette séquence culminante de la sortie de l'eau, les locuteurs ont produit 19 satellites. Certains énoncés contiennent 2 ou 3 satellites, certains n'en ont aucun. Les composantes sémantiques encodées sont la Trajectoire cible avec 5 occurrences (26%), la Trajectoire médiane avec 6 occurrences (32%) et la Trajectoire source avec 8 occurrences (42 %). L'empaquetage linguistique se compose uniquement de Sprép.

- **Stratégie conceptuelle du mouvement provoqué Ch tire/sort G**

Dans les énoncés relevant de cette stratégie nous avons relevé 6 satellites, dont 2 énoncés à 2 satellites. Les composantes sémantiques sont distribuées de manière égale : Trajectoire cible, Trajectoire médiane et Trajectoire source chacune avec 2 occurrences (33% chacune). Les

exemples ci-dessous illustrent des satellites dans quelques énoncés, encodant les trois portions de la T, Ts, Tm et Tc :.

egidio

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (238) | il | a tiré | le maître | de l'eau |
| | Pro[ACh] | V[C+M] | SN[P] | Sprép[Ts] |

jean

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (239) | le chien | ramène le petit garçon | sur la glace et | puis sur la berge | |
| | SN[A] | V[C+T] | SN[P] | Sprép[Tm] | Sprép[Tc] |

➢ **Stratégie conceptuelle du mouvement volontaire G sort de l'eau**

Dans les énoncés relevant de cette stratégie nous avons relevé 13 satellites, dont 1 énoncé à 2 satellites et un à 3 satellites. Les composantes sémantiques sont distribuées de la manière suivante : Tc avec 3 occurrences (23%), Tm avec 4 occurrences (31%) et Ts avec 6 occurrences (46%). Les exemples ci-dessous illustrent des satellites dans quelques énoncés, encodant les trois portions de la T, Ts, Tm et Tc :

helene

| | | | |
|---|---|---|---|
| (240) | il | rampe | sur l'échelle |
| | Pro[Ag] | V[M] | Sprép[Tm] |
| (240a) | jusqu'à revenir | sur la berge | |
| | Sprép[Tc] | V [Tc] | Sprép[Tc] |

florence

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (241) | le petit copain | arrive de | sortir | du trou de glace | |
| | SN[FG] | Vasp | V[T] | Sprép[Ts] | |
| (241a) | ils reviennent | tous les deux | sur la berge | | |
| | Pro[FCH+G] | SN[FCH+G] | Sprép[Tc] | | |

**Épisode 6**

Dans cet épisode, les locuteurs ont produit 12 satellites, tous encodant la Trajectoire cible sous la forme de Sprép. C'est l'épisode du retour à la maison, il est donc compréhensible que la totalité des énoncés encode la Tc du Fond « maison ».

Egidio - ffnegif

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (242) | donc | l'enfant | rentre | dans sa maison | |
| | SN[FG] | | V[T] | Sprép[Tc] | |
| (242a) | et le chien | /après cette superbe aventure / | retourne | dans sa niche | |
| | SN[FCh] | énoncé enchassé | V[T] | Sprép[Tc] | |

### 2.1.3. Organisation morphosyntaxique de l'événement spatial

*L'événement spatial* complexe peut être composé de plusieurs éléments. Souvent, les propositions sont complexes, comportant soit la subordination, soit des verbes modaux et aspectuels introduisant les verbes lexicaux encodant les composantes sémantiques.

### 2.1.3.1. Subordination

Dans l'expression de *l'événement spatial* 28% des énoncés (97) sont complexes, composés d'au moins deux propositions. Lorsqu'on examine les propositions principales, 43% (42) relèvent du domaine spatial, 57% du domaine non spatial. Quant aux propositions subordonnées, elles sont majoritairement spatiales (87) 90%[41]. La Trajectoire est majoritairement encodée dans les propositions principales contrairement aux subordonnées où la Manière est majoritairement encodée. Quant à la fusion de 2 composantes, elle est majoritairement encodée dans les propositions principales. Dans la séquence 248, ci-après, la proposition principale n'est pas spatiale, c'est l'introduction d'un des protagonistes. En revanche, les propositions subordonnées sont spatiales et encodent la T. Dans la séquence 243, ci-après, la proposition principale est spatiale et encode la T, tandis que la subordonnée, introduite par la conjonction de but « pour » encode la Manière.

Hélène – ffahelf

| | | | |
|---|---|---|---|
| (243) | c'est l'histoire d'un petit chien | | |
| (243a) | qui | se lève | |
| | Pro[Figure] | V[T] | |
| (243b) | qui | sort | de sa niche en paille |
| | Pro[Figure] | V[T] | Sprép[Fo+Ts] |

Hélène – ffahelf

| | | |
|---|---|---|
| (244) | il | se lève |
| | Pro[Figure] | V[T] |
| (244a) | pour | marcher |
| | Conj[but] | V[M] |

Les locuteurs ont employé 22 conjonctions de subordination différentes, dont les plus productives sont « qui », « que », « donc », « pour » et « parce que ». [42]Dans la suite, nous donnons des exemples d'énoncés avec la subordination[43].

Linda – ffnlinf

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (245) | le petit garçon | attrape | le bout de l'écharpe | |
| | SN[AG] | V[C+T] | SN[F] | |
| (245a) | que | lui | tend | le petit chien |
| | Conj | Pro[AG] | V[C+T] | SN[ACh] |

Linda – ffnlinf

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (246) | il dit à son maitre qu'il faut faire (énoncé principal introduisant une subordonnée) | | | | |
| (246a) | pour | éviter de | glisser comme ça | sur le verglas | devant la niche |
| | Conj[but] | Vmod | V[M] Adv | Sprép[Fo] | Sprép[Fo] |

Florence - ffnflof

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (247) | le petit chien il est triste (énoncé principal introduisant une subordonnée) | | | | |
| (247a) | parce qu' | il | peut pas | aller | avec son copain |
| | Conj[cause] | Pro[F] | Vmod | V[mvt] | Sprép[M ?] |

[41] *Cf.* la figure 52 en Annexe II illustre la distribution des composantes sémantiques dans les propositions complexes.
[42] *Cf.* le tableau 74 en Annexe I récence les conjonctions de subordination.
[43] *Cf.* pour voir plus d'exemples de toute cette section se référer à l'Annexe III. Français L1 exemples 579-588.

| | | | |
|---|---|---|---|
| (247b) | il | tourne le dos | à son copain |
| | Pro[F] | V[T] | Sprép[Fo+Tc] |
| (247c) | qui est en train de faire du patin à glace sur le lac | | |

### 2.1.3.2. Modalité

Les locuteurs ont produit 48 occurrences avec 7 verbes différents, (15% sur le total des énoncés). Le verbe le plus productif est « pouvoir », avec 24 occurrences dont 8 de polarité négative. Ensuite viennent « décider » avec 13 occurrences et « vouloir » avec 5 occurrences dont 1 de polarité négative. Les autres verbes sont employés 1 ou 2 fois, « éviter », « envoyer » et « faire faire »[44]. Ci-après, nous donnons des exemples d'énoncés de *l'événement spatial* où les verbes de mouvement sont introduits par les verbes modaux.

Linda - ffnlinf

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| (248) | il dit à son maitre (énoncé introducteur) | | | | | |
| (248a) | qu'il faut faire qqch (énoncé introducteur) | | | | | |
| (248b) | pour | éviter de | glisser | comme ça | sur le verglas | devant la niche |
| | Conj[but] | Vmod | V[M] | Adv[M] | Sprép[Tloc] | |
| | Sprép[Tloc] | | | | | |

Egidio - ffnegif

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| (249) | son maître | qui | | aimerait bien | | |
| | SN[F] | Pro[F] | Vmod | | | |
| (249a) | qu' | il | vienne | patiner | avec lui | |
| | conj | Pro[F] V[T] | V[M] | Sprép[F] | | |

### 2.1.3.3. Aspect

Les locuteurs ont produit 54 occurrences avec 7 verbes différents, (15%) sur le total des énoncés. Le verbe le plus productif est « aller »[45], avec 24 occurrences, ensuite, « essayer » avec 10 occurrences, « arriver » avec 9 occurrences, « partir » avec 5 occurrences et « commencer » avec 4 occurrences. Les autres verbes sont employés 1 fois, « être en train de » et « venir de »[46]. Ci-après, nous donnons des exemples d'énoncés de l'événement spatial où les verbes de mouvement sont introduits par les verbes aspectuels.

Jean – ffajeaf

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (250) | le petit garçon | va | mettre | de la terre ou du sable |
| | SN[AG] | Vasp | V[C+T] | SN[F] |

Linda – ffnlinf

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (251) | il | essaye de | sortir | de l'eau | |
| | Pro[F] Vasp | | V [T] | Sprép[Fo+Ts] | |

[44] *Cf.* le tableau 75 en Annexe I illustre tous les verbes modaux utilisés.
[45] Nous rappelons que le verbe « aller » a deux valeurs, celle du verbe aspectuel et celle du verbe de mouvement simple, les exemples de la deuxième valeur se trouvent dans les sections précédentes dans la présentation des composantes sémantiques et des items par épisode.
[46] *Cf.* le tableau 76 en Annexe I illustre les occurrences et les lexèmes aspectuels.

Florence - ffnflof

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (252) finalement | le petit copain | arrive à | | sortir | du trou de glace |
| | SN[F] | Vasp | V[T] | | Sprép[Fo+Ts] |

Tiffany - ffntiff

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (253) le maître | n'arrive pas à | l' | | atteindre |
| SN[AG] | Vasp | Pro[F] | V[C+T) | |

Marie-Line - ffamarf

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| (254) donc | à l'issue de ça | | ils | sont partis | | tous les deux |
| Conj | adv | | Pro[F] | V[T] | | SN[F] |
| faire du patin à glace | | | | | | |
| V[M] | | | | | | |

Egidio - ffnegif

| | | | |
|---|---|---|---|
| (255) le maître | commence à | sortir | |
| SN[F] | Vasp | V[T] | |

## 2.2. Turc L1

### 2.2.1. Encodage des composantes sémantiques dans la racine verbale et le lexique verbal

#### 2.2.1.1. Caractéristiques générales

Les locuteurs natifs turcophones ont produit 256 énoncés de *l'événement spatial* sur le total de 415 énoncés, 256 occurrences de verbes de mouvement dont 38 verbes différents de mouvement sur un total de 358 occurrences de verbes dont 104 verbes différents. Sur la totalité, 62% des énoncés encodent *l'événement spatial*, 72% des occurrences de verbes encodent le mouvement et 36% de verbes différents encodent le mouvement. Le tableau 41 ci-dessous illustre ces chiffres et leurs pourcentages[47]. Sur la totalité des énoncés encodant *l'événement spatial* (256), nous avons relevé 39% d'énoncés subordonnés, seulement 4 énoncés comportant la modalité, 2% et 20 énoncés comportant les verbes aspectuels, 8%[48].

| Turc L1 | encodage spatial | | total global | % mvt |
|---|---|---|---|---|
| Total des énoncés de *l'événement spatial* | 256 | Total global des énoncés | 415 | 62% |
| Total occurrences V mvt (Vlex+loc) | 256 | Total occurrences V (Vlex+loc) | 358 | 72% |
| Total des Vmvt différents | 38 | Total V différents | 104 | 36% |

Tableau 41 : TrL1-Encodage spatial sur la totalité des énoncés et des verbes

#### 2.2.1.2. Total des composantes sémantiques

Les composantes sémantiques encodées dans les verbes employés par les locuteurs turcophones sont les mêmes qu'en français, à l'exception de la fusion des 3 composantes (C+T+M) dans la racine verbale. Étant donné qu'en turc cette fusion se fait par l'ajout des affixes verbaux qui font partie de satellites, donc ils ne sont pas pris en compte dans l'encodage des composantes dans la racine verbale. L'annotation de composantes est identique à celle des verbes en français[49]. Les Figures ci-dessous illustrent la proportion des composantes sur le total de verbes de mouvement différents et sur le total des occurrences.

[47] *Cf.* le tableau 77 en Annexe I et la figure 53 en Annexe II.
[48] Il convient de préciser qu'en turc, la modalité et l'aspectualisation sont encodées dans la morphologie verbale, or nous nous sommes concentrés sur ces notions dans le domaine lexical, c'est pourquoi le pourcentage des deux est si peu élevé, comme dans les discours produits par les polonophones.
[49] *Cf.* le tableau 78 en Annexe I.

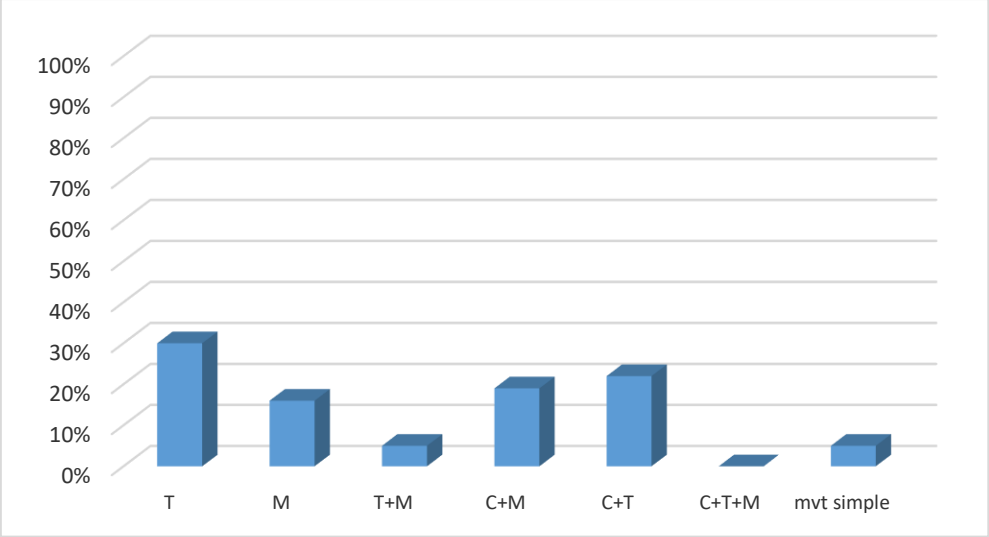



Figure 19a : TrL1 Pourcentage des composantes sémantiques sur le total V mvt différents

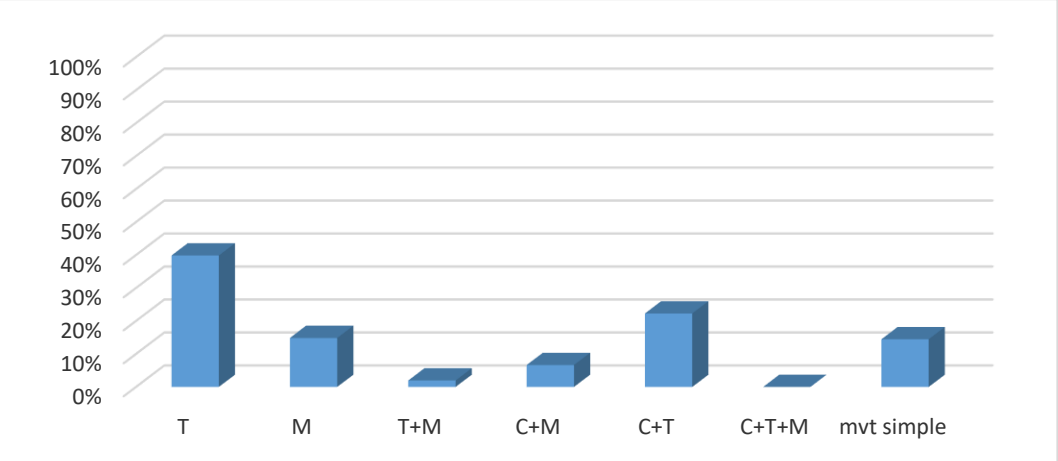



Figure 19b : TrL1 Pourcentage des composantes sémantiques sur le total d'occurr

Les figures 15 a et b nous montrent que les locuteurs turcophones privilégient la Trajectoire avec 30% de verbes différents et 40% des occurrences. La Manière est encodée moins souvent, 16% de verbes différents et 15% des occurrences, presque à égalité avec le mvt simple, avec 2 verbes différents, 5% et avec 37 occurrences 14%. La fusion de 2 composantes C+T est plus productive que la M seule, 26% de verbes différents et 22% des occurrences. La fusion de la C+M est de 18% sur le total de verbes différents mais seulement de 7% sur le total des occurrences. La fusion de la T+M est très peu productive, seulement 5% de verbes différents (2 items) et 2% des occurrences (5). Ce premier résultat confirme le classement du turc en tant que langue à cadrage verbal. Les natifs privilégient la Trajectoire et la fusion de la Trajectoire avec la Cause. Cependant, l'écart entre l'encodage de la T et de la M sur le total de verbes différents est moindre qu'en français L1.

### 2.2.1.3. Répertoire verbal spatial

Nous présentons dans cette section le lexique verbal spatial comportant les verbes lexicaux et les locutions dans tous les discours produits par les locuteurs natifs turcophones et dans toutes les propositions confondues, principales et subordonnées. Nous présentons l'emploi de ce lexique avec le nombre de locuteurs, ainsi que le nombre des occurrences. Le tableau 42 ci-après, illustre le répertoire verbal le plus fréquent, regroupé par composantes sémantiques et classé dans l'ordre décroissant en fonction du nombre d'occurrences et du nombre de locuteurs[50].

| comp sém | Racine lexicale+locutions | traduction franç | nbr de pers | nbr occur. |
|---|---|---|---|---|
| T | dönmek | retourner/rentrer | 10 | 19 |
| | çıkmak | sortir/monter | 10 | 32 |
| | düşmek | tomber | 9 | 18 |
| | gelmek | venir | 7 | 16 |
| Total T | | 11 V dif | | 102 |
| M | kaymak | glisser | 10 | 26 |
| Total M | | 6 V dif | | 38 |
| T+M | çökmek | s'affondrer | 3 | 3 |
| | fırlamak intr | s'envoler | 2 | 2 |
| Total T+M | | 2 V dif | | 5 |
| C+M | çekmek | Tirer | 4 | 5 |
| | itmek intr/ittirmek trans | pousser/faire pousser | 3 | 3 |
| Total C+M | | 7 V dif | | 17 |
| C+T | uzatmak | étendre/étaler | 7 | 8 |
| | almak | prendre | 7 | 13 |
| | vermek | donner | 7 | 11 |
| Total C+T | | 10 V dif | | 57 |
| mvt | gitmek | aller | 10 | 33 |
| | hareket yapmak | faire des mouvements | 4 | 4 |
| Total mvt | | 2 V dif | | 37 |
| Total général | | 38 V dif | | 256 |

Tableau 42 : TrL1-Classement des items verbaux les plus fréquents par composantes sémantiques

Trois lexèmes les plus fréquents employés par tous les locuteurs sont « gitmek/aller », (33 occurrences), encodant le mouvement simple, « çıkmak/sortir/monter »[51], (32 occurrences), et « dönmek/retourner/rentrer », (19 occurrences) les deux encodant la T. Deux verbes sont employés par 90% de locuteurs, « kaymak-glisser », (26 occurrences), encodant la M et « düşmek/tomber », (18 occurrences), encodant la T. Quatre verbes sont employés par 70% de locuteurs, « gelmek/venir », (16 occurrences), encodant la T, « almak/prendre », (13

[50] *Cf.* tableau 79 en Annexe II pour la totalité du répertoire verbal avec les chiffres.
[51] « Çıkmak », le verbe le plus employé a 2 sens, *sortir* et *monter*.

occurrences), « vermek/donner », (11 occurrences) et « uzatmak/étendre/étaler », (8 occurrences), les trois fusionnant la C+T.

#### 2.2.1.4. Composantes sémantiques et la diversité de verbes

Les lexèmes verbaux en turc présentent des différences en ce qui concerne l'encodage des composanets sémantiques par rapport aux verbes français.

- **Trajectoire**

Les verbes classés dans cette composante.

- Les verbes de Trajectoire au sens stricte :

- Avec franchissement de bornes : « çıkmak(&)[52]/sortir, « dönmek(&)[53] /retourner /revenir /rentrer », « geçmek/passer », « girmek/entrer », « yola çıkmak/ prendre la route/partir », « ulaşmak(&)[54]/atteindre » en se déplaçant avec son corps entier jusqu'à un lieu cible.
- Sans franchissement de bornes : « çıkmak(&)/monter », « indirmek/descendre ».

- Les verbes de Trajectoire déictique : « gelmek/venir/arriver ».
- Les verbes de Trajectoire impliquant un changement de posture et d'état dynamique impliquant l'aspect lexical télique et un axe directionnel :

-Trajectoire sur l'axe vertical : « oturmek/s'asseoir », « kalkmak/se lever/se mettre débout », « düşmek/tomber ».

-Trajectoire sur l'axe horizontal opposé à la position dans laquelle on se trouve : « dönmek(&)/tourner ».

- **Manière**.
  - Type de mouvement : « kaymak/glisser », « yürümek/marcher », « gezmek/se promener », « gerinmek/s'étirer », « köşmak/courir ».
  - Moyen de transport : « paten yapmak/faire du patin ».
- **Trajectoire + Manière**. Il s'agit des verbes qui fusionnent 2 composantes dans la même racine lexicale et qui donnent des informations relatives à la T et au type de mouvement.
  - Trajectoire à partir d'un lieu source (-en) fusionnée avec la Manière (se déplacer dans les aires) : « fırlamak/s'envoler ».

[52] Le verbe à double sens selon le contexte : sortir ou monter. Je signale ses verbes à plusieurs sens avec (&)
[53] Le verbe à plusieurs sens, « retourner », « rentrer », « prendre le chemin inverse » ou « tourner ».
[54] Le verbe à double sens, il encode la T seule lorsqu'il implique le déplacement du corps entier d'une figure animée autonome.

➢ **Cause + Manière**. Les verbes fusionnant 2 composantes, la Manière dont les critères sont précisés ci-dessus et la Cause, impliquant la présence d'un Agent déplaçant soit un Patient (animé), soit une Figure (inanimé) qui subissent l'action.

- « Çekmek/tirer », « fırlatmak/lancer », « atmak/jeter », « itmek/pousser », « dökmek/répandre/jeter », « serpelemek/répandre/parsemer ». Les deux derniers, « dökmek » et « serpelemek » sont proches mais avec des subtilités légèrement différentes. Les deux signifient « répandre », mais « dökmek » n'a pas de précisions concernant le Fond, contrairement à « serpelemek » qui contient des précisions concernant le Fond, en recouvrant toute la surface du Fond. « Sürüklemek/trainer/déplacer »signifie « péniblement en trainant derrière soi. »

➢ **Cause + Trajectoire**. Les verbes qui fusionnent la Cause et la Trajectoire précisées dans les sections précédentes.

- Verbes impliquant le déplacement d'une partie du corps de l'Agent (C) et la Figure : « almak/prendre » (une Figure d'un lieu source), « köymak/mettre/poser » (une Figure dans un lieu cible), « yetişmek/(ra)attraper/atteindre » (une Figure d'un lieu source), « uzatmak/étendre/étaler » (une Figure vers/dans la direction d'un lieu cible), « vermek/donner » (une Figure à un protagoniste animé), « uzatmak/atteindre », « ulaşmak(&)[55]/atteindre », « ulaştırmak/faire atteindre » (avec une partie du corps une cible), « doldurmak/remplir/mettre à l'intérieur ».
- Verbes impliquant le déplacement du corps entier de l'Agent et de la Figure ou le Patient : « getirmek/emmener/apporter ».

➢ **Mouvement simple**. Les verbes qui encodent le mouvement sémantiquement neutre, simple mouvement, sans la T, ni la M ni la C. Il s'agit des verbes : « gitmek/aller » et « hareket yapmak/faire des mouvements ».

[55] Le verbe à double sens, il fusionne C+T lorsqu'il implique le déplacement d'une partie du corps d'un Agent vers une Figure.

### 2.2.1.5. Distribution des composantes sémantiques dans les six épisodes.

La distribution des procès spatiaux dans les épisodes diffère de celle en français. L'épisode qui est conceptualisé avec le plus de procès spatiaux, 31% est le 3. En deuxième position, avec un peu moins de procès spatiaux, 27% vient l'épisode 5. En troisième position vient l'épisode 1, introduisant les protagonistes, avec 21%. Ensuite, à égalité, les épisodes 4 et 6 avec 8% chacun. Finalement, l'épisode 2, avec 4%[56].

En ce qui concerne la distribution des composantes sémantiques dans les épisodes, elle varie d'un épisode à l'autre. En effet, tous les épisodes ne sollicitent pas les mêmes types de procès[57]. Nous commentons la distribution des composantes sémantiques par épisode et nous en donnons des items et des exemples dans la suite. Pour la description détaillée du déroulement des épisodes avec tous les procès spatiaux se référer à la section 1.4 du présent chapitre *infra* (*cf.* également le tableau 1 en Annexe I). Le tableau 43 ci-après, présente le pourcentage de procès spatiaux par épisode sur le total des énoncés, ainsi que la distribution des composantes sémantiques par épisode avec le nombre d'occurrences ainsi que le pourcentage sur la totalité de procès spatiaux par épisodes.

| tot. occur. V mvt | ép 1 | | ép 2 | | ép 3 | | ép 4 | | ép 5 | | ép 6 | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 55 | 21% | 10 | 4% | 80 | 31% | 21 | 8% | 70 | 27% | 20 | 8% | 256 |
| T | 28 | 51% | 0 | 0% | 26 | 33% | 13 | 62% | 23 | 33% | 12 | 60% | 101 |
| M | 12 | 22% | 0 | 0% | 22 | 28% | 3 | 14% | 1 | 1% | 0 | 0% | 38 |
| T+M | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 3 | 14% | 2 | 3% | 0 | 0% | 5 |
| C+M | 6 | 11% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 11 | 16% | 0 | 0% | 17 |
| C+T | 2 | 4% | 10 | 100% | 20 | 25% | 0 | 0% | 25 | 36% | 0 | 0% | 58 |
| C+T+M | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 |
| mvt simple | 7 | 13% | 0 | 0% | 12 | 15% | 2 | 10% | 8 | 11% | 8 | 40% | 37 |
| %mvt /tot. énoncés | 83 | 66% | 34 | 29% | 105 | 76% | 43 | 49% | 98 | 71% | 52 | 38% | 415 |

Tableau 43 : TrL1-Pourcentage des composantes sémantiques par épisode

**Épisode 1** : **Réveil - neige et verglas partout**

Dans cet épisode, 66% des énoncés sont spatiaux. La composante spatiale la plus employée est la T avec 51%. La M est employée dans 22% des occurrences de verbes. Ensuite, le mvt est employé dans 13% des verbes. En ce qui concerne la fusion des composantes, nous avons relevé 2 types : la C+M est encodée dans 11% de verbes et la C+T dans 4%. Les autres composantes sont absentes. Dans la suite, nous illustrons les composantes sémantiques par

[56] *Cf.* la figure 54 en Annexe II.
[57] *Cf.* également la figure 55 en Annexe II.

des exemples d'énoncés[58]. Ci-dessous, nous donnons des exemples d'énoncés encodant la T, la M et le mouvement simple :

Fazil - ttafazilf

| | | | |
|---|---|---|---|
| (256) | köpek | dışarı | çıkıyor[59] |
| | *chien* | *hors de* | *sort* |
| | SN[F] | adv[Fo+Tc] | V[T] |
| | *le chien sort à l'extérieur* | | |

Ayşe - ttaaysef

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (257) | kulübeden | dışarı | çıktığı | anda | kayıyor |
| | *niche* | *hors de* | *sortie* | *aussitôt* | *glisse* |
| | SNkabl[Ts] | adv[Tc] | SNNV[T] | adv | V[M] |
| | *aussitôt sorti de sa niche (il) glisse* | | | | |

Uğur – ttaugurf

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (258) | kulübesinden | çıkıp | kaya kaya | eve | gidiyor |
| | *niche* | *en sortant* | *en glissant* | *maison* | *va* |
| | SNabl[Fo+Ts] | conv[T] | conv[M] | SNdir[Fo+Tc] | V[mvt] |
| | *en sortant de sa niche, il va à la maison en glissant* | | | | |

Contrairement au français, en turc, l'introduction des protagonistes se fait dans un énoncé de la trame, comme dans les exemples 261, 262 et 263. Ci-dessous nous donnons des exemples des fusions de deux composantes[60].

Uğur – ttaugurf

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (259) | çocuk | gülüştükten | sonra | (énoncé introductif Ømvt) |
| | *enfant* | *rire* | *après* | |
| | SN[F] | SNabl | adv | |
| | *l'enfant après avoir ri* | | | |
| (259a) | içeri | gidip | kömür | alıyor (énoncés introductif mvt] |
| | *l'intérieur* | *en allant* | *charbon* | *prend* |
| | adv[Tc] | conv[T] | SNØ | V[C+T] |
| | *(il) prend du charbon en allant à l'intérieur* | | | |
| (259b) | buzların | üstüne | serpiyor | onu |
| | *glace* | *le dessus* | *répand* | *le* |
| | SNgén | SNdir[Tc] | V[C+M] | Proaccu[Fin] |
| | *(il) le répand sur la glace* | | | |

[58] *Cf.* le tableau 80 en Annexe I et la figure 56 en Annexe II recensent tout le lexique verbal avec le nombre de verbes différents et le nombre d'occurrences regroupé par composante).

[59] Dans cet épisode, le verbe *çıkmak* est utilisé uniquement dans le sens de *sortir*. En turc, le pronom personnel sujet n'est pas obligatoire, c'est la raison pour laquelle le sujet (la Figure ou l'Agent) n'est pas systématiquement mentionné explicitement, il est implicitement encodé dans la morphologie verbale : çıkıyor=(il) sort ; -yor=sujet3ps il sort

[60] *Cf.* pour voir plus d'exemples dénoncés encodant tous les 6 épisodes se référer à l'Annexe III. Turc L1 exemples 589 – 638.

**Épisode 2 : Manteau**

Cet épisode est encodé avec 29% d'énoncés spatiaux. Le pourcentage des procès spatiaux est nettement plus élevé que pour le français. La seule composante sémantique encodée est la fusion de la Cause et de la Trajectoire. Nous avons relevé uniquement 3 verbes : « getirmek/apporter/emmener » (4 occurrences), « vermek/donner » (3 occurrences) et « almak/prendre » (3 occurrences). Ci-après les exemples encodant les procès spatiaux de cet épisode :

Uğur - ttaugurf

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (260) | bir tane | de | atkı | veriyor | ona |
| | *une pièce* | *aussi* | *écharpe* | *donne* | *lui* |
| | adj[Fin] | postpos SN[Fin] | | V[C+T] | Prodir[Fo+Tc] |
| | *(il) lui donne aussi une écharpe* | | | | |

**Épisode 3 : Chien et Garçon font du patin**

Cet épisode est encodé avec le plus de procès spatiaux, 76%. La composante encodée le plus fréquemment est la T, 33% des verbes, ensuite la M, 28% des verbes. La fusion de la C+T est encodée dans 25% des verbes et enfin le mouvement simple est encodé dans 15% des verbes[61]. Les exemples ci-dessous illustrent l'encodage de la T, de la M et du mouvement simple :

Hatice – ttahaticef

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (261) | biraz | daha | öyle | yürüdü (énoncé introductif) |
| | *un peu* | *plus* | *comme ça* | *a marché* |
| | adv | adv | adv | V[M] |
| | *(il) a marché comme ça encore un peu* | | | |
| (261a) | sonra | döndü | | |
| | *puis* | *est retourné* | | |
| | adv | V[T] | | |
| | *puis (il) est retourné* | | | |

Onur - ttaonurf

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (262) | ondan sonra | göl | kenarına | gidiyorlar |
| | *ensuite* | *lac* | *bord* | *vont* |
| | connect SNØ | SNdir[Fo+Tc] | | V[mvt] |
| | *ensuite, (ils) vont au bord du lac* | | | |

L'exemple ci-dessous illustre la fusion de la C+T dans la racine verbale :

Onur – ttaonurf

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (263) | o | patenlerden | birini | aldı (énoncé introductif) |
| | *ce* | *patins* | *l'un* | *a pris* |
| | adj dam | SNabl | SNaccus | V[C+T] |
| | *(il) a pris l'un de ces patins* | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (263a) | ve | onun | içine | saman | dolduruyor (énoncé introductif) |
| | *et* | *lui* | *intérieur* | *paille* | *remplit* |
| | conj | Progén SNdir | SNØ | | V[C+T] |
| | *(il) met de la paille à l'intérieur* | | | | |

[61] *Cf.* le tableau 81 en Annexe I et la figure 57 en Annexe II recensent tout le lexique verbal avec le nombre de verbes différents et le nombre d'occurrences regroupé par composantes sémantiques.

**Épisode 4 : Garçon tombe dans l'eau**

Dans cet épisode, 49% des énoncés sont spatiaux. La composante spatiale majoritairement dominante est la T, 62%, la M est beaucoup moins fréquente, elle constitue 14% à égalité avec la fusion de la T+M, ensuite le mouvement simple constitue 10%. La distribution des composantes sémantiques dans cet épisode ressemble beaucoup à celle en français[62].Les exemples ci-dessous illustrent l'encodage de toutes les composantes de cet épisode :

Hatice - ttahaticef

| | | | |
|---|---|---|---|
| (264) | suyun | içine | düştü |
| | *eau* | *l'intérieur* | *est tombé* |
| | SNgén | SNdir[Tc] | V[T] |
| | *(il) est tombé dans l'eau* | | |

Alican – ttaalicanf

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (265) | kayiyor | sahibi | kayarken | buz | eriyor |
| | *glisse* | *maître* | *en glissant* | *glace* | *fond* |
| | V[M] | SNaccu[F] | conv | SnØ | V |
| | *(il- le maître) glisse, pendant que le maitre glisse, la glace fond* | | | | |

Uğur - ttaugurf

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| (266) | çocuk | tam | üzülüp | geri | dönerken | köpeğe |
| | *enfant* | *tout* | *en étant triste* | *en arrière* | *en rentrant* | *chien* |
| | SNØ | adv | conv | adv | conv | SNdir[Fo+Tc] |
| | *l'enfant, tout en étant triste, en rentrant vers le chien* (énoncé introductif) | | | | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| (266a) | birden | buz | çöküyor |
| | *soudainglace* | *s'effondre* | |
| | adv | SNØ[F] | V[T+M] |
| | *Soudain la glace s'effondre* | | |

**Épisode 5 : Sauvetage**

Dans cet épisode, culminant 71% des énoncés sont spatiaux. Ce pourcentage est beaucoup plus élevé que dans le même épisode en français. Nous présentons la distribution des composantes sémantiques de la même manière que pour le français. D'abord, nous donnons une vue globale de la totalité de l'épisode, ensuite nous affinons les procès spatiaux des 5 séquences de cet épisode[63] Toutes les composantes sémantiques accessibles en turc sont encodées mais avec des proportions différentes qu'en français. La fusion de la C+T est la plus fréquente, elle constitue 37% de verbes, ensuite, la T est encodée dans 31% de verbes, la fusion de la C+M est encodée dans 16% des verbes. Le mouvement simple est encodé dans 11% des verbes. La fusion de la T+M est encodée dans 3% des verbes alors que la M est encodée

[62] Cf le tableau 82 en Annexe I et la figure 58 en Annexe II recensent tout le lexique verbal avec le nombre de verbes différents et d'occurrences regroupés par composante.
[63] *Cf.* la figure 59 en Annexes illustre la distribution des composantes sémantiques dans l'épisode 5.

seulement dans 1% de verbes[64]. Ci-après, nous donnons quelques informations et exemples à propos des mouvements dans les séquences 1 à 4, puis nous donnons plus de détails sur la séquence 5[65].

**Séquence 1 – l'échelle Figure**

Tous les mouvements sont causatifs, encodés majoritairement dans la fusion de la C+T, ainsi que quelques mentions de la C+M. Le Chien est mentionné majoritairement comme l'Agent (ex. 272), le Garçon apparait très rarement dans ce rôle (ex. 273)[66]. Ci-après, nous donnons quelques exemples d'encodage de cette séquence.

Gülden - ttaguldenf

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| (267) | bir | ağacın | yanında | duran | merdiveni | aldı |
| | *un* | *arbre* | *côté* | *posé* | *échelle* | *a pris* |
| | Num | SNgén | SNloc[Fo+Tloc] | adj | SNaccus | V[C+T] |
| | *(Chien) a pris une échelle qui était posé contre un arbre* | | | | | |
| (267a) | kenara | çekti | | | | |
| | *bord* | *a tiré* | | | | |
| | SNdir | V[C+M] | | | | |
| | *(Chien) a tiré jusqu'au bord* | | | | | |

Onur – ttaonurf

| | | | |
|---|---|---|---|
| (268) | en sonunda | çocuk | ulaşıyor |
| | *finalement* | *enfant* | *atteint* |
| | adv | SNØ[A] | V[C+T] |
| | *finalement l'enfant atteint* | | |

L'encodage linguistique de la Figure diffère de celui en français. Elle est encodée à 29% dans les SN non marqués (cas nominatif), à 24% dans des SN à l'accusatif (possession) et à 41% implicite. En effet, le turc encode les entités dans la morphologie verbale, le Proper sujet ou objet n'est pas obligatoire, surtout lorsque l'entité a été mentionnée plus tôt, dans la même séquence. Les exemples où nous illustrons les composantes sémantiques illustrent également l'encodage de la Figure.

[64] *Cf.* le tableau 83 en Annexe I récence tout le lexique verbal avec le nombre de verbes différents et le nombre d'occurrences regroupé par composantes dans tout l'épisode 5, les exemples illustrent l'encodage des composantes sémantiques dans l'épisode 5 dans sa totalité.
[65] *Cf.* pour plus de détails concernant les séquences 1 à 4 se référer aux Annexes,
[66] *Cf.* les tableaux 84a et b ainsi que la figure 60, en Annexes illustrent le lexique verbal regroupé par composantes sémantiques et par l'Agent.

**Séquence 2 – Chien monte sur l'échelle-Fond**

Le mouvement est volontaire dans cette séquence, il est encodé majoritairement avec le verbe de mouvement simple « gitmek/aller » et parfois avec un verbe de T, « gelmek/venir »[67]. Ci-dessous nous donnons un exemple.

Uğur – ttaugurf

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| (269) | yine | köpek | bu | sefer | kendisi gidiyor | |
| | *de nouveau* | *chien* | *cette* | *fois* | *lui-même* | *va* |
| | adv | SNØ[F] | adjdém | fois | Proaccus | V[mvt] |
| (269a) | merdivenin | üstünde | | yürüyerek | | |
| | *échelle* | *le dessus* | | *en marchant* | | |
| | SNgén | SNloc[Fo+Tloc] | | conv[M] | | |

*de nouveau, cette fois-ci le chien marche lui-même sur l'échelle*

**Séquence 3 – Chien donne/tend (patte, main, bras) - Garçon attrape**

Tous les mouvements sont causatifs. Les composantes sémantiques encodées sont uniquement la fusion de la Cause et de la Trajectoire, avec 3 verbes : « uzanmak/atteindre », « uzatmak/étendre » et « yetişmek/rattraper ». L'Agent Chien (exemple 275) est mentionné deux fois contre une fois pour l'Agent Garçon (exemple 276). Ci-dessous nous donnons des exemples.

Uğur – ttaugurf

| | | | |
|---|---|---|---|
| (270) | çocuğa | elini | uzatıyor |
| | *enfant* | *mai* | *étend* |
| | SNdir[Fo+Tc] | SNaccus | V[C+T] |

*(il le Chien) étend la main à l'enfant*

Uğur – ttaugurf

| | | | |
|---|---|---|---|
| (271) | yine | yetişemiyor | çocuk |
| | *de nouveau* | *n'a pas rattrapé* | *enfant* |
| | adv | V[C+T] | SNØsujet[AG] |

*l'enfant n'a pas rattrapé*

**Séquence 4 – mention de l'écharpe en tant que Figure**

Tous les mouvement sont causatifs dans cette séquence. La majorité de mouvement fusionne la C+T ainsi que la C+M. Tout comme dans la séquence 1 deux Agents sont possibles, le Garçon ou le Chien[68]. Les exemples ci-dessous illustrent l'encodage des composantes sémantiques et le lexique verbal lorsque l'Agent est le Chien (ex. 272) et lorsqu'il est le Garçon (ex. 273).

Fazil – ttafazilf

| | | | |
|---|---|---|---|
| (272) | ve | çocuğa | fırlatıyor |
| | *et* | *enfant* | *lance* |
| | conj | SNdir[Fo+Tc] | V[C+M] |

*(il) lance à l'enfant*

[67] *Cf.* pour la distribution des composantes sémantiques dans cette séquence se référer à la figure 61 en Annexes.
[68] *Cf.* tableau 85a et b, ainsi que la figure 62 en Annexe II

Hatice – ttahaticef

| | | | |
|---|---|---|---|
| (273) | atkısını | tuttu | |
| | *écharpe* | *a tenu* | |
| | SNgén[Fin] | V[C+T] | |
| | *(il) a attrapé son écharpe* | | |

**Séquence 5 – sortie de l'eau**

Cette séquence est encodée par tous les locuteurs, avec 19 énoncés dont 13 spatiaux. La stratégie du mouvement provoqué avec le Chien dans le rôle de l'Agent a été choisie dans 31% des énoncés, contre 69% du mouvement volontaire. Dans les sections suivantes nous présentons les caractéristiques des énoncés lors des deux stratégies.

➢ **Stratégie conceptuelle du mouvement provoqué Ch tire/sort G : 31%**

Lorsque les locuteurs ont conceptualisé l'action avec la stratégie du mouvement provoqué avec l'Agent-Chien et le Patient-Garçon, ils ont eu recours uniquement à la fusion de la Cause et de la Manière dans le verbe « çekmek/tirer ». Nous avons également relevé des énoncés non spatiaux, comportant l'équivalent du verbe « kurtarmak/sauver ». Ci-dessous nous donnons des exemples de la fusion de la C+T.

Derya - ttaderyaf

| | | | |
|---|---|---|---|
| (274) | çekiyor | ve | kurtarıyor |
| | *tire* | *et* | *sauve* |
| | V[C+T] | conj | V[Ømvt] |
| | *(il-le chien) tire et sauve* | | |
| (274a) | çekiyor | merdivenin | yardımıyla |
| | *tire* | *échelle* | *avec l'aide* |
| | V[C+T] | SNgén | SNaccus+postpo[avec] |
| | *(il-le chien) tire à l'aide d'une échelle* | | |

➢ **Stratégie conceptuelle du mouvement volontaire G sort de l'eau : 69%**

Lorsque le mouvement est conceptualisé en tant que volontaire avec la Figure-Garçon et avec trois mentions de la Figure réunissant le Chien et le Garçon ensemble la seule composante sémantique encodée est la T. Elle est encodée avec 3 verbes : « çıkmak/sortir/monter », « gelmek/venir » et « ulaşmak/atteindre »[69]. Un énoncé encode les deux protagonistes en tant que Figure du mouvement volontaire. Ci-dessous nous donnons des exemples.

Hatice - ttahaticef

| | | | |
|---|---|---|---|
| (275) | çıktı | merdivenin | üstünden |
| | est sorti*échelle* | | *le dessus* |
| | V[T] | SNgén | SNabl[Fo+Tm] |
| | *(il-le Garçon) est sorti en traversant l'échelle* | | |

[69] Le même item peut avoir le sens du mouvement causatif lorsqu'il encode le mouvement d'une partie du corps de l'Agent avec l'implication d'une Figure inanimée.

| | | |
|---|---|---|
| (275a) | kenara | geldiler |
| | *bord* | *sont venus* |
| | SNdir | V[T] |
| | *(ils) sont venus au bord* | |

Alican – ttaalicanf

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| (276) | sonra | o | merdiven | sayesinde | sahibi | çıkıyor |
| | *puis* | *cette* | *échelle* | *à travers* | *maître* | *sort* |
| | adv | adjdém | SNØ | adv[STm] | SNaccu | V[T] |
| | *puis, le maître sort à travers l'échelle* | | | | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| (276a) | beraber | karaya | çıkıyorlar |
| | *ensemble* | *terre* | *sortent* |
| | adv | SNdir | V[T] |
| | *ensemble (ils) sortent sur la terre* | | |

**Épisode 6 : Retour à la maison**

Dans ce dernier épisode, 38% des énoncés sont spatiaux. La seule composante encodée est la T, 60% des verbes (12 occurrences) et 3 verbes différents : « gelmek/venir « (3 occurrences), « dönmek/retourner » (3 occurrences) et « girmek/entrer » (3 occurrences). Nous avons également relevé le mouvement simple 40% des occurrences (8) encodé avec le verbe « gitmek/aller ». Ci-dessous nous donnons les exemples des énoncés avec la T et le mouvement simple.

Ayşe - ttaaysef

| | | | |
|---|---|---|---|
| (277) | geriye | eve | dönüyorlar |
| | *en arrière* | *maison* | *retourne/revient* |
| | SNdir[Tc] | SNdir[Fo+Tc] | V[T] |
| | *ils retournent à la maison* | | |

Gülden - ttaguldenf

| | | | |
|---|---|---|---|
| (278) | eve | doğru | gittiler |
| | *maison* | *vers* | *sont allés* |
| | SNdir[Fo+Tc] | postpos[Tc] | V[mvt] |
| | *ils sont allés vers la maison* | | |

### 2.2.2. Encodage des composantes sémantiques dans le satellite et les types de satellites

#### 2.2.2.1. Total des composantes sémantiques et l'encodage linguistique

Les locuteurs turcophones ont utilisé beaucoup plus de satellites que les francophones, 223. La quantité importante est due aux caractéristiques de cette langue. Elle dispose d'une plus grande richesse d'éléments linguistiques jouant le rôle spatial. Notamment, les SN, les converbes et les noms verbaux spatiaux sont très productifs. Ces éléments-là, font partie de *l'événement spatial*, ils constituent des propositions subordonnées liées aux principales et

complètent les informations spatiales. Sémantiquement, ces satellites disposent aussi d'une plus grande richesse qu'en français. De plus, les énoncés spatiaux contiennent souvent plusieurs satellites. Les figures ci-dessous illustrent les caractéristiques sémantiques et linguistiques des éléments extraverbaux.

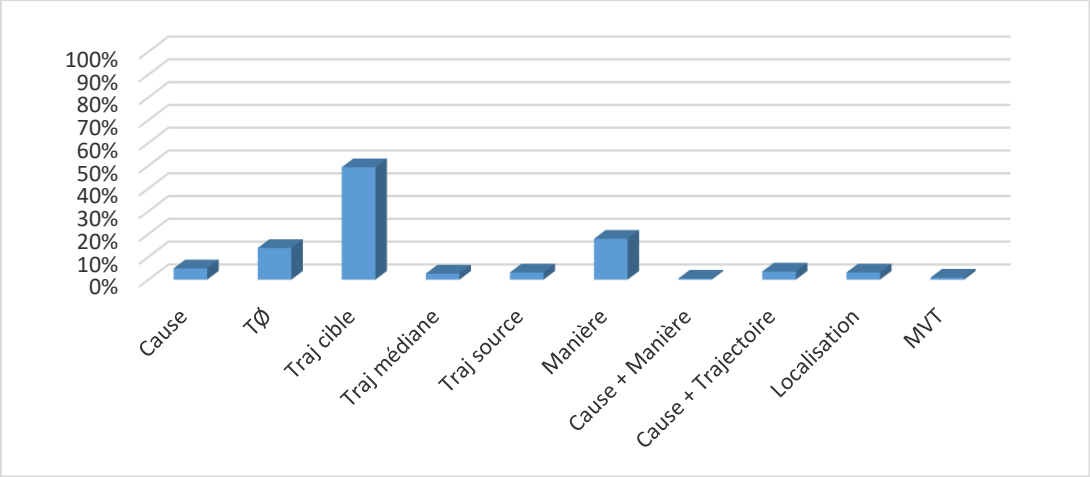



Figure 20a : TrL1 Encodage linguistique satellites

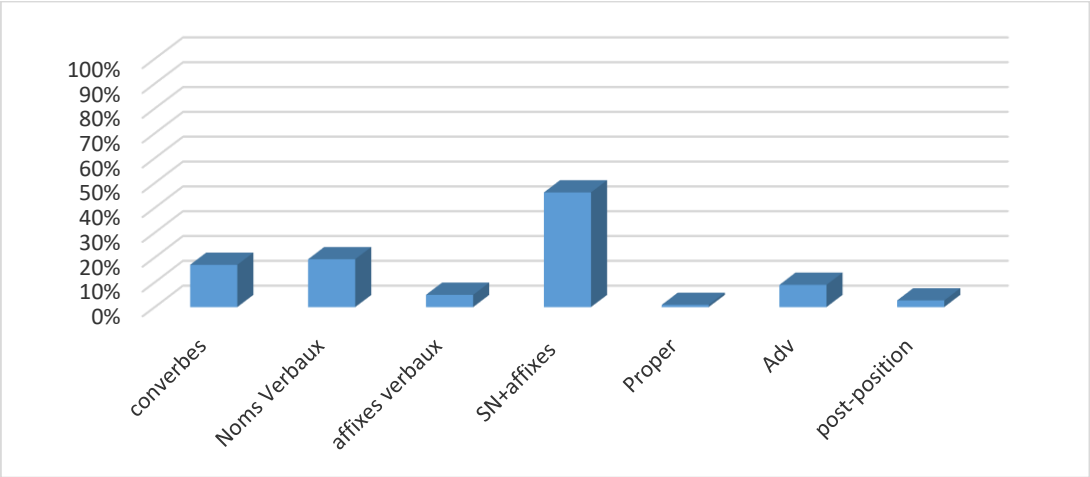



Figure 20b : TrL1 Composantes sémantique satellites

L'empaquetage linguistique se présente sous 7 formes, (figure 20a), majoritairement composé par des SN avec des affixes casuels spatiaux, 46%. Ces affixes casuels peuvent avoir trois cas spatiaux : directif, 74%, ablatif 11% et locatif 2%, ainsi que nominatif, non marqué 14%. Les noms verbaux sont également très productifs, 19%, ainsi que les converbes, 17%. Les autres éléments sont moins productifs, les adverbes, 9%, les affixes verbaux, 5%, les post-positions, 3% et les Proper, 1%. Les dix composantes sémantiques encodées sont : majoritairement la T cible, (110 occurrences), 49%, avec moins d'occurrences, (40), la M, 18%. Ensuite, la T sans mention de la portion est encodée dans 31 occurrences, 14%. La T source

est encodée dans 7 occurrences, 3%, à égalité avec la T médiane. Ensuite la C est encodée dans 11 occurrences, 5%. La fusion de la C+T est encodée dans 8 occurrences, 4% et celle de la C+T est encodée dans 7 occurrences, 3%. Finalement, le mvt est encodé dans à peine 1% des occurrences (figure 20b).

#### 2.2.2.2. Distribution des composantes sémantiques dans les six épisodes.

La distribution quantitative des satellites par épisode suit celle des verbes[70]. Ils sont distribués entre 3 épisodes les plus racontés sans trop de différences. L'épisode 5, en première position, avec 30%, en deuxième position l'épisode 3, avec 27% et en troisième position l'épisode 1, avec 26%. Les épisodes 2, 4 et 6 contiennent moins de satellites, le 6, en quantrième position avec 8%, ensuite le 4 avec 7% et finalement le 2 avec seulement 2%[71].

**Épisode 1**

Dans le premier épisode les locuteurs ont produit 58 satellites. Souvent, les énoncés spatiaux contiennent plusieurs satellites. Les composantes sémantiques qu'ils encodent sont dans l'ordre décroissant : la Trajectoire cible, 28 occurrences, (48%), la Manière, 13 occurrences, (22%), la T sans mention de portion, 8 occurrences, (14%) et la Ts, 6 occurrences, (10%). Ensuite, avec moins d'occurrences, nous trouvons, la C, 2 occurrences, (3%) et la Tm, 1 occurrence. Dans les sections suivantes nous présentons les exemples des énoncés avec les satellites spatiaux, regroupés par composantes[72].

**Trajectoire cible,** la composante la plus fréquente, elle est majoritairement encodée dans des SN au cas directif : « evi-n-e/à la maison », « önü-n-e/devant » à peu près deux tiers des occurrences. Ces SN sont parfois précédés des SN génitifs qui sont apparentés aux compléments du nom en français : « sahibi-n-in evi-n-e/à la maison de son maître », « evi-n-in önü-n-e/devant la maison ». Un tiers des occurrences est encodé dans des adverbes : « geri/en arrière », « dışarı/hors de », « içeri/à l'intérieur ». (ex. 279 et 280)[73].

**Manière** est encodée dans des converbes et des noms verbaux. (ex. 280 et281)

[70] *Cf.* la figure 63 en Annexe II illsutre cette distribution.
[71] *Cf.* les figures 64a et b ainsi que 65 a et b illustrent la distribution des composantes sémantiques dans les satellites par épisode, ainsi que leur empaquetage linguistique.
[72] *Cf.* pour voir plus d'exemples de satellites se référer à l'Annexe III. Turc L1 exemples 639-658.
[73] *Cf.* le tableau 86 en Annexe I.

**Trajectoire seule,** sans mention de ses portions est encodée dans des converbes : « çıkıp/en sortant » et des noms verbaux : « çıkma/la sortie ». (ex. 280)

**Trajectoire source,** elle est encodée dans des SN au cas ablatif qui marque la provenance du mouvement : « kulübesin-den/yuvasin-dan/de sa niche ». (ex. 280)

**Cause** est majoritairement encodée dans la morphologie verbale à l'aide des affixes verbaux. (ex. 279)

**Trajectoire médiane,** encodée une fois dans un SN au cas ablatif : « merdivenler-den/de/par l'escalier » (ex 279).

Nous illustrons les composantes encodées dans cette séquence dans plusieurs énoncés comportant plusieurs satellites à la fois. Ce type d'énoncé à plusieurs composantes est caractéristique pour le turc et très productif.

L'énoncé suivant (279) se compose de trois satellites encodant plusieurs composantes sémantiques : Sat1 = SN abl encodant la T médiane, Sat2 = adv encodant la T cible et Sat3 = affixe verbal de Cause.

Derya – ttaderyaf

| | | | |
|---|---|---|---|
| (279) | merdivenlerden | aşağı[74] | in-(d)ir-(i)yor [75] |
| | *échelle* | *en bas* | *faire descendre* |
| | SNabl[Tm]Sat1 | adv[Tc]Sat2 | V : Racine |

V[T]+sat[C]Sat3

*(le chien) fait descendre (le garçon) de l'escalier*

En ce qui concerne l'encodage de la Cause dans l'énoncé 279, elle est encodée dans l'affixe du verbe « -Ir ». Notamment, la RacineV « in-(mek) » encode la T, celle-ci est suivie d'une lettre de liaison « d- », celle-ci est suivie du satellite, sous la forme d'un affixe « -Ir ». Ce dernier encode la C et il est suivi d'une lettre de liaison « -i- ». Le verbe se termine par un suffixe du présent : « -yor ». Ainsi, « indiriyor » encode un mouvement causatif qui implique un Agent et un Patient qui veut dire : « il[A] le[P] fait descendre ».

L'énoncé 280 est également très riche en satellites encodant différentes composantes sémantiques. Il est composé de 4 satellites. Le satellite 1 encode la T source, c'est un SN au cas ablatif : « kulübe-si-n-den/de sa niche ». Le satellite 2 encode la T sans mention de

[74] Il convient d'ajouter que la racine lexicale de ces adverbes peut former aussi des SN lorsqu'elle est suivie des cas spatiaux : par exemple « içeri-y-e/à l'intérieur », dışarı-y-a/à l'extérieur ».

[75] L'exemple 279 illustre le codage de la Cause dans l'affixe verbal -(d)Ir qui est accolé au verbe de T « -inmek/descendre ».

portion c'est un converbe : « çıkıp/en sortant ». Le satellite 3 encode la M, c'est aussi un converbe « kaya kaya/en glissant ». Le satellite 4 encode la T cible, c'est un SN au cas directif : « ev-e/à la maison ».

Uğur – ttaugurf

| | | | |
|---|---|---|---|
| (280) | kulübesinden | çıkıp | |
| | *niche* | *en sortant* | |
| | SNabl[Fo+Ts]Sat1 | conv[T]Sat2 | |
| | *en sortant de sa niche* | | |
| (280a) | kaya kaya | eve | gidiyor |
| | *en glissant* | *maison* | *va* |
| | conv[M]Sat3 | SNdir[Fo+Tc]Sat 4 | V[mvt] |
| | *il va à la maison en glissant* | | |

Tolga – ttatolgaf

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| (281) | sürekli | düşse de | yavaş yavaş | sahibinin | evinin | kapısının |
| | *continuellement* | *en tombant* | *doucement* | *maître* | *maison* | *porte* |
| | adv | conv[M] | adv | SNgén | SNgén | SNgén |
| (281a) | zilini | çalıyor | | | | |
| | *sonnette* | *sonne* | | | | |
| | SNaccus | VØmvt | | | | |
| | *en tombant continuellement doucement (il) sonne sur la sonnette de la porte de la maison de son maître* | | | | | |

**Épisode 2**

Dans cet épisode, le moins raconté par les locuteurs de toutes les langues, les turcophones ont utilisé 5 satellites. Un satellite par composante sémantique, les composantes encodées sont la C, la T source, la M la fusion de la C+T et la Localisation. Ci-dessous, nous présentons des énoncés qui illustrent plusieurs composantes encodées dans cet épisode.

Gülden - ttaguldenf

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (282) | getirince | orayı | kulübesinin | önünü | |
| | düzelttiler | | | | |
| | *en ayant apporté* | *là-bas* | *niche* | *devant* | *arrange* |
| | Conv[C+T] | SNaccus | SNgén | SNaccus[Tloc] | VØmvt |
| | *en ayant apporté là-bas (il) arrange le devant de sa niche* | | | | |
| (282a) | onun | yürüyebileceği | bir şekilde | | |
| | *le* | *marcher pouvoir* | *de cette manière* | | |
| | SNgén | NV+affixemod[M] | adv | | |
| | *pour qu'il puisse marcher* | | | | |

Uğur – ttaugurf

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| (283) | içerden | ona | da | getiriyor | bir | tane |
| | *l'intérieur* | *lui* | *aussi* | *apporte* | *une* | *pièce* |
| | SNabl[Tsource] | Prodir[Tc] | postpo | V[C+T] | num | NØ |
| | *(il) lui apporte aussi une pièce de l'intérieur* | | | | | |

**Épisode 3**

Cet épisode est riche en satellites spatiaux, les locuteurs ont produit 60 satellites. Les composantes sémantiques encodées sont majoritairement la Tc, 27 occurrences, (45%), la M, 15 occurrences, (25%) et la C, 6 occurrences, (10%). Ensuite, à égalité avec 7% et 4 occurrences chaque composante, la T sans mention des portions, la fusion de la C+T et la Localisation. Ci-dessous, nous donnons des exemples.

**Trajectoire cible**

Elle est encodée principalement dans des SN au cas directif.

Onur – ttaonurf

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (284) | ondan sonra | göl | kenarına | gidiyorlar |
| | *ensuite* | *lac* | *bord* | *vont* |
| | connectSNØ | SNdir[Fo+Tc] | | V[mvt] |
| | *ensuite, (ils) vont au bord du lac* | | | |

**Manière**

Elle est encodée dans des converbes ou des noms verbaux.

Gülden - ttaguldenf

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (285) | patenle | kayıp | | gezerken | |
| | *patins avec* | | *en glissant* | | *en se promenant* |
| | SNØ+postpo | | Conv[M] | | Conv[M] |
| (285a) | bir anda | Joseph | gel | dedi | |
| | *soudainJoseph* | | *viens* | *a dit* | |
| | adv | nom propre | V[T] | | Vmod |
| | *pendant que (le chien) glissait, en se promenant, soudain (son maître) a dit viens* | | | | |

**Cause**

Comme dans l'exemple 285, l'exemple ci-dessous 286 illustre l'encodage de la cause dans l'affixe verbal « -ar » qui est accolé au verbe de T « çıkmak/descendre/sortir ».

Fazil – ttafazilf

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| (286) | içeri | girip | iki | tane | buz pateni | çık-ar-(ı)yor[76] |
| | *l'intérieur* | *en entrant* | *deux* | *pièces* | *patins à glace* | *sort* |
| | adv | Conv[T] | num | SNØ | SNaccus | V : Racine V[T]+sat[C] |
| | *il rentre à l'intérieur il en sort deux paires de patins à glace* | | | | | |

**Épisode 4**

Dans le quatrième épisode, les locuteurs ont produit 15 satellites. Ils encodent deux composantes sémantiques, majoritairement la M, avec 8 occurrences (53%), ainsi que la Tc avec 7 occurrences et 47%. L'empaquetage linguistique est composé de SN au cas directif, de

[76] RacineV : « çık »=T + satellite affixe verbal : « -ar » =C + suffixe du présent : « -(ı)yor ». « Çıkarıyor » encode un mouvement causatif qui implique un Agent et une Figure qui veut dire : il[A] les[F] sort, en l'occurrences il s'agit d'une paire de patins à glace.

converbes et de noms verbaux. Les exemples ci-dessous illustrent les énoncés avec les composantes sémantiques véhiculées par les satellites et leur empaquetage linguistique.

**Manière**

Alican – ttaalicanf

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (287) | sahibi | kayarken | buz | eriyor |
| | *maître* | *en glissant* | *glace* | *s'effondre* |
| | SNaccus | Sat=Conv[M] | SNØ | VØmvt |

*pendant que son maître glisse la glace s'effondre*

Derya – ttaderyaf

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (288) | köpek | kayamadığı | için | sahibine | küsüyor |
| | *chien* | *glissade nég* | *parce que* | *maître* | *boude* |
| | SNØ | Sat=NV[M] | Sat=postpo[Cause] | SNdir | VØmvt |

*pendant que le maitre glisse sur ce lac, le chien boude, parce qu'il ne peut pas glisser*

**Trajectoire cible**

Derya – ttaderyaf

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| (289) | sahibi | soğuk | suyun | içine | düşüyor | birden |
| | *maître* | *froide* | *eau* | *l'intérieur* | *tombe* | *soudain* |
| | SNaccus | adj | SNgén | Sat=SNdir[Tc] | V[T] | adv |

*soudain, son maître tombe dans l'eau froide*

Ayşe - ttaaysef

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (290) | ona | doğru | giderken | buz | kırılıyor |
| | *lui* | *vers* | *en allant* | *glace* | *se casse* |
| | Prodir | postpo[Tc] | Conv[M] | SNØ | VØmvt |

*en allant vers lui, la glace se casse*

**Épisode 5**

Dans cet épisode, du récit, les locuteurs ont produit 67 satellites. Beaucoup d'énoncés contiennent plusieurs satellites. Les composantes sémantiques encodées sont majoritairement la Tc, avec 32 occurrences, (48%), en deuxième position la T sans mention des portions, avec 17 occurrences, (25%). Les autres composantes sont minimalement encodées, la Trajectoire médiane avec 5 occurrences (7%), la M avec 3 occurrences, (4%), ainsi que la fusion de la C+T avec 3 occurrences, (4%). Finalement, avec 2 occurrences, 3% chacune, la C, la fusion de la C+T et la Tloc. L'encodage linguistique se compose majoritairement de SN, de noms verbaux et de converbes, ainsi que de quelques affixes verbaux de C, quelques Proper et postpositions. Nous présentons dans les sections suivantes les cinq séquences de l'épisode 5.

**Séquence 1**

Les locuteurs ont produit 10 satellites. 8 mentions de la Tc empaquetée dans des SN au cas directif, une Tloc empaquetée dans un SN au cas locatif et une Tm, empaquetée également dans un SN au cas directif. L'exemple 36 ci-dessous, comporte 2 satellites, Sat1 encode la portion cible de la Trajectoire et Sat2 encode la portion médiane de la Trajectoire.

Fazil – ttafazilf

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| (291) | merdiven | onu | atıyor | buz | gölünün | üzerine |
| | *échelle* | *lui* | *jette* | *glace* | *lac* | *le dessus* |
| | SNØ[Fin] | Prodir[Tc]Sat1 | V[C+M] | SNØ | SNgén | Sndir[Tm]Sat2 |

*(il) lui jette l'échelle par-dessus le lac glacée*

**Séquence 2**

Les locuteurs ont produit 6 satellites. Les composantes encodées sont la Tc, avec 4 SN au cas directif ainsi qu'une occurrence de la Tm et de la Tloc. Les exemples ci-dessous illustrent la Tc et la Tm.

Hatice – ttahaticef

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (292) | sonra | merdivenin | üstüne | geldi |
| | *puis* | *échelle* | *le dessus* | *est venu* |
| | adv | SNgén | SNdir[Tc] | V[T] |

*puis (il) est venu sur l'échelle*

Fazil – ttafazilf

| | | | |
|---|---|---|---|
| (293) | onun | üzerinden | gidiyor |
| | *lui* | *par le dessus* | *va* |
| | Progén | SNabl[Tm] | V[mvt] |

*il va par le dessus (de l'échelle)*

**Séquence 3**

Dans cette séquence nous avons relevé qu'un seul satellite, un SN au cas directif encodant la Tc. Ci-dessous nous présentons cet énoncé.

Uğur - ttaugurf

| | | | |
|---|---|---|---|
| (294) | çocuğa | elini | uzatıyor |
| | *enfant* | *main* | *étend* |
| | SatSNdir[Tc] | SNaccus | V[C+T] |

*(il) étend la main à l'enfant*

**Séquence 4**

Dans cette séquence les locuteurs ont produit 6 satellites. La seule composante sémantique encodée est la Tc, elle est empaquetée dans des SN au cas directif, un Proper au cas directif et une post-position.

Ayşe - ttaaysef

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (295) | en sonunda | fularını | kıza | doğru | uzatıyor |
| | *finalement* | *foulard* | *fille* | *vers* | *étend* |
| | adv | SNaccus[F] | Sat1SNdir[Tc] | Sat2postpo[Tc] | V[C+T] |

*finalement (il) étend le foulard vers la fille*

**Séquence 5 – sortie de l'eau**

Dans cette séquence les locuteurs ont produit 13 satellites. Certains énoncés contiennent 2 ou 3 satellites d'autres n'en ont aucun. Les composantes sémantiques encodées sont majoritairement la Tc, elle est encodée dans des SN au cas directif, mais aussi des occurrences de la Tm, encodée dans des Sn au cas ablatif et de la M, encodée dans des converbes.

- **Stratégie conceptuelle du mouvement provoqué Ch tire/sort G**

Dans les énoncés relevant de cette stratégie nous avons relevé 2 satellites. Les composantes sémantiques sont la Tc et la M. Les énoncés ci-dessous les illustrent.

Gülden - ttaguldenf

| | | | |
|---|---|---|---|
| (296) | atkısıyla | onu | kurtardı (énoncé introductif Ømvt) |
| | *écharpe avec* | *le* | *a sauvé* |
| | SNaccus+postpos | Prodir | V[Ømvt] |
| | *(il) l'a sauvé avec l'écharpe* | | |
| (296a) | kenara | çekti | |
| | *bord* | *a tiré* | |
| | SNdirSat[Tc] | V[C+M] | |
| | *(il) a tiré jusqu'au bord* | | |

Alican - ttaalicanf

| | | | |
|---|---|---|---|
| (297) | çekiyor | merdivenin | yardımıyla |
| | *tire* | *échelle* | *avec l'aide* |
| | V[C+T] | SNgén | SNaccus+postpo[avec]Sat[M] |
| | *(il) tire à l'aide d'une échelle* | | |

- **Stratégie conceptuelle du mouvement volontaire G sort de l'eau**

Dans les énoncés relevant de cette stratégie nous avons relevé 11 satellites, dont 2 énoncés à 3 satellites. Les composantes sémantiques encodées sont majoritairement la Tc, 67%, mais aussi la Tm, 11% et la M 22%. L'empaquetage linguistique est composé de SN au cas directif, ablatif, de converbes et de NV. L'exemple ci-dessous illustre la Tc et la M.

Aysu – ttaaysuf

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (298) | buzun | üstüne | çıkmaya | çalışırken | çıkıyor |
| | *glace* | *le dessus* | *sortie* | *en essayant* | *sort* |
| | SNgén | SNdir[Tc]Sat1 | NVdir[Tc]Sat2 | ConvaspSat2[M] | V[T] |
| | *en essayant de sortir sur le dessus de la glace il sort* | | | | |

**Épisode 6**

Dans ce dernier épisode les locuteurs ont produit 18 satellites. Les composantes encodées sont la Tc, essentiellement encodée dans des SN au cas directif est la T sans mention des portions, encodée dans des converbes. Ci-dessous nous donnons des exemples.

Uğur – ttaugurf

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (299) | köpek | de | kulübesine | dönüyor | tekrar |
| | *chien* | *aussi* | *niche* | *rentre* | *de nouveau* |
| | SNØ | postpo | SNdir | V[T] | adv |
| | *le chien aussi rentre de nouveau dans sa niche* | | | | |

### 2.2.3 Organisation morphosyntaxique de l'événement spatial

#### 2.2.3.1. Subordination

Dans les énoncés encodant *l'événement spatial,* 39% (99) sont complexes, composés d'au moins deux propositions. La subordination est très productive en turc, bien plus qu'en français et en polonais. 37% des propositions principales relèvent du domaine spatial, contre 63% de propositions subordonnées[77]. La composante majoritairement présente dans les deux types de propositions est la T. Quant aux autres composantes, les propositions principales présentent une plus grande variété des composantes, les 3 types de fusion sont attestées avec des proportions variables. La plus présente est la C+T. Dans les propositions subordonnées, le pourcentage du mouvement simple est plus élevé que la fusion des autres composantes, la plus élevée est également la C+T. Dans la séquence 305 ci-après, le premier énoncé est une proposition subordonnée non spatiale[78], elle est suivie d'une proposition spatiale causative.

Derya – ttaderyaf

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (300) | buzlanmayı | | önlemek | için |
| | *le verglas* | | *éviter* | *pour* |
| | NVaccus | | Vinf[Ømvt] | postpos [fnalité] |
| (300a) | tuz | yerlere | döküyor | |
| | *sel* | *terre* | *répand* | |
| | SNØ[Fin] | SNdir[Fo+Tc] | V[C+M] | |
| | *pour éviter que ça gèle (il) répand du sel par terre (sur le sol)* | | | |

La subordination en turc ne ressemble pas à celle du français (*cf. supra* chapitre 3). Nous avons relevé 4 types de subordination que nous recensons dans le tableau 87 en Annexe I. Le type le plus répandu est par les noms verbaux d'action, qui sont les formes nominales dérivées de verbes, fonctionnant également comme des propositions adverbiales invariables

[77] *Cf.* la figure 66 en Annexe II illustre la distribution des composante sémantiques dans les propositions principales et subordonnées.
[78] La subordonnée est avant la principale en turc.

subordonnées. Elles prennent les marques casuelles (*cf.* ex. séquence 301)[79]. Le deuxième type est par les converbes, qui sont les formes verbales non finies, apparentées aux gérondifs du français, fonctionnant également comme des propositions subordonnées (*cf.* ex. séquence 302)[80]. Le troisième type de subordination, un peu moins répandu, est par la postposition « için » qui peut prendre deux sens, de finalité (*cf. supra* ex 300) ou de cause (*cf. supra* ex. 303). Finalement, le type le moins répandu est par conjonctions de cause « dolayı » précédé de pronoms personnels au cas ablatif, « bundan », « ondan » ou d'un nom, ici « buzdan /glace », également au cas ablatif. (*cf.* ex. 304)[81].

Uğur – ttaugurf

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (301) | çocuk | gülüştükten | sonra | (énoncé introductif Ømvt) | |
| | *enfant* | *le rire* | *après* | | |
| | SN[F] | SNabl | adv | | |
| | *l'enfant après avoir ri* | | | | |
| | içeri | gidip | kömür | alıyor (énoncés introductif mvt] | |
| | *l'intérieur* | *en allant* | *charbon* | *prend* | |
| | adv[Tc]conv[T] | SNØ | V[C+T] | | |
| | *(il) prend du charbon en allant à l'intérieur* | | | | |
| (301a) | buzların | üstüne | serpiyor | onu | |
| | *glace* | *le dessus* | *répand* | *le* | |
| | SNgén | SNdir[Tc] | V[C+M] | Proaccu[Fin] | |
| | *(il) le répand sur la glace* | | | | |
| (301b) | artık | kaymamaya | başlıyor | orası | |
| | *pas plus* | *glissade nég* | *commence* | *là-bas* | |
| | adv | NV[M] | Vmod | N[Tloc] | |
| | *il commence à ne plus glisser là-bas* | | | | |

Uğur – ttaugurf (109 et 59)

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| (302) | yine | köpek | bu | sefer | kendisi gidiyor | |
| | *de nouveau* | *chien* | *cette* | *fois* | *lui-même* | *va* |
| | adv | SNØ[F] | adjdém | fois | Proaccus | V[mvt] |
| (302a) | merdivenin | üstünde | yürüyerek | | | |
| | *échelle* | *le dessus* | *en marchant* | | | |
| | SNgén | SNloc[Fo+Tloc] | conv[M] | | | |
| | *de nouveau, cette fois-ci le chien marche lui-même sur l'échelle* | | | | | |

Derya – ttaderyaf

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (303) | yetişmediği | için | kendisi | |
| | *atteinte* | *parce que* | *lui-même* | |
| | NV[C+T] | postpo[cause] | Proaccus | |
| | *parce qu'(il) n'a pas pu atteindre (le garçon)* | | | |
| (303a) | boğ | azında | duran (énoncé subordonné enchâssé) | |
| | *gorge* | *autour* | *restant* | |
| | N | Nloc | Nomverb | |
| | *qui était autour de sa gorge* | | | |
| (303b) | pembe atkısını | da | ona | uzatıyor |
| | *rose* | *écharpe* | *aussi* | *lui* | *étend* |

[79] *Cf.* tableau 88 en Annexe I.
[80] *Cf.* tableau 89 en Annexe I.
[81] *Cf.* pour plus d'exemples de toute cette section se référer à l'Annexe III. Turc L1 exemples 659-680.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| adj | SNaccus | postpo | Prodir | V[C+T] |
| *lui étend l'écharpe rose* | | | | |

Derya - ttaderyaf

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (304) | bundan dolayı | sürekli | kayıp | düşüyor |
| | *à cause de ça* | *continuellementen glissant* | | *tombe* |
| | conj[cause] | adv | Conv | V[T] |
| | à cause de ça, (il) tombe continuellement en glissant | | | |

### 2.2.3.2. Modalité

En turc, contrairement au français, la modalité est massivement encodée dans la morphologie flexionnelle (AKINCI 2002). Cette propriété du turc explique pourquoi la modalité lexicale est si peu présente dans l'expression de *l'événement spatial* de ses locuteurs. Étant donné que la catégorie de lexèmes verbaux modaux dans l'expression de *l'événement spatial* est assez productive en français et que nous étudions l'acquisition de *l'événement spatial* en français L2, nous nous sommes concentrés sur ce type de procédé dans notre thèse. Nous n'avons pas la prétention de présenter en détails cette notion en turc, nous avons connaissance de sa complexité mais ceci n'est pas l'objet de notre thèse. Nous avons relevé 2 verbes modaux avec 4 occurrences, le verbe modal « istemek/vouloir », utilisé 3 fois dont 1 fois sous la forme du nom verbal de modalité « istedik » et « demek/dire », utilisé 1 fois. Ci-dessous nous donnons un exemple d'énoncé.

Gülden - ttaguldenf

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (305) | daha sonra | buz pateni | yapmaya | gitmek | istediler |
| | *plus tard* | *patins à glace* | *le fait de faire* | *aller* | *vouloir* |
| | adv adv | SNaccus | NV[M] | V[mvt] | Vmod |
| | *plus tard, ils ont voulu aller faire du patin* | | | | |

Derya – ttaderyaf

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (306) | köpek | de | bu | gölde |
| | *chien* | *aussi* | *ce* | *lac* |
| | SNØ | postpo | adjdém | SNloc[Tloc] |
| (306a) | kaymak | istiyor | buz pateniyle | |
| | *glisser* | *vouloir* | *avec patins* | |
| | Vinf[M] | Vmod | SNaccus+postpo | |
| | *le chien aussi veut glisser sur ce lac avec les patins* | | | |

### 2.2.3.3. Aspect

En ce qui concerne les verbes aspectuels, leur nombre est un peu plus élevé que celui de verbes modaux. Les locuteurs ont produit 20 occurrences avec 3 verbes : « başlamak/commencer » avec 10 occurrences, « çalışmak/essayer » avec 9 occurrences, dont

2 converbes « çalıstıkca/en essayant » et « çalısırken/en essayant » et « denemek/essayer », utilisé 1 fois. Ci-dessous nous donnons des exemples.

Ayşe - ttaaysef

| | | | |
|---|---|---|---|
| (307) | köpek | kaymaya | başlıyor |
| | *chien* | *glissade* | *commence* |
| | SNØ | NVdir[M] | Vasp |
| | *le chien commence à glisser* | | |

Onur – ttaonurf

| | | |
|---|---|---|
| (308) | kaymaya | çalışıyor |
| | *glissade* | *essaie* |
| | NVdir[M] | Vasp |
| | *(il) essaie de glisser* | |

Fazil – ttafazilf

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| (309) | çıkmaya | çalıştıkça | önün-de-ki | buzlar | da | kırılıyor |
| | *sortie* | *en essayant* | *le devant* | *glace* | | *se casse* |
| | NV | conv | SNgén+loc+conj | SNØ | postpo | V |
| | *en essayant de sortir, la glace qui est devant se casse* | | | | | |

Onur – ttaonurf

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (310) | buzun | üstüne | çıkmaya | çalışırken | çıkıyor |
| | *glace* | *le dessus* | *sortie* | *en essayant* | *sort* |
| | SNgén | SNdir | NVdir[T] | Vasp | V[T] |
| | *en essayant de sortir sur le dessus de la glace il sort* | | | | |

### 2.3. Polonais L1

### 2.3.1. Encodage des composantes sémantiques dans la racine verbale et le lexique verbal

#### 2.3.1.1. Caractéristiques générales

Les locuteurs natifs polonophones ont produit 173 énoncés de *l'événement spatial* sur le total de 379 énoncés, 173 occurrences de verbes de mouvement dont 32 verbes différents sur un total de 319 occurrences de verbes dont 113 verbes différents. Sur la totalité, 46% des énoncés encodent l'événement *spatial*, 54% des occurrences de verbes encodent le mouvement et 28% des verbes différents encodent le mouvement. Le tableau 44 ci-dessous, illustre ces chiffres et leurs pourcentages[82]. Sur la totalité des énoncés encodant *l'événement spatial* (173), nous avons relevé 13% des énoncés subordonnés, 9% des énoncés comportant la modalité lexicale et 3% des énoncés comportant l'aspect (2%)[83].

| Polonais L1 | encodage spatial | | total global | % mvt |
|---|---|---|---|---|
| Total des énoncés de *l'événement spatial* | 173 | Total global des énoncés | 379 | 46% |
| Total occurrences V mvt (Vlex+loc) | 173 | Total occurrences V (Vlex+loc) | 319 | 54% |
| Total des Vmvt différents | 32 | Total V différents | 113 | 28% |

Tableau 44 : PolL1-Encodage spatial sur la totalité des énoncés et des verbes

#### 2.3.1.2. Total des composantes sémantiques

Les locuteurs polonophones ont produit moins de verbes que les francophones et turcophones, de cette manière, les composantes sémantiques sont moins riches qu'en français et en turc. Nous n'avons pas relevé de fusion de la T+M ni celle des 3 composantes de la C+T+M. Ce résultat est dû aux caractéristiques du polonais, langue à satellite qui encode les composantes sémantiques spatiales dans des satellites, en l'occurrences des préfixes verbaux[84]. Les figures 21a et b ci-dessous, illustrent la proportion des composantes sur le total de verbes de mouvement différents et sur le total d'occurrences.

[82] *Cf.* le tableau 90 en Annexe I et la figure 67 en Annexe II.
[83] Il convient de préciser qu'en polonais, la modalité et l'aspectualisation sont encodées dans la morphologie verbale, or nous nous sommes concentrés sur ces notions dans le domaine lexical, c'est pourquoi le pourcentage des deux est si peu élevé, comme dans les discours produits par les turcophones.
[84] *Cf.* le tableau 91 en Annexe I.

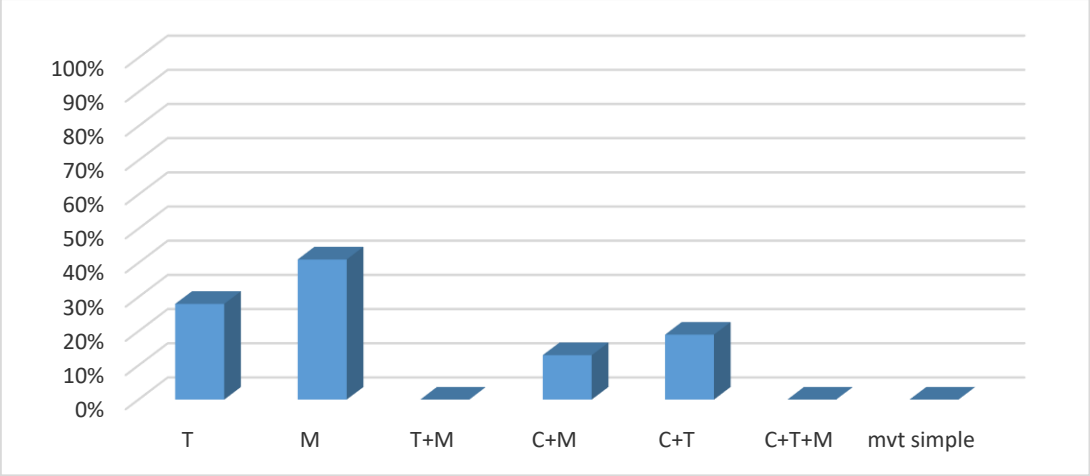



Figure 21a : PolL1 Pourcentage des composantes sémantiques sur le total V mvt différents

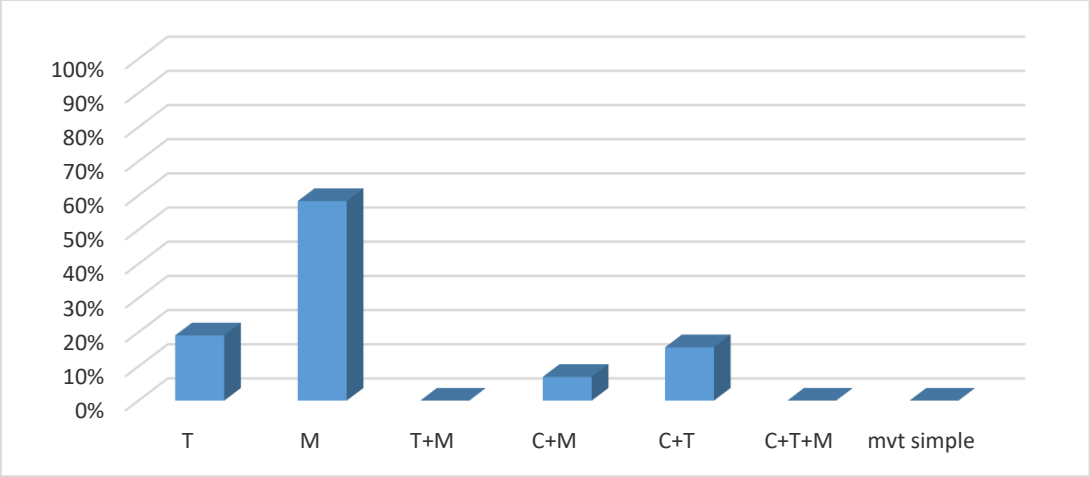



Figure 21b : PolL1 Pourcentage des composantes sémantiques sur le total d'occurrences de V mv

Les figures 21a et b montrent que les locuteurs polonophones privilégient la M, avec 41% de verbes différents et 58% d'occurrences. La T est encodée moins souvent, 28% des verbes différens et 19% des occurrences. Ensuite, deux types de fusion sont encodés, la C+T, 19% des verbes différents et 16% des occurrences et la C+M, 13% des verebs différents et 7% des occurrences. Les autres composantes n'ont pas été relevées dans les racines verbales. Ce premier résultat confirme le classement du polonais en tant que langue à cadrage verbal, les natifs privilégient l'encodage de la M à celui de la T.

#### 2.3.1.3. Répertoire verbal spatial

Nous présentons dans cette section le lexique verbal spatial comportant les verbes lexicaux et les locutions dans tous les discours produits par les locuteurs natifs polonophones et dans toutes les propositions confondues, principales et subordonnées. Nous présentons

l'emploi de ce lexique avec le nombre de locuteurs, ainsi que le nombre d'occurrences. Le tableau ci-après illustre le répertoire verbal le plus fréquent, regroupé par composantes sémantiques et classé dans l'ordre décroissant en fonction du nombre d'occurrences et du nombre de locuteurs[85].

| composante sémantique mvt | infnitif polonais | trad franç infinitif | nbr pers | nbr occur. |
|---|---|---|---|---|
| T | Padac | tomber | 6 | 8 |
| | dostac sie | acceder à un lieu | 6 | 6 |
| | wracac | retourner | 5 | 8 |
| Total T | 9 V dif | | | 33 |
| M | chodzic/isc | se déplacer à pied | 10 | 43 |
| | stac | etre débout | 9 | 11 |
| | jezdzic | se déplacer à l'aide d'un moyen de déplacement | 8 | 22 |
| | slizgac sie | (se) glisser | 5 | 7 |
| Total M | 13 V dif | | | 101 |
| C+M | sypac | parsemer | 5 | 5 |
| | ciagac | tirer | 5 | 5 |
| Total C+M | 4 V dif | | | 12 |
| C+T | dac | donner | 10 | 11 |
| Total C+T | 6 V dif | | | 27 |
| Total général | 32 V dif | | | 173 |

Tableau 45 : PolL1 Classement des items verbaux par composantes sémantiques (racines verbales)

Deux verbes sont employés par tous les locuteurs : « chodzić/marcher », employé le plus fréquemment (43 occurrences), encodant la M et « dać-donner » (11 occurrences), fusionnant la C+T. Un verbe est employé par 90% des locuteurs « stać/être débout » (11 occurrences), encodant la M. Un verbe est employé par 80% des locuteurs : « jeździć/se déplacer à l'aide d'un moyen de déplacement » (22 occurrences), encodant également la M. Deux verbes sont employés par 60% des locuteurs : « padać/tomber » (8 occurrences) et « dostać się/acceder à un lieu » (6 occurrences), les deux encodant la T. De part, la propriété du verbe polonais, à savoir les préfixes verbaux qui modifient leurs aspects ainsi que leurs contenus sémantiques, nous proposons de consulter le tableau 93 en Annexe I qui recense les verbes spatiaux avec leurs préfixes et modificateurs sémantiques.

#### 2.3.1.4. Composantes sémantiques et la diversité de verbes

Les lexèmes verbaux en polonais présentent des différences en ce qui concerne les composantes sémantiques par rapport aux verbes français et turcs, surtout s'agissant de la

[85] *Cf.* le tableau 92 en Annexe I pour la totalité du répertoire verbal avec les chiffres.

Trajectoire, le polonais dispose de peu de verbes encodant cette composante. Elle est généralement encodée dans des satellites ayant la forme des prefixes verbaux.

➢ **Trajectoire**

Les verbes classés dans cette composante.

- Les verbes de Trajectoire au sens stricte :

- Avec franchissement de bornes : « dostać się/accéder » à un lieu cible, « wracać/retourner/revenir/rentrer ».
- Sans franchissement de bornes : « udać się/wybrać się/prendre une destination/prendre la route ».
- Les verbes de Trajectoire impliquant un changement de posture et d'état dynamique impliquant l'aspect lexical télique et un axe directionnel :
- Trajectoire sur l'axe vertical : « padać/tomber », « przewracać się/tomber », « lądować/attérir » (fam), « siadać/s'asseoir ».
- Trajectoire sur l'axe horizontal opposé à la position dans laquelle on se trouve : « odwracać się/se retourner »,

➢ **Manière**.

- Type de mouvement : « chodzić/iść/se déplacer à pied/marcher », « stać/être débout », « ślizgać się/(se) glisser », « biegać/courir », « przeciągać się/s'étirer », « mościć się/se placer confortablement », « robić wywrotkę/tomber » (fam), « spacerować/se promener », « robić piruety/faire de spirouettes », « wywinąć kanara/tomber » (fam), « przeczołgać się/ramper », « robić figury/faire des figures ».
- Moyen de transport : « jeździć/se déplacer à l'aide d'un moyen de déplacement » (en l'occurrences les patins).

➢ **Cause + Manière**. Les verbes fusionnant 2 composantes, la Manière dont les critères sont précisés ci-dessus et la Cause, impliquant la présence d'un Agent déplaçant soit un Patient (animé), soit une Figure (inanimé) qui subissent l'action : « sypać/parsemer », « rzucać/lancer/jeter », « suwać/pousser », « ciągać/tirer ».

➢ **Cause + Trajectoire**. Les verbes qui fusionnent la Cause et la Trajectoire précisées dans les sections précédentes.

- Verbes impliquant le déplacement d'une partie du corps de l'Agent (C) et la Figure : « dać/donner », « kłaść/poser/mettre », « brać/prendre », « nosić/porter », « dosięgnąć/atteindre ».
- Verbes impliquant le déplacement du corps entier de l'Agent et la Figure ou le Patient: « prowadzić/rammener ».

#### 2.3.1.5. Distribution des composantes sémantiques dans les six épisodes.

La distribution des procès spatiaux dans les épisodes diffère de celle en français et en turc. L'épisode qui est conceptualisé avec le plus de procès spatiaux est le 3, avec 28%. En deuxième position, avec 2% de procès spatiaux, vient l'épisode 1, en troisième position vient l'épisode 5, avec 23%, en quatrième position vient l'épisode 4, avec 13% et à la fin, l'épisode 6, avec 10%. Dans l'épisode 2 nous n'avons relevé aucun procès spatial, il ne contient donc aucun verbe de mouvement ni aucun satellite spatial[86].

En ce qui concerne la distribution des composantes sémantiques dans les épisodes, elle varie d'un épisode à l'autre. Dans les épisodes 1,3, 5 et 6 la composanet M est la plus productive. Seulement dans l'épisode 4 la T est plus productive que la Manière[87]. Nous commentons la distribution des composantes sémantiques par épisode et nous donnons des items et des exemples d'énoncés dans les sections suivantes. Le tableau 46 ci-après, présente le pourcentage de procès spatiaux par épisode sur le total des énoncés, ainsi que la distribution des composantes sémantiques par épisode avec le nombre d'occurrences ainsi que le pourcentage sur la totalité des procès spatiaux par épisode. Pour la description détaillée du déroulement des épisodes avec tous les procès spatiaux se référer à la section 1.4. du présent chapitre[88].

| tot. occur. V mvt | ép 1 | | ép 2 | | ép 3 | | ép 4 | | ép 5 | | ép 6 | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 45 | 26% | 0 | 0% | 49 | 28% | 22 | 13% | 39 | 23% | 18 | 10% | 173 |
| T | 6 | 13% | 0 | 0% | 5 | 10% | 14 | 64% | 6 | 15% | 2 | 18 | 33 |
| M | 34 | 76% | 0 | 0 | 35 | 71% | 8 | 36% | 14 | 36% | 10 | 56% | 101 |
| T+M | 0 | 0% | 0 | 0 | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 |
| C+M | 5 | 11% | 0 | 0 | 0 | 0% | 0 | 0% | 7 | 18% | 0 | 0% | 12 |
| C+T | 0 | 0% | 0 | 0 | 9 | 18% | 0 | 0% | 12 | 31% | 6 | 33% | 27 |
| C+T+M | 0 | 0% | 0 | 0 | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 |
| mvt simple | 0 | 0% | 0 | 0 | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 |
| %mvt /tot. énoncés | 108 | 42% | 4 | 0% | 95 | 52% | 40 | 55% | 98 | 40% | 34 | 53% | 379 |

Tableau 46 : PolL1 Pourcentage des composantes sémantiques par épisode

[86] *Cf.* la figure 68 en Annexe II.
[87] *Cf.* la figure 69 en Annexe II.
[88] *Cf.* Annexe II tableau I.

**Épisode 1** : **Réveil - neige et verglas partout**

Dans cet épisode, 42% des énoncés sont spatiaux. La composante spatiale la plus présente est la M, 76%, la T est beaucoup moins présente, 13%, finalement nous relevons la fusion de la C+M, 11%. Les autres composantes sémantiques sont absentes. Dans la suite,, nous illustrons les composantes sémantiques par des exemples d'énoncés[89]. Les exemples ci-dessous, encodant la M dans la racine verbale sont 311, 312 et 313, la T est encodée dans l'exemple 313a, la fusion de la C+M est encodée dans l'exemple 314 :

Adam – ppnadaf

| | | | |
|---|---|---|---|
| (311) | w pierwszej scenie | Reksio | w-stal |
| | *dans la première scène Reksio* | | *s'est levé* |
| | SprépØmvt | Npropre[F] | V : sat-préf[T]+racine V[M] |
| | *dans la première scène Reksio s'est levé* | | |

Ela – ppnelaf

| | | |
|---|---|---|
| (312) | wy-szedl | ze swojej budy |
| | *est sorti* | *sa niche* |
| | V : sat-préf[T]+racine V[M] | Sprép[Fo+Ts] |
| | *(il) est sorti de sa niche* | |

Bernadetta – ppnberf

| | | | |
|---|---|---|---|
| (313) | jednak | wkrotce | po-slizgnal sie (énoncé introductif) |
| | *quand même* | *bientôt* | *(il) a glissé* |
| | conj | adv | V : sat-préf[T]+racine V[M] |
| (313a) | i | u-padl | |
| | *et* | *est tombé* | |
| | connec | V[T] | |
| | *quand même bientôt (il[90]) a glissé et (il)est tombé* | | |

Bernadetta - ppnberf

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (314) | chlopiec | wiec | po-sypal | chodnik | piaskiem |
| | *garçon* | *alors* | *a parsemé* | *sol* | *sable* |
| | SNØ[A] | conj | V : sat-préf[T]+racine V[C+M] | SNaccus[Fo] | |
| | SNinstr[F] | | | | |
| | *Le garçon alors parsemé le sol de sable* | | | | |

Contrairement au français, en polonais comme en turc l'introduction des protagonistes se fait dans un énoncé de la trame, comme dans l'exemple 311[91].

[89] *Cf.* le tableau 94 en Annexe I et la figure 70 en Annexe II recensent tout le lexique verbal avec le nombre de verbes différents er le nombre d'occurrences regroupé par composante.

[90] Le polonais est comme le turc une langue à pronom personnel sujet facultatif, la personne est encodée dans la morphologie verbale. Nous notons le pronom personnel sujet entre parenthèses pour marquer la personne dans la traduction en français, mais sachant qu'en polonais il n'est pas mentionné.

[91] *Cf.* pour voir plus exemples se référer à l'Annexe III. Polonais L1 exemples 681-728.

**Épisode 3 : Chien et Garçon font du patin**

C'est l'épisode qui est encodé avec le plus de procès spatiaux, 52%. La composante spatiale encodée le plus fréquemment est la M, 71% des verbes, ensuite la fusion de la C+T, 18%, la Trajectoire seule est encodée dans seulement 5% des verbes[92]. Ci-après nous donnons des exemples d'énoncés encodant la M (ex. 315, 316, 316a), la T (ex. 315a) et la fusion de la C+T (ex. 317)

Mateusz - ppnmatf

| | | | |
|---|---|---|---|
| (315) | chwile | Reksio | jezdzi |
| | *momentReksio* | | *se déplace en glissant* |
| | N | Nompropre | V[M] |
| (315a) | nastepnie | wraca | na brzeg |
| | *ensuite* | *revient* | *sur la berge* |
| | adv | V[T] | Sprép[Fo] |

*Reksio glisse un moment ensuite revient sur la berge*

Krystian - ppnkryf

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (316) | i | obydwaj | postanawiaja | wy-jsc (énoncé introductif) |
| | *et* | *les deux* | *décident* | *sortir-à-pied* |
| | connnect | num | Vmod | V : st-préf[T]+racineV[M] |
| (316a) | po-slizgac sie[93] | | na lyzwach | |
| | *se glisser un peu* | | *sur patins* | |
| | V :sat-préf[M] +racineV[M] | | locution adv | |

*et les deux décident sortir faire un peu de patins*

Marta - ppnmarf

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (317) | od-daje | | lyzwe | swemu panu |
| | *redonne* | | *patin* | *son maître* |
| | V :sat-préf[Ts]+racineV[C+T] | SNaccus | SNdatif | |

*(il) redonne le patin à son maitre*

**Épisode 4 : Garçon tombe dans l'eau**

Dans cet épisode, 55% des énoncés sont spatiaux. Exceptionnellement la composante spatiale majoritairement dominante est la T, 64% des verbes, la deuxième composante encodée est la M, 36% ; les autres composantes sont absentes[94]. Ci-après, nous donnons des exemples.

Anna – ppnannf

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (318) | i | chlopiec | w-padl | do wody |
| | *et* | *garçon* | *est tombé dedans* | *dans l'eau* |
| | connec | NØ | V: sat-préf[T]+racineV[T] | Sprép[Fo+Tc] |

*et le garçon est tombé dans l'eau*

[92] *Cf.* le tableau 95 en Annexe I et la figure 71 en Annexe II recensent tout le lexique verbal avec le nombre de verbes différents et le nombre d'occurrences regroupé par composante.
[93] Le verbe *glisser* est pronominal en polonais *se glisser*, d'ailleurs ce n'est pas sans influence sur les productions des apprenants polonophones, comme nous verrons dans la section consacrée à l'analyse de leurs productions.
[94] *Cf.* tableau 96 en Annexe I et la figure 72 en Annexe II recensent le lexique verbal avec le nombre d'occurrences et de verbes différents regroupé par composante.

Ewelina - ppnewef

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (319) | jednak | kiedy | on | juz | jezdzi |
| | *quand-même* | *quand* | *lui* | *déjà* | *se déplace sur les patins* |
| | conj | adv | Pro | adv | V[M] |

troszke na tym lodzie
*un peu* *sur cette glace*
adv Sprép[Fo+Tloc]
*quand-même quand il glisse déjà un peu sur cette glace*

**Épisode 5 : Sauvetage**

Dans cet épisode culminant, 40% des énoncés sont spatiaux. Dans un premier temps nous donnons une vue d'ensemble des composantes sémantiques et du lexique verbal, ensuite nous affinons les procès spatiaux des cinq séquences de l'épisode[95]. La composante la plus fréquemment encodée dans celui-ci est la M, 36% des verbes. En deuxième position vient la fusion de la C+T, 31% des verbes, en troisième, vient la fusion de la C+M, 18% des verbes, enfin la T seule, 15% des verbes, les autres composantes sont absentes[96]. Dans la suite, nous donnons quelques informations et exemples à propos des mouvements dans les séquences 1 à 4. Ensuite, nous donnons plus de détails sur la séquence 5.

**Séquence 1 – l'échelle-Figure**

La majorité des mouvements est causative, avec plusieurs mentions du Chien en tant qu'Agent (90%) et une seule mention du Garçon (10%). L'empaquetage linguistique de la Figure-échelle a trois formes : Sprép, 40%, SN, 30% et Proper 30%. Les composantes encodées sont : la fusion de la C+T (40%), la M seule et la fusion de la C+M 520% chacune), ainsi que la T (10%), Les locuteurs ont produit 7 verbes différents avec 10 occurrences[97]. Ci-après, nous donnons des exemples d'énoncés de cette séquence avec le Chien en tant qu'Agent, encodant la T (ex. 320), la M (ex. 321), la C+M (ex. 322), la C+T (ex. 323). Le garçon en tant qu'Agent est encodé dans l'exemple 324, avec le verbe fusionnant la C+T.

Ela – ppnelaf

| | | | |
|---|---|---|---|
| (320) | a nastepnie | udal sie | po drabine |
| | *ensuite* | *a pris la destination* | *pour échelle* |
| | adv | V[T] | Sprépaccus[F] |

*ensuite il est allé chercher l'échelle*

[95] *Cf.* la figure 73 en Annexe II illustre la distribution des composantes sémantiques dans la totalité du cinquième épisode.
[96] *Cf.* le tableau 97 en Annexe I récence tout le lexique verbal avec le nombre de verbes différents et le nombre d'occurrences regroupé par composantes dans tout l'épisode 5, les exemples illustrent l'encodage des composantes sémantiques dans l'épisode 5 dans sa totalité.
[97] *Cf.* les tableaux 98a et b en Annexe I, ainsi que le tableau 10 illustrent le lexique verbal regroupé par composante et par l'Agent.

Adam – ppnadaf

| | | | |
|---|---|---|---|
| (321) | po-biegl | | po drabine |
| | *a couru* | *pour échelle* | |
| | V : sat-préf[T]+racine V[M] | | Sprépaccus[F] |
| | *(il) a couru chercher l'échelle* | | |

Mateusz - ppnmatf

| | | | |
|---|---|---|---|
| (322) | wy-ciagnie | | cala drabine |
| | *sort en tirant* | | *toute échelle* |
| | V : sat-préf[T]+racine V[C+M] | SNaccus[F] | |
| | *(il) sort en tirant toute échelle* | | |

Anna – ppnannf

| | | | |
|---|---|---|---|
| (323) | kladzie | ja | na lodzie |
| | *met* | *la* | *sur glace* |
| | V[C+T] | Pro[F] | Sprép[Fo+Tc] |
| | *(il) la met sur la glace* | | |

Anna – ppnannf

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (324) | ale | chlopiec | nie moze | dosiegnac | do drabiny |
| | *mais* | *garçon* | *ne peux pas* | *atteindre* | *jusqu'à l'échelle* |
| | Conj | SNØ | Vmod | V[C+T] | Sprép[F] |
| | *mais le garçon ne peut pas atteindre l'échelle* | | | | |

**Séquence 2 –Chien monte sur l'échelle- Fond**

L'encodage linguistique du Fond se fait uniquement sous la forme de Sprép. Les composantes encodées sont majoritairement la M, avec 67% ainsi que la T avec 33%[98]. Ci-après, nous donnons quelques exemples, la M (ex. 325) la T (ex. 326).

Edyta - ppnedyf

| | | | |
|---|---|---|---|
| (335) | w-szedl | po tej drabinie | na lodowisko |
| | *est monté à pied* | *par cette échelle* | *sur la patinoire* |
| | V : sat-préf[Tc]+racineV[M] | Sprép[Fo+Tm] | Sprép[Fo+Tc] |
| | *(il) est monté par l'échelle sur la patinoir* | | |

Marta - ppnmarf

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (326) | przy pomocy drabiny | dostaje sie | jak najblizej | swego pana |
| | *avec l'aide de l'échelle* | *accède* | *au plus près* | *son maître* |
| | Sprép[M] | V[T] | locution adv[M] | SNgén[Fo+Tc] |
| | *avec l'aide de l'échelle il accède au plus près de son maitre* | | | |

**Séquence 3 – Chien donne/tend la patte, (main, bras)**

La patte en tant que Figure n'est mentionnée qu'une fois avec le Chien en tant qu'Agent avec le verbe qui fusionne la C+T. La Figure patte est encodée sous la forme d'un SN au cas accusatif. Ci-dessous, nous présentons l'énoncé avec ce verbe.

Mateusz - ppnmatf

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (327) | probuje | po-dac | lapke | swojemu przyjacielowi |
| | *essaie* | *donner* | *patte* | *son ami* |
| | Vmod | V : sat-préf[Tc]+racineV[C+T] | SNaccus[F] | SNdatif[Tc] |
| | *(il) essaie de donner la pate à son ami* | | | |

[98] *Cf.* pour la distribution des composantes sémantiques dans cette séquence se référer à la figure 74 en Annexe II.

**Séquence 4 – Echarpe/Figure**

Tous les mouvements sont causatifs dans cette séquence, deux fusions sont encodées la C+T (75%), avec le verbe « dać/donner » (3 occurrences) et la C+M (25%) avec le verbe « rzucać /lancer/jeter », employé une fois. L'Agent est uniquement le Chien. L'empaquetage linguistique de la Figure est sous la forme de SN au cas accusatif[99]. Nous donnons des exemples ci-après, la C+T ex. 328 et la C+M ex. 329.

Bernadetta – ppnberf

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (328) | nastepnie | po-dal | chlopcu | szalik |
| | *ensuite* | *a donné* | *garçon* | *écharpe* |
| | adv | V : sat-préf[T]+racine V[C+T] | SNdat[Fo+Tc] | SNØ[F] |
| | *ensuite (il) a donné l'écharpe au garçon* | | | |

Mateusz - ppnmatf (56 et 37)

| | | | |
|---|---|---|---|
| (329) | rzuca | przyjacielowi | szalik |
| | *jette* | *ami* | *écharpe* |
| | V[C+M) | SNdatif[Fo+Tc] | SNØ[F] |
| | *(il) jette l'écharpe à son ami* | | |

**Séquence 5 – sortie de l'eau**

Cette séquence est encodée par 70% des locuteurs avec 11 énoncés dont 8 spatiaux. En ce qui concerne les stratégies du type de mouvement, 38% (3 énoncés) des énoncés encodent le mouvement provoqué avec le Chien en tant qu'Agent, contre 62% (6 énoncés) qui encodent le mouvement volontaire avec le Garçon en tant que Figure ou bien les deux protagonistes effectuant la sortie ensemble. Les trois énoncés non spatiaux encodent la sortie avec le verbe *uratowac-sauver*, comme en français et en turc. Dans les sections qui suivent nous présentons les caractéristiques des énoncés lors des deux stratégies.

➢ **Stratégie conceptuelle du mouvement provoqué Ch tire/sort G : 38%**

Lors du choix de cette stratégie avec le Chien en tant qu'Agent et le Garçon en tant que Patient, seule la fusion de la C+M est encodée dans un seul verbe « ciągać/tirer ». Ci-dessous, nous présentons les 3 énoncés d'encodage de cette stratégie.

Anna – ppnannf

| | | | |
|---|---|---|---|
| (330) | i w-ciaga | swego | pana |
| | *sort en tirant* | *son* | *maître* |
| | V : sat-préf[Tc]+racine V[C+M] | Progén[P] | SNgén[P] |
| | *(il) sort en tirant son maître* | | |

Mateusz - ppnmatf

| | | | |
|---|---|---|---|
| (331) | wy-ciaga | kumpla | z wody |
| | *sort en tirant* | *pote* | *de l'eau* |
| | V : sat-préf[Ts]+racine V[C+M] | SNgén[P] | Sprépgén[Ts] |
| | *(il) sort en tirant le pote de l'eau* | | |

Marta - ppnmarf

[99] *Cf.* la figure 75 en Annexe II illsutre la distribution des composnates sémantiques.

(332) wy-ciaga pana z tego stawu
*sort en tirant* *maître* *de cet étang*
V : sat-préf[Ts]+racine V[C+M] SNgén[P] Sprépgén[Ts]
*(il) sort en tirant son maître de l'eau*

➢ **Stratégie conceptuelle du mouvement volontaire G sort de l'eau : 62%**

Lors du choix de cette stratégie le Garçon en tant que Figure autonome est mentionné dans 3 énoncés, les deux protagonistes effectuant le mouvement ensemble sont mentionnés dans 2 énoncés. Les composantes sémantiques encodées sont la Trajectoire, 38% avec 2 verbes différents : « dostać się /accéder à un lieu cible » (1 occurrence) et « wracać/retourner/revenir/rentrer » (2 occurrences). La Manière est encodée dans 62% des verbes, avec 1 seul verbe : « chodzić/iść /se déplacer à pied » (2 occurrences). Ci-dessous, nous présentons les 5 énoncés encodant la Trajectoire et la Manière. Les trois premiers encodent la Trajectoire (ex. 333, 334 et 335a) et les deux suivants encodent la Manière (335 et 336).

Bernadetta – ppnberf
(333) i w ten sposob po drabinie chlopiec wrocil na lod
*de cette manière* *par échelle* *garçon* *est retourné* *sur glace*
locution adv Sprép[Fo+Tm] SNØ V[T]
Sprép[Fo+Tc]
*de cette manière le garçon est retourné par l'échelle sur la glace*

Ela – ppnelaf
(334) no i razem wy-dostali sie
*ainsi* *ensemble* *s'en sont sortis*
locution adv adv V : sat-préf[Ts]+racine V[T]
*ainsi ensemble ils s'en sort sortis*
(334a) wracaja szczesliwie do domu
*retournent* *heureusement* *à la maison*
V[T] adv Sprép[Tc]
*(ils) rentrent heureusement à la maison*

Marta - ppnmarf
(335) ten pan po drabinie prze-chodzi na brzeg
*ce maître* *par échelle* *passe en marchant* *sur la berge*
adj dém SNØ Sprépinstr[Tm] V : sat-préf[Tm]+racine V[M]
Sprép[Tc]
*ce maître passe par l'échelle sur la berge*

Ewelina – ppnewef
(336) chlopczyk wy-chodzi
*garçon* *sort à l'extérieur à pied*
SNØ V : sat-préf[Ts]+racine V[M]
*le garçon sort à l'extérieur*

**Épisode 6 : Retour à la maison**

Dans cet épisode, 53% des énoncés sont spatiaux. Principalement c'est la Manière qui est encodée, 56% des verbes, avec 2 verbes : « chodzić / iść /se déplacer à pied/marcher » et « spacerować/se promener ». Ensuite nous avons la fusion de la C+T, 33% des verbes, avec un seul verbe : « prowadzić/ramener ». Enfin, nous trouvons la T seule, 18%, avec un seul verbe : « wracać /retourner/revenir/rentrer »[100]. Les exemples ci-dessous illustrent les composantes encodées.

Bernadetta – ppnberf

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| (337) | i wkrotce | potem | Reksio | wraz | z chlopcem | wrocili | do domu | |
| | *peu* | *après* | *Reksio* | *avec* | *garçon* | *sont rentrés* | *à* | *la maison* |
| | adv | adv | Nom propre | adv | SNinstr | V[T] | Sprép[Fo+Tc] | |
| | *et peu après, Reksio avec le garçon sont rentrés à la maison* | | | | | | | |

Ewelina – ppnewef

| | | | |
|---|---|---|---|
| (338) | ida | z powrotem | do domu |
| | *marchent* | *au retour* | *à la maison* |
| | V[M] | locution adv | Sprép[Fo+Tc] |
| | *(ils) rentrent à la maison* | | |

Marta - ppnmarf

| | | | |
|---|---|---|---|
| (339) | od-prowadza | go | do domu |
| | *ramène* | *le* | *à la maison* |
| | V: sat-préf[T]+racineV[C+T] | Pro | Sprép |
| | *(il) le ramène à la maison* | | |

### 2.3.2. Encodage des composantes sémantiques dans le satellite et les types de satellites

#### 2.3.2.1. Total des composantes sémantiques et l'encodage linguistique

Les locuteurs polonophones ont produit 128 satellites spatiaux au total. Leur nombre n'est pas beaucoup plus petit que celui des verbes, contrairement au français. Ce résultat est dû aux caractéristiques de cette langue à satellite où beaucoup d'informations spatiales y sont encodées. Les figures 22a et b ci-dessous illustrent les caractéristiques sémantiques et linguistiques des satellites dans tous les énoncés encodant *l'événement spatial*.

[100] *Cf.* la figure 76 en Annexe II illustre la distribution des composantes sémantiques dans l'épisode 6.

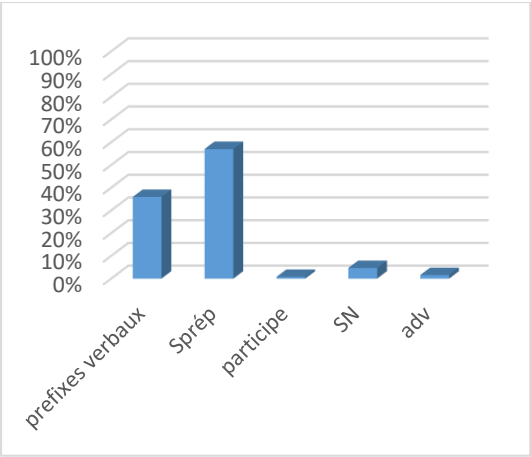



Figure 22a : PolL1 Encodage linguistique satellites

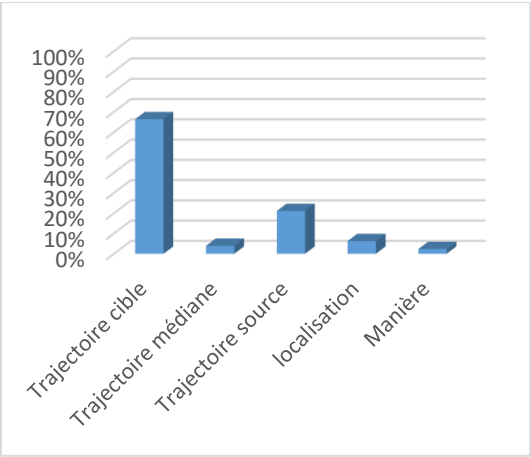



Figure 22b : PolL1 Composantes sémantique satellites

L'empaquetage linguistique diffère de celui en français et en turc, il se présente sous cinq formes. Il est composé majoritairement de Sprép, 73 occurrences, 57%. Cependant, le nombre des occurrences de préfixes verbaux n'est pas négligeable, 46 occurrences, 36%, ensuite, dans une moindre mesure nous avons relevé des SN, 6 occurrences, 5%, des adverbes, seulement 2 occurrences, 2% et un participe.

#### 2.3.2.2. Distribution des composantes sémantiques dans les six épisodes

Nous avons également évalué la distribution des satellites par épisode[101]. L'emploi quantitatif des satellites par épisode diffère légèrement de celui des verbes. L'épisode où on trouve le plus de satellites est le 5 avec 40 occurrences, 31%, en deuxième position vient l'épisode 1, avec 35 occurrences, 27%, en troisième position vient l'épisode 3, avec 21 occurrences, 16%, ensuite, ex-aequo les épisodes 4 et 6 avec 16 occurrences et 14% chacun[102].

**Épisode 1**

Dans le premier épisode, les locuteurs ont produit 35 satellites spatiaux. Les composantes sémantiques qu'ils encodent sont dans l'ordre quantitatif décroissant : la Trajectoire cible, 17 occurrences, (43%), la T source, 15 occurrences, (43%), la T locative 2 occurrences, (6%) et la T médiane 1 occurrence (3%). L'empaquetage linguistique est sous plusieurs formes de Sprép,

[101] *Cf.* la figure 77 en Annexe II illustre la distribution des satellites par épisode.
[102] *Cf.* les figures 78 a et b ainsi que 79 a et b illustrent la distribution des composantes sémantiques et l'empaquetage linguistique des satellites par épisode.

comme en français, ainsi que des préfixes verbaux et des SN[103]. Ci-après quelques exemples d'énoncés avec les satellites illustrent cet épisode, regroupés par composantes sémantiques[104].

**Trajectoire cible**

Edyta - ppnedyf

(340) po-biegl — do swojego pana
*a couru* — *jusqu'à son maître*
V : sat-préf[Tc]+racine V[M] — Sprép[Fo+Tc]
*(il) a couru jusqu'à son maitre*

Wojtek – ppnwojf

(341) idzie — po swojego kolege
*marche* — *jusqu'à son copain*
V[M] — Sprép[Tc]
*(il) marche jusqu'à son copain*

**Trajectoire source**

Marta - ppnmarf

(342) Reksio — wy-chodzi — rano — z budy
*Reksio* — *sort à pied d'un lieu source* — *matin* — *de niche*
Nom propre — V : sat-préf[Ts]+racine V[M] — SNØ
Sprép[Ts]
*un matin Reksio sort de sa niche*

**Trajectoire locative**

Ela – ppnelaf

(343) najpierw — po-sypali — lod — przed buda Reksia
*d'abord* — *parsèment* — *glace* — *devant niche de Reksio*
adv — V : sat-préf[T]+racineV[C+M] — SN — Sprépinstr[Tloc]
popiolem
*cendre*
SNinstr[F]
*d'abord (ils) parsèment la glace devant la niche de Reksio avec des cendres*

**Trajectoire médiane**

Marta - ppnmarf

(344) ma trudnosci — z wejsciem — po schodach — do domu
*a des difficultés* — *avec l'entrée* — *par escalier* — *à la maison*
avoir+nom — Sprép — Sprép[Tm] — Sprép
*(il) a es difficultés d'entrer par l'escalier à la maison*

## Épisode 3

Dans cet épisode, les locuteurs ont produit 21 satellites. Les composantes sémantiques encodées sont majoritairement la Tc, 16 occurrences (76%), ensuite la Tloc4 occurrences (19%) et finalement la Ts dans un seul énoncé (5%). L'empaquetage linguistique est principalement sous la forme de Sprép (86%) et quelques préfixes verbaux (14%). Les exemples ci-dessous illustrent l'encodage des composantes sémantiques et leur empaquetage linguistique.

[103] Cf . Le tableau 99 en Annexe I illustre les types de satellites regroupés par composantes et par l'empaquetage linguistique.
[104] *Cf.* pour voir plus d'exemples de satellites de tous les épisodes se référer en Annexe III. Polonais L1 exemples 729-740.

**Trajectoire cible**

Edyta - ppnedyf

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (345) | i postanowili | po-jsc | razem | na lyzwy |
| | *ils ont décidé* | *marcher* | *ensemble* | *sur patins* |
| | Vmod | V : sat-préf[T]+racineV[M] | adv | Sprép |
| | na slizgawke | | | |
| | *sur patinoire* | | | |
| | Sprép[Fo+Tc] | | | |

*(ils) ont décidé d'aller faire des patins à la patinoire*

**Trajectoire locative**

Marta - ppnmarf

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (346) | pan | Reksia | z najwiekszym powodzeniem | jezdzi sobie |
| | *maître de Reksio* | | *avec le plus grand succès* | *glisse (se)* |
| | SNgén[F] | Nom propre | Sprép | V[M]Pro |
| | po lodzie | | | |
| | *sur la glace* | | | |
| | sprép[Fo+Tloc] | | | |

*le maitre de Reksio avec le plus grand succès glisse sur la glace*

**Trajectoire source**

Mateusz - ppnmatf

| | | |
|---|---|---|
| (347) | wy-chodzi | na lod |
| | *sort à pied* | *sur glace* |
| | V: sat-préf[T]+racineV[M] | Sprép[Fo+Tc] |

*(il) entre sur la glace*

**Épisode 4**

Dans le quatrième épisode les locuteurs ont produit 16 satellites. Les composantes sémantiques sont majoritairement la Tc avec 81% de stellites, la Ts, avec 13% de satellites et la Tloc, avec seulement 6%. L'empaquetage linguistique est composé à 56% de Sprép : « od tafli jeziora/de la surface du lac », où la préposition « od » encode la Trajectoire source : « do wody/dans l'eau, do stawu/l'étang », « w wodzie/dans l'eau », les prépositions « do » et « w » encodent la Tc. 44% des satellites ont la forme de préfixes verbaux. « w-padl », « w-pada », le préfixe w- encode la Tc et la racine encode la T « tomber ». Ce verbe associé avec le suffixe encode la T de façon redondante. Les exemples ci-dessous illustrent les énoncés avec les composantes sémantiques véhiculées par les satellites et leur empaquetage linguistique.

**Trajectoire cible**

Ela - ppnelaf

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (348) | i | chlopiec | w-padl | do wody |
| | *et* | *garçon* | *est tombé dedans* | *dans l'eau* |
| | connec | NØ | V: sat-préf[Tc]+racineV[T] | Sprép[Fo+Tc] |

*et le garçon est tombé dans l'eau*

**Trajectoire source**

Adam – ppnadaf

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (349) | odwrocil sie | od swojego pana | znaczy | od tafli jeziora |

*s'est retourné de son maitre* *c'est-à-dire* *de la surface du lac*
Vpron[T] Sprép[Fo+Ts] wykladnik ekwiwalencji Sprép[Fo+Ts]
*(il) s'est retourné de son maitre c'est-à-dire de la surface du lac*

**Trajectoire locative**
Ewelina – ppnewef

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (350) | jednak | kiedy | on | juz | jezdzi |
| | *quand-même* | *quand* | *lui* | *déjà* | *se déplace sur les patins* |
| | conj | adv | Pro | adv | V[M] |
| | troszke na tym lodzie | | | | |
| | *un peu* | *sur cette glace* | | | |
| | adv | Sprép[Fo+Tloc] | | | |
| | *quand-même quand il glisse déjà un peu sur cette glace* | | | | |

**Épisode 5**

Dans cet épisode, les locuteurs ont produit 40 satellites. Les composantes sémantiques encodées sont majoritairement la Tc, 24 énoncés (60%), ensuite la Ts, 9 énoncés, (23%), la Tm est encodée avec 4 occurrences, (10%), enfin la M est encodée avec 3 occurrences, (8%). L'encodage linguistique se compose à égalité de Sprép et de préfixes verbaux à 43% chacun, ensuite 10% des SN et 5% des adverbes. Nous présentons les exemples en suivant l'ordre des séquences, les mêmes que dans la partie consacrée à l'analyse sur verbes.

**Séquence 1**

Nous avons relevé 11 satellites, avec 10 mentions de la Tc et une de la Ts. L'empaquetage linguistique est majoritairement sous la forme de suffixes verbaux 64% et de quelques Sprép 36%. Les énoncés suivants illustrent les satellites de cette séquence.

**Trajectoire cible**
Mateusz - ppnmatf

| | | |
|---|---|---|
| (351) | pod-biega | pod drzewo |
| | *accourt* | *sous arbre* |
| | V : sat-préf[Tc]+racineV[M] | Sprép[Fo+Tc] |
| | *(il) accourt sous l'arbre* | |

**Trajectoire source**
Mateusz - ppnmatf

| | | | |
|---|---|---|---|
| (352) | wy-ciagnie | | cala drabine |
| | *sort en tirant* | | *toute échelle* |
| | V : sat-préf[Ts]+racine V[C+M] | | SNaccus[F] |
| | *(il) sort en tirant toute échelle* | | |
| (352a) | kladzie | ja | na lod |
| | *met* | *la* | *sur glace* |
| | V[C+T] | Pro[F] | Sprép[Fo+Tc] |
| | *(il) la met sur la glace* | | |

**Séquence 2 – mention de l'échelle en tant que Fond**

Les locuteurs ont produit 13 satellites. Cette séquence est particulièrement intéressante en ce qui concerne l'emploi des satellites en polonais, il révèle les caractéristiques de cette langue à satellites. Le résultat montre l'emploi de plusieurs satellites dans un même énoncé, les préfixes verbaux et les Sprép. L'encodage des composantes sémantiques se révèle riche, étant donné le peu d'énoncés produits dans cette séquence, nous avons relevé notamment 62% de la Trajectoire cible, encodée sous la forme de Sprép : « po drabinie/par/sur l'échelle », « na lodowisko/sur la glace », « na drabine/sur l'échelle » ou du préfixe verbal « w- », encodant la Trajectoire vers un lieu cible. Nous avons relevé également 23% de la Manière sous la forme d'adverbes : « bohatersko/héroiquement », « jak najblizej/au plus près » ; et un Sprép : « przy pomocy drabiny/avec l'aide de l'échelle ». Nous avons relevé enfin 15% de la Trajectoire médiane, encodée dans un préfixe : « prze/par » et un Sprép : « po drabinie »[105]. L'encodage linguistique est également riche : 46% des Sprép, 31% des préfixes verbaux, 15% des adverbes et 8% des SN.

**Trajectoire cible**

Edyta - ppnedyf

| | | | |
|---|---|---|---|
| (353) | w-szedl | po tej drabinie | na lodowisko |
| | *est monté à pied* | *par cette échelle* | *sur la patinoire* |
| | V : sat-préf[Tc]+racineV[M] | Sprép[Fo+Tm] | Sprép[Fo+Tc] |

**Trajectoire médiane**

Bernadetta – ppnberf

| | | |
|---|---|---|
| (354) | i prze-czolgal sie | po drabinie |
| | *il a rampé par* | *par échelle* |
| | V : sat-préf[Tm]+racineV[M] | Sprépinstr[Fo+Tm] |
| | *(il) a rampé par l'échelle* | |

**Manière**

Marta - ppnmarf

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (355) | przy pomocy drabiny | dostaje sie | jak najblizej | swego pana |
| | *avec l'aide de l'échelle* | *accède* | *au plus près* | *son maître* |
| | Sprép[M] | V[T] | locution adv[M] | SNgén[Fo+Tc] |
| | *avec l'aide de l'échelle il accède au plus près de son maitre* | | | |

**Séquence 3**

Dans cette séquence, en polonais un seul énoncé a été produit avec 1 verbe et 2 satellites, encodant tous les deux la Tcible, sous la forme d'un préfixe verbal et d'un SN.

Mateusz - ppnmatf

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (356) | probuje | po-dac | lapke | swojemu przyjacielowi |
| | *essaie* | *donner* | *patte* | *son ami* |
| | Vmod | V : sat-préf[Tc]+racineV[C+T] | SNaccus[F] | Sat : SNdatif[Tc] |
| | *(il) essaie de donner la pate à son ami* | | | |

**Séquence 4**

[105] Le même Sprép « po drabinie/par/sur l'échelle » encode la T cible dans un autre énoncé, cependant dans l'énoncé où il encodage la Tmédiane il apparait à côté d'un autre satellite encodant la Tc, en effet, dans cet énoncé il encode la Tmédiane.

Les locuteurs ont produit 5 satellites. Uniquement la Trajectoire cible est encodée, l'encodage linguistique est sous la forme des 2 préfixes verbaux, 2 SN et 1 pronom personnel. Ci-dessous nous présentons les 3 énoncés encodant tous les satellites.

Bernadetta – ppnberf

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (357) | nastepnie | po-dal | chlopcu | szalik |
| | *ensuite* | *a donné* | *garçon* | *écharpe* |
| | adv | V : sat-préf[Tc]+racine V[C+T] | SNdat[Fo+Tc] | SNØ[F] |
| | *ensuite (il) a donné l'écharpe au garçon* | | | |

Ela – ppnelaf

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (358) | ale | Reksio | po-dal | mu | szalik |
| | *mais* | *Reksio* | *a donné* | *lui* | *écharpe* |
| | conj | Nompropre | V : sat-préf[Tc]+racine V[C+T] | Pro[Tc] | SNØ[F] |
| | *mais Reksio lui a donné l'écharpe* | | | | |

Mateusz - ppnmatf

| | | | |
|---|---|---|---|
| (359) | rzuca | przyjacielowi | szalik |
| | V[C+M) | SNdatif[Fo+Tc] | SNØ[F] |
| | *jette* | *ami* | *écharpe* |
| | *(il) jette l'écharpe à son ami* | | |

**Séquence 5**

Dans cette séquence culminante de la sortie de l'eau, les locuteurs ont produit 12 satellites. Les composantes sémantiques encodées sont la Trajectoire cible avec 4 occurrences, (33%), la Trajectoire source, avec 6 occurrences (50%), finalement la Trajectoire médiane avec 2 occurrences, (17%). L'encodage linguistique se compose à 58% de Sprép (7 occurrences) et à 42% de préfixes verbaux (5 occurrences). Dans les sections qui suivent nous détaillons les satellites lors des 2 stratégies conceptuelles.

➢ **Stratégie conceptuelle du mouvement provoqué Ch tire/sort G**

Dans les énoncés relevant de cette stratégie nous avons relevé 5 satellites, dont 2 énoncés à 2 satellites. Les composantes sémantiques encodées sont la Trajectoire source, 4 satellites (80%), et la Trajectoire cible 1 satellite, (20%). L'encodage linguistique est sous la forme de préfixes verbaux, 3 occurrences et des Sprép, 2 occurrences. Ci-dessous, nous présentons les 3 énoncés encodant cette stratégie spatiale avec tous les satellites.

Anna – ppnannf

| | | | |
|---|---|---|---|
| (360) | i w-ciaga | swego | pana |
| | *sort en tirant* | *son* | *maître* |
| | V : sat-préf[Tc]+racine V[C+M] | Progén[P] | SNgén[P] |
| | *(il) sort en tirant son maître* | | |

Mateusz - ppnmatf

| | | | |
|---|---|---|---|
| (361) | wy-ciaga | kumpla | z wody |
| | *sort en tirant* | *pote* | *de l'eau* |
| | V : sat-préf[Ts]+racine V[C+M] | SNgén[P] | Sprépgén[Ts] |
| | *(il) sort en tirant le pote de l'eau* | | |

Marta - ppnmarf

| | | | |
|---|---|---|---|
| (362) | wy-ciaga | pana | z tego stawu |
| | *sort en tirant* | *maître* | *de cet étang* |
| | V : sat-préf[Ts]+racine V[C+M] | SNgén[P] | Sprépgén[Ts] |
| | *(il) sort en tirant son maître de l'eau* | | |

➢ **Stratégie conceptuelle du mouvement volontaire G sort de l'eau**

Dans les 6 énoncés relevant de cette stratégie, nous avons relevé 7 satellites, dont 2 énoncés à 2 satellites. Les composantes sémantiques encodées sont la Trajectoire cible, 3 occurrences 42%, ainsi qu'à égalité la Trajectoire médiane et la Trajectoire source avec 2 occurrences et 29% chacune. L'encodage linguistique est sous la forme de Sprép, 5 occurrences, ainsi que de 2 préfixes verbaux. Ci-dessous, nous présentons les 5 énoncés encodant cette stratégie spatiale avec tous les satellites.

Bernadetta – ppnberf

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (363) | i w ten sposob | po drabinie | chlopiec | wrocil | na lod |
| | *de cette manière* | *par échelle* | *garçon* | *est retourné* | *sur glace* |
| | locution adv | Sprép[Fo+Tm] | SNØ | V[T] | Sprép[Fo+Tc] |
| | *de cette manière le garçon est retourné par l'échelle sur la glace* | | | | |

Ela – ppnelaf

| | | | |
|---|---|---|---|
| (364) | no i | razem | wy-dostali sie |
| | *ainsi* | *ensemble* | *s'en sont sortis* |
| | locution adv | adv | V : sat-préf[Ts]+racine V[T] |
| | *ainsi ensemble ils s'en sort sortis* | | |

Ela – ppnelaf

| | | | |
|---|---|---|---|
| (365) | wracaja | szczesliwie | do domu |
| | *retournent* | *heureusement* | *à la maison* |
| | V[T] | adv | Sprép[Tc] |
| | *(ils) rentrent heureusement à la maison* | | |

Marta - ppnmarf

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (366) | ten pan | po drabinie | prze-chodzi | na brzeg |
| | *ce maître* | *par échelle* | *passe en marchant* | *sur la berge* |
| | adj dém SNØ | Sprépinstr[Tm] | V : sat-préf[Tm]+racine V[M] | Sprép[Tc] |
| | *ce maître passe par l'échelle sur la berge* | | | |

Ewelina – ppnewef

| | | |
|---|---|---|
| (367) | chlopczyk | wy-chodzi |
| | *garçon* | *sort à l'extérieur* |
| | SNØ | V : sat-préf[Ts]+racine V[M] |
| | *le garçon sort à l'extérieur* | |

**Épisode 6**

Dans cet épisode, les locuteurs ont produit 16 satellites. 94% des satellites encodent la Trajectoire cible et un seul la Trajectoire locative. L'encodage linguistique a la forme de Sprép (75%) et des préfixes verbaux (25%). Les exemples ci-dessous illustrent l'encodage sémantique et leur empaquetage linguistique.

**Trajectoire cible**

Adam - ppnadaf

| | | | |
|---|---|---|---|
| (368) | i | po-szli | do domu |
| | *et* | *ont marché vers la direction cible* | *à la maison* |
| | conj | V: sat-préf[Tc]+racineV[M] | Sprép[Tc] |

*et (ils) sont rentrés à la maison*

Bernadetta – ppnberf

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| (369) | i wkrotce | potem | Reksio wraz | z chlopcem | wrocili | |
| | *peu* | *après* | *Reksio* | *avec* | *garçon* | *sont rentrés* |
| | adv | adv | Nom propre | adv | SNinstr | V[T] |
| | do domu | | | | | |
| | *à la maison* | | | | | |
| | Sprép[Fo+Tc] | | | | | |

*et peu après, Reksio avec le garçon sont rentrés à la maison*

**Trajectoire locative**

Mateusz - ppnmatf

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (370) | Reksio | zmartwiony | spaceruje | | |
| | *Reksio* | *soucieux* | *se promène* | | |
| | Nompropre | adj | V[M] | | |
| (370a) | z zalozonymi lapkami | do tylu | za plecami | przed domem | |
| | locution adv | Sprép | Sprép | Sprép[Fo+Tloc] | |
| | *avec les mains croisées* | *derrière* | *derrière le dos* | *devant la maison* | |

*Reksio soucieux se promène avec les mains croisées derrière son dos devant la maison*

### 2.2.3. Organisation morphosyntaxique de l'événement spatial

#### 2.2.3.1. Subordination

Dans l'expression de *l'événement spatial,* 13% des énoncés sont complexes (22), composés d'au moins deux propositions. 18% des propositions principales relèvent du domaine spatial, contre 82% des propositions subordonnées[106]. La Trajectoire et la Manière sont encodées à égalité dans les propositions principales, chacune à 50%. Quant aux propositions subordonnées, la Manière est majoritairement encodée avec 55%, ensuite la Trajectoire avec 15%, finalement les deux types de fusion la C+M et la C+T sont encodées à égalité avec 10% chacune. Dans la suite, nous donnons des exemples de propositions complexes spatiales et non spatiales, ainsi que l'encodage des composantes sémantiques. La

[106] *Cf.* la figure 80 en Annexe II présente la distribution des composante sémantiques dans les propositions principales et subordonnées.

séquence 61 se compose de plusieurs énoncés, dont les deux premiers sont spatiaux, le tout premier encode la Manière dans la racine verbale et la Trajectoire dans le satellite-préfixe, il est aussi celui où le locuteur introduit le protagoniste principal. Ce type d'introduction est caractéristique pour le polonais, le protagoniste apparait pour la première fois dans le premier énoncé spatial du récit. Le deuxième énoncé encode la Manière. Les deux suivants ne sont pas spatiaux et le dernier est de nouveau spatial, encodant la Manière dans la racine verbale et la Trajectoire dans le satellite-préfixe.

Adam - ppnadaf

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (371) | w pierwszej scenie | Reksio | w-stal | | |
| | *dans première scène* | *Reksio* | *s'est levé* | | |
| | Sprép | nom propre | V: sat-préf[T]+racineV[M] | | |
| | *dans la première scène Reksio s'est levé* | | | | |
| (371a) | przeciagnal sie | | | | |
| | *(il) s'est étiré* | | | | |
| | Vpron[M] | | | | |
| (371b) | potem | zorientowal sie | | | |
| | *après* | *(il) s'est rendu compte* | | | |
| | adv | VØmvt | | | |
| (371c) | ze | jest dosyc chlodno | na dworze | | |
| | *que* | *il est froid* | *dehors* | | |
| | conj | locutionverbale avec « être » | Sprép | | |
| | *qu'il fait froid dehors* | | | | |
| (371d) | nastepnie | pobiegl | w kierunku | jakiegos plotka | |
| | *ensuite* | *il a couru* | *dans la direction* | *une haie* | |
| | adv | V : sat-préf[T]+racine V[M] | locutionadv[T] | SNdatif[Fo+Tc] | |
| | *ensuite (il) a couru dans la direction d'une haie* | | | | |

Les locuteurs ont utilisé 11 conjonctions différentes sur 22 occurrences, dont trois les plus employées, trois fois chacune sont : « ale/mais, « poniewaz/puisque » et « kiedy/quand »[107]. Ci-dessous, nous donnons des exemples de quelques énoncés[108].

Anna – ppnannf

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (372) | kladzie | ja | na lodzie | | |
| | *met* | *la* | *sur glace* | | |
| | V[C+T] | Pro[F] | Sprép[Fo+Tc] | | |
| | *(il) la met sur la glace* | | | | |
| (372a) | ale | chlopiec | nie moze | dosiegnac | do drabiny |
| | *mais* | *garçon* | *ne peux pas* | *atteindre* | *jusqu'à l'échelle* |
| | Conj | SNØ | Vmod | V[C+T] | Sprép[F] |
| | *mais le garçon ne peut pas atteindre l'échelle* | | | | |

[107] *Cf.* le tableau 100 en Annexe I recense les conjonctions de subordination utilisées dans les énoncés de l'événement spatial.
[108] *Cf.* pour voir plus d'exemples se référer à l'Annexe III. Polonais L1 exemples 741-742.

Marta - ppnmarf

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (373) | poniewaz | po-sliznal sie | na lodzie | |
| | *puisque* | *a glissé* | *sur glace* | |
| | conj | V : sat-préf[T]+racine V[M] | Sprép | |
| | *puisque (il) a glissé sur la glace* | | | |
| | ma trudnosci | z wejsciem | po schodach | do domu |
| (373a) | *a des difficultés* | *avec l'entrée* | *par escalier* | *à la maison* |
| | avoir+nom | Sprépinstr | Sprép[Tm] | Sprép[Tc] |
| | *(il) a des difficultés d'entrer par l'escalier à la maison* | | | |

Mateusz - ppnmatf

| | | | |
|---|---|---|---|
| (374) | w czasie kiedy | wy-sypuje | piasek |
| | *pendant que* | *parsème* | *sable* |
| | conj | V : sat-préf[T]+racine V[C+M] | SNaccus[F] |
| | *pendant qu'il parsème du sable* | | |
| (374a) | Reksio ponownie | wywija kanara | |
| | *Reksio* | *de nouveau* | *tombe(fam)* |
| | *Nompropre* | *adv* | *V[M]fam* |
| | *Reksio de nouveau tombe* | | |

### 2.3.3.2. Modalité

Les locuteurs ont produit 15 occurrences de semi-auxiliaires modaux avec 5 verbes différents, (9% des énoncés). Le plus utilisé est « postanawiac/décider » avec 8 occurrences, ensuite « moc/pouvoir » avec 3 occurrences, « chciec/devoir » est utilisé 2 fois, « musiec/devoir » et « zamierzac/avoir l'intention » sont utilisés 1 fois chacun[109]. En ce qui concerne l'emploi de la modalité dans ces épisodes, l'épisode 3 est celui où on a relevé le plus de verbes modaux (8 occurences), ensuite les épisodes 2 et 5 (4 occurrences), puis 2 occurrences dans l'épisode 1 et finalement 1 occurrence dans l'épisode 4. Ci-après, nous donnons des exemples d'énoncés de *l'événement spatial* où les verbes de mouvement sont introduits par les verbes modaux.

Bernadetta – ppnberf

| | | | |
|---|---|---|---|
| (375) | postanawia | wyjsc | z budy |
| | *décide* | *sortir à l'extérieur* | *de la niche* |
| | Vmod | V : sat-préf[T]+racineV[M] | Sprép[Ts] |
| | *(il) décide de sortir de sa niche* | | |

Mateusz - ppnmatf

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (376) | ale | chlopiec | nie moze | sie wy-dostac |
| | *mais* | *garçon* | *ne peut pas* | *s'en sortir* |
| | conj | SNØ[F] | Vmod | V : st-préf[Ts]+racineV[T] |
| | *mais le garçon ne peut pas s'en sortir* | | | |

[109] *Cf.* le tableau 101 en Annexe I illustre tous les verbes modaux utilisés avec le nombre d'occurrences.

Ela – ppnelaf

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (377) | poniewaz | tez | chcial | jezdzic |
| | *puisque* | *aussi* | *voulait* | *se déplacer en glissant* |
| | conj | adv | Vmod | V[M] |
| | *puisque il voulait glisser aussi* | | | |

Adam - ppnadaf

| | | | |
|---|---|---|---|
| (378) | i pewnie | doszli do wniosku | |
| | adv | loc verb | |
| | *et certainement ils ont conclu* | | |
| (378a) | ze | musza | po-jsc | a to lodowisko |
| | *que* | *doivent* | *marcher* | *sur cette patinoire* |
| | conj | Vmod | V : sat-préf[T]+racineV[M] | Sprép[Fo+Tc] |
| | *qu'(ils) doivent aller à la patinoire* | | | |

Ela – ppnelaf

| | | | |
|---|---|---|---|
| (379) | i tam | zamierzali | jezdzic na lyzwach |
| | *là-bas* | *ils avaient l'intention* | *se déplacer en glissant sur les patins* |
| | adv | Vmod | V[M] |
| | *là-bas ils avaient l'intention de faire des patins* | | |

#### 2.3.3.3. Aspect

Les locuteurs ont produit 5 occurrences, 3% des énoncés, avec 2 verbes différents : « probowac/essayer » (3 occurrences) et « zaczynac/commencer » (2 occurrences). Les deux exemples ci-dessous illustrent l'emploi des verbes aspectuels.

Marta - ppnmarf

| | | | |
|---|---|---|---|
| (380) | probuje | na tym lodzie | jezdzic |
| | *essaie* | *sur cette glace* | *se déplacer en glissant* |
| | Vasp | Sprép[Fo+Tloc] | V[M] |
| | *(il) essaie se glisser sur cette glace* | | |

Mateusz - ppnmatf

| | | |
|---|---|---|
| (381) | zaczyna | jezdzic |
| | Vasp | V[M] |
| | *(il) commence à se déplacer en glissant (sur les patins)* | |

## 3. Synthèse : Référence spatiale en L1 dans le récit - groupes de contrôle

### 3.1. Répertoire verbal

Observons d'abord les rapports quantitatifs entre le total des occurrences de verbe et le total des verbes différents, ainsi que le total des occurrences de verbes de mouvement et le total de verbes différents de mouvement produits par chaque groupe linguistique. La figure 23 ci-dessous, illustre les répertoires verbaux quantitatifs. Il permet de voir que les locuteurs francophones ont produit le plus de verbes, 173 verbes différents dont 73 verbes différents de mouvement et 655 occurrences au total dont 360 occurrences de verbes de mouvement. En deuxième position, nous retrouvons les locuteurs polonophones 113 verbes, contre 104 produits par les locuteurs turcophones. En revanche, en ce qui concerne le nombre d'occurrences et le nombre de verbes de mouvement différents, les locuteurs turcophones se placent en deuxième position, ils ont produit 358 occurrences au total dont 256 occurrences de verbes de mouvement et 37 verbes différents de mouvement. les polonophones, quant à eux, ils ont produit 319 occurrences au total dont 173 occurrences de verbes de mouvement et 32 verbes différents de mouvement. Ce résultat n'est pas étonnant, étant donné que les locuteurs francophones ont produit les discours les plus longs, suivis des turcophones et les polonophones qui ont produit les discours les plus courts.

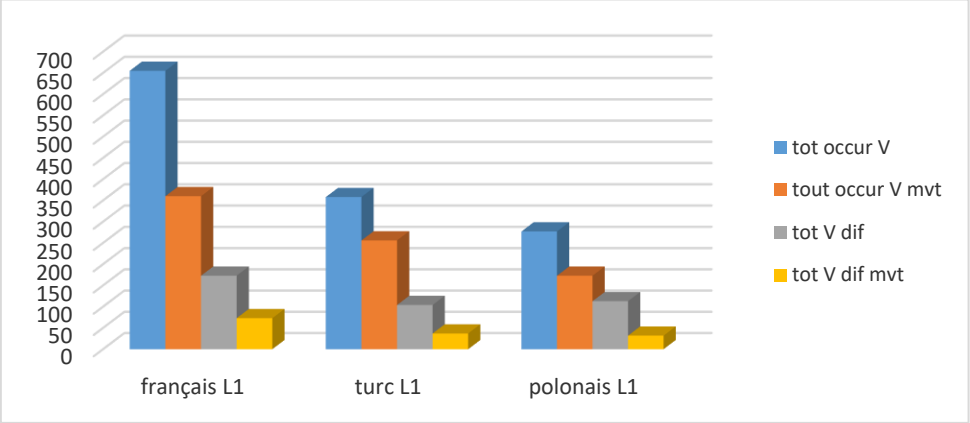



Figure 23 : Groupes contrôle synthèse répértoires verbaux totaux et spatiaux

La figure suivante montre le pourcentage des occurrences de verbes de mouvement sur le total des occurrences de verbes ainsi que le total de verbes différents de mouvement sur le total de tous les verbes différents.

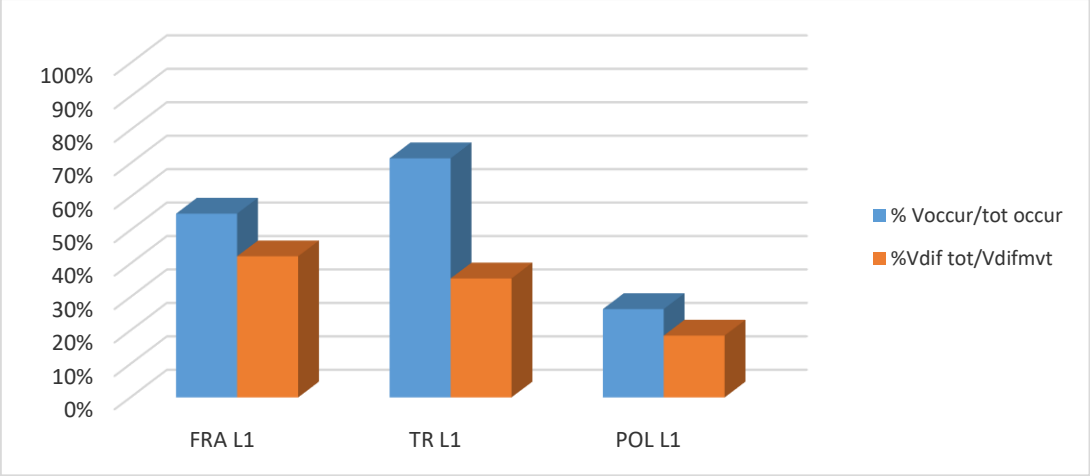



Figure 24 : Groupes contrôle synthèse répértoires verbaux spatiaux

La deuxième figure permet de rélativiser les résultats quantitatifs présentés *supra*. En effet, les locuteurs turcophones se trouvent en tête en ce qui concerne les proportions des verbes de mouvement, ils sont ceux qui ont produit le plus d'occurrences de verbes de mouvement sur le total des occurrences de tous les verbes, 72%, contre 55% produits par les francophones et seulement 26% produits par les polonophones. En revanche, les francophones se placent en tête en ce qui concerne les proportions des verbes différents de mouvement sur le total de tous les verbes différents, à savoir, ils ont produit 42% des verbes différents de mouvement sur le total de verbes différents. Les turcophones se placent en deuxième position avec 36% des verbes différents de mouvement et fnalement les polonophones avec seulement 18% des verbes différents de mouvement.

À présent, observons la distribution des composantes sémantiques dans les répertoires verbaux des locuteurs natifs. La figure ci-dessous illustre la distribution des composantes sémantiques sur le total de verbes différents de mouvement.

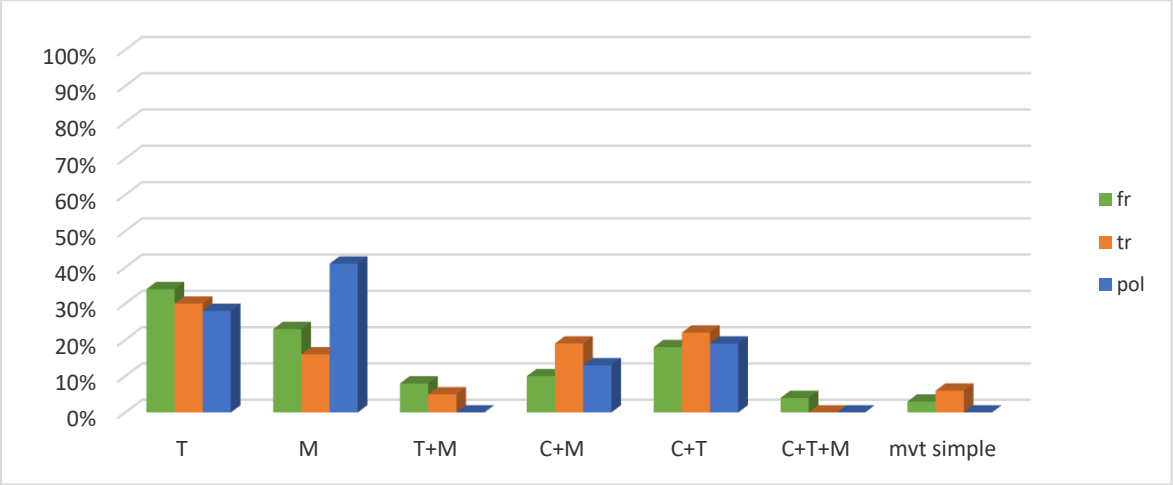



Figure 25 : Groupes contrôle synthèse composantes sémantiques V diff

Les préférences qui ressortent de la figure ci-dessus font apparaitre les caractéristiques propres aux types des langues, dans lesquels celles-ci ont été classées par les travaux antérieurs en typologie, expliquées *infra* (*cf.* chapitre 3, section 2.4.). Ainsi, le point commun entre le français et le turc est leur trait de L-V, encodant principalement la T dans la racine verbale. En français 34% des verbes encodent la T, c'est plus d'un tiers, cependant les deux tiers qui restent sont distribués entre les autres composantes avec des proportions variables, la M avec 23%, ensuite les fusions de la C+T, avec 18%, de la C+M avec 10% et de la T+M, avec 8%. Il convient de remarquer que le français est la seule langue qui dispose de verbes fusionnant trois composantes la C+T+M. Il permet cette fusion grâce à son évolution d'une L-S vers une L-V (Kopecka 2004) et son caractère hybride, ainsi les trois verbes qui reflètent cette fusion, « en-trainer », « em-porter » et « ex-tirper », ont incorporé les préfixes dans leurs racines verbales et fonctionnent comme des lexèmes indivisibles. Parmi les verbes employés par les locuteurs turcophones, également un tiers encodent la T et les deux autres tiers sont distribuées entre les autres composantes, en deuxième position la fusion de la C+T, avec 22%, ensuite la fusion de la C+M avec 19%, la M vient qu'en quatrième position avec 16% et finalement la fusion de la T+M avec 5%. Quant aux verbes polonais, la préférence pour la M est très nette, 41% des verbes l'encodent, la T se trouve en deuxième position avec 28%, le dernier tiers est distribué entre deux fusions de la C+T avec 19% et de la C+M avec 13%. Le polonais avec ses caractéristiques d'une L-S ne dispose pas de verbe fusionnant deux composantes T+M, contrairement au français et turc. Un autre point commun entre le français et le turc est qu'ils disposent de verbes encodant le mouvement simple « aller/gitmek », alors que le polonais n'en dispose pas. La figure suivante illustre la distribution des composantes sémantiques sur le total des occurrences de verbes de mouvement.

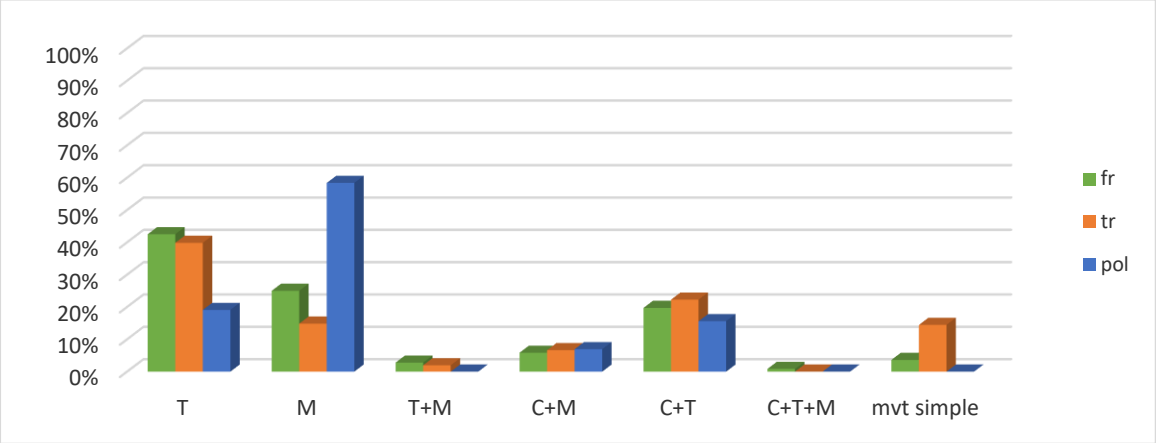



Figure 26 : Groupes contrôle synthèse composantes sémantiques V occ

Cette distribution semble confirmer les traits typologiques des trois langues. Une nette préférence en français, 43% et en turc, 40% pour la T, contrairement au polonais qui a une préférence pour la M, 58%. Nous pouvons également observer un pourcentage assez élevé en turc des occurrences de verbes encodant le mouvement simple.

Regardons maintenant de près les lexemes verbaux le plus souvent employés dans les trois langues. Nous avons relevé les verbes spatiaux, employés par minimum 50% des locuteurs et nous les avons classés par rapport au pourcentage des locuteurs qui les ont employés. Nous avons inclus une colonne dans le tableau ci-dessous avec les composantes sématiques encodées par ces lexèmes.

| % | Fr 20 verbes | Comp sém |
|---|---|---|
| 100% | sortir | T |
| 90% | tomber | T |
| | revenir | T |
| | rentrer | T |
| 80% | prendre | C+T |
| | glisser | M |
| 70% | patiner | M |
| | faire du patins | M |
| | mettre | C+T |
| 60% | attraper | C+T |
| | tendre | C+T |
| | arriver | T |
| 50% | marcher | M |
| | aller | mvt |
| | retourner | T |
| | monter | T |
| | partir | T |
| | descendre | T |
| | poser | C+T |
| | se retourner | T |

Tableau 47 : Français L1

| % | Tr 12 verbes | Comp sém |
|---|---|---|
| 100 % | gitmek – aller | mvt |
| | çıkmak-sortir/monter | T |
| | dönmek-retourner/rentrer | T |
| 90% | kaymak-glisser | M |
| | düşmek-tomber | T |
| 70% | gelmek-venir | T |
| | almak-prendre | C+T |
| | vermek-donner | C+T |
| | uzatmak-étendre/étaler | C+T |
| 60% | girmek-entrer | T |
| 50% | yetişmek-rattraper/atteindre | C+T |
| | getirmek-apporter/emmener | C+T |

Tableau 48 : Turc L1

| % | Pl 10 verbes | Comp sém |
|---|---|---|
| 100 % | chodzić-se déplacer à pied, marcher | M |
| | dać-donner | C+T |
| 90% | stać-être débout | M |
| 80% | jeździć-se déplacer à l'aide d'un moyen de déplacement | M |
| 60% | padać-tomber | T |
| | dostać się-acceder à un lieu | T |
| 50% | wracać-retourner | T |
| | ślizgać się–(se) glisser | |
| | (V pronominal en polonais) | M |
| | sypać-parsemer et | C+M |
| | ciągać-tirer | C+M |

Tableau 49 : Polonais L1

Répertoires verbaux les plus fréquents classés par composantes sémantiques

Les tableaux ci-dessus permettent de voir que les répertoires verbaux les plus fréquents diffèrent d'une langue à l'autre. Les locuteurs francophones ont employé 20 verbes, avec une préférence nette pour la composante T, encodée avec 10 lexèmes, ensuite 5 lexèmes fusionnant la C+T, 4 lexèmes encodant la M et un lexème encodant le mouvement simple. Les lexemes en tête sont : « sortir », « tomber », « rentrer » et « revenir ». Les locuteurs turcophones ont employé 12 lexèmes, la préférence pour la Trajectoire est visible, mais relativisée par le même nombre de lexèmes fusionant la T avec la C, ensuite, un seul lexème de M et un lexème de mouvement simple. Les lexèmes en tête sont : « gitmek/aller », « çıkmak/sortir/monter », « dönmek/retourner/rentrer »,

« kaymak/glisser » et « düşmek/tomber ». Les lexèmes partagés avec les français sont « dönmek », « düşmek » et « çıkmak », sans oublier que ce dernier se caractérise par une polysémie, « sortir » ou « monter ». Les locuteurs polonais ont produit 10 lexèmes, avec une préférence visible pour la M, encodée avec 4 lexèmes, suivis de 2 lexèmes fusionnant la M et la C, puis 3 lexèmes de T. les lexèmes en tête sont : « chodzić/se déplacer à pied, marcher », « dać/donner » et « stać-être débout ». Ils ne sont pas partagés par les locuteurs francophones ni turcophones. Par ailleurs, l'équivalent du verbe encodant le mouvement simple, très productif en turc, « gitmek », un peu moins productif en français, cependant employé par 50% des locuteurs, « aller » n'existe pas en polonais. Le tableau suivant illustre le lexique verbal employé par minimum 50% des locuteurs des trois langues, partagé ou pas par les trois L1.

| FR | TR | PL |
|---|---|---|
| sortir | çıkmak- sortir/monter | |
| tomber | düşmek-tomber | padać-tomber |
| revenir | | |
| rentrer | dönmek-retourner/rentrer | wracać-retourner |
| prendre | almak-prendre | |
| glisser | kaymak-glisser | ślizgać się–(se) glisser (V pronominal en polonais) |
| patiner | | |
| faire du patins | | |
| mettre | | |
| attraper | yetişmek-rattraper/atteindre | |
| tendre | | |
| arriver | | |
| marcher | | chodzić-se déplacer à pied, marcher |
| aller | gitmek – aller | |
| retourner | dönmek-retourner/rentrer | wracać-retourner |
| monter | | |
| partir | | |
| descendre | | |
| poser | | |
| se retourner | | |
| | gelmek-venir | |
| | vermek-donner | dać-donner |
| | uzatmak-étendre/étaler | |
| | girmek-entrer | |
| | getirmek-apporter/emmener | |
| | | ciągać-tirer |
| | | stać-être débout |
| | | jeździć-se déplacer à l'aide d'un moyen de déplacement |
| | | dostać się-acceder à un lieu |
| | | sypać-parsemer et |

Tableau 50 : Les répertoires verbaux groupes de contrôle

Le tableau permet de voir que seuls 4 lexèmes sont partagés par les trois L1 : « tomber », « rentrer », « glisser » et « retourner », sachant qu'en turc et en polonais « rentrer » et « retourner » ont l'équivalent dans un seul lexème, « dönmek » et « wracac ». Les répertoires des turcophones et des francophones ont plus de points communs entre eux que celui des polonophones. Les deux premiers partagent 4 lexèmes en plus : « sortir », « prendre », « attraper » et « aller ». Les polonophones partagent avec les turcophones un seul lexème « se déplacer à pied » que l'on peut rapprocher du verbe « marcher », mais qui n'a pas vraiment son équivalent en français, car sa fréquence d'emploi est bien plus élevée que celle de « marcher ». Finalement les turcophones et les polonophones partagent un lexème : « donner », qui ne se trouve pas en tête des lexèmes employés par les francophones et turcophones.

Observons à présent les caractéristques morphosyntaxiques des énoncés de *l'événement spatial* en trois langues. La figure ci-dessous les illustre.

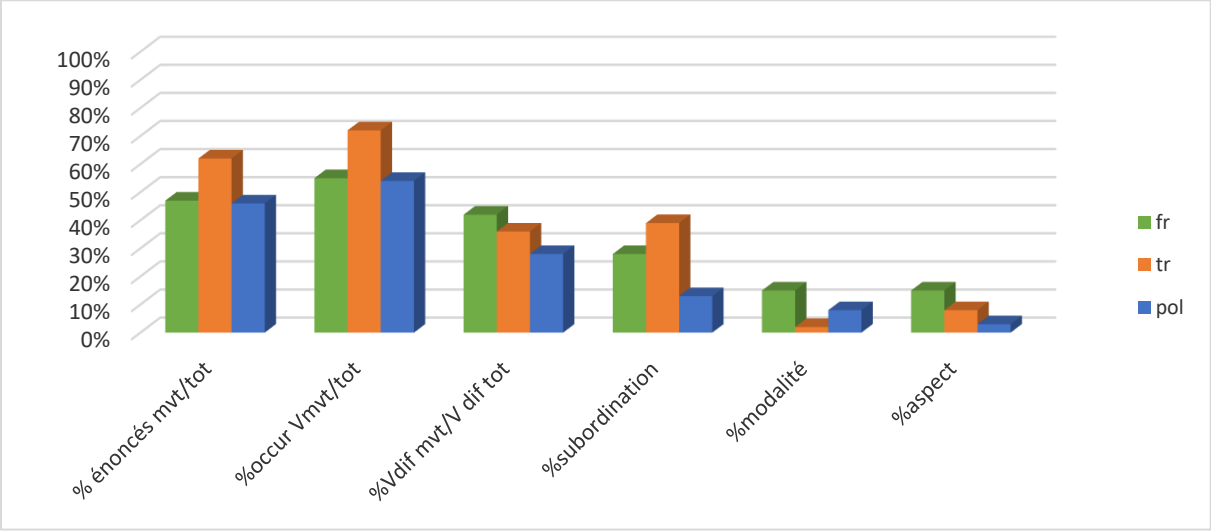



Figure 27 : Groupes de contrôle synthèse caractéristique morphosyntaxiques des énoncés

La figure présente les pourcentages pour 6 catégories, commençant de gauche vers la droite : 1/ le pourcentage des énoncés de *l'événement spatial* par rapport à la totalité des énoncés ; 2/ le pourcentage des occurrences de verbes de mouvement par rapport à la totalité des occurrences ; 3/ le pourcentage des verbes différents de mouvement par rapport à la totalité de verbes différents ; 4/ le pourcentage de la subordination par rapport à la totalité des énoncés de *l'événement spatial* ; 5/ le pourcentage de la modalité lexicale par rapport à la totalité des énoncés de *l'événement spatial* ; 6/le pourcentage de l'aspect lexical par rapport à la totalité des énoncés de *l'événement spatial*. Ainsi, nous voyons que les locuteurs turcophones ont produit le plus d'énoncés encodant *l'événement spatial*, le

plus des occurrences de verbes de mouvement et le plus de subordination dans les énoncés de *l'événement spatial*. Les locuteurs francophones ont produit le plus de verbes différents de mouvement, ils ont également produit le plus de verbes modaux et aspectuels. Les points communs entre les locuteurs francophones et polonophones sont pratiquement les mêmes pourcentages des énoncés de *l'événement spatial* sur le total des énoncés (respectivement 47% et 46%) et du nombre d'occurrences de verbes de mouvement sur le total des occurrences de verbes (respectivement 55% et 54%).

### 3.2. Répertoire satellitaire

Observons d'abord les répertoires satellitaires quantitatifs. Les locuteurs turcophones ont produit les plus de satellites (éléments extraverbaux) spatiaux, 223, en deuxième position, les locuteurs francophones, 154 satellites et finalement les polonophones, 128 satellites. Les deux figures 28a et b ci-dessous illustrent les les composantes sémantiques encodées dans les répertoires satellitaires en nombre d'occurrences et en pourcentage.

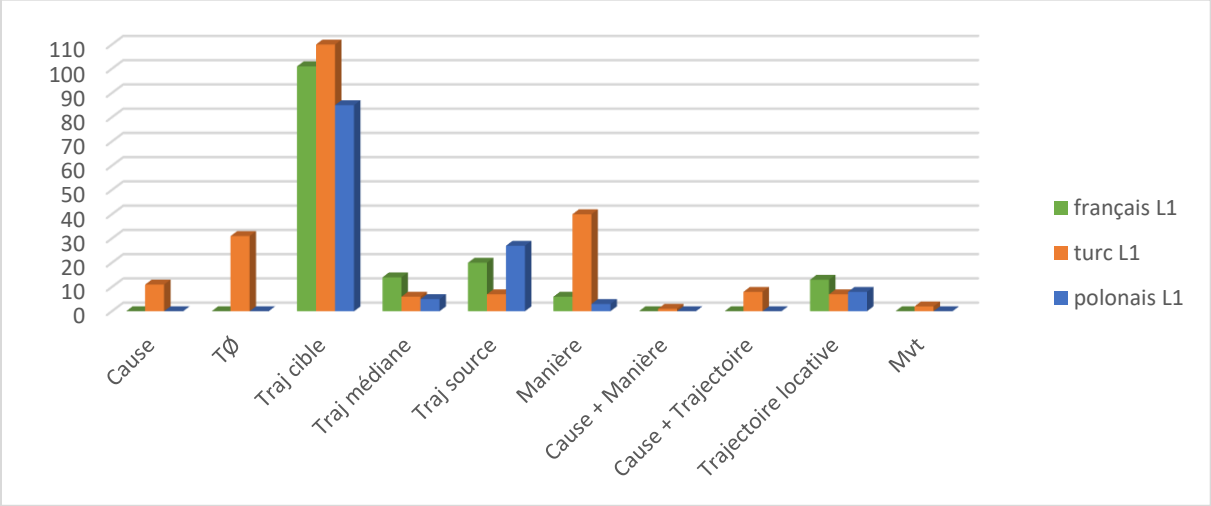



Figure 28a : Groupes de contrôle répertoire satellitaire classé par composante nbr occurrences

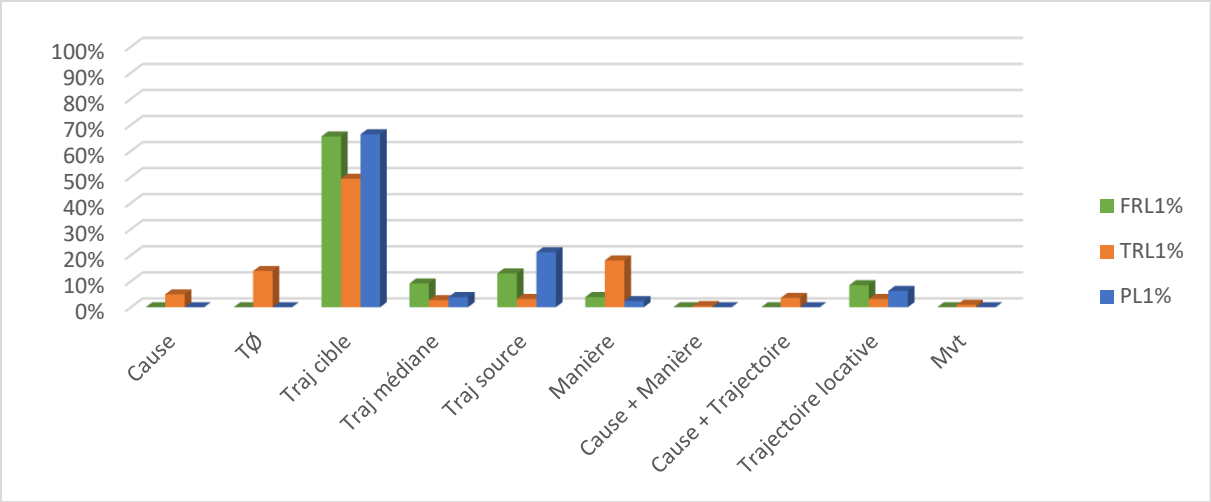



Figure 28b : Groupes de contrôle répertoire satellitaire classé par composante pourcentages

Le répertoire satellitaire le plus riche a été employé par les locuteurs turcophones, 10 composantes sémantiques différentes ont été encodées dans cette langue, contre seulement 5 en français et en polonais. La composante la plus fréquente dans les trois langues est la Tcible, 66% des satellites l'encodent en français et en polonais, en turc un peu moins, 49%. La T source, la deuxième composante, a été encodée avec 21% des satellites en polonais et un peu moins en français, 13%, en turc cette composante a été encodée minimalement. En turc, le pourcentage important des satellites encodent la Manière, 18%, contrairement au français et au polonais où elle est encodée minimalement. Ensuite, la T seule, sans mention de portion a été fréquemment encodée en turc, 14%, contrairement au français et au polonais qui ne l'encodent pas du tout. La T médiane, a été encodée beaucoup moins, le plus fréquement par les locuteurs francophones, 9%, contrairement au turc et au polonais où elle a été encodée minimalement. La T locative a été encodée le plus fréquemment en français, 8%, en polonais avec 6%, en turc minimalement. Les composantes qui étaient encodées seulement en turc sont la T seule, la Cause, le mouvement simple et deux fusions de la C+M et de la C+T.

Maintenant observons l'empaquetage linguistique des satellites dans les trois langues. Il est illustré dans les deux figures ci-dessous, en nombre d'occurrences et en pourcentage.

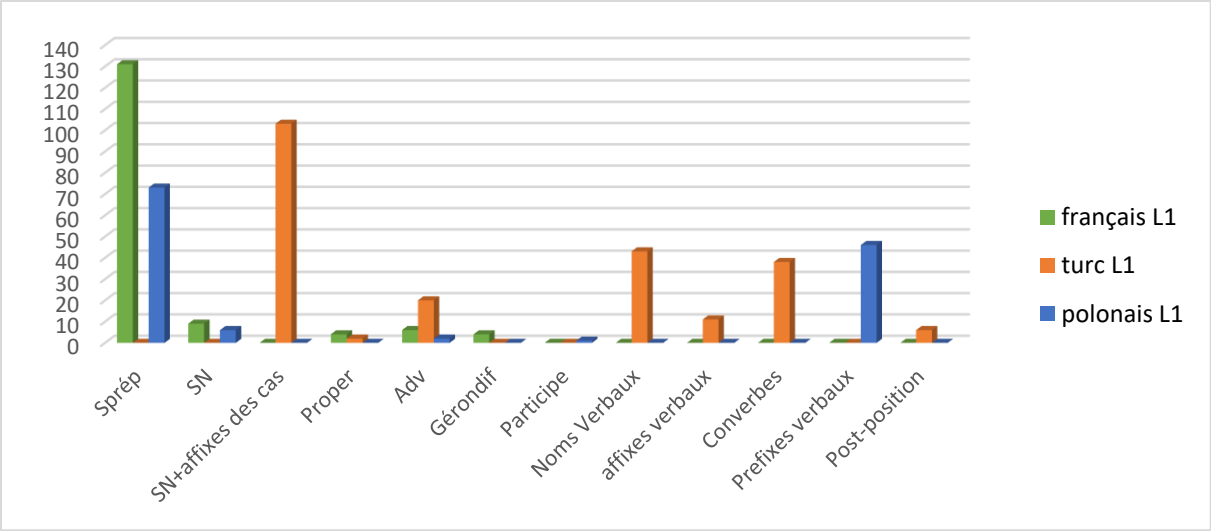



Figure 29a : Groupes de contrôle répertoire satellitaire empaquetage linguistique nbr occ

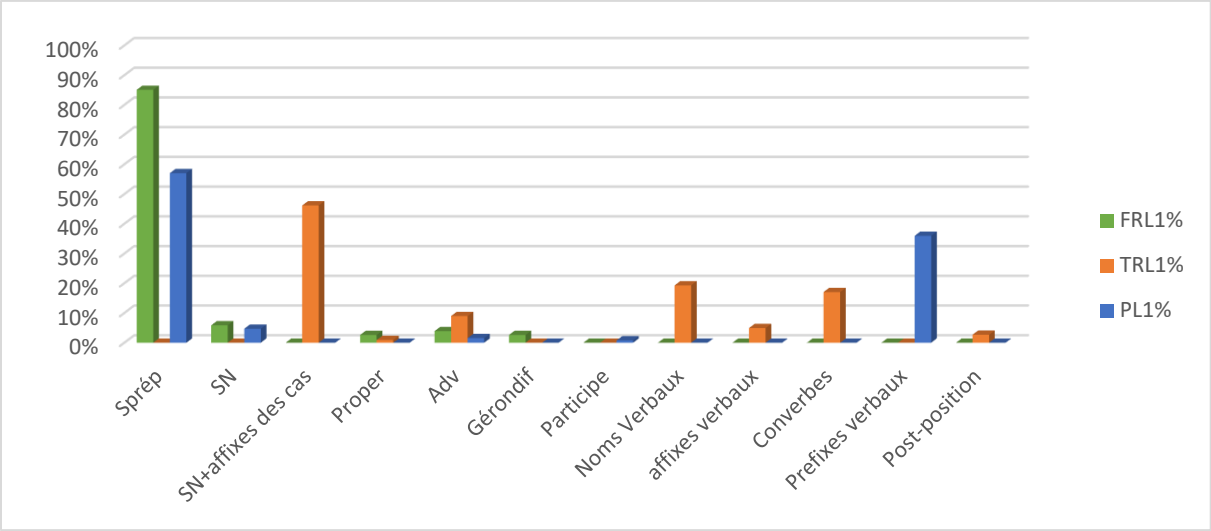



Figure 29b : Groupes de contrôle répertoire satellitaire empaquetage linguistique pourcentages

L'empaquetage linguistique diffère d'une langue à l'autre, il reste cependant le plus varié en turc. Le seul point commun est un pourcentage élevé de Sprép en français et en polonais, 85% pour le premier et 57% pour le deuxième. En polonais, un pourcentage élevé des satellites, 36% a la forme des préfixes verbaux. En turc, l'empaquetage linguistique majoritaire a la forme des affixes nominaux, 46%, des pourcentages importants ont également les noms verbaux, 19% et les converbes, 17%.

Ce résultat fait réfléchir par rapport au classement du turc parmi les langues-V, or il est évident qu'il dispose d'un répertoire riche et fréquemment employé des éléments extraverbaux encodant les composantes de *l'événement spatial* (hors la racine du verbe principal). A notre connaissance, ses éléments extraverbaux n'ont pas été étudiés de façon systématique, d'où son

classement parmi les  langue-V. Nous proposons de le considérer comme « une langue à double stratégie », encodant, certes, de préférence, la T dans la racine verbale, mais disposant également d'un riche répertoire satellitaire encodant cette composante ainsi que plusieurs autres. Nous revenons à propos de la typologie du turc dans la discussion (*cf.* chapitre 7).

## 4. Référence spatiale en L1 dans la tâche expérimentale

### 4.1. Origine de la tâche expérimentale

Comme cela a été dit *supra* (*cf.* chapitre 4, section 2.2.), la référence spatiale que les locuteurs natifs ont produit dans les récits a révélé des différences linguistiques que nous souhaitions vérifier dans une tâche de traitement de jugement d'acceptabilité. Nous présentons ci-dessous le tableau qui résume et synthétise les résultats de la séquence culminante des récits (ép5, séq5) produits par les locuteurs natifs des trois langues. Nous commentons ces résultats ci-dessous.

| | Français L1 | Turc L1 | Polonais L1 | | Français L1 | Turc L1 | Polonais L1 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Stratégie du mouvement provoqué | | | | Stratégie du mouvement volontaire | | | |
| | 35% | 31% | 38% | | 65% | 69% | 62% |
| Composantes sémantiques V | | | | Composantes sémantiques V | | | |
| C+M | 57% | 100% | 100% | T | 77% | 100% | 38% |
| C+T | 29% | | | M | 15% | | 62% |
| C+T+M | 14% | | | T+M | 8% | | |
| Composantes sémantiques Sat | | | | Composantes sémantiques Sat | | | |
| Ts | 33% | | 80% | Ts | 46% | | 29% |
| Tm | 33% | | | Tm | 31% | 11% | 29% |
| Tc | 33% | 50% | 20% | Tc | 23% | 67% | 42% |
| M | | 50% | | M | | 22% | |

Tableau 51 : Résumé des résultats récits locuteurs natifs– épisode 5, séquence 5110

Plusieurs phénomènes observés dans les résultats nous ont interpellée. Premièrement, (i) le choix de la stratégie du mouvement volontaire par la majorité des locuteurs des trois groupes linguistiques, environ 2 tiers, comme s'il n'y avait pas l'intervention du chien au moment de la sortie du garçon de l'eau. Même si les polonophones ont choisi un peu plus souvent que les francophones (35%) et les turcophones (31%) la stratégie du mouvement provoqué (38%) Deuxièmement, (ii) les composantes sémantiques encodées dans les verbes diffèrent d'une langue à l'autre, la majorité de la Trajectoire pour les francophones et turcophones contre la Majorité de la Manière pour les polonophones. De manière générale, une plus grande richesse de composantes encodées dans les verbes dans les récits des francophones, notamment la fusion de plusieurs composantes Trajectoire+Manière. Troisièmement, (iii) les choix différents dans les portions de la Trajectoire encodées dans les satellites, Tsource pour les francophones, contre la Tcible pour les turcophones et polonophones. La présence de la M dans les satellites produits par les turcophones.

[110] Le pourcentage de ces résultats pour le choix des stratégies reflète la proportion des énoncés produits pour encoder cette séquence dans tous les récits par tous les locuteurs et pour les composantes sémantiques la proportion du nombre des items employés pour encoder cette séquence.

### 4.2. Questions de recherche

Nous voulions approfondir les raisons des choix différents des locuteurs natifs résultant des récits présentés supra 2.1. Ces différences nous ont poussée à poser plusieurs questions de recherche qui nous ont guidée dans l'élaboration du protocole expérimental.

✓ Premièrement (I), le choix majoritaire en trois langues de la stratégie du mouvement volontaire pour encoder cette séquence (*supra* 2.1. (i)), serait-il lié à l'évitement de la complexité du mouvement provoqué impliquant une plus grande densité sémantique et morphosyntaxique, notamment la présence obligatoire de la Cause du mouvement. Ce phénomène a déjà été observé dans certains travaux (von Stutterheim, Carroll & Klein, 2009, Demagny 2013, Hickmann 2010). Cependant, serait-il simplement déterminé par la recherche naturelle de la simplicité sémantique et morphosyntaxique, ou bien y aurait-il d'autres raisons liées aux propriétés des langues ?

✓ Deuxièmement (II), l'emploi des verbes encodant différentes composantes sémantiques pour les trois langues (*supra* 2.1. (ii)) serait-il déterminé par les propriétés des ressources linguistiques accessibles dans les langues (lexicales et grammaticales) et par les différences typologiques définies par Talmy (2000) (*supra* chapitre 3 section 3.2.), donc une attention plus importante portée sur les composantes que la langue permet d'encoder ?

✓ Troisièmement (III) les choix différents dans l'encodage des portions de la Trajectoire, encodées dans les satellites (*supra* 2.1. (iii)), interrogeraient « l'hypothèse de l'asymétrie » entre l'expression de Source et de Cible selon laquelle les langues expriment les deux portions extrêmes de la Trajectoire de façon asymétrique en faveur de la Cible (*supra* chapitre 3 section 3.2.3) (*cf.* Ikegami 1987, Bourdin 1997, Regier & Zveng 2007, Ungerer & Schmidt 1996, Vespoors & al. 1999). Cependant, les francophones encodent majoritairement la Source et la Médiane, contrairement aux polonophones et turcophones qui encodent la Cible.

✓ Quatrièmement (IV), de manière générale, les trois phénomènes observés dans les récits des locuteurs natifs (i), (ii) et (iii) seraient-ils déterminés par les différences évidentes des ressources linguistiques accessibles dans les langues ou bien seraient-ils dus à l'impact du type de tâche. En effet, la TVC (Levelt 1989, Watorek 2002) ne cible pas l'encodage de la dynamicité spatiale, même si le support comporte de nombreux mouvements. D'autres facteurs entrent en jeu lors de la réalisation de ce type de tâche. La charge cognitive d'une TVC (Berman & Slobin 1994, Talmy 2000) est plus importante que celle d'une tâche ciblée sur un élément précis, de plus, elle demande un plus grand effort de mémoire de la part du locuteur qui doit raconter le film après l'avoir visionné. Le locuteur doit construire un discours cohérent et cohésif, pendant lequel il doit gérer non seulement la construction morphosyntaxique de chaque énoncé mais aussi les liens entre les

énoncés. Déjà dans la phase préverbale de la conceptualisation du message, le locuteur construit la structure morphosyntaxique des énoncés (Levelt 1989). Tout ce traitement demande un grand effort, il est donc évident que le locuteur a fait les choix en amont dans les informations à transmettre en laissant certaines implicites, probablement plus complexes.

✓ Cinquièmement (V), enfin, nous nous sommes interrogés sur la représentativité des résultats basés sur un petit échantillon de locuteurs, 10 pour chaque langue. Même si dans la recherche en ALA il est d'usage de tester de petits échantillons de groupes de contrôle, la question du petit nombre nous paraissait pertinente pour obtenir des résultats généralisables. Nous souhaitions confirmer ses résultats avec un nombre plus grand de locuteurs natifs.

Nous revenons à propos de nos 5 questions de recherche dans la conclusion de cette section.

### 4.3. Résultats de la référence spatiale en L1 dans la tâche expérimentale

Nous avons calculé le nombre de réponses avec toutes les valeurs 1, 2, 3 et 4 séparément, puis nous avons additionné les 1 et 2 ensemble et nous avons ensuite calculé le pourcentage de réponses communes pour ces deux valeurs, considérant qu'ils signifient que l'énoncé n'est pas approprié. De la même manière, nous avons additionné les valeurs 3 et 4 et nous avons calculé le pourcentage de réponses communes pour ces deux valeurs, considérant qu'ils signifient que l'énoncé est approprié[111]. Nous présentons ci-après les résultats en pourcentages en prenant en compte les deux entrées 1-2 et 3-4[112]. Nous commentons les choix qui sont les plus fermes, à savoir annotés avec les valeurs 3 et 4 par minimum deux tiers des locuteurs (66%), en fonction des 6 stratégies et 8 sous-catégories exposées précédemment dans la même section. Les choix de moins d'un tiers de locuteurs nous semblent peu probant, étant donné la grande quantité des énoncés à évaluer. Pour des raisons de clarté nous présentons les 3 groupes linguistiques en même temps, en effet il nous paraissait intéressant de comparer les choix des locuteurs des trois L1.

- **Choix de la stratégie I. Manière encodée dans le V.**

Dans cette section nous commentons les choix des locuteurs des trois langues en pourcentage dans la stratégie I avec ses deux variantes du mouvement provoqué et/ou volontaire[113].

(i) Le choix le plus ferme qui a été fait par les locuteurs des trois langues, les francophones 90% et les turcophones 87% de manière comparable (il s'agit des deux résultats les plus élevés pour ces deux langues), les polonophones avec un résultat un peu moins élevé 67% pour l'énoncé If. **(MP : V=M+Sat=M)** encodant le mouvement en tant que provoqué, avec la M dans le verbe, accompagné d'un satellite également de Manière. Ci-dessous, nous présentons les énoncés encodant cette stratégie dans les trois L1.

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (382a) | FRL1 : | Le chien | **tire** | son maitre | à l'aide d'une écharpe |
| | | | V=M | | Sat=M |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (382b) | TRL1 : | *Köpek* | *çocuğu* | *atkısıyla* | **çekiyor** |
| | | Chien | enfant | avec écharpe | tire |
| | | | | Sat=M | V=M |
| | | *Le chien tire l'enfant avec l'écharpe* | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (382c) | PLL1 : | Pies | **ciagnie** | swego pana | za pomoca szalika. |
| | | Chien | tire | son maître | à l'aide de l'écharpe |
| | | | V=M | | Sat=M |
| | | *Le chien tire son maître à l'aide de l'écharpe* | | | |

[111] Rappelons que dans l'enquête, les valeurs étaient définies de la manière suivante : 1 – pas appropriée du tout, 2 – un peu appropriée, 3 – plutôt appropriée, 4 – vraiment appropriée.
[112] *Cf.* les tableaux 102-103-104 en Annexe I.
[113] *Cf.* le tableau 102 en Annexe I illustre ses choix.

En ce qui concerne le choix le plus élevé en polonais, les locuteurs ont choisi à 78% l'énoncé Id. **(MP : V=M+Sat=Ts+Sat=Ts)** encodant également le mouvement en tant que provoqué, ainsi que la T source encodée dans deux satellites différents, le préfixe verbal et le Sprép. Voici l'énoncé en polonais.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (383a) | PLL1 : Pies | **wy-ciaga** | swego pana | z wody |
| | Chien | sort en tirant à partir d'une source | son maître | de l'eau |
| | | V : Préf=Ts+V=M | | Sat=Ts |
| | *Le chien tire son maitre de l'eau* | | | |

Ces deux choix Id et If encodant le mouvement provoqué dans la stratégie de V=M sont les seuls effectués par les polonophones de manière ferme, les autres énoncés ont obtenu des résultats trop faibles. Ainsi, nous pouvons avancer que les locuteurs du polonais L1 semblent préférer le V de Manière avec le satellite sous la forme du préfixe, procédé très productif en polonais, accompagné d'un autre satellite, indépendant, sous la forme d'un Sprép encodant la Ts. Il est intéressant de remarquer, par ailleurs, que le premier choix dans les trois langues a été fait pour le mouvement provoqué avec quelques différences dues aux différents moyens accessibles dans les trois langues. Notamment une préférence des polonophones pour le préfixe verbal qui encode de manière redondante la Trajectoire source avec le satellite sous la forme d'un Sprép.

(ii) Le deuxième choix, partagé par les locuteurs francophones (88%) et turcophones (81%), a été fait pour l'énoncé I. **(MP : V=M),** encodant le mouvement en tant que provoqué et uniquement la Manière dans le verbe sans aucun ajout de satellites. Ci-dessous nous citons les énoncés dans les deux langues.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (384a) | FrL1 : | Le chien | **tire** | le garçon |
| | | | V=M | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (384b) | TrL1 : | Köpek | çocuğu | **çekiyor** |
| | | Chien | enfant | tire |
| | | | | V=M |
| | | *Le chien tire l'enfant* | | |

En ce qui concerne les locuteurs turcophones ils ont également donné un résultat élevé à cette catégorie mais en tant que mouvement volontaire (67%) I. **(MV : V=M)**. Voici l'énoncé choisi :

| | | | |
|---|---|---|---|
| (385) | TrL1 : | çocuk | **emekliyor** |
| | | Enfant | se déplace à quatre pattes |
| | | | V=M |

Dans cette composante sémantique, nous avons proposé aux locuteurs turcophones deux verbes : « sürünüyor /rampe » et « emekliyor/se déplace à quatre pattes », les deux encodent la M, cependant les locuteurs ont préféré le verbe « emekliyor » dont l'item équivalent n'existe pas en

français, il faudrait préciser dans un Sprép, la Manière de déplacement qui encode le mouvement simple.

(iii) Ensuite le choix des locuteurs francophones (78%) et turcophones (79%) s'est porté sur l'énoncé **Ia. (MP : V=M+Sat=Ts)** encodant le mouvement en tant que provoqué avec la Manière encodée dans le verbe et la Trajectoire source dans un satellite. Ci-dessous, nous présentons les énoncés encodant cette stratégie dans les deux L1.

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (386a) | FrL1 : | Le chien | **tire** | son maître | de l'eau |
| | | | V=M | | Sat=Ts |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (386b) | TrL1 : | Köpek | çocuğu | gölden | **çekiyor**. |
| | | Chien | enfant | du lac | tire |
| | | | | Sat : SNabl=Ts | V=M |
| | | *Le chien tire l'enfant de l'eau* | | | |

Les locuteurs des deux langues semblent avoir une préférence pour la Trajectoire source encodée dans un satellite, cependant le choix des locuteurs turcophones est également donné à la Trajectoire cible encodée dans l'énoncé avec le même verbe de M (74%), **Ib (V=M+Sat=Tc).** Voici l'énoncé :

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (387) | TrL1 : | Köpek | çocuğu | kıyıya | **çekiyor** |
| | | Chien | enfant | sur la berge | tire |
| | | | | Sat : SNdir=Tc | V=M |
| | | *Le chien tire l'enfant sur la berge* | | | |

(iv) Le choix suivant a été porté par les locuteurs des trois langues sur l'énoncé Id **(MP ou MV : V=M+Sat=T+Sat=Ts)**, que nous avons déjà commenté *supra* pour les locuteurs polonophones pour lesquels c'était le premier choix. Les locuteurs turcophones ont choisi la stratégie du mouvement provoqué comme les polonophones avec 71%. Les francophones, quant à eux, ils ont choisi la stratégie du mouvement volontaire avec 72%. Voici les énoncés en français et en turc, celui en polonais se trouve plus haut dans la section (i).

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (388a) | FrL1 : | Le garçon | rampe | le long de l'échelle | vers la berge |
| | | | V=M | Sat=Tm | Sat=Tc |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| (388b) | TrL1 : | Köpek | çocuğu | sudan | merdivenin üstüne | çekiyor |
| | | Chien | enfant | de l'eau | sur le dessus de l'échelle | tire |
| | | | | Sat : SNabl=Ts | Sat : SNdir=Tc | V=M |

La différence entre les choix dans les trois langues se trouve dans les portions de la Trajectoire encodées dans les satellites, les locuteurs francophones donnent leur préférence pour la T médiane, accompagnée de la T cible, les turcophones pour la T source accompagnée de la T cible, les polonophones, quant à eux, donnent leur préférence uniquement pour la Ts, encodée de manière redondante dans deux satellites. Ce dernier résultat est dû aux caractéristiques du polonais qui utilise les préfixes verbaux pour encoder les portions de la T. Cette langue impose l'emploi du préfixe

verbal en même temps que le Sprép pour encoder la T, notamment l'équivalent du verbe « tirer/ ciagac », si le locuteur veut exprimer la T dans l'énoncé, il est obligé de l'ajouter au verbe « wy-ciagac/sortir qqn en tirant à partir d'une source ». Tandis qu'en turc et en français le Sprép suffit pour encoder la T avec précision.

(v) Le choix suivant a été donné également par les locuteurs francophones (71%) et turcophones (73%) pour l'énoncé **Ie (MV : V=M+Sat=Tc+Sat=Tm)** encodant le mouvement volontaire avec la M dans le verbe et deux portions de la Trajectoire, médiane et cible. Voici les deux énoncés.

| | | | |
|---|---|---|---|
| (389a) | FrL1 : Le garçon rampe | sur l'échelle/le long de l'échelle | jusqu'à la berge |
| | V=M | Sat : Sprép=Tm | Sat : Sprép=Tc |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (389b) | TrL1 : çocuk | merdivenin üstünden | kıyıya | emekliyor |
| | enfant | par le dessus de l'échelle | sur la berge | se déplace à quatre pattes |
| | | SN : Ngén+Nabl=Tm | SNdir=Tc | V=M |

Comme pour l'énoncé I nous avons testé deux verbes en turc « sürünüyor/rampe » et « emekliyor/se déplace à quatre pattes » et les locuteurs ont préféré « emekliyor ».

(vi) Le résultat assez élevé a été donné à l'énoncé **Ic (MV :V=M+Sat=Tm)**, également par les locuteurs francophones (66%) et turcophones (73%) dans la stratégie du mouvement volontaire, encodant la M dans le verbe et la T médiane dans un satellite. Voici les deux énoncés.

| | | | |
|---|---|---|---|
| (390a) | FrL1 : Le garçon | rampe | sur/le long de l'échelle |
| | | V=M | Sat : Sprép=Tm |

| | | | |
|---|---|---|---|
| (390b) | TrL1 : çocuk | merdivenin üstünde | emekliyor |
| | Enfant | par le dessus de l'échelle | se déplace à quatre pattes |
| | | SN : Ngén+Nabl=Tm | V=M |

Pour résumer, les choix des locuteurs dans la stratégie avec la Manière encodée dans le verbe et ses deux variantes du mouvement provoqué et/ou volontaire, les locuteurs des trois langues ont une préférence pour le mouvement provoqué, en moyenne les francophones 85%, les turcophones 78%, les polonophones 72%. Cependant, les francophones et les turcophones ont donné un résultat assez élevé à la stratégie du mouvement volontaire en moyenne 70% pour les premiers et 71% pour les deuxièmes, contre seulement 40% pour les polonais[114]. De manière générale les choix des francophones et des turcophones sont plus diversifiés que ceux des polonophones. En ce qui concerne le choix de verbes, en français 2 verbes ont obtenu une valeur élevée, « tirer » dans le mouvement provoqué et « ramper » dans le mouvement volontaire, en turc également 2 verbes ont obtenu une valeur élevée, « çekmek/tirer » dans le mouvement provoqué et « emeklemek/se déplacer à quatre pattes » dans le mouvement volontaire. En polonais un seul verbe a obtenu une

[114] Pour ce résultat j'ai calculé la moyenne des pourcentages des résultats les plus élevés : frMP=88+78+90 , frMV=66+72+71 ; trMP=81+79+74+71+87, TRMV+67+73+73 ; PLMP=78=67.

valeur élevée, « ciagnac/tirer, » dans le mouvement provoqué, les verbes proposés pour encoder le mouvement volontaire (« raczkowac/se déplacer à quatre pattes » et « czolgac sie/ramper ») ont obtenu des valeurs très faibles. En ce qui concerne l'encodage des composantes dans des satellites, la Manière a obtenu la valeur la plus élevée en français (90%) et en turc (87%), en polonais elle est un peu plus petite (67%). Quant aux portions de la Trajectoire, la T source seule est choisi par 79% des français, 78% des polonais, 79% des turcs. Cependant, les choix de ces derniers sont plus diversifiés, ils ont opté avec 74% également pour la Tc seule. La Tc et la Tm dans le même énoncé a obtenu des valeurs élevées en turc (73%) et en français (71%). En polonais la portion médiane de la T n'a pas du tout été choisie, par contre il est le seul qui se caractérise par une redondance dans la portion source de la T, encodée obligatoirement en même temps dans le préfixe verbal et dans le Sprép.

- **Choix de la stratégie II. La Trajectoire dans le V.**

Dans cette section nous commentons les choix des locuteurs des trois langues en pourcentage dans la stratégie II avec ses deux variantes du mouvement provoqué et/ou volontaire[115].

(i) Le choix le plus ferme des locuteurs des trois langues dans les deux variantes du mouvement provoqué et volontaire s'est porté sur l'énoncé **IIa. (MV : V=T+Sat=Ts)** encodant la T dans le V et la T source dans le satellite. La stratégie du mouvement volontaire a été choisie par 76% des francophones (c'est le seul choix ferme pour cette langue), 87% des turcophones (c'est le résultat le plus élevé pour cette langue à l'égalité avec l'énoncé IIb, nous le commentons *infra*) et 80% des polonophones (c'est le résultat le plus élevé pour cette langue). Voici les énoncés dans les trois langues :

(391a) FrL1 : Le garçon sort de l'eau
V=T Sat : Sprép=Ts

(391b) TrL1 : çocuk gölden/sudan çıktı.
Enfant du lac/de l'eau sort
Sat : SNabl=Ts V=T
*L'enfant sort de l'eau/du lac*

(391c) PlL1 : Chlopiec wy-dostal sie z wody
Garçon s'extrait/se sort de l'eau
V : Sat-préf=Ts+V=T Sat : Sprép=Ts
*Le garçon se sort/s'extrait de l'eau*

La stratégie du mouvement provoqué a été choisie par les 75% des francophones et 81% des turcophones, les polonophones n'avaient pas cette possibilité car l'équivalent de l'énoncé n'existe pas dans cette langue.

[115] *Cf.* le tableau 103 en Annexe I illustre ses choix.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (392a) | FrL1 : | Le chien sort | son maître | de l'eau |
| | | V=T | | Sat : Sprép=Ts |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (392b) | TrL1 : | Köpek | çocuğu | sudan/gölden | çıkartıyor |
| | | Chien | enfant | de l'eau/du lac | sort |
| | | | | Sat : SNabl=Ts | V=T+C(-ar) |

*Le chien sort le garçon de l'eau/du lac*

Ces deux sous-catégories sont les seules choisies par les locuteurs francophones, les choix des turcophones et des polonophones ont été plus diversifiés et se sont portés sur d'autres énoncés. Nous les présentons ci-après.

(ii) Le deuxième choix a été porté par les locuteurs turcophones et polonophones sur l'énoncé **IIb. (MV :V=T+Sat=Tc)**, encodant la Trajectoire dans le même verbe que IIa et la Trajectoire cible dans le satellite ; 80% des polonais ont opté pour le mouvement volontaire et 87% des turcs (c'est le résultat le plus élevé pour cette langue avec l'énoncé IIa à égalité, commenté *supra* (i)). Voici les deux énoncés.

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (393a) | TrL1 : | Chlopiec | wy-dostaje sie | | na brzeg |
| | | Garçon | se sort/s'extrait | sur la berge | |
| | | | V : Sat-préf=Ts+V=T | sat : Sprép=Tc | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (393b) | PlL1 : | çocuk | kıyıya | çıktı |
| | | Enfant | sur la berge | sort |
| | | | Sat :SNdir=Tc | V=T |

Les turcophones ont aussi choisi l'option du mouvement provoqué avec un résultat un peu moins élevé 67%. Les polonophones n'avaient pas la possibilité d'opter pour le mouvement provoqué car son expression n'existe pas dans ce cas. Voici l'énoncé en turc.

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (394) | TrL1 : | Köpek | çocuğu | kıyıya | çıkarttı |
| | | Chien | enfant | sur la berge | a sorti |
| | | | | Sat :SNdir=Tc | V=T+C(-ar) |

(iii) En troisième lieu le choix des turcophones (77%) et polonophones (78%) a été porté sur l'énoncé **IIg (V=T+Sat=Ts+Sat=Tc)** encodant la Trajectoire dans le verbe et les deux portions de la T source et cible dans des satellites. Ils ont opté pour le mouvement volontaire. Voici les énoncés dans ces deux langues.

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| (395a) | TrL1 : | Çocuk | sudan | kıyaya | çıktı. | |
| | | Enfant | de l'eau | sur la berge | sort | |
| | | | Sat :SNdir=Ts | Sat :SNdir=Tc | V=T | |
| (395b) | PlL1 : | Chlopiec | wy-dostaje sie | z wody | | na brzeg. |
| | | Garçon | se sort/s'extrait | de l'eau | | sur la berge |
| | | | V : Sat-préf=Ts+V=T | Sat : Sprép=Ts | | Sat :Sprép=Tc |

Une caractéristique du polonais mérite d'être commentée, dans les trois choix (i, ii et iii), le même verbe encodant la T, utilisé dans tous les énoncés « dostac sie/atteindre », est accompagné du préfixe « wy- » encodant la portion source de la T, comme dans l'énoncé IIa MV qu'il encode en parallèle avec le Sprép. Le même suffixe peut, cependant, être employé avec la portion opposée de la T, la cible, ainsi dans IIb MV son emploi en parallèle avec le Sprép encodant la portion cible ajoute une subtilité supplémentaire incluant, de façon implicite, une portion source dans laquelle le protagoniste se trouvait avant d'atteindre sa cible[116].

(iv) Ensuite le choix des turcophones (83%) et polonophones (67%) a été porté sur l'énoncé II, encodant la T seule dans le V dans la stratégie du mouvement volontaire. Voici les deux énoncés.

| | | | |
|---|---|---|---|
| (396a) | TrL1 : | çocuk çıktı | |
| | | Enfant sort | |
| | | V=T | |
| (396b) | PlL1 : | Chlopiec | wy-dostaje sie |
| | | Garçon | se sort/s'extrait |
| | | | V : Sat-préf=Ts+V=T |

(v) Ensuite, avec un résultat un peu moins élevé le choix a été porté sur l'énoncé **IIf (MP/MV : V=T+Sat=M+Sat=Tc)** encodant la T dans le verbe accompagné des deux satellites, un de Manière et un autre de Tc. Les turcophones ont opté pour le mouvement provoqué (68%) et les polonais, n'ayant pas le choix, ont donné un résultat élevé au mouvement volontaire (66%). Voici les énoncés en deux langues.

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| (397a) | TrL1 : | Köpek | çocuğu | merdiven sayesinde | kıyıya | çıkarttı |
| | | Chien | enfant | à l'aide de l'échelle | sur la berge | a sorti |
| | | | | Sat : SNloc=M | Sat : SNdir=Tc | V=T+C |

*Le chien a sorti le garçon à l'aide de l'échelle*

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (397b) | PlL1 : | Chlopiec | dostaje sie | za pomoca drabiny | na brzeg |
| | | Garçon | atteint | à l'aide de l'échelle | sur la berge |
| | | | V=T | Sat : loc.adv=MSat : | Sprép= Tc |

*Le garçon atteint la berge à l'aide de l'échelle*

Enfin les turcophones ont également donné un choix élevé (69%) à l'énoncé **IIe (MP : V=T+SatM+Sat=Ts),** encodant le mouvement provoqué avec la T dans le même verbe, accompagné d'un satellite de M et d'un autre de Ts. Voici l'énoncé en turc.

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| (398) | TrL1 : | Köpek | çocuğu | merdiven sayesinde | sudan | çıkarttı |
| | | Chien | garçon | à l'aide de l'échelle | de l'eau | a sorti |
| | | | | Sat : SNloc=M | Sat : SNabl=Ts | V=T+C |

Pour résumer, les choix des locuteurs dans la stratégie avec la Trajectoire encodée dans le verbe et les deux variantes du mouvement provoqué et/ou volontaire sont plus diversifiés que dans la

[116] Nous nous demandons si le verbe *dostac sie* – atteindre un objectif spatial n'implique pas également la M à coté de la T, car il comporte une idée d'effort, de difficulté pour s'approcher du but.

stratégie précédente (M). Les francophones ont fait deux choix uniques avec presque les mêmes résultats pour les deux types de mouvement, volontaire 76% et provoqué 75%. Les turcophones ont donné un résultat plus élevé au mouvement volontaire avec une moyenne de 83%, contre 71% pour le mouvement provoqué. Les polonophones, quant à eux, ils n'avaient pas le choix du mouvement provoqué dans cette stratégie, la langue ne dispose pas les moyens pour l'encoder, la moyenne pour le mouvement volontaire est de 74%. Dans cette stratégie, les choix des locuteurs turcophones et polonophones ont été plus diversifiés que ceux des francophones. En ce qui concerne les verbes, les locuteurs des trois langues n'avaient pas le choix, un verbe a été proposé par langue, fr : « sortir » transitif si le mouvement est provoqué ou intransitif si le mouvement est volontaire, tr : « çikmak/ sortir » intransitif lorsque le mouvement est volontaire et avec un affixe de Cause, ajoutant la transitivité, « -ar » lorsque le mouvement est provoqué « çikarmak/sortir ». En ce qui concerne l'encodage des composantes dans des satellites, les francophones ont une préférence nette pour la portion source de la Trajectoire 75% MP et 76% MV. La Trajectoire seule est choisie par les locuteurs de trois langues avec des proportions variables, fr MP : 75%, MV : 76%, tr : MP 81%, MV 87%, pl : MV uniquement 80%. Cependant les turcophones et les polonophones expriment les deux portions de la T source et cible de manière plus diversifiée. La T cible seule a été choisie par une grande partie des turcophones MP : 67% et MV : 87% et polonophones MV : 79%. Un résultat important a été relevé pour l'encodage des deux portions (source te cible) dans un même énoncé en turc 77% et en polonais 78%, les deux choix ont été portés sur le MV. Quant à l'encodage de la Manière, elle a été choisie par les turcophones et polonophones uniquement dans les mêmes énoncés que les portions de la T, pour le turc presque à égalité les deux portions, M+Ts 69% et M+Tc 68% et pour le polonais uniquement la cible 66%. La portion médiane a obtenu des choix très faibles dans les trois langues.

- **Choix de la stratégie III. Fusion de la Trajectoire et de la Manière dans le V.**

Dans cette section nous commentons les choix des locuteurs des trois langues en pourcentage dans la stratégie III avec ses deux variantes du mouvement provoqué et/ou volontaire[117]. Nous pouvons voir de façon flagrante que cette stratégie existe surtout en français, contrairement au turc et au polonais qui disposent que de peu de moyens linguistiques pour l'encoder qui, d'ailleurs, ont obtenu des résultats très faibles. Seuls les locuteurs francophones ont choisi de façon ferme cette stratégie, uniquement dans l'option du mouvement provoqué.

[117] *Cf.* Le tableau 104 en Annexe I illustre ses choix.

(i) Le premier choix s'est porté sur l'énoncé **IIIc (MP :V=T&M+Sat=Ts+Sat=M**) encodant la fusion de la T et de la M dans le verbe, accompagné de deux satellites, encodant la Ts et la M 91%. C'est d'ailleurs le résultat le plus élevé donné à une stratégie par les francophones. Voici l'énoncé.

(399) FrL1 : Le chien extirpe le garçon de l'eau avec difficulté/à l'aide d'une écharpe
V=T+M Sat : Sprép=Ts Sat : locadv.= M

(ii) Le deuxième choix des francophones a été porté sur l'énoncé **IIIa (MP : V=T&M+Sat=Ts)** encodant la fusion de la T+M dans le même verbe, accompagné d'un satellite de Ts 81%. Voici l'énoncé.

(400) FrL1 : Le chien extirpe le garçon de l'eau
V=T+M Sat :Sprép=Ts

(iii) le troisième choix des francophones s'est porté sur l'énoncé **III (MP : V=T&M)** encodant seulement la fusion de T+M dans un verbe sans aucun ajout. Voici l'énoncé.

(401) FrL1 : Le chien extirpe le garçon
V=T+M

Pour résumer les choix des locuteurs dans la stratégie de la fusion des deux composantes la T+M dans le verbe, seuls les francophones y ont porté les choix fermes. Ils ont opté pour la stratégie du mouvement provoqué avec 79% de moyenne, contre seulement 40% pour le mouvement volontaire. Le verbe fusionnant les deux composantes « extirper » a, d'ailleurs, obtenu le choix le plus élevé en français 91%. Les composantes encodées dans des satellites qui ont obtenu le choix le plus élevé sont la Tsource + la M 91%, la T source seule a obtenu le choix de 81%.

### 4.4. Synthèse

Dans cette section nous synthétisons les choix de l'enquête expérimentale et ensuite, dans la conclusion, nous les comparons aux choix du même extrait dans le récit, tout en essayant de répondre aux questions de recherche (*supra* ch. 4 section 2.1.2.2.) que ces choix nous ont inspirées et qui nous ont conduites à réaliser cette enquête.

En ce qui concerne le choix entre deux grandes stratégies du mouvement provoqué ou volontaire, l'enquête expérimentale révèle que, de manière générale, les locuteurs des trois langues semblent avoir une préférence pour celle du mouvement provoqué, elle a obtenu un choix élevé dans les trois langues avec le V de M : fr : 85%[118], tr : 78% et pl : 72%. La même stratégie avec le verbe de T a obtenu des résultats élevés en français (75%) et en turc (71%), par contre, ce choix est impossible en polonais. Avec le verbe de T+M, la stratégie du mouvement provoqué est

[118] Les résultats sont les moyennes des pourcentages à partir de 66% (deux tiers)

impossible en turc et en polonais, seul le français dispose des moyens linguistiques pour l'encoder, les francophones ont fait ce choix avec 79% de moyenne. Dans la stratégie du mvt prov les turcophones et les polonophones ont le choix limité, impossible en turc avec le verbe fusionnant la T+M et en polonais avec le V=T et avec le V fusionnant la T+M. À présent, observons les choix pour la stratégie du mouvement volontaire, ils sont légèrement en dessous de ceux du mouvement provoqué. Elle a obtenu les résultats les plus élevés avec le verbe de T : fr : 76%, tr : 83% et pl : 74%. Avec le verbe de M, elle a obtenu des résultats élevés en français : 70% et en turc : 71% ; en revanche en polonais le choix est très peu significatif. Avec le verbe fusionnant la T+M, elle a obtenu des choix très peu significatifs dans les trois langues. Contrairement à la stratégie du mvt provoqué dont le choix est limité en turc (pas de V=T+M) et encore plus en polonais (pas de V=T ni V=T+M), celle-ci est possible dans les trois langues, elle a cependant obtenu des choix très faibles.

Observons maintenant les choix des stratégies en fonction des composantes sémantiques encodées dans les verbes. Deux stratégies ont obtenu les choix élevés dans les trois langues et semblent prévaloir sur les autres. La première est I.MP, V=M, celle du mouvement provoqué avec le V de Manière, a obtenu les résultats suivants, fr : 90%[119] (« tirer »), tr : 87% « çekmek/tirer » et pl : 78% « ciagnac/tirer ». Dans les trois langues il s'agit du même item verbal, *« tirer »,* encodant la Cause et la manière. La deuxième est II.MV, V=T, celle du mouvement volontaire avec le V de Trajectoire, elle a obtenu les résultats suivants, fr :76% (« sortir »), tr : 87% « çikmak/sortir/monter » et pl : 80%, « dostac sie/atteindre ». Ici les items différents, en français c'est « sortir », en turc son équivalent « çıkmak » est polysémique et peut avoir également le sens de monter, cependant dans ce contexte il est plus probable qu'il signifie « sortir » car il est accompagné du satellite encodant la position source de la T, en polonais « dostac sie/atteindre ». Les autres résultats sont moindres, la stratégie I.MV, V=M, encodant le mouvement volontaire avec le V de Manière, a obtenu les choix élevés en français : 72% « ramper » et en turc 73% « emeklemek/se déplacer à quatre pattes », en revanche, en polonais « czolgac sie/ramper » et « raczkowac/se déplacer à quatre pattes », le choix est peu significatif pour les deux verbes. Ajoutons que les locuteurs turcs avaient le choix entre deux items verbaux « emeklemek/se déplacer à quatre pattes » et « sürünmek/ramper », cependant, ils ont choisi fermement « *emeklemek* ». La stratégie II.MP, V=T a également obtenu les choix élevés en français : 75% « sortir » et en turc 81% « çik-ar-mak/sortir qqn transitif », par contre en polonais ce choix est impossible. L'item verbal est le même, en français « sortir » transitif avec un Agent sortant un Patient, tous les deux encodés syntaxiquement (sujet=Agent, COD=Patient), en turc également « çıkmak/sortir » intransitif,

[119] Il s'agit du score le plus élevé pour cette catégorie.

transformé en transitif par l'ajout de l'affixe « -ar », signifiant, « sortir » qqn. Quant à la stratégie III, elle a obtenu le choix élevé uniquement en français 91% en tant que mouvement provoqué encodé dans le verbe « extirper », cette stratégie est impossible en turc et en polonais, ces deux langues ne disposent pas de verbes pour l'encoder. En revanche, la stratégie III du mouvement volontaire, même si les trois langues disposent des items verbaux pour l'encoder, il s'agit du même item pour les trois « grimper », tr-« tirmanmak » et pl-« wspinac sie », elle a obtenu les choix très peu significatifs dans les trois langues.

Pour résumer les choix présentés ci-dessus, quant aux stratégies du type de mouvement, les locuteurs des trois langues semblent avoir une préférence pour le mvt provoqué. Quant aux stratégies liées aux composantes sémantiques encodées dans la racine verbale, le français permet une plus grande variété, notamment la fusion de la Cause, la Trajectoire et la Manière. Certaines catégories présentées plus haut étant inexistantes en turc (MP : V=C+T+M) et en polonais (MP : V=T et V=C+T+M), les locuteurs de ces langues ont les choix plus limités. En ce qui concerne les composantes sémantiques et les items verbaux qui ont obtenu les résultats les plus élevés. Les francophones ont donné les résultats les plus élevés à deux fusions, la C+M, encodées dans l'item « tirer » 90% et la C+T+M, encodées dans l'item « extirper » 91%. Ces deux choix sont les plus élevés de toute l'enquête pour les trois langues, les autres sont moins fermes. Les turcophones ont donné le résultat égal à la T seule, encodée dans le verbe « çikmak/sortir » 87% et à la fusion de la C+M « çekmek/tirer » 87%. Les polonophones ont exprimé une préférence pour la T, encodée dans l'item « wy-dostac sie /atteindre » 80%, et la fusion de la C+M, encodée dans l'item « wy-ciagac/ tirer » 78%, les deux verbes possèdent le suffixe de T « wy- » T à partir d'un lieu source.

Observons maintenant les choix en ce qui concerne les composantes sémantiques encodées dans les satellites. Les résultats de l'enquête expérimentale affinent les choix des composantes encodées dans les satellites en fonction des trois stratégies de V : V=M ; V=T ; ou V=T+M. Pour des raisons de clarté, nous ne séparons pas les choix en fonction du type de mouvement prov ou vol, comme nous avons fait pour les verbes, en effet, la différence entre les deux stratégies ne nous a pas semblée significative.

De manière générale, nous observons la plus grande diversité dans l'encodage des composantes dans la stratégie I. du V=M. Deux composantes ont obtenu le résultat élevé dans les trois langues, la Ts, pratiquement à l'égalité fr : 78%, tr : 79% et pl : 78%. Les items sont les mêmes dans les trois langues : en français le Sprép « de l'eau »/« du lac », en turc le SN abl « sudan »/« gölden », en polonais le Sprép « z wody ». Le choix ferme a été également donné dans les trois langues à la M dans des proportions variables, fr : 90%, tr : 87% et pl : 67%. Les items se ressemblent dans les trois langues, français le Sprép « grâce à »/« à l'aide de l'échelle » ou « de

l'écharpe » ; en turc les items comparables le SN « atkisiyla/avec écharpe »/ « merdiven sayesinde/à l'aide de l'échelle », en polonais Sprép « za pomoca szalika/drabiny/à l'aide de l'écharpe de l'échelle ». En ce qui concerne la Tc et la Tm, elles ont obtenu des résultats élevés en français : Tm-72% et Tc-71% et en turc : Tm-71% et Tc- 74%, contrairement au polonais où ses composantes ont obtenu les choix peu significatifs. Les items sont équivalent en deux langues, pour la Tm fr : Sprép « le long de l'échelle », tr : SNabl « merdivenin üstünnden/par le dessus de l'échelle », (le Sprép en polonais « na drabine/po drabinie/sur/par l'échelle » a obtenu les choix très peu significatifs). Pour la Tc fr : « vers/jusqu'à la/sur la berge », tr SNdir « kiyiya/sur/vers/jusqu'à la berge ».

Passons maintenant à la stratégie II. du V=T. Seule la Ts a obtenu les résultats élevés dans les trois langues, fr : 75%, tr : 87% et pl :80%, les items sont les mêmes qu'avec le V=M. la Tc a obtenu le résultat élevé en turc 87% et en polonais 79%, les items sont également les mêmes que dans la stratégie précédente. La M a obtenu des choix assez élevés en turc 69% et en polonais 68%, les items sont les mêmes que dans la stratégie I. dans cette stratégie, en français, seul choix ferme, a été porté sur la Ts.

Enfin, la stratégie III. de la fusion V=T+M, rappelons que le seul choix ferme a été donné en français, avec deux composantes la Ts-91% et la M-90%, en polonais et en turc les choix étaient très peu significatifs.

Pour résumer, les choix en matière de composantes encodées dans les satellites présentés ci-dessus, de manière générale, les choix de la Ts et de la M semblent prédominer dans les trois langues, cependant avec un choix également élevé en turc pour la Tc (stratégies I et II). La Tm a obtenu des résultats assez élevés, seulement en français et en turc, en polonais elle a obtenu des choix très peu significatifs. Ainsi, nous pouvons voir une plus grande diversité de portions de la T en turc et en français (Ts, Tm, Tc) qu'en polonais, avec, cependant, une légère préférence pour la Ts en français[120].

[120] Il convient d'ajouter à propos des résultats de l'enquête expérimentale que les choix des locuteurs portaient sur les énoncés entiers comportant tous les éléments verbaux et extraverbaux et non sur chaque élément séparément, présentés en détails dans la section en cours. Se référer aux tableaux 34, 35 et 36 du présent chapitre section 1.2.

### 4.5. Conclusion

À présent, nous tenterons de répondre aux 5 questions de recherche qui nous étaient inspirées par les choix des locuteurs natifs dans les récits que nous avons formulés *supra* (section 2.2.)

✓ Premièrement (I), par rapport au choix entre deux grandes stratégies du mouvement, volontaire chez la majorité des locuteurs des trois langues dans le récit, il ne s'est pas confirmé dans l'enquête expérimentale où, au contraire, les locuteurs des trois langues semblent préférer la stratégie du mouvement provoqué, surtout avec le V=M. Rappelons, le mvt provoqué est cognitivement et sémantiquement plus complexe car il exige la présence d'une composante supplémentaire, la Cause en plus des autres composantes nécessaires pour encoder le déplacement. Cette différence ne nous semble pas très surprenante et elle semble résulter du type de tâche. La prise en charge d'une TVC comme le récit est cognitivement assez complexe pour que les locuteurs recherchent la simplicité ailleurs, notamment dans les énoncés et les items n'impliquant pas la Cause en plus de la T et la M, en dépit du support visuel qui montre le mouvement provoqué. En revanche, la tâche expérimentale, ciblée, demande un moindre effort cognitif, les locuteurs sont donc plus disposés à être fidèles au support visuel et encoder le mouvement en tant que provoqué. L'enquête expérimentale nous a révélé également d'autres phénomènes, à savoir, l'impossibilité d'exprimer cette stratégie en polonais avec le V=T et V=T+M et en turc avec le V=T+M. Les locuteurs de ces deux langues ont des choix limités et sont contraints d'employer d'autres stratégies ou d'autres verbes. Cette contrainte s'est révélée valable uniquement en polonais avec le V=T (« wydostac sie/ atteindre ») qui a obtenu un résultat élevé de 74%, elle ne s'est pas du tout confirmée en turc où, cette stratégie a obtenu un résultat très peu significatif avec le V=T (« tirmanmak/grimper »). Cependant, la stratégie du mouvement volontaire a également obtenu des résultats importants, surtout avec le V=T.

✓ Deuxièmement (II), d'autres résultats du récit qui nous interpellent portent sur les composantes sémantiques encodées dans les verbes. Les francophones et les turcophones ont montré une préférence pour la T, contrairement aux polonais qui ont montré une préférence pour la M. Ces résultats suggéraient l'influence des différences typologique des L-V (français et turc) et des L-S (polonais). L'enquête ciblée ne confirme pas de façon univoque ces préférences, elle les affine et relativise. La préférence pour le V=T s'est en partie confirmée pour les turcophones qui ont porté leur premier choix sur le V=T (87%), mais le résultat du V=C+T n'est pas loin (81%). La petite différence peut être due à l'item accessible en turc, en effet, il s'agit de la même racine verbale « çikmak/sortir », encodant la T qui, après l'ajout de l'affixe « -ar », devient transitif « çik-

ar-mak » et prend le sens de « sortir qqn ». En revanche, les deux premiers choix des francophones se sont portés sur le V=C+M (90%) (« tirer ») et V=C+T+M (91%) (« extirper »), même si les V=T et V=C+T (« sortir » intrans. et trans.) ont obtenu des choix assez élevés (75% et 76%). En polonais, le premier choix s'est porté sur le V=T (« wy-dostac sie/atteindre »), mais le V=C+M n'est pas bien loin (78%) (« wy-ciagac/tirer »).

✓ Troisièmement (III), les choix des composantes sémantiques encodées dans des satellites sont plus diversifiés que ceux résultant des récits. Dans les récits, les francophones ont montré une préférence pour la Ts, contrairement aux polonophones et aux turcophones qui se sont prononcés pour la Tc, les deux derniers ont également porté leur choix sur la M. Dans l'enquête, le choix le plus élevé, commun pour les trois langues a été arrêté sur la Ts. Dans les trois stratégies de V, avec le V=M, dans les trois langues presque à l'égalité, fr-78%, tr : 79% et pl-78% et avec le V=T, également dans les trois langues, fr-75%, tr-87% et pl- 80%, avec la stratégie de la fusion V=T+M en français, elle a également obtenu un choix élevé (90%). La deuxième composante qui a souvent été plébiscitée est la M, dans les trois langues avec le V=T, fr-90%, tr-87% et pl-67%. Elle a également obtenu un choix important avec le V=M, 69% en turc et 68% en polonais et avec le V=T+M en français 90%. La Tc, quant à elle, a obtenu des résultats plus nuancés, avec le V=M, les francophones (71%) et les turcophones (74%) y ont porté une attention importante, en revanche, avec le V=T, les turcophones (87%) et les polonophones (79%), les francophones ne lui ont pas porté l'attention significative. Quant à la Tm, elle a attiré l'attention des francophones (72%) et des turcophones (71%), uniquement avec le V=M, les polonophones n'y ont pas porté d'attention significative. Il semble que les choix du récit et de l'enquête ciblée vont à l'encontre de « l'hypothèse de l'asymétrie » (*supra* ch. 4 section 2.1.2.2.) en faveur de la Tc, en plébiscitant, de façon flagrante la Ts pour les trois langues. L'attention importante portée sur la M dans les trois langues interroge également. On peut supposer qu'elle est due au support visuel où, effectivement, l'implication des éléments externes (figures inanimées) comme l'échelle et l'écharpe jouent le rôle « d'adjuvants » qui font avancer l'action et aident les protagonistes à se sortir du pétrin, comme dans un conte de fée.

✓ Quatrièmement (IV), les trois phénomènes observés présentés ci-dessus dans les récits et l'enquête ciblée sont probablement dus en partie aux ressources linguistiques accessibles dans les trois langues et en partie à l'impact de la tâche sur la production. Pour ce qui relève des ressources accessibles dans les trois langues, l'enquête a montré de façon flagrante l'impossibilité d'employer certaines composantes sémantiques en polonais et en turc, notamment pas de V=T, encodant le mouvement provoqué en polonais et pas de V fusionnant la T+M en polonais et en turc. Pour encoder ce type de mouvement et pour encoder le mouvement volontaire le choix est limité dans

ces deux langues. Cependant, même dans les rares cas où le polonais et le turc disposent des V équivalents que les locuteurs pourraient utiliser pour encoder ces fusions, ils ne leur portent aucune attention.

Contrairement, aux locuteurs francophones qui disposent de V fusionnant la T+M et la C+T+M dans la même racine verbale pour encoder les deux types de mouvement volontaire et provoqué, ils en font pourtant leur choix de prédilection. Pour ce qui relève de l'influence de la tâche, il semble que la production du récit, étant plus couteuse cognitivement, les composantes sémantiques encodées dans les verbes et dans les satellites sont moins diversifiées que dans l'enquête ciblée, même si ce type de tâche laisse une liberté au locuteur. En revanche, les spécificités de la tâche ciblée imposent les éléments en laissant un choix limité. Dans les résultats de cette tâche, d'une part, on observe que certains choix sont bien plus fermes que d'autres, d'autre part, ils sont plus nuancés que ceux du récit.

✓ Finalement, notre cinquième et dernière interrogation (V) portait sur un petit nombre de locuteurs natifs de nos groupes de contrôle qui ont participé à la tâche de récit et nous voulions confronter les résultats au plus grand nombre de locuteurs, d'où l'idée de la tâche ciblée mise ne ligne. Nous avons ainsi recueilli les choix auprès d'une centaine de locuteurs de chaque langue. Il semble que ces choix sont plus probants que ceux recueillis auprès d'une dizaine de locuteurs. Cependant, pour vérifier les résultats de nos deux tâches basées sur le même support, il serait intéressant de les confronter aux autres types de supports.

## 5. Référence spatiale en L2

Dans cette section nous présentons les caractéristiques de la référence spatiale exprimée dans les récits produits par les apprenants. Les mêmes principes d'analyse ont été appliquées que pour les locuteurs natifs. Les analyses portent sur le nombre de lexèmes verbaux différents et le nombre d'occurrences, en rapport avec les composantes sémantiques qu'elles encodent. De la même manière, nous procédons pour analyser les satellites/moyens extraverbaux et leur encodage linguistique et sémantique. Cependant, les spécificités des données des apprenants ont été prises en compte, notamment l'analyse des formes idiosyncrasiques verbales et extraverbales. De la même manière, l'analyse statistique de la progression des critères linguistiques, par niveau a été effectuée. Cette analyse prend en compte la variable du nombre d'apprenants qui varie d'un groupe à l'autre. Le groupe le plus nombreux est le premier, ensuite, le nombre des apprenants dans les groupes plus avancés et de plus en plus petit, le groupe le moins nombreux est le plus avancé 6. Nous présentons les résultats par groupe de niveaux et par la LS à l'intérieur de chacun de 6 groupes. Nous portons une attention particulière à l'encodage des composantes sémantiques que nous analysons par niveau et par LS.

### 5.1. Groupe 1

#### 5.1.1. Encodage des composantes sémantiques dans la racine verbale et le lexique verbal

##### 5.1.1.1. Caractéristiques générales

Les apprenants de ce groupe (28 apprenants : 19 turcs et 9 polonais) ont produit 113 énoncés spatiaux sur un total de 240 énoncés, 103 occurrences de verbes de mouvement dont 19 verbes différents sur un total de 168 occurrences de verbes dont 44 verbes différents. Sur la totalité, près de la moitié, 47% des énoncés encodent *l'événement spatial*, 61% des occurrences de verbes encodent le mouvement et 43% de verbes différents encodent le mouvement. Le tableau ci-dessous illustre ces chiffres et les pourcentages. Sur la totalité des énoncés encodant *l'événement spatial*, nous avons relevé 4% (4) des énoncés subordonnés et 5 % (6) des énoncés comportant la modalité/l'aspect.

| **Groupe 1** | **encodage spatial** | | **total global** | **% mvt** |
|---|---|---|---|---|
| Total des énoncés de *l'événement spatial* | 113 | Total global des énoncés | 240 | 47% |
| Total occurrences V mvt (Vlex+loc) | 103 | Total occurrences V (Vlex+loc) | 168 | 61% |
| Total des Vmvt différents | 19 | Total V différents | 44 | 43% |
| V avec morphologie correcte | 37 occur. = 36% | | | |

Tableau 52 : FrL2 Gr1 Encodage spatial sur la totalité des énoncés et des verbes

### 5.1.1.2. Total des composantes sémantiques

Dans cette section nous présentons les résultats quantitatifs des composantes sémantiques présentes dans les verbes dans la totalité des discours de tous les apprenants du groupe. Ce premier niveau d'analyse, basée sur la totalité des discours permet d'illustrer les tendances générales pour tout le groupe du même niveau[1]. Les apprenants de ce groupe privilégient la Trajectoire, avec 47% de verbes différents et 50% des occurrences. La Manière est encodée moins souvent, 32% de verbes différents et 20% des occurences. Les résultats sur le total de verbes différents et ceux sur le total d'occurrences sont comparables. Sur le total de verbes différents, la seule fusion de 2 composantes est celle de la Cause et de la Trajectoire, avec 16% de verbes différents et 12% des occurrences. Le mouvement simple est assez fréquemment employé, sachant qu'il ne s'agit que d'un seul verbe avec 5% sur le total de verbes différents et 18% sur le total des occurrences.

### 5.1.1.3. Répertoire verbal spatial

Nous recensons dans cette section le lexique verbal spatial comportant les verbes lexicaux et les locutions dans tous les discours produits par tous les apprenants de ce groupe et dans toutes les propositions confondues, principales et subordonées. Nous présentons l'emploi de ce lexique avec le nombre des occurrences, ainsi que le nombre des apprenants. Le tableau ci-après illustre le répertoire verbal le plus fréquent, regroupé par composantes sémantiques et classé dans l'ordre décroissant en fonction du nombre des occurrences produites par tout le groupe, ainsi que le nombre des apprenants sans distinction de leur LS (*cf. infra* section 5.1.1.4.)[2].

| comp sém | type de V et items | Nbr occur./tot. | Nbr pers /TOT. 28 |
|---|---|---|---|
| T | tomber | 19 | 18 |
| | sortir | 9 | 7 |
| | venir | 7 | 4 |
| | se lever | 4 | 4 |
| | retourner | 4 | 4 |
| Total T | 9 V dif. | 51 | |
| M | faire des patins/ du patinage | 10 | 6 |
| | se promener | 4 | 2 |
| Tot.M | 6 V dif. | 21 | |
| C+T | donner | 6 | 5 |
| | prendre | 5 | 4 |
| Tot.C+T | 3 V dif. | 12 | |
| mvt simple | aller | 19 | 14 |
| Tot.mvt simple | 1 V df | 19 | |
| Total général | 19 V dif. | 103 | |

Tableau 53 : FrL2 Gr 1 Classement des items verbaux par composantes sémantiques

[1] *Cf.* le tableau 105 en Annexe I ainsi que les figures 81a et b en Annexe II illustrent les proportions des composantes sémantiques sur le total de verbes différents et sur le total d'occurrences.
[2] *Cf.* le tableau 106 en Annexe I est complet, il illustre tous les lexèmes employés, avec le nombre des occurrences par LS et le nombre d'apprenants par LS, avec également les pourcentages.

De manière générale, tous les verbes même les plus fréquents ne sont jamais employés par un grand nombre d'apprenants, aucun verbe n'est employé par tous les apprenants. Seulement deux verbes ont été employés par au moins 50% de locuteurs, « tomber » 64% (19 occurrences) et « aller » 50% (19 occurrences). Les autres verbes sont beaucoup moins fréquents, un verbe a été employé par 25% des apprenants, « sortir » (9 occurrences) et un verbe a été employé par 21%, « faire des patins/du patinage » (10 occurrences). Un verbe est employé par 18% des apprenants, « donner » (6 occurrences).

#### 5.1.1.4. Composantes sémantiques et le lexique verbal en fonction de la LS

Dans cette section nous observerons la distribution des composantes sémantiques et les répertoires verbaux en fonction de la LS des apprenants. Le nombre d'apprenants n'est pas égal, comme cela a été mentionné, les turcophones sont beaucoup plus nombreux (19) que les polonophones (9). C'est la raison pour laquelle, nous présentons le pourcentage des composantes sémantiques sur le total de verbes de mouvement différents et sur le total d'occurrences produites par chaque groupe linguistique et non le nombre d'occurrences. Les figures 60 a et b ci-dessous, illustrent la distribution des composantes sémantiques dans les récits produits par les apprenants des deux LS.

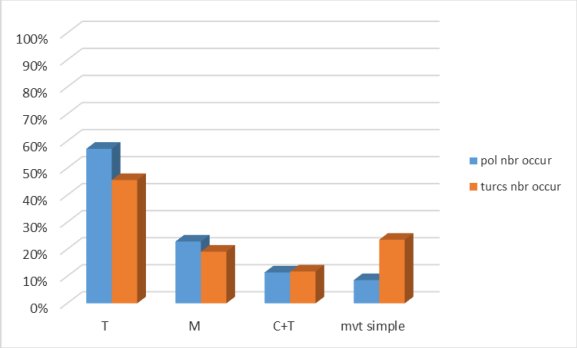



Figure 30a : FrL2 Gr 1 Pourcentage des composantes sémantiques sur le total V mvt différents

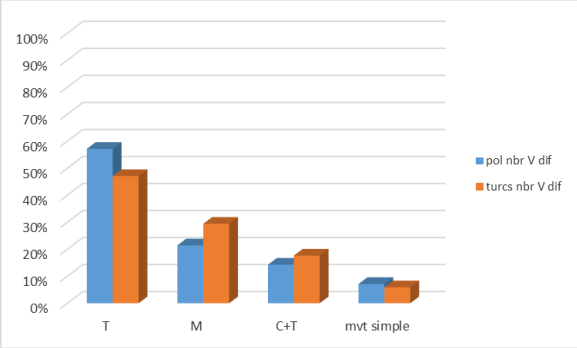



Figure 30b : FrL2 Gr1 Pourcentage des composantes sémantiques sur le total d'occurrences de V mvt

Les figures montrent que les apprenants polonophones et turcophones privilégient la T sur le total de verbes différents et sur le total d'occurrences, dans des proportions variables, 47% de verbes différents pour les turcophones et 57% pour les polonophones. La Manière se trouve en deuxième position avec un pourcentage beaucoup moins élevé, 21% de verbes différents pour les polonophones et 29% pour les turcophones. Les deuxièmes ont produit plus de verbes de M différents que les premiers. Les turcophones ont également fréquemment eu recours au mouvement simple, il est en troisième position avec 24% sur le total d'occurrences, sachant qu'il

s'agit d'un seul verbe, « aller », visiblement très répandu. Les turcophones ont également eu recours plus souvent à la fusion de la Cause et Trajectoire (18% sur les verbes différents) que les polonophones (14%). Sur le total d'occurrences cette fusion est presque à l'égalité chez les deux groupes, 12% des turcophones et 11% des polonophones.

Observons les préférences pour les composantes sémantiques des apprenants des deux LS, en comparant les moyennes des pourcentages du nombre d'apprenants employant ces composantes. Nous avons calculé le pourcentage d'apprenants par LS employant chaque composante sémantique, ensuite nous avons calculé le pourcentage moyen d'apprenant par composante et par LS.

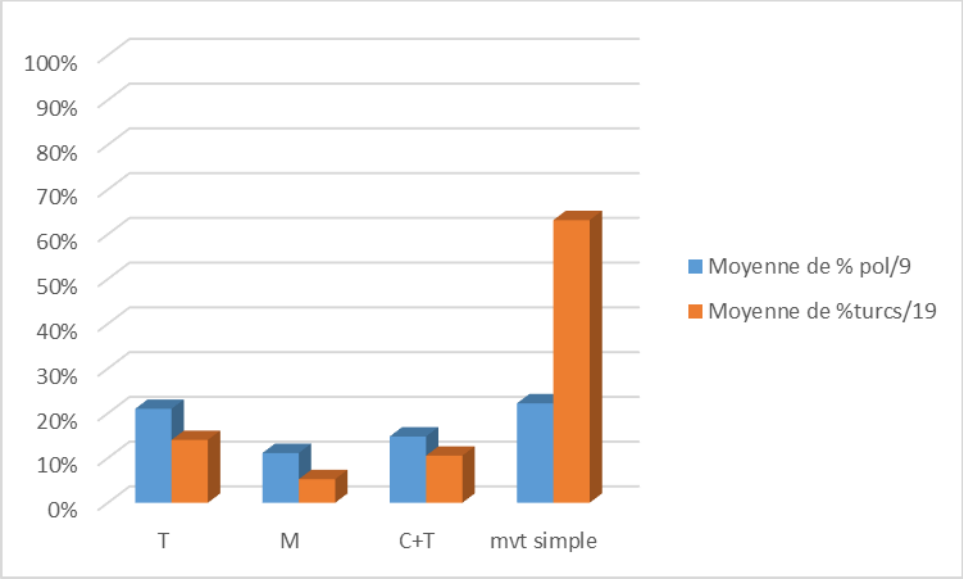



Figure 31 : FrL2 Gr 1 Moyennes des pourcentages des apprenants par composante sémantique

La figure ci-dessus montre une nette préférence des turcophones pour le mouvement simple, 63% en moyenne. Les autres composantes sont beaucoup moins souvent employées, la T avec 14% de moyenne, ensuite, la fusion de la Cause et de la Trajectoire avec 11% de moyenne et la M avec seulement 5%. Quant aux polonophones, la distribution des composantes est plus équilibrée que chez les turcophones, la T et le mouvement simple se trouvent presque à égalité avec 21% pour la première et 22% pour la deuxième. La fusion de la Cause et de la Trajectoire se trouve avec 15% et la Manière avec 11% de moyenne.

À présent, regardons le lexique verbal le plus fréquemment employé par les deux groupes d'apprenants[3]. Les items privilégiés par composante ne sont pas tous pareils dans les deux groupes. Les apprenants turcophones privilégient 2 verbes, « tomber » (T) et « aller » (mvt

[3] *Cf.* les tableaux 107 et 108 en Annexe I présentent le nombre d'item et le nombre d'occurrences par composante employés par les deux groupes d'apprenants, la Figure 82 en Annexe II permet de voir les proportions d'apprenants de chaque langue qui ont employé chaque item.

simple), à l'égalité, employés par 63% des apprenants, les autres verbes sont employés par moins de 20% des apprenants. Les polonophones, quant à eux, ont également privilégié « tomber », employé par 67% des apprenants, ensuite 44% parmi eux ont employé 2 verbes, « sortir » (T) et « faire du patinage » (M). Les autres verbes sont beaucoup moins employés.

#### 5.1.1.5. Distribution des composantes sémantiques dans les six épisodes

Nous présentons maintenant la distribution des procès spatiaux dans les 6 épisodes du récit, ainsi que les lexèmes verbaux et les composantes sémantiques qu'ils encodent[4].

L'épisode qui est conceptualisé avec le plus de procès spatiaux, 26% est le 3. Ensuite, vient l'épisode 4, avec 22% et juste après l'épisode 6 avec 21%. L'épisode 1, avec 17% vient en avant dernière position et l'épisode culminant du récit, le sauvetage vient en dernière position avec le moins de procès spatiaux, 14%. L'épisode 2, du manteau qui est exprimé que par 5 énoncés, ne contient aucun procès spatial. Contrairement aux locuteurs natifs qui ont conceptualisé l'épisode 5, culminant, avec le plus de procès spatiaux, les apprenants de ce groupe ont encodée plus l'épisode 6 que 5 qui comporte le moins de procès spatiaux. Ce choix n'est pas très surprenant car cet épisode se caractérise par une grande complexité des procès spatiaux,

Le tableau ci-dessous illustre la distribution des verbes de mouvement, classés par composantes sémantiques encodées dans les 6 épisodes Ensuite, dans les sections suivantes, nous présentons quelles composantes sont exprimées dans chacun des épisodes et avec quel lexique verbal[5].

| tot.occur. V mvt | ép 1 | | ép 2 | | ép 3 | | ép 4 | | ép 5 | | ép 6 | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 17 | 17% | 0 | 0% | 27 | 26% | 23 | 22% | 14 | 14% | 22 | 21% | 103 |
| T | 9 | 53% | 0 | 0% | 3 | 11% | 20 | 87% | 7 | 50% | 12 | 55% | 51 |
| M | 6 | 35% | 0 | 0% | 14 | 52% | 1 | 4% | 0 | 0% | 0 | 0% | 21 |
| T+M | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 |
| C+M | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 |
| C+T | 0 | 0% | 0 | 0% | 2 | 7% | 2 | 9% | 7 | 50% | 1 | 5% | 12 |
| C+T+M | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 |
| mvt simple | 2 | 12% | 0 | 0% | 8 | 30% | 0 | 0% | 0 | 0% | 9 | 41% | 19 |
| %mvt/tot. énoncés | 70 | 24% | 5 | 0% | 50 | 54% | 32 | 72% | 44 | 32% | 39 | 56% | 240 |

Tableau 54 : FrL2 Gr. 1 Pourcentage des composantes sémantiques par épisode

[4] *Cf.* la Figure 83 en Annexe II illustre la distribution des verbes de mouvement par épisode.
[5] *Cf.* Figure 84 en Annexe II illustre également cette distribution.

**Épisode 1 : Réveil - neige et verglas partout**

Dans cet épisode, 24% des énoncés sont spatiaux. Le total des verbes produits est 70 dont 17 spatiaux[6].

Deux composantes spatiales sont encodées dans cet épisode, la plus fréquente est la T, avec 53% de verbes, la M est encodée avec 35%, finalement nous avons également le mouvement simple qui est encodé avec 12%. Les exemples ci-dessous illustrent les composantes encodées dans des énoncés[7].

Tr : Süleyman
(402) il <SORTIR> dans* la maison
V[T] Sprép[Ts]
(402a) il <allE> à la parc
V[mvt] Sprép[Tc]
(402b) après il <retournE> à la maison
V[T] Sprép[Tc]

Pl : Izabela
(403) il est < levE> le matin
V[T]
(403a) et il <FAIRE> gymnastique
V[M]

**Épisode 3 : Ch et G font du patin**

Cet épisode est encodé avec 54% de procès spatiaux. Le total des verbes est 50 dont 27 spatiaux[8]. La composante spatiale encodée le plus fréquemment est la M, 52% des verbes, le mouvement simple est encodé dans 30% des verbes, ensuite la T dans 11% des verbes et finalement le mouvement provoqué est encodé dans 7% de verbes fusionnant la Cause et la Trajectoire. Les verbes encodant les composantes sémantiques sont illustrés dans les énoncés ci-dessous :

Pl : Magdalena – pfbmagf
(404) avant le chien fait du patin à glace
V[M]
(404a) après le garçon tout seul fait le patin à glace
V[T]

Tr : Aras - tfbarasf
(405) il aller/il va au bord de l'eau
V[mvt]

Tr : Aylin – tfbaylinf
(406) le garçon le chien <jou glissE>

[6] *Cf.* le tableau 109 en Annexe I et la Figure 85 en Annexe II illustrent la distribution des composantes sémantiques ainsi que le lexique verbal avec le nombre d'occurrences dans le premier épisode.

[7] Pour voir plus d'exemples d'énoncés encodant tous les 6 épisodes se référer à l'Annexe III, groupe 1 exemples 743-767.

[8] *Cf.* le tableau 110 en Annexe I et la Figure 86 en Annexe II illustrent la distribution des composantes sémantiques ainsi que le lexique verbal avec le nombre d'occurrences dans le troisième épisode.

**Épisode 4 : Garçon tombe dans l'eau**

Dans cet épisode, 72% des énoncés sont spatiaux. Le total des verbes est 32 dont 23 spatiaux[9]. La composante spatiale majoritaire est la Trajectoire, 87% de verbes, ensuite, nous avons relevé 2 occurrences de la fusion de la C+T, 9% et une occurrence de la M (4%). Les verbes encodant les composantes ssémantiques sont illustrés dans les éoncés ci-dessous :

Pl : Magdalena – pfbmagf
(407) le chien <pri> escabeau
V[C+T]
(407a) l'escabeau <donE> son ami
V[C+T]

Tr : Hazal T - tfa1hazaltf
(408) quand le garçon patine
V[M]
(408a) le garçon <tombE> dans le lac
V[T]

**Épisode 5 : Sauvetage**

Dans cet épisode, 32% des énoncés sont spatiaux, le total des verbes est 44 dont seulement 14 spatiaux. C'est l'épisode qui comporte le moins de procès en général et il est de même pour les procès spatiaux. En effet, il semblerait que les moyens dont dispose le groupe le plus débutant ne sont pas suffisants pour encoder la complexité des événements dans cet épisode. Les seules composantes sémantiques encodées avec les mêmes proportions 50%/50% sont la Trajectoire et la fusion de la Cause et de la Trajectoire[10]. En ce qui concerne les étapes du sauvetage et les 5 séquences, la 3 avec la patte n'a pas été encodée[11]. Nous donnons ci-après quelques informations et exemples d'encodage dans les séquences[12].

**Séquence 1.** L'échelle en tant que Figure a été mentionnée dans 29% des énoncés par 4 apprenants (3 turcs et 1 polonais). Tous les mouvements sont causatifs avec le chien en tant qu'Agent, les apprenants ont employé 3 verbes fusionnant la Cause et la Trajectoire : « donner », « prendre » et « apporter ». L'échelle en tant que Figure est encodée dans des SN, parfois idiosyncrasique, comme dans l'exemple 384. Ci-après nous présentons des exemples :

Tr : Hazal T - tfa1hazaltf
(409) le chien <donnE> lui à une escalier*

Tr : Emrah - tfbemrahf
(410) le chien <apportE> une échelle

[9] . *Cf.* le tableau 111 en Annexe I et la figure 87 en Annexe II illustrent la distribution des composantes sémantiques ainsi que le lexique verbal avec le nombre d'occurrences dans le quatrième épisode.
[10] *Cf.* le tablea 112 en ANNXE I illlustre le lexique verbal par composante avec le nombre d'occurrences dans tout l'épisode 5
[11] *Cf.* le tableau 113 en Annexe I présente les détails concernant toutes les séquences encodées.
[12] *Cf.* pour voir plus d'exemples se référer à l'Annexe III, groupe 1, exemples 743-767.

**Séquence 2**. L'échelle est tant que fond a été encodée dans 14% des énoncés par 2 apprenants (1 pol et 1 turc). La composante sémantique unique est la T, encodée avec 2 verbes différents, « venir »* et « sortir »*. Les deux verbes sont idiosyncrasiques, le contexte dans lequel ils apparaissent n'est pas conforme à la LC. L'un est sans morphologie. L'encodage du fond est également idiosyncrasique, un SN* et un Sprép*. Voici les deux énoncés.

Tr : Duygu – tfbduyguf
(411) et il <VENIR> l'échelle*

Pl : Agnieszka – pfbagnf
(412) il sort* dans une échelle*

**Séquence 4.** L'écharpe en tant que Figure inanimée a été mentionnée dans 21% des énoncés (3), par 2 apprenants (1 pol et 1 turc). L'Agent-Chien est mentionné 2 fois et l'Agent-garçon 1 fois. La fusion de la Cause et de la Trajectoire est la seule composante relevée, avec les items, « prendre » et « donner » . Ci-après nous donnons les trois énoncés.

Tr : Aras – tfbarasf
(413) puis il <donnE> son écharpe à garçon*
(413a) il <PRENDRE>[13] l'écharpe dans l'eau*

Pl : Justyna – pfbjusf
(414) il <pren> son châle

**Séquence 5**. La séquence culminante est encodée dans 36% des énoncés, par 5 apprenants (4 turcs, 1 polonais). Elle est encodée avec à peine 5 énoncés. Même si 60% des énoncés (3) encodent le mouvement provoqué contre 40% (2) encodant le mouvement volontaire, il faut prendre en compte le petit nombre d'énoncés. Les deux stratégies sont encodées avec les verbes de T, « sortir », ainsi qu'un seul emploi de « tomber », dans l'encodage du mouvement volontaire. Nous présentons tous les énoncés encodant les deux stratégies.

[13] Un certain doute subsiste quant à l'interprétation de l'énoncé 388a, qui est l'Agent, le chien ou le Garçon ? Il est encodé de façon floue, dans les deux énoncés l'apprenant emploie le même pronom sujet *il*, sans préciser explicitement de quel protagoniste il parle. Nous l'avons, cependant, interprété comme si le pronom sujet « il » de 388a encodait le garçon, étant donné que l'énoncé précédent 388 encode le chien en tant qu'Agent qui donne son écharpe au garçon, il nous parait donc logique que l'énoncé suivant encode l'Agent- Garçon qui prend à son tour l'écharpe, même si le Sprép idiosyncrasique est également flou, « dans l'eau* ». Nous l'interprétons comme si l'apprenant voulait dire que le garçon qui est dans l'eau prend l'écharpe que le chien lui a donné.

- **Stratégie conceptuelle du mouvement provoqué : 60%**[14]

Tr : Süleyman – tfbsüleymanf
(415) le chien <SORTIR> l'homme dans une l'eau*
V[T]

Pl : Anne – pfbannf
(416) et après avec les deux son chien il a sorti de l'eau
V[T]

Pl : Izabela – pfbizaf
(417) reksio il <aidE> sortir de l'eau
V[T]

- **Stratégie conceptuelle du mouvement volontaire : 40%**

Tr : Aras – tfbarasf
(418) il sort dans l'eau*
V[T]

Tr : Damla – tfbdamlaf
(419) elle <tombE>
V[T]

**Épisode 6 : Retour à la maison**

Dans cet épisode, 56% des énoncés sont spatiaux. Le total est de 39 verbes dont 22 sont spatiaux[15]. La composantes sémantique la plus fréquente est la Trajectoire 55%, le mouvement simple est encodé dans 41% des occurrences de V avec le mêm item « aller » et la fusion de la Cause et de la Trajectoire est encodée dans 5% des occurrences de V. Les exemples des énoncés ci-dessous illustrent les items employés dans cet épisode[16].

Tr : Duygu – tfbduyguf
(420) et après il <retrouvE> <rentrE> chez lui
V[T]

Tr : Aslı – tfbaslif
(421) un garçon et un chien <pra~> un garçon de appartement*
V[C+T]

[14] Les 3 énoncés produits pour cette stratégie révèlent un travail intéressant et très réussi Dans 340 Suleyman place le chien en position sujet dans le rôle de l'Agent, il le fait suivre du verbe non fini « sortir », mais en même temps, il fait suivre le verbe d'un COD le garçon (avec l'item l'homme) dans le rôle du Patient. En plus, il termine son énoncé avec le Sprép idiosyncrasique mais qui ne laisse pas de doute dans l'interprétation, il encode la Trajectoire source. Dans 341, Anne place le chien en position de sujet dans le rôle de l'Agent, qu'elle fait suivre du verbe « sortir » au passé composé avec l'auxiliaire avoir, employé correctement et impliquant le mouvement provoqué avec un Patient qui reste implicite. Le contexte permet d'interpréter l'énoncé. Cependant, il convient de remarquer que le verbe produit par Anne pourrait être aussi dû au hasard, nous ne pouvons pas affirmer avec certitude que cette apprenante maitrise la conjugaison complexe du passé composé et sait faire la différence entre l'auxiliaire « être » lorsque le mouvement est volontaire et « avoir » lorsque le mouvement est provoqué. Nous ne connaissons pas suffisamment son lecte et son niveau de maitrise de la conjugaison au passé composé. Dans 342, nous observons l'emploi du verbe modal « aider » suivi du verbe lexical « sortir », les verbes modaux sont très rares dans le groupe 1. Même si le verbe est employé idiosyncrasiquement, il est clair qu'Izabela a choisi la stratégie du mouvement provoqué.

[15] *Cf.* le tableau 114 en Annexe I et la figure 88 en Annexe II illustrent la distribution des composantes sémantiques, ainsi que le lexique verbal avec le nombre d'occurrences dans le sixième épisode.

[16] La majorité des verbes de cet épisode, comme d'ailleurs la majorité de la totalité des verbes produits par ce groupe, ont la morphologie idiosyncrasique, soit sous la forme de verbes non finis, comme l'exemple 347 ou 345 avec le verbe « alEr* » et « rentrE* » soit avec les tentatives de conjugaison, comme l'exemple 346 « pra~* ».

Pl : Agnieszka – pfbagnf
(422) après ce petit garçon avec chien <ALER> dans maison
V[mvt]

#### 5.1.1.6. Idiosyncrasie

Seulement 36% de verbes (37 occurrences) participant à *l'événement spatial* sont correctes morphologiquement et lexicalement, c'est-à-dire qu'ils correspondent à la LC. Nous présentons ci-dessous deux types d'idiosyncrasie que nous avons relevés dans ce groupe, l'idiosyncrasie lexicale et l'idiosyncrasie morphologique. Ensuite, nous interprétons ces types d'idiosyncrasie en fonction des LS différentes des apprenants et de la LC partagée.

##### 5.1.1.6.1. Idiosyncrasie lexicale

Lorsque les lexèmes inventés par les apprenants. C'est le type d'idiosyncrasie que nous appelons l'idiosyncrasie lexicale. De manière générale, l'idiosyncrasie sur les lexèmes verbaux est plus rare que l'idiosyncrasie morphologique. Dans la grande majorité des cas, les apprenants semblent connaitre le lexème en LC sans pour autant maitriser sa morphologie qu'ils tentent de conjuguer de plusieurs manières. Nous avons relevé trois types des lexèmes idiosyncrasiques que nous présentons dans cette section.

- *Lexème inapproprié.* Nous avons classé dans cette catégorie les lexèmes qui existent en français mais qui sont employés de façon inappropriée. Le premier lexème qui est utilisé par les apprenants polonophones et turcophones est « skier » * et sa variant « faire du ski » * (3 turcs et 1 polonais). Les apprenants utilisent ce lexème pour désigner l'activité de faire du patin/patiner, qui est, effectivement, sémantiquement proche et que l'on pourrait classer dans la famille lexicale des « sports d'hiver ». Selon toute vraisemblance, certains apprenants maitrisent le lexème « skier » et non patiner. Si l'on veut creuser l'emploi de ce lexème dans ce contexte, on peut supposer deux interprétations. Soit les apprenants savent qu'il n'est pas approprié, mais ils doivent prendre en charge la tâche et utiliser tous les moyens pour la réaliser et « décider » la communication, donc ils utilisent le premier lexème qui leur fait penser aux sports d'hiver. Soit, ils ne savent pas qu'il est inapproprié et font une confusion entre « les skis » et « les patins ». Par ailleurs, l'emploi du verbe « faire du ski » au lieu de « faire du patin » par les apprenants turcophones interpellent. En effet, le turc a emprunté au français le mot « patin », sous la forme de « paten » (toutes les lettres se prononcent, il n'y a pas de voyelle nasale comme en français, cela se prononce [paten]) et le verbe « faire du patin » a son équivalent littéral :

Tr : paten yapmak
*patin* *faire*
Fr : *faire du patin*

Selon toute apparence, certains apprenants n'ont pas cette information, ils ne savent pas que le mot en turc est identique et le verbe a son équivalent littéral.

Le deuxième lexème, employé par une apprenante turcophone est <jou glissE > (*cf.* ex 5 *supra*)
Tr : Aylin – tfbaylinf
(423) le garçon le chien <jou glissE>

Les deux verbes existent en français, apparemment, l'apprenante les connait mais elle les emploie de façon inappropriée. Plusieurs interprétations sont possibles, (i) soit l'apprenante hésite entre l'emploi des deux verbes, « le garçon et le chien jouent », ou bien « le garçon et le chien glissent » et elle en fait un mix, en essayant de conjuguer le premier verbe, jouent et en laissant le deuxième non fini « glisser ». (ii) soit, elle essaie de dire que les deux amis « jouent » ou « s'amusent en glissant ». La deuxième interprétation est peut-être plus probable que la première, si on rajoute le facteur de sa LS, le turc. La juxtaposition de ces deux verbes fait penser à l'expression que l'on pourrait utiliser dans ce contexte en turc, à savoir :

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Tr : | çocuk | ve | köpek | kayarak | oynuyorlar |
| | *enfant* | *et* | *chien* | *en glissant* (V non fini=gérondif) | *jouent*(3pp) |

Fr : *l'enfant et le chien jouent/ s'amusent en glissant*

Cette deuxième interprétation impliquerait qu'il s'agit plus d'un simple emploi inapproprié des lexèmes en français, mais de traces morphosyntaxiques de la LS de l'apprenante.

Le troisième lexème utilisé de manière inappropriée est le verbe « sortir » produit par une apprenante polonaise (Agnieszka), déjà apparu dans l'exemple 11, (rappelons-le : « il sort* dans une échelle* »). Cet énoncé apparait dans l'encodage de la séquence 2 de l'épisode 5 où le chien monte sur l'échelle qu'il a précédemment trouvée sous un arbre et a posée sur la surface de la glace, en s'apercevant que son maitre ne pourra pas l'atteindre, car elle est trop courte. Nous avons interprété ce verbe comme encodant la T montante, car le contexte le suggère, cependant, il est évident que l'apprenante l'utilise de manière inappropriée, visiblement, elle cherche à exprimer la T montante mais avec un lexème inapproprié, auquel elle attribue la T montante véhiculé par le V « monter ». Ce type d'emploi inapproprié du point de vue de la LC reflète le travail acquisitionnel de l'apprenant et selon nous, c'est un exemple de ce travail où, l'apprenante attribue la fonction de la T montante à une forme inappropriée qui fait partie de son lecte à ce moment précis de l'acquisition de la LC. Par ailleurs, le satellite encodant la Tc est également idiosyncrasique, il a l'apparence d'un Sprép avec la préposition « dans », utilisée de manière également inappropriée, du point de vue de la LC, mais visiblement, encodant la même

composante de la Tc montante pour cette apprenante. Nous revenons sur les satellites idiosyncrasiques dans la section qui leur est consacrée.

➢ *Lexème inventé par les apprenants.* Nous avons classé dans cette catégorie les lexèmes inventés par les apprenants. Nous avons relevé 2 lexèmes inventés par la même apprenante turcophone (Gözde) : « skatE* », « patE* ». Observons l'emploi de ces lexèmes dans les énoncés.

Tr : Gözde - tfbgözdef
(424) il va au lac
(424a) pour <skatE>
(424b) la fille <patE> les patins à glace

Ces trois énoncés ont les caractéristiques du lecte très débutant, même si on observe l'emploi de la conjonction de but « *pour*, » c'est celle qui, en général apparait assez tôt. Dans 22a, Gözde invente le verbe « skatter* », prononcé à la française, avec le phonème « a » au milieu. Le verbe, qu'elle dérive visiblement de « faire du skate », l'activité qu'elle associe aux patins, faisant visiblement partie, pour elle, de la même famille lexicale des sports effectués à l'aide d'un support permettant de se déplacer en glissant (patins) ou en roulant (skate). Dans 22b, elle invente le verbe « patE* » qu'elle dérive visiblement du nom « patins à glace », qu'elle maitrise, puisque dans le même énoncé elle l'ajoute après le verbe. Il est difficile d'interpréter ces créations lexicales comme les traces de la LS de l'apprenante, il nous semble plutôt qu'elles sont inspirées de la connaissance du monde, de manière générale, même si le terme « skate » vient de l'anglais, il est utilisé dans toutes les langues de manière universelle par les locuteurs qui n'ont pas spécialement appris l'anglais. Ces lexèmes font visiblement partie du répertoire lexical de cette apprenante en particulier.

➢ *Lexème en LS des apprenants.* La troisième catégorie comporte les lexèmes en LS des apprenants. Dans ce groupe, nous avons relevé 2 lexèmes : « gitmek*/tr :aller » . Le verbe « aller » est massivement employé par les apprenants turcophones, c'est un verbe qui est très productif dans cette langue. Le deuxième lexème est « faire lyzwy*/pol : « faire du patin ». L'apprenante maitrise le verbe modal « faire » mais ne connait visiblement pas le terme « patins », elle fait donc un mix de deux et switch entre le français et le polonais, en s'en sortant pas très mal du point de vue communicatif.

#### 5.1.1.6.2. Idiosyncrasie morphologique

La morphologie des verbes français n'est pas encore maitrisée et de nombreux items sont idiosyncrasiques, nous avons relevé 2 catégories de ces verbes. La première est apparente au verbe non fini et la deuxième reflète des essais (tentatives) de conjugaison qui ne correspondent pas cependant à la LC.

➢ *La morphologie idiosyncrasique apparente au verbe non fini*. Il y a de nombreuses occurrences que l'on pourrait placer dans cette catégorie. Voici quelques exemples : il/ils/chien/garçon « glissE* », « retournE* », « tombE* », « sortir » *, etc, nous ne pouvons pas copier ici toues les occurrences, elles se ressemblent toutes.

➢ *Des tentatives de conjugaison.* Tout comme pour la première catégorie, de nombreuses occurrences font partie de cette catégorie, nous en présentons quelques exemples : « il a entrE* », « ils ont retournE* », « il sortI* », « ils sont partIS* ». Voici un exemple d'un énoncé que nous analysons ensuite.

Pl : Izabela – pfbizaf
(425) après il <allE> il va il(z) ont faire lyzwy

Cet énoncé est intéressant car il reflète un travail acquisitionnel à travers, d'abord, une recherche du lexème verbal modal et plusieurs tentatives de conjugaison. Izabela commence par l'annonce de la F- « il », associé au verbe « allE* » qui ressemble au verbe « aller » non fini, puis elle arrive à le conjuguer, « il va » mais, elle semble peu certaine de son verbe. Ensuite elle dit « il(z) ont* », comme si elle décidait enfin que la F est au pluriel (G+Ch) mais elle rate son verbe modal et elle termine par un mélange de français et de polonais « faire lyzwy », elle semble connaitre le lexème « faire » qui est neutre et assez répandu dans l'input de l'enseignement, auquel elle ajoute le nom « lyzwy »=(pol : Nplur - patins)

### 5.1.2. Encodage des composantes sémantiques dans le satellite et les types de satellites

#### 5.1.2.1. Total des composantes sémantiques et l'encodage linguistique

Les apprenants du premier groupe ont produit 64 satellites spatiaux au total. Les figures ci-dessous illustrent les caractéristiques sémantiques et linguistiques des satellites dans tous les énoncés encodant *l'événement spatial*.

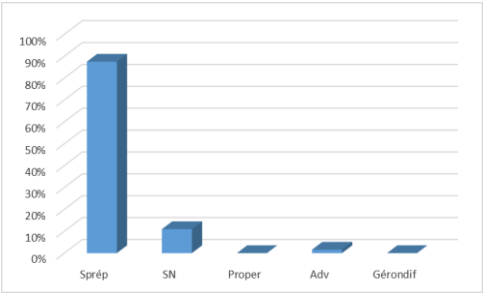



Figure 32a : FrL2 Gr1 Encodage linguistique satellite

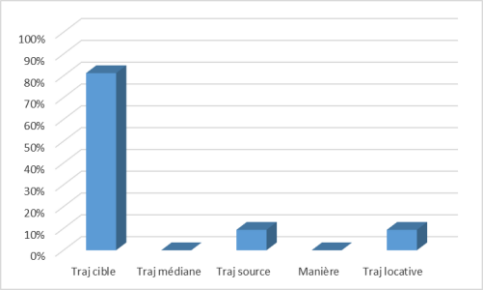



Figure 32b : FrL2 Gr1 Composantes sémantiques satellites

L'empaquetage linguistique se présente sous 3 formes, composé majoritairement de Sprép, 88% (56 occurrences), ensuite 10% de SN, (7 occurrences) et 1 adv idiosyncrasique, 2%. Il convient de préciser que l'encodage linguistique des satellites est souvent idiosyncrasique et doit être interprété. Observons un exemple d'un énoncé produit par une apprenante polonaise qui dit : « son maitre <sortI> à dehors* » (Lucyna). Le syntagme « à dehors* » est adverbial ou prépositionnel ? Nous avons décidé de trancher pour un lexème idiosyncrasique qui s'apparente à un adverbe, en connaissance de cause du manque de la certitude. Il nous semble plus important d'analyser les composantes sémantiques qu'encodent ces créations qui ne correspondent pas complétement morphologiquement à l'empaquetage linguistique de la LC. Trois composantes sémantiques sont encodées : majoritairement la T cible, 82% (52 occurrences), la T source et la T locative avec 9% (6 occurrences chacune). Les autres composantes sémantiques attestées dans les productions les locuteurs natifs sont absentes. Les composantes sémantiques doivent être également parfois interprétées ; observons un exemple d'un énoncé produit par un apprenant turc qui dit : « un chien glissE sous l'eau » (Emrah). La préposition « sous* » est idiosyncrasique, l'apprenant cherche à dire sur, nous l'interprétons donc comme l'encodage de la Trajectoire locative car cette composante résulte du support et du verbe utilisé. En effet, nous étions obligées de trancher parfois pour pouvoir effectuer des analyses quantitatives sémantiques et morphologiques, nous commentons cependant les expressions idiosyncrasiques qualitativement dans la section consacrée à l'idiosyncrasie.

#### 5.1.2.2. Distribution des composantes sémantiques dans les six épisodes

Nous avons également évalué la distribution des satellites par épisode[17]. La distribution quantitative des satellites ne suit pas tout à fait celle des verbes. L'épisode où on trouve le plus de satellites est le 6 avec 36%, en deuxième position vient l'épisode 4, avec 22%, en troisième, l'épisode 3, avec 17%, en quatrième position se place l'épisode 1, avec 14% et finalement, l'épisode 5 avec seulement 11%. L'épisode culminant, 5, comme nous avons vu dans la section 5.1.1.5. est encodée avec le moins de procès spatiaux, il est donc évident que tout comme dans la distribution des verbes, il comporte peu de satellites[18]. Dans les sections suivantes nous commentons l'emploi de satellites par ce groupe que nous illustrons avec des exemples.

**Épisode 1**

Dans le premier épisode, les apprenants ont produit 9 satellites, les composantes encodées sont la T cible, 67%, (6 occurrences), la T source, 22%, (2 occurrences) et une occurrence de la T locative, 11%. La majorité des satellites est sous la forme de Sprép, 89%, (8 occurrences) : « à la maison », « dans la maison », « à la parc », « sous l'eau » et une seule occurrence d'Adv idiosyncrasique, 11% : « à dehors* ». L'exemple ci-dessous illustre la Tc et la Ts dans le même énoncé[19].

Tr : Damla - tfbdamlaf

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (426) | un chien | court | à la maison | de jardin* |
| | Fch | V=M | Sat-Spép=Tc | Sat-Sprép*=Ts |

**Épisode 3**

Dans cet épisode, les apprenants ont produit 11 satellites, dont 9 encodent la T cible, 82%, 1 la T source et 1 la T loc, 9% chacun. L'encodage linguistique est sous la forme de Sprép, parfois idiosyncrasiques : « au bord de l'eau », « au lac », « sur un lac », « de la jardin* », « à l'eau glacée », « à glace* », « sur glace* », « dans une lac* », « dans la glace* ». L'exemple suivant illustre la T c :

Tr : Aras – tfbarasf

| | | | |
|---|---|---|---|
| (427) | il | aller*/il va | au bord de l'eau |
| | FG+CH | V=mvt | Sat-Sprép=Tc |

**Épisode 4**

Dans cet épisode, les apprenants ont produit 14 satellites, encodant tous la T c. L'empaquetage linguistiques est uniquement sous la forme de Sprép : « dans l'eau », « dans la mer* », « dans le

[17] *Cf.* la figure 89 en ANNEX II illustre cette distribution.
[18] *Cf.* les quatre figures 90a, b et 91a et b en Annexe II illustrent l'empaquetage linguistique et l'encodage des composantes sémantiques dans les satellites par épisode. Ils présentent le nombre d'occurrences et le pourcentages.
[19] Pour voir plus d'exemples de satellites dans tous les épisodes se référer à l'Annexe III, groupe 1, exemples 768-775.

lac », « à l'eau* », « devant la glace* », « pour l'eau* ». Certains syntagmes sont idiosyncrasiques, nous reviendrons sur ces cas dans la section consacrée à l'idiosyncrasie.

Tr : Hazal T - tfa1hazaltf

| | | | |
|---|---|---|---|
| (428) | le garçon | <tombE>* | dans le lac |
| | FG | V=T | Sat-Sprép=Tc |

**Épisode 5**

Dans cet épisode, culminant les apprenants ont produit que 7 satellites qui encodent 3 composantes, la Ts, avec 4 occurrences, 57%, la Tc, avec 2 occurrences et 29% et la T loc avec 1 occurrence et 14%. L'encodage linguistiques est sous forme la de Sprép et un SN idiosyncrasique. Le premier exemple illustre un satellite produit dans la séquence 2 de l'épisode 5 avec la mention de l'échelle en tant que Fond, les deux encodant la Tc :

Pl : Agnieszka – pfbagnf

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (429) | il | sort* | | dans une échelle* |
| | | FCh | V-T | Sat-Sprép*=Tc |

L'exemple suivant illustre le seul satellite produit dans la séquence 4 avec la mention de l'écharpe en tant que Figure, encodant la T locative. Nous revenons sur cet exemple dans la section consacrée à l'idiosyncrasie :

Tr : Aras – tfbarasf

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (430) | il | prendre* | l'écharpe | dans l'eau* |
| | AG | V=C+TFin | | Sat-Sprép*=Tloc |

**Séquence 5**

Dans la séquence culminante 5 satellites ont été produits en tout. Dans la stratégie conceptuelle du mouvement provoqué 4 satellites ont été produits (60%). Dans la stratégie conceptuelle du mouvement volontaire 1 satellite a été produit.

➢ **Stratégie conceptuelle du mouvement provoqué**

Les satellites employés dans les énoncés relevant de la stratégie du **mouvement provoqué,** sous la forme de Sprép : « dans une l'eau* », « de l'eau », « dans l'eau », encodent uniquement la Ts.

Tr : Süleyman - tfbsüleymanf

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (431) | le chien | sortir* | l'homme | dans une l'eau* |
| | Ach | V=T | PG | Sat-Sprép*=Ts |

Pl : Izabela – pfbizaf

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (432) | reksio | il | aidE | sortir | de l'eau |
| | ACh | Ach | Vmod | V=T | Sat-Sprép=Ts |

➢ **Stratégie conceptuelle du mouvement volontaire**

Le seul satellite employé dans la stratégie du **mouvement volontaire** sous la forme d'un Sprép idiosyncrasique, « dans l'eau », encode la Ts.

Tr : Aras – tfbarasf

| | | | |
|---|---|---|---|
| (433) | il | sort | dans l'eau* |
| | FG | V=T | Sat-Sprép*=Ts |

**Épisode 6**

Le dernier épisode comporte le plus de satellites, 23, encodant uniquement la Tc, majoritairement sous la forme de Sprép 74%, certains idiosyncrasiques (marqués par *) : « à la maison », « chez lui », « chez maison* », « chez toi* », « de la maison* », « chez eux », « dans la maison », « dans maison* » ; et 6 occurrences des SN*, 14% majoritairement idiosyncrasiques : « maison* », « appartement* », « chambre* ».

Pl : Agnieszka – pfbagnf

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (434) | après | ce petit garçon avec chien | <alEr>* | dans maison* |
| | | FCh+G | V-mvt | Sat-Sprép*=Tc |

### 5.1.2.3. Idiosyncrasie des satellites

Sur le total de 64 satellites produits, 50% sont idiosyncrasiques. Nous présentons la distribution des satellites idiosyncrasiques par épisode en donnant quelques exemples. Dans l'épisode 1, 56% des satellites sont idiosyncrasiques, dans l'épisode 3, 45%, dans le 4, 36%, dans le 5, 86% et dans le 6, 48%. De manière générale, les prépositions introduisant les Sprép ne sont pas maitrisées, souvent la préposition « dans » apparait dans les deux fonctions de la Ts ou Tc, jouant les rôles des prépositions « à », « sur » et « de ». Considérons les exemples des énoncés suivants :

Tr : Süleyman – tfbsüleymanf

| | | | |
|---|---|---|---|
| (435) | il | sortir* | dans* la maison* |
| | FG | V=T | Sat*=Sprép-Ts |

Dans l'énoncé 435 produit par Suleyman, la préposition « dans » a la fonction encodant la Ts « de ».

Pl : Agnieszka – pfbagnf

| | | | |
|---|---|---|---|
| (436) | il | sort* | dans une échelle* |
| | FCh | V-T | Sat-Sprép*=Tc |

Dans l'énoncé 436, produit par Agnieszka la préposition dans a la fonction de la Tc, impliquant une surface du Fond avec laquelle la Figure qui se déplace est en contact, « sur ».

Pl : Lucyna – pfblucd

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (437) | après | le chien et son maitre | ils sont allé | dans* une lac |
| | | FCh+G | V-mvt | Sat-Sprép*-Tc |

Dans l'énoncé 437 Lucyna attribue à la préposition « dans » la fonction de la Tc *à*.

Nous avons relevé également d'autres prépositions que les apprenants emploient dans les fonctions inappropriées du point de vue de la LC.

Pl : Lucyna - pfblucd
(438) après le chien et son maitre il sont allé dans une lac

Tr : Emrah – tfbemrahf
(439) un chien glissE sous l'eau

Pl : Magdalena – pfbmagf
(440) une moment le garçon tombE devant la glace

Pl : Walemar – pfbwald
(441) et garçon tombE pour l'eau

Nous avons également relevé des satellites qui ont des apparences de SN mais ils devraient avoir la forme de Sprép, mais visiblement les apprenants ne maitrisent pas les prépositions, leur emploi est donc idiosyncrasique.

Tr : Aylin – tfbaylinf
(442) le garçon allE maison

Tr : Emrah – tfbemrahf
(443) après le chien allE chambre

Finalement, nous avons relevé un item qui a les apparences d'un adv, c'est le seul parmi tous les satellites mais qui est aussi inapproprié du point de vue de la LC, nous l'avons déjà analysé dans les sections précédentes.

Pl : Lucyna – pfblucd
(444) son maitre sorti à dehors

Il nous semble que l'apprenante fait une surgénéralisation de l'emploi de la préposition « à », qu'elle place devant un adv.

### 5.1.3. Organisation morpho-syntaxique de l'événement spatial

La majorité (90 %) des énoncés exprimant *l'événement spatial* a la forme de propositions simples. Rappelons que ce groupe a produit 113 énoncés spatiaux au total. Nous avons trouvé 4 % de propositions complexes et 6% de propositions comportant l'apparence de la modalité et/ou de l'aspect. Nous les traitons ensemble, étant donné qu'il est difficile à ce niveau d'admettre avec certitude si les apprenants ont les moyens d'y recourir. La morphologie verbale et la maitrise du lexique verbal sont encore embryonnaires et très instables pour pouvoir parler de l'emploi de l'aspect et de la modalité lexicale.

#### 5.1.3.1. Subordination

La subordination est très rare, il s'agit de 4 énoncés à peine, introduits par les conjonctions « mais », « quand », « pour » et « parce que ». L'emploi de ces conjonctions ne prouve pas la maitrise de la subordination par les apprenants du groupe le plus débutant. On pourrait expliquer leur emploi par l'apparition très précoce dans l'input de l'enseignement, de manière générale, de ces conjonctions. Il n'est donc pas étonnant qu'elles soient reproduites par les apprenants lors de la réalisation d'une TVC. Cette subordination embryonnaire est employée par 3 apprenants turcs et une polonaise.

Tr : Nalan - tfbnalanf

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| (445) | après le chien | l'enfant se promenE* | mais | l'enfant se tombE* | dans l'eau |
| | | FG V=M | opposition | FG VT | Sat=Tc |

Tr : Hazal T - tfa1hazaltf

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| (446) | quand | le garçon | patine | le garçon | tombE | dans le lac |
| | simultanéité | FG | V=M | FG | V=M | Sat=Tc |

Tr : Gözde – tfbgözdef

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (447) | Il | va | au lac | pour | SKATTER |
| | FG+Ch | V=mvt | Sat=Tc but | V=M* | |

Pl : Justyna - pfbjusf

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| (448) | (y a accident) | parce que | le petit garçon | va | tomber | dans l'eau |
| | | cause | FG | | asp T | Sat=Tc |

#### 5.1.5.2. Modalité/Aspect

Les apprenants ont produit 6 énoncés avec les verbes qui ont l'apparence de la modalité ou de l'aspect. Ces verbes n'ont pas encore la morphologie conforme à la LC mais ils apparaissent devant les verbes d'actions non finis, ce qui permet de les interpréter comme les verbes modaux ou aspectuels. Il s'agit des 4 verbes : « commencer », « aider », « vouloir » et « aller ». Cependant, il faut être prudent dans l'interprétation de l'apparition de ces verbes-là dans les productions des apprenants du niveau le plus débutant. Il est trop tôt pour admettre avec certitude que les apprenants de ce groupe maitrisent les procédés lexicaux modaux et aspectuels. Il nous semble, tout comme dans l'emploi des conjonctions de subordination, que leur apparition précoce est due à leur présence dans l'input de l'enseignement. Les verbes ont été employés par 3 apprenants turcophones et 2 polonophones. Nous donnons des exemples d'énoncés comportant ces verbes ci-dessous.

Tr : Duygu – tfbduyguf

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (449) | il | commence à | glisser | sur lac* |
| | FChouG | Vasp | V=M | Sat=Tloc |

Pl : Izabela - pfbizaf

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (450) | reksio | il | <aidE> | sortir | de l'eau |
| | FCh | | Vmod ( ?) | V=T | Sat=Ts |

Tr : Merve – tfbmervef

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (451) | ils | <voulŏ*> | sortir | de la jardin |
| | FGCh | Vmod intentionnalité | V=T | Sat=T (s ou c ?) |

Tr : Süleyman – tfbsüleymanf

| | | | |
|---|---|---|---|
| (452) | après | ils <allE> <alŏ> | faire du ski* |
| | FGCh | Vasp action proche ( ?) | V=M* |

## 5.2. Groupe 2

### 5.2.1. Encodage des composantes sémantiques dans la racine verbale et le lexique verbal

#### 5.2.1.1. Caractéristiques générales

Les apprenants de ce groupe (23 apprenants : 12 turcs et 11 polonais) ont produit 218 énoncés spatiaux sur un total de 441 énoncés, 199 occurrences de verbes de mouvement dont 24 verbes différents, sur un total de 352 occurrences de verbes, dont 66 verbes différents. Sur la totalité, pratiquement la moitié, 49% des énoncés encodent *l'événement spatial*, 57 occurrences de verbes encodent le mouvement et 36% des verbes différents encodent le mouvement. Le tableau ci-dessous illustre ces chiffres et les pourcentages. Sur la totalité des énoncés encodant *l'événement spatial*, nous avons relevé 12% des énoncés subordonnés (27) et 7% des énoncés comportant la modalité/l'aspect.

| Groupe 2 | encodage spatial | | total global | % mvt |
|---|---|---|---|---|
| Total des énoncés de *l'événement spatial* | 218 | Total global des énoncés | 441 | 49% |
| Total occurrences V mvt (Vlex+loc) | 199 | Total occurrences V (Vlex+loc) | 352 | 57% |
| Total des Vmvt différents | 24 | Total V différents | 66 | 36% |
| V avec morphologie correcte | 85 occur. = 43% | | | |

Tableau 55 : FrL2 Gr 2 Encodage spatial sur la totalité des énoncés et des verbes

#### 5.2.1.2. Total des composantes sémantiques

Les apprenants du groupe 2 privilégient la Trajectoire, encodée dans 38% des verbes différents est 34 % des occurrences. Ensuite, la Manière est encodée dans 25% des verbes différents et 21% des occurrences. Puis, nous avons relevé deux types de fusion, avec les proportions égales en ce qui concerne le nombre de verbes différents 17%. La fusion de la Cause et de la Trajectoire est encodée dans 17% des verbes différents et dans 25% des occurrences (50) et celle de la Cause et de la Manière est encodée dans seulement 4% des occurrences. Le mouvement simple est encodé dans 4% des verbes différents et 32% des occurrences. L'encodage des composantes sémantiques est plus varié que celui du groupe 1[20].

[20] *Cf.* tableau 115 en Annexe I ainsi que les figures 92a et b en Annexe II illustrent les proportions des composantes sémantiques sur le total de verbes différents et sur le total d'occurrences.

### 5.2.1.3. Répertoire verbal spatial

Nous présentons maintenant le lexique verbal spatial comportant les verbes lexicaux et les locutions dans tous les discours produits par tous les apprenants de ce groupe et dans toutes les propositions confondues, principales et subordonnées. Nous présentons le nombre d'occurrences par lexème, ainsi que le nombre d'apprenants qui ont employé chaque lexème. Le tableau ci-après illustre le répertoire verbal le plus fréquent, regroupé par composante sémantique et classé ans l'ordre décroissant en fonction du nombre d'occurrences produites par le groupe, ainsi que le nombre d'apprenants sans distinction de leur LS (*cf. infra* section 5.2.1.4)[21].

| comp sém | Type de V et item | nbr d'occur. | nbr de per/tot.23 |
|---|---|---|---|
| T | tomber | 33 | 18 |
| | sortir | 16 | 9 |
| | se lever | 4 | 4 |
| | partir | 4 | 3 |
| | retourner | 4 | 4 |
| Total T | 9 V dif | 67 | |
| M | marcher | 13 | 5 |
| | faire des patins/du patinage | 13 | 8 |
| | patiner | 6 | 3 |
| | glisser | 5 | 2 |
| Total M | 7 V dif | 42 | |
| C+M | jeter | 5 | 4 |
| Total C+M | 3 V dif | 8 | |
| C+T | donner | 31 | 16 |
| | prendre | 13 | 7 |
| | apporter | 4 | 4 |
| | emmener | 2 | 2 |
| Total C+T | 4 V dif | 50 | |
| mvt simple | aller | 32 | 16 |
| Total mvt simple | 1 V dif | 32 | |
| Total général | 24 V dif | 199 | |

Tableau 56 : FrL2 GR2 Classement des items verbaux par composantes sémantiques

Différemment du groupe 1 où l'emploi des verbes est très dispersé, dans le groupe 2 trois verbes sont employés par au moins 70% des apprenants, le premier est « tomber », employé par 78% des apprenants (33 occurrences), « aller » (32 occurrences) et « donner » (31 occurrences) employés par 70% des apprenants. Trois verbes ont été employés par au moins un tiers des apprenants, « sortir » (16 occurrences) employé par 39% des apprenants, « faire du patinage/patiner » (13 occurrences) employés par 35% des apprenants et « prendre » (13 occurrences), employé par 30% des apprenants.

[21] *Cf.* le tableau 116 en Annexe I est complet, il illustre tous els lexèmes employés, avec le nombre d'occurrences par LS et le nombre d'apprenants par LS, avec également les pourcentages.

### 5.2.1.4. Composantes sémantiques et le lexique verbal en fonction de la LS

Dans ce groupe, les proportions entre le nombre d'apprenants sont plus équilibrées que dans le groupe 1, 12 turcophones et 11 polonophones. Nous présentons la distribution des composantes sémantiques selon la même méthode que pour le groupe 1, à savoir le pourcentage sur le total des verbes de mouvement différents et sur le total des occurrences. Les deux figures ci-dessous illustrent cette distribution.

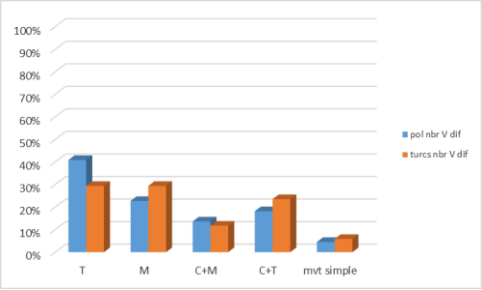



Figure 33a : FrL2 Gr2 Pourcentage des composantes sémantiques sur le total Vmvt différents

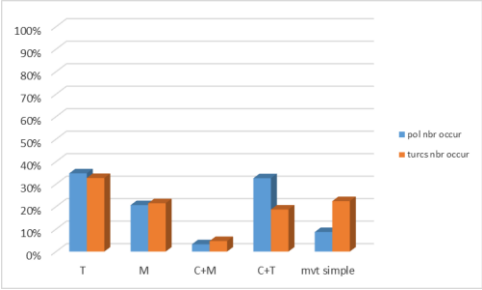



Figure 33b : FrL2 Gr 2 Pourcentage des composantes sémantiques sur le total des occurrences de Vmvt

Les apprenants polonophones privilégient la Trajectoire, en produisant 41% des verbes différents, la Manière se trouve en deuxième position avec 23% des verbes différents. Ensuite, la fusion de la Cause et Trajectoire a été encodée dans 18% de verbes différents et celle de la Cause et Manière dans 14% de verbes différents. Les turcophones, quant à eux, ils ont choisi les deux composantes la Trajectoire et la Manière dans les proportions égales, 29% des verbes différents. Ensuite, ils ont produit plus de verbes différents fusionnant la Cause et la Trajectoire que les polonophones, 24%, par contre un peu moins de verbes fusionnant la Cause et la Manière que les polonophones, 12%. En revanche, sur le total des occurrences, le pourcentage de la Trajectoire et de la Manière est presque égal dans les deux groupes, 35% des occurrences de la T pour les polonophones, et 33% pour les turcophones. La Manière, a été encodée dans 21% des occurrences par les deux groupes. Les turcophones ont choisi l'encodage du mouvement simple dans 22% des occurrences, plus que les polonophones, sachant qu'il s'agit d'un seul verbe, « aller », qui a déjà été beaucoup employé par les apprenants turcophones du groupe 1. Les polonophones, ont choisi la fusion de la Cause et Trajectoire avec pratiquement le même pourcentage que la Trajectoire 33%. Les turcophones ont eu moins recours à cette fusion que les polonophones avec 19% des occurrences, même s'ils ont produit plus de verbes différents que les polonophones.

Observons, à présent les préférences pour les composantes sémantiques des apprenants des deux LS, en comparant les moyennes des pourcentages du nombre d'apprenants employant ces composantes.

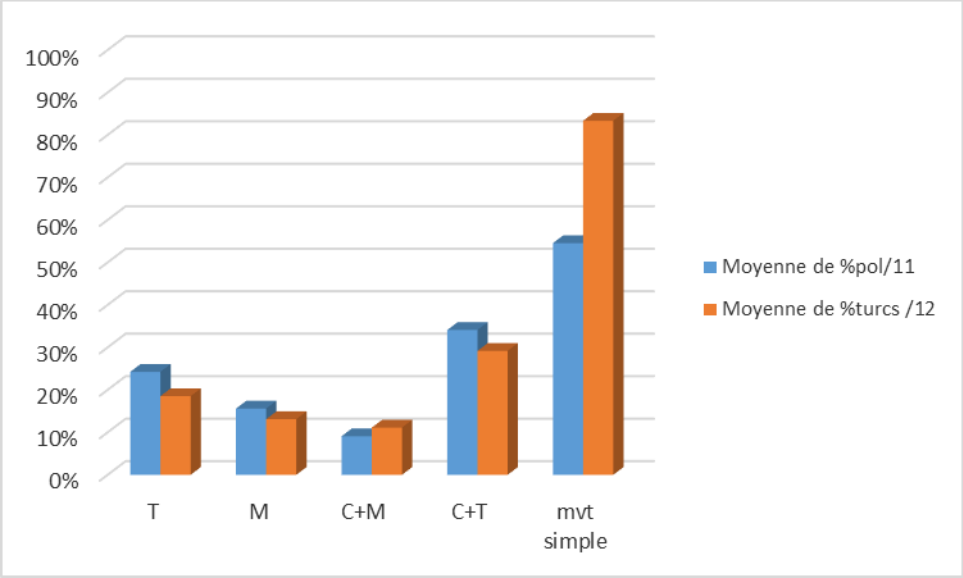



Figure 34 : FrL2 Gr 2 Moyennes des pourcentages des apprenants par composante sémantique

La figure ci-dessus montre une nette préférence des turcophones pour le mouvement simple 83% en moyenne. Les autres composantes sont moins employées, en deuxième position, on trouve la fusion de la Cause te Trajectoire avec 29% de moyenne, ensuite la T avec 19%, la Manière avec 13% et enfin la Cause et la Manière avec 11%. Quant aux polonophones, le pourcentage le plus élevé est celui du mouvement, même s'il est moindre que chez les turcophones, 55%. En deuxième position on trouve la fusion de la Cause te la Trajectoire, 34%, ensuite la T avec 24%, la Manière a été moins encodée, 16% en moyenne et à la fin, la fusion de la Cause et de la Manière avec seulement 9% de moyenne.

Observons maintenant le lexique verbal le plus fréquent employé par les deux groupes d'apprenants[22]. En ce qui concerne les items les plus fréquemment employés par les deux groupes, ils sont en partie partagés. Les turcophones ont largement privilégié 3 verbes, « tomber » (T) et « aller » (mvt simple), employés par 83% des apprenants, les mêmes items qui ont été privilégié par les apprenants turcophones du groupe 1, mais avec des proportions différentes. Le troisième item est « donner », employé par 75% des apprenants. Le verbe marcher a été employé par 42% de turcophones. Quant aux polonophones, ils ont privilégié également le verbe « tomber

[22] *Cf.* les tableaux 117 et 118 en Annexe I présentent le nombre d'items et le nombre d'occurrence par composantes sémantique employés par les deux groupes d'apprenants, la figure 93 illustre les proportions d'apprenants de chaque langue qui ont employé chacun des items.

», 73% des apprenants et « donner » 64%. Deux verbes ont été employé par 55% des apprenants, « sortir » et « faire du patinage, » finalement, « prendre » a été employé par 45% des locuteurs.

#### 5.2.1.5. Distribution des composantes sémantiques dans les six épisodes

Dans cette section nous présentons les composantes sémantiques distribuées dans les 6 épisodes du récit[23]. L'épisode qui est conceptualisé avec le plus de procès spatiaux est le 3, 29%, ensuite vient l'épisode 1, avec 25%, seulement en troisième position l'épisode 5, 18%, l'épisode 6 est conceptualisé avec 11% et finalement, l'épisode 2, seulement 8%. Ce groupe, tout comme le premier, a conceptualisé l'épisode 3 avec le plus de procès spatiaux.

Le tableau 57 illustre la distribution des verbes de mouvement, classés par composantes sémantiques encodées dans les 6 épisodes. Ensuite, dans les sections suivantes, nous présentons quelles composantes sont exprimées dans chacun des épisodes et avec quel lexique verbal[24].

| tot.occur V mvt | ép 1 | | ép 2 | | ép 3 | | ép 4 | | ép 5 | | ép 6 | | tot |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 50 | 25% | 15 | 8% | 57 | 29% | 20 | 10% | 36 | 18% | 21 | 11% | 199 |
| T | 27 | 54% | 0 | 0% | 2 | 4% | 20 | 100% | 10 | 28% | 8 | 38% | 67 |
| M | 12 | 24% | 0 | 0% | 27 | 47% | 0 | 0% | 3 | 8% | 0 | 0% | 42 |
| T+M | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 |
| C+M | 5 | 10% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 3 | 8% | 0 | 0% | 8 |
| C+T | 2 | 4% | 15 | 100% | 13 | 23% | 0 | 0% | 20 | 56% | 0 | 0% | 50 |
| C+T+M | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 |
| mvt simple | 4 | 8% | 0 | 0% | 15 | 26% | 0 | 0% | 0 | 0% | 13 | 62% | 32 |
| %mvt/tot.énoncés | 125 | 40% | 34 | 44% | 95 | 60% | 45 | 44% | 105 | 34% | 37 | 57% | 441 |

Tableau 57 : FrL2 Gr 2 Pourcentage des composantes sémantiques par épisode

**Épisode 1 : Réveil – neige et verglas partout**

Dans cet épisode, 40% des énoncés sont spatiaux. Le total des verbes produits est 125 dont 50 spatiaux[25]. Cet épisode est riche en composantes sémantiques variées. La composante la plus fréquente est la T, 54%, la Manière est encodée avec 24% des verbes, la fusion de la Cause et de la Manière, 10% des verbes et le mouvement simple avec 8%., la fusion de la Cause et de la Trajectoire est encodée dans 4% des occurrences. Ci-dessous nous donnons quelques exemples. Évidemment, beaucoup de ces verbes ont la morphologie idiosyncrasique, nous les commentons dans la section qui lui est consacrée[26].

[23] *Cf.* La figure 94 en Annexe illustre la distribution de verbes de mouvement par épisode.
[24] *Cf.* la figure 95 en Annexe II illustre également cette distribution.
[25] *Cf.* le tableau 119 en Annexe I et la figure 96 en ANEXE II illustrent la distribution des composantes sémantiques, ainsi que le lexique verbal avec le nombre d'occurrences dans le premier épisode.
[26] Pour voir plus d'exemples d'encodage des composantes sémantiques avec le lexique verbal dans tous les 6 épisodes se référer à l'Annexe III, groupe 2, exemples 776-804.

Pl : Ewa- pfbewaf
(453) chien <parti>* avec* sa maison
F V[T] Sprép[T ?]
(453a) il vient* <sonE>*
F V[T] V[Ømvt]
(453b) cette* garçon sort
F V[T]

Tr : Pelin - tfa1pelinf
(454) le chien et petit garçon essayE à marcher sour* le verre
F [Ch+G] V[asp] V[M] Sat=Sprép[Tloc]
(454a) il ne peut pas marcher sur la terre
F V[mod] V[M] Sat=Sprép[Tloc]

Pl : Agnieszka - pfa1agnf
(455) le garçon sort
F V[T]
(455a) éparpiller la* cendre
V[C+M] Fin=SN

**Épisode 2 – Le manteau**

Dans cet épisode, 40% des énoncés encodent le mouvement. La seule composante encodée est la fusion de la C+T, avec 3 verbes différents et 15 occurrences : « donner » (12 occur), « prendre » (2 occur), « apporter » (1 occur). Ci-dessous nous donnons des exemples de verbes employés dans les énoncés.

Tr : Buse - tfa1busef
(456) le homme <donnE*> à le chien cache col pour froid
A[G] V[C+T]

Pl : Katarzyna - pfa1katf
(456) alors son patron lui apporte anorak
A[G] V[C+T]

**Épisode 3 – Ch et G font du patin**

Dans cet épisode, 60% des énoncés sont spatiaux. Le total des verbes est 95 verbes dont 57 encodent le mouvement[27]. Il est riche en composantes sémantiques variées. La composante encodée le plus fréquemment est la M, 47% des verbes, la fusion de la Cause et de la Trajectoire est encodée dans 27% des verbes, le mouvement simple est encodé avec 26% des verbes et enfin la T est encodée avec seulement 4% des verbes.

Tr : Pelin - tfa1pelinf
(457) ils <allE> à autre glace
F V[mvt] Sat=Sprép*[Tc]
(457a) avant le chien est* <glissE> seulement un patin
F[Ch] V[M]

[27] *Cf.* le tableau 120 en Annexe I et la figure 97 en Annexe II illustrent la distribution des composantes sémantiques, ainsi que le lexique verbal, dans le troisième épisode.

Tr : Hazal - tfa1hazalaf
(458) la fille donnE qqch
A[G] V[C+M]
(458a) pour marcher sur glaçon*
V[M] Sat=Sprép*[Tloc]
(458b) en première le chien essayE marcher
F[Ch] Vmod V[M]
(458c) après la fille marchE sur le glaçon[28]
F[G] V[M] Sat=Sprép[loc]

Pl : Pawel – pfbpawf
(459) le chien prend une chaussure
A[Ch] V[C+M] Fin
(459a) il va faire le patinage
F Vasp V[C+M]

Pl : Agnieszka - pfa1agbf
(460) ils ont décidé de patiner sur la glace
F[Ch+G] Vasp V[M] Sat=Sprép[Tloc]
(460a) mais le garçon a emmené
F[G] V[C+T]

**Épisode 4 – Garçon tombe dans l'eau**

Dans cet épisode, 44% des énoncés sont spatiaux. Le total des verbes est 45, dont 20 sont spatiaux. La seule composante encodée est la T, avec un seul item, « tomber ».

Tr : Betül – tfbbetülf
(461) le garçon tombE dans le lac
F V[T] Sat=Sprép[Tc]
Pl : Ewa- pfbewaf
(462) il garçon est tomé au-dedans*
F V[T] Sat=Sprép*[Tc]

**Épisode 5 - Sauvetage**

Dans cet épisode, 34% des énoncés sont spatiaux. Le total des verbes est 105, dont 36 sont spatiaux. La composantes, le plus fréquemment encodée est la fusion de la Cause et de la Trajetoire, 56% des verbes. Son encodage fréquent suggère que les apprennants de ce groupe ont souvent choisi la strétégie du mouvement provoqué. Ensuite, la Trajectoire, avec 28% des verbes, finalement, la Manière et la fusion de la Cause et de la Manière, avec 8% des verbes chacune[29]. Ci-après nous présentons quelques informations et exemples d'encodage spatial par séquence[30].

**Séquence 1**. L'échelle en tant que Figure a été mentionné dans 23% des énoncés par 6 apprenants (3 turcs et 3 polonais). Tous les mouvements sont causatifs, les apprenants ont

[28] La séquence 8 illustre toutes les occurrences du verbe marcher qui ont été produites par une seule apprenante turcophone. Elle suremploie ce verbe en le répétant dans chaque énoncé.
[29] *Cf.* La figure 98 en Annexe II illustre la distribution des composantes sémantiques dans l'épisode culminant.
[30] *Cf.* le tableau 121 en Annexe I détaille les informations encodées dans chacune des étapes. Pour voir plus d'exemples d'encodage des composantes sémantiques dans le V dans tout l'épisode 5 ainsi que dans chaque séquence se référer à l'Annexe III, groupe 2, exemples 776-804.

employé 3 verbes fusionnant la Cause et la Trajectoire : « apporter », « donner » et « prendre ». Tous les apprenants ont choisi le Chien en tant qu'Agent. L'échelle est encodée dans des SN, majoritairement idiosyncrasiques. Nous présentons des exemples d'énoncés encodant cette séquence ci-après.

Pl : Barbara – pfbbarf

| | | | |
|---|---|---|---|
| (463) | le chien | donne | <drabina> = pl : échelle |
| | A[Ch] | V[C+T] | Fin |

Tr : Nur - tfa2nurf

| | | | |
|---|---|---|---|
| (464) | il | a apporté | une* escalier portable |
| | A[Ch] | V[C+T] | Fin |

Par rapport au premier groupe nous voyons un progrès, le passé composé apparait chez plusieurs apprenants, souvent avec la morphologie correcte. Dans tous les verbes de cette séquence, ceux conjugués au passé composé ont la morphologie correcte, contrairement aux autres verbes qui ont la morphologie idiosyncrasique. Par contre, l'encodage de la Figure est majoritairement idiosyncrasique, les apprenants turcophones emploient l'item « l'escalier » pour encoder « l'échelle », c'est une influence de la LS, en effet, en turc le même mot désigne les deux objets.

**Séquence 2.** L'échelle en tant que fond a été encodée dans 13% des énoncés par 4 apprenants (2 polonais 2 turcs). Les composantes sémantiques encodées sont la T, avec le verbe « monter » et la M avec le verbe « marcher ». La morphologie est encore instable, un verbe est correctement conjugué au passé composé. L'encodage du Fond est majoritairement idiosyncrasique. Ci-après, nous présentons des exemples d'énoncés produits par ce groupe.

Pl : Ewa- pfbewaf

| | | | |
|---|---|---|---|
| (465) | chien | monte | au* échelle |
| | F[Ch] | V[T] | Sat=Sprép[Tc] |

Tr : Emre - tfa1emref

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (466) | en deuxième fois | il | marchE | sur <lEchE>* |
| | | F[Ch] | V[M] | Sat=Sprép[Tloc ou Tc] |

**Séquence 3.** La patte en tant que Figure a été encodée dans un seul énoncé, produit par une apprenante polonophone, elle utilise le verbe fusionnant la Cause et la Trajectoire, « donner », avec la morphologie correcte, par contre l'item « la patte », elle le produit en polonais, pl : « lape/patte ».

Pl : Barbara – pfbbarf

(467) après le chien donne lape

**Séquence 4.** L'écharpe en tant que Figure a été mentionnée dans 23% des énoncés, par 3 apprenants polonais. Deux fusions sont encodées, la Cause et la Trajectoire, avec les verbes « prendre » et « donner », puis la Cause et la Manière, avec le verbe « jeter ». Dans la majorité des énoncés les apprenants ont encodé le Chien en tant qu'Agent, le Garçon dans ce rôle est encodé une fois, ave le verbe « prendre ». Dans cette séquence, les apprenants ont également conjugué plusieurs verbes au passé composé correctement. Dans d'autres verbes, la morphologie est encore instable Ci-après, nous présentons des exemples d'énoncés.

Pl : Ewa – pfbewbf

| | | | |
|---|---|---|---|
| (468) | il | a donné | son écharpe |
| | A[Ch] | V[C+T] | Fin |
| (468a) | elle | donne ça | |
| (468b) | garçon | <prent> | <sarp*>[31] |
| | A[G] | V[C+T] | Fin* |

**Séquence 5.** Elle est encodée dans 37% des énoncés par 9 apprenants (5 polonais, 4 turcs). Dans cette séquence, les apprenants ont produit à peine 10 énoncés. Dans 30% des énoncés, les apprenants ont encodé le mouvement provoqué contre 70% encodant le mouvement volontaire.

- **Stratégie du mouvement provoqué : 30% (3 énoncés)**

La stratégie du mouvement provoqué a été encodée minoritairement. Cependant, l'emploi des verbes « tirer » et « emmener, » complexes sémantiquement, fusionnant la C+M et la C+T, montre une progression par rapport au groupe 1 où les apprenants ont encodée la même séquence uniquement avec le verbe « sortir ». Le verbe « tirer » a été employé par une apprenante polonaise (Ewa) et « emmener » par une apprenante turque (Özge). Ci-dessous nous présentons les trois énoncés.

Pl : Ewa- pfbewaf

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (469) | et | chien il tire | | |
| | | A[Ch] | | V[C+M] |
| (469a) | et | garçon | <parti> | à au dans* [MV] |
| | | F[G] | V[T] | Sat=Sprép* |

Tr : Özge - tfa1özgef

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (470) | ensuite le chat | emmenE | | le garçon |
| | | A[Ch] | V[C+T] | P[G] |

[31] La séquence 393 révèle un travail acquisitionnel intéressant, l'apprenante conjugue au passé composé correctement le verbe « donner », dans un énoncé correct, avec la Figure encodée dans un SN tout à fait conforme à la LC. Ensuite, elle répète le verbe « donner » au présent et dans le dernier énoncé de cette séquence elle utilise le verbe « prendre » qu'elle conjugue avec la morphologie idiosyncrasique. Cette différence n'est pas très étonnante, étant donné que le verbe « donner » est du premier groupe avec la morphologie régulière et la plus facile à maitriser, contrairement au verbe « prendre » qui a une morphologie plus compliquée. Dans le dernier énoncé de la séquence, l'apprenante produit un SN idiosyncrasique, « scarpe* », au lieu de dire écharpe, comme elle a dit dans le premier énoncé de cette séquence. Le lecte est encore instable, l'apprenante produit correctement le SN dans le premier énoncé qu'elle produit de manière idiosyncrasique par la suite.

➢ **Stratégie du mouvement volontaire : 70% (7 énoncés)**

Cette stratégie est majoritaire, elle est encodée avec les verbes de T, « sortir », « partir » (*cf. supra* ex. 471,472) et « tomber ». Un verbe est idiosyncrasique, en LS d'une apprenante polonaise « wyszedl/ il est sorti en marchant/à pied ». Nous avons relevé également des verbes au passé composé, conjugués correctement, à côté des verbes avec la morphologie idiosyncrasique.

Pl : Aneta – pfbanef

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (471) | et après | il | a sorti/il est sorti | de l'eau |
| | | F{G] | V[T] | sat=Sprép[Ts] |

Tr : Yener - tfa1yenerf

| | | | |
|---|---|---|---|
| (472) | sa amie | est sorti | dans* le <LEAU>* |
| | F[G] | V[T] | Sat=Sprép*[Ts] |

**Épisode 6 – retour à la maison**

Dans le dernier épisode, 57% des énoncés sont spatiaux. Le total de verbes est 37, dont 21 sont spatiaux. Deux composantes ont été encodées, le mouvement simple 62% des verbes, avec le verbe « aller » (13 occr) et la T, 38%, avec trois verbes « retourner » (4 occur), « entrer » et « revenir » (2 occur chacun). Les exemples des énoncés ci-dessous illustrent l'emploi du lexique verbal.

Pl : Barbara – pfbbarf
(473) garçon avec le chien retournE à la maison

Tr : Pelin - tfa1pelinf
(474) il allE chez il

#### 5.2.1.6. Idiosyncrasie

On observe une nette progression dans la maitrise de la morphologie, 43% de verbes (85 occurrences) participant à *l'événement spatial* ont la morphologie correcte qui correspond à la LC. Nous présentons ci-dessous différents types d'idiosyncrasie que nous avons relevé dans ce groupe. Ensuite nous interprétons ces types d'idiosyncrasie en fonction des LS différentes des apprenants et de la LC partagée.

##### 5.2.1.6.1. Idiosyncrasie lexicale

Comme dans le premier groupe, nous avons relevé trois types des lexèmes idiosyncrasiques, nous les commentons dans cette section.

➢ *Lexème inapproprié.* Le même lexème qui a déjà été relevé dans le groupe 1, a été employé dans ce groupe également, « faire du ski » *, il a été produit par un apprenant turc. Ensuite, une

apprenante turcophone a employé le lexème, « il est tournE* chez il* », elle a probablement voulu dire « il est retourné » ou « rentré ». Il est intéressant de remarquer que l'apprenante a essayé de conjuguer ce verbe au passé composé avec l'auxiliaire correcte « être » pour le verbe « retourner ». Le Sprép qui suit le verbe est également idiosyncrasique, l'apprenante ne maitrise pas le pronom tonique « lui » qu'elle remplace par le pronom sujet « il ».

➢ *Lexème inventé par les apprenants.* Nous avons relevé 6 lexèmes inventés par les apprenants, beaucoup plus que dans le groupe 1. Les apprenants de ce groupe, ont un lecte un peu plus avancé qui leur permet de créer des lexèmes idiosyncrasiques. Les apprenants turcophones ont inventé 4 lexèmes, les voici. Le premier est « faire skating* », il ressemble au lexème qui a été inventé par un apprenant turc du groupe 1, « skatter* » qui sont visiblement inspirés du même lexème « faire du skate ». Le deuxième lexème est « il a glaSSE* », il semble être inspiré du nom la glace, dont l'apprenant dérive le verbe « glasser* ». Le lexème suivant est « ils <VIV> à une lac* », le contexte suggère que le lexème évoque le verbe « venir », il est probable qu'il soit une tentative de conjugaison de ce verbe irrégulier dont la conjugaison au présent est assez complexe. Le lexème suivant est un verbe modal « il travaillE marchE ». Nous n'avons pas de doute que cette création lexicale est due à l'influence de la LS, en effet, en turc le verbe modal « travailler/çalismak » est utilisé dans le sens « d'» essayer »  » en français. L'apprenante cherche probablement à dire « il essaie de marcher », en remplaçant le verbe modal « essayer » par « travailler » qui est un calque du turc. Les 2 verbes ont la morphologie idiosyncrasique également, il n'y a pas de préposition introduisant le verbe d'action. Ce lexème est souvent employé par les apprenants turcophones. Les apprenants polonophones ont été moins créatifs, ils ont inventé 2 lexèmes. Le premier est « ils <patis> », visiblement inspiré du nom « les patins » ou « la patinoire », pour dire, ils patinent. Le deuxième est « ils <gris>* », qui ressemble à ils glissent où la lettre « l » a été remplacé par « r ».

➢ *Lexème en LS des apprenants.* Nous avons relevé un lexème verbal en polonais. L'apprenante commence son énoncé en français qu'elle termine en polonais avec le verbe et le Sprép encodant la Ts. Voici l'énoncé :

Pl : Barbara – pfbbarf
(475) après le garçon <wyszedl> = pl : est sorti à pied <z wody> = pl : de l'eau

Rappelons que le verbe « wyszedl » n'a pas vraiment d'équivalent exact en français. Il se compose du suffixe de T « wy- » encodant la Trajectoire à partir d'un lieu source et de la racine verbale encodant la M « szedl » qui signifie « marcher » ou « se déplacer à pied ». Il nous semble

que cette production en LS de l'apprenante peut être interprété de deux manières. Soit, l'apprenante cherche en français l'équivalent du verbe particulier qu'elle connait dans sa LS, fusionnant le satellite de T et la racine de M, elle ne le trouve évidemment pas et souhaitant encoder le même fusionnement elle le dit en polonais. Soit, son lecte ne contient pas assez de lexique en français lui permettant d'exprimer les mouvements. En effet, nous avons regardé son récit qui est parsemé des mots polonais. Voici les autres énoncés avec les lexèmes dans la LS de l'apprenante.

Pl : Barbara – pfbbarf

(476) le chien donne <drabina>=pl : l'échelle
*le chien donne l'échelle*

(476a) après le chien donne lape*=pl : la patte
*après le chien donne la patte*

(476b) après le garçon wyszedl* z wody*
*après le garçon est sorti de l'eau*

#### 5.2.1.6.2. Idiosyncrasie morphologique

La morphologie idiosyncrasique ressemble à celle relevée dans le premier groupe, elle est d'une part, apparente au verbe non fini, d'autre part, elle reflète des tentatives de conjugaison.

➢ *La morphologie apparente au verbe non fini.* Voici quelques exemples : « il allE* », « il jetE* », « il tombE* », « il marchE* ». On remarque souvent le manque de morphologie claire dans les verbes du premier groupe, avec le « e » final prononcé.

➢ *Des tentatives de conjugaison.* Dans beaucoup de verbes, il est difficile d'interpréter le temps, on peut supposer qu'il s'agit de tentatives de conjuguer des verbes au présent, voici quelques exemples : « le garçon <sort>* », « son maitre <sorti>* », « le garçon <courri>* ». En même temps, le groupe 2 a produit beaucoup de verbes au passé composé, dont une partie avec la morphologie correcte, avec le bon verbe auxiliaire et le participe passé conforme. Cependant, certains verbes ont des apparences de tentatives de conjugaison au passé composé parce qu'ils contiennent un lexème qui ressemble à l'auxiliaire et un au participe passé mais l'un d'eux est erroné. Voici quelques exemples : « il est <couri>* », « il a parti* », « ils <za~> <alE>* », « ils sont* faire* ».

### 5.2.2. Encodage des composantes sémantiques dans le satellite et les types de satellites.

#### 5.2.2.1. Total des composantes sémantiques et l'encodage spatial

Les apprenants du deuxième groupe ont produit 102 satellites spatiaux au total. Les figures ci-dessous illustrent les caractéristiques sémantiques et linguistiques des satellites dans tous les énoncés de *l'événement spatial*.

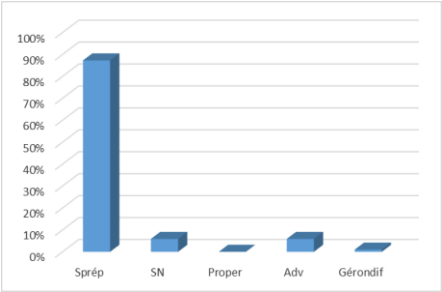



Figure 35a : FrL2 Gr 2 Encodage linguistique satellites

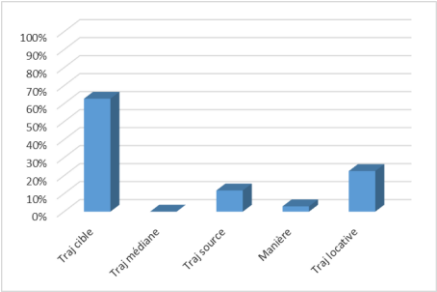



Figure 35b : FrL2 Gr 2 Composantes sémantiques satellites

L'empaquetage linguistique n'est pas plus varié que celui du groupe 1, il se présente sous 4 formes différentes, composé majoritairement de Sprép, 87%, (89 occurrences), ensuite, 6 SN et 6 Adv seulement, 6% chacun, ainsi qu'un gérondif, 1%. Les composantes sémantiques encodées sont les mêmes que dans le premier groupe, T cible, 63% (64 occurrences), T source, 12%, (12 occurrences), T locative, 23%, (23 occurrences), finalement la Manière qui n'a pas été relevée dans le groupe précédent, avec seulement 3 occurrences, 3%. Tout comme dans le groupe précédent, de nombreux items sont idiosyncrasiques au niveau linguistique et sémantique et demandent d'être interprétés, nous revenons dessus plus loin dans la section 5.2.2.3.

#### 5.2.2.2. Distribution des composantes sémantiques dans les six épisodes

La distribution quantitative des satellites ne suit pas tout à fait celle des verbes[32]. Le nombre le plus élevé de satellites a été produit dans l'épisode 1, 28 occurrences, 27%, ensuite, 25% des satellites ont été produits dans l'épisode 3, 25 occurrences, en troisième position vient l'épisode 6 avec 20% des satellites et 20 occurrences, en fin l'épisode 5, avec 13 satellites et 13%. Cet épisode a été class » en troisième position en ce qui concerne la quantité des verbes de mouvement. Pour les satellites il est celui qui contient le moins de satellites. Dans l'épisode 2 les apprenants n'ont produit aucun satellite, tout comme le groupe 1[33]. Dans les sections suivantes, nous affinons l'emploi des satellites par ce groupe par épisode, nous les illustrons également par des exemples.

**Épisode 1**

Dans le premier épisode, les apprenants ont produit le plus de satellites, 28 occurrences. Les composantes encodées sont tout d'abord, presque à l'égalité la T cible, 39%, (11 occurrences), et la T locative, 36%, (10 occurrences). La majorité des satellites est sous la forme de Sprép, 86%, (24 occurrences), 3 occurrences d'Adv et 1 SN idiosyncrasique. Nous présentons ci-dessous, les syntagmes conformes à la LC et ceux qui sont idiosyncrasiques, nous commentons ces deuxièmes dans la section 5.2.2.4. Les syntagmes suivants conformes à la LC ont été utilisé pour encoder la Tc : « à la maison », « jusqu'à une maison », « dans la neige », « dans/sur la niche », « dans l'escalier ». Les syntagmes idiosyncrasiques pour encoder la Tc : « à dehors* » (le même adverbe idiosyncrasique que nous avons relevé dans le groupe 1, il est également produit par une apprenante polonaise), « à le maison* », « à autre glace* ». Voici des exemples d'énoncés encodant la Tc dans des satellites conformes à la LC :

Tr : Hazal - tfa1hazalaf

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (477) | il | peut | marcher | jusqu'à une maison |
| | F[G] | Vmod | V[M] | Sat=Sprép[Tc] |

Pl : Agnieszka - pfa1agbf

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (478) | et un chien | | tombE | dans la/ sur la niche |
| | | F[Ch] | V[T] | Sat=Sprép[Tc] |

L'énoncé 27 reflète une recherche de la préposition la mieux adaptée, cependant les deux sont correctement employées.

[32] *Cf.* La figure 99 en Annexe II illustre la distribution des satellites par épisode.
[33] *Cf.* les quatre figures 100 a, b et 101 a, b en Annexe II illustrent l'empaquetage linguistique et l'encodage des composantes sémantiques dans les satellites par épisode. Ils présentent le nombre d'occurrences et le pourcentage.

Parmi les syntagmes qui ont été utilisés pour encoder la Ts, l'un parait conforme à la LC : « de sa niche » ; les autres sont idiosyncrasiques : « de son appartement* », « avec sa maison* », « sa pavillon* », « à son niche* ». Voici l'énoncé avec le Sprép conforme à la LC :

Pl : Sylvia - pfa1sylf
(479) est sorti de sa niche

Les syntagmes qui ont été produits pour encoder la T loc sont tous idiosyncrasiques : « pour glace », « sur le glace », « sour le verre », « sur la terre », « sur le/les glaçons », « sour la glace ». Nous présentons des exemples dans la section 5.2.2.4. consacrée à l'idiosyncrasie. La Manière a été encodée dans deux adverbes : « au hasard » et « continuellement ». Voici un exemple dans un énoncé[34] :

Tr : Zehra -tfa1zehraf
(480) c'est pourquoi le chien continue continuellement tomber

**Épisode 3**

Dans cet épisode, les apprenants ont produit 25 satellites dont 56% encodant la Tc (14 occurrences) et 44% encodant la T loc (11 occurrences). L'encodage linguistique est majoritairement sous la forme de Sprép, (88%) et deux SN idiosyncrasiques. Voici les satellites encodant la Tc dont un seul est conforme à la LC : « au bord du lac » (employé plusieurs fois) ; les autres sont idiosyncrasiques : « dans le grand lac », « à glace », « dans une lac », « à la rivière », « qqpart », « à une lac », « le lac de glace », à » river », « grande glace », « à autre glace ». Voici en exemple d'un satellite employé correctement dans un énoncé :

Pl : Agnieszka - pfa1agnf
(481) après il se promenE au bord du lac

Parmi les satellites encodant la T loc, deux sont conformes à la LC : « dans/sur le lac », employés plusieurs fois, voici des exemples les illustrant :

çagla - tfa1caglaf
(482) il glissE sur la glace

Agnieszka - pfa1agbf
(483) ils ont décidé de patiner sur la glace

Les autres satellites encodant la T loc sont idiosyncrasiques : « sur le glace », « sur glaçon », « sur le glaçon », « sur la rivière », « sur grande glace ». Nous les commentons dans la section consacrée à l'idiosyncrasie 5.2.2.3.

[34] Pour voir plus d'exemples de satellites se référer à l'Annexe III, groupe 2, exemples 805-814.

**Épisode 4**

Dans le quatrième épisode, les apprenants ont produit 16 satellites, encodant dans la grande majorité la Tc et un la T loc idiosyncrasique. L'empaquetage linguistique est majoritairement sous la forme de Sprép, nous avons relevé également deux adverbes, dont l'un employé correctement et 1 SN idiosyncrasique. La majorité des Sprép employés correctement a deux formes : « dans l'eau » et « dans le lac ». Nous avons également relevé un Sprép lexicalement idiosyncrasique qui est employé plusieurs fois par les apprenants de deux LS : « dans la rivière ». Voici quelques exemples, 484 illustre la Tc encodée dans un adverbe idiosyncrasique, 485 illustre la Tc encodée dans un Sprép conforme à la LC.

Pl : Ewa- pfbewaf
(484) il garçon est tomé au-dedans*
(484a) et il est tombé dedans

Tr : Betül – tfbbetülf
(485) le garçon <tombE> dans le lac

**Épisode 5**

Dans cet épisode, le groupe 2 a produit 13 satellites qui encodent 4 composantes sémantiques, la Ts est majoritaire avec 54%, (7 occurrences), la Tc est encodée avec 31%, (4 occurrences) et une occurrence de la T loc et une de la Manière. L'encodage linguistique est sous la forme de Sprép dont la grande partie est idiosyncrasique et un gérondif, employé correctement. Toutes les occurrences de la Tc sont encodées dans la séquence 2 avec 4 satellites, tous idiosyncrasiques : « au échelle* », « sur <lEchE>* », s »ur le zel* », « à l'échelle* ». Voici des exemples :

Tr : Zehra -tfa1zehraf
(486) après le chien a marché sur le <zel>

Pl : Agnieszka - pfa1agnf
(487) garçon monte à l'échelle

Toutes les occurrences de la Ts sont encodées dans la séquence 5, sous la forme de Sprép, dont une partie est employée correctement avec le syntagme « de l'eau ». Les autres satellites sont idiosyncrasiques, nous les présentons dans la section consacrée à l'idiosyncrasie. Voici un exemple de l'encodage de la Ts conforme à la LC (37) et un exemple de la M, encodée avec un gérondif (38), le même exemple comporte également l'encodage de la Tc :

Pl : Sylvia - pfa1sylf
(488) le garçon a réussi de <sorti> de l'eau

Tr : Emre - tfa1emref

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (489) | mais en essayant de | tirer | le petit garçon | à la terre sans verre |
| | Sat=Gér[M] | V[C+M] | P[G] | Sat=Sprép*[Tc] |
| (489a) | le chien tombE | | | |

**Épisode 6**

Dans cet épisode, le groupe 2 a produit 20 satellites, l'unique composante encodée est la Tc. L'empaquetage linguistique est dans la grande majorité sous la forme de Sprép, les plus répandus sont : « à la maison », « à sa maison », employé plusieurs fois et aussi « chez lui ». Nous avons relevé également deux SN idiosyncrasiques. Voici un exemple d'énoncé conforme à la LC :

Tr : Betül - tfbbetülf
(490) et puis le garçon allE à la maison avec le chien

#### 5.2.2.3. Idiosyncrasie des satellites

Sur le total des 102 satellites produits, la majorité (62%), est idiosyncrasique. L'idiosyncrasie est plus répandue dans le groupe 2 que dans le premier. L'explication de ce phénomène que nous proposons est liée à l'augmentation du lecte. En effet, le deuxième groupe a produit le double de satellites par rapport au premier. Visiblement, les apprenants du groupe 2 disposent d'un répertoire de moyens extraverbaux en LC plus riche que le premier. Cependant, l'augmentation quantitative implique un risque d'erreur plus élevé, surtout que les apprenants du groupe 2 ont encore un lecte instable. Les épisodes 1 et 3 comportent 68% des satellites idiosyncrasiques. L'épisode 4 et 6 comportent 29% de satellites idiosyncrasiques et l'épisode 5 comporte 32% de satellites idiosyncrasiques. Nous avons relevé plusieurs types d'idiosyncrasie. D'abord, tout comme dans le premier groupe, nous avons observé des généralisations d'emploi de certaines prépositions auxquelles les apprenants attribuent des fonctions idiosyncrasiques diverses, par exemple « dans » peut avoir plusieurs fonctions, Tc « à », Ts « de » ou T loc « sur ». Ci-dessous nous proposons quelques exemples[35].

Tr : Pelin - tfa1pelinf
(491) après le garçon <couri> dans* la glace

Dans l'exemple 491 l'apprenante attribue à la préposition *dans* la fonction de la préposition *sur*, de contact encodant la T loc.

Pl : Aneta – pfbanef
(492) après ils sont partis dans le grand lac

Dans l'exemple 492, l'apprenante attribue à la préposition *dans* la fonction de la préposition *à* encodant la Tc.

Tr : Pelin - tfa1pelinf
(493) après il sorti le dans le glace

[35] *Cf.* pour voir plus d'exemples se référer à l'Annexe III, groupe 2, exemples 815-826.

Enfin dans l'exemple 493, l'apprenant attribue à la préposition dans la fonction de la préposition « de » encodant la Ts.

Une autre préposition à laquelle les apprenants attribuent des fonctions diverses est « à ». Considérons le Sadv idiosyncrasique (43), avec l'adverbe « dehors » introduit par la préposition « à ». Nous avons observé le même item dans le premier groupe, produit également par une apprenante polonaise :

Pl : Malgorzata (ép 1)
(494) garçon sorti à dehors*

L'énoncé suivant illustre l'emploi de la préposition « à » dans la fonction de « de », encodant la Ts.

Pl : Agnieszka - pfa1agnf
(495) Reksio sort à son niche au matin

Et enfin un cas de l'emploi de la préposition « à », employée dans le même énoncé que la préposition appropriée « chez », dans l'énoncé 496.

Tr : Buse - tfa1busef
(496) et le homme allE à chez lui

Ensuite un autre type de satellites idiosyncrasiques concerne les prépositions introduisant les Sprép qui ne sont pas appropriées, nous avons relevé de nombreuses créations au niveau des prépositions : « pour glace », « sour le verre », « sour la glace », « avec sa maison », « sous glace ».

Pl : Ewa- pfbewaf
(497) chien parti avec sa maison

Tr : Buse - tfa1busef
(498) et après il ne <marchE> pas pour glace

Ensuite, un autre type de créations idiosyncrasiques dans le domaine des satellites sont certains noms suivants les prépositions qui ne sont pas appropriés : « à le maison* », « à autre glace* », « sur le glace* », « sur la terre* », « sur le/les glaçons* », « de son appartement », « sa pavillon*», « à son niche* », « à/sur la rivière*», « à river* », « sur grande glace », « à une lac *», « à glace* », « dans une lac* », « dans le LEAU* ». Observons quelques exemples :

Tr : Emre - tfa1emref
(499) la petit garçon tombE la verre dans lé dans l'eau chaud

Pl : Malgorzata – pfbmatf
(500) il a parti de son petit appartement

Également l'item échelle est encore idiosyncrasique dans les énoncés encodant cette entité en tant que fond : « au échelle* », « sur l'éché* », « sur le zel* », « à l'échelle* ».

Tr : Emre - tfa1emref
(501) en deuxième fois il marchE sur <lEchE>

Certains SN sont idiosyncrasiques, nous les interprétons comme tels, tout en sachant que leur emploi est idiosyncrasique et qu'ils devraient être introduits par des prépositions et faire partie des Sprép : « le lac de glace *», « grande glace », « le LEAU » etc. Observons quelques exemples d'énoncés :

Tr : Ömer - tfa1ömerf
(502) ils vont le lac de glace
Tr : Yener - tfa1yenerf
(503) après le chien et sa amie est alleE grande glace

Observons l'encodage des satellites encodant la Ts dans la séquence 5 de l'épisode 5, culminant, de la sortie de l'eau. Beaucoup de ces satellites sont idiosyncrasiques, nous avons relevé un satellite, Sprép en LS des apprenants polonais : « z wody » = pl : « de l'eau » ; d'autres Sprép sont également idiosyncrasiques : « à au dans », « dans le glace », « dans le LEAU ». Voici des exemples les illustrant :

Pl : Pawel – pfbpawf
(504) il sorti z wody= pl : de l'eau

Tr : Yener - tfa1yenerf
(505) sa amie est sorti dans le <leau>

Pour finir, dans l'épisode 6, nous avons relevé des énoncés avec la préposition *chez* employée correctement, mais introduisant le pronom personnel idiosyncrasique : « chez il », voici un exemple :

Tr : Pelin - tfa1pelinf
(506) après il doit aller chez il

### 5.2.3. Organisation morpho-syntaxique de l'événement spatial

Dans la complexité morpho-syntaxique, on remarque également une progression. La majorité (88%) des énoncés exprimant *l'événement spatial* a encore la forme de propositions simples. 12% (27) ont la forme complexes et 9% (16) des énoncés comportent l'apparence de la modalité et/ou de l'aspect ; soit un peu plus que le groupe précédent.

#### 5.2.3.1. Subordination

Nous avons relevé 27 énoncés ayant la forme de propositions complexes introduits par 8 conjonctions de subordination, dont deux sont utilisées plusieurs fois par les apprenants des deux LS : « pour » (11 occurrences) et « mais » (10 occurrences). Les autres conjonctions sont employées qu'une seule fois, « c'est pourquoi « (1 occurrence), « parce que » (1 occurrence), « où » (1 occurrence), « quand » (1 occurrence), « alors » (1 occurrence) et « qui » (1 occurrence). Voici

les exemples des énoncés, d'abord avec deux conjonctions les plus employées : « mais » d'opposition et « pour « de but.

►Opposition :

Tr : Hazal - tfa1hazalaf
(507) mais il est tombé au hasard / mais le fille patin* sur la rivière

►But :

Tr : Yener - tfa1yenerf
(508) ils sont allés pour glassE* sur grande glace

Les autres conjonctions sont très rares mais montrent une plus grande richesse que la subordination dans le groupe précédent :

Tr : Hazal - tfa1hazalaf
(509) qui essayE marcher sur les glaçons

Tr : Zehra -tfa1zehraf
(510) c'est pourquoi le chien continue continuellement tomber

#### 5.2.3.2. Modalité/aspect

Les apprenants ont produit 16 énoncés (7%) avec les verbes qui ont l'apparence de la modalité ou de l'aspect. Tous ces verbes n'ont pas encore la morphologie correcte mais ils apparaissent devant les verbes d'actions à l'infinitif, ce qui permet de les interpréter comme les verbes modaux ou aspectuels. Il s'agit de 11 verbes différents (dont un lexème idiosyncrasique, « travailler* » (*cf. supra* section 5.2.1.6.1.) avec 16 occurrences : « essayer » (4 occurrences), « vouloir » (3 occurrences), « aller » aspectuel (2 occurrences), « pouvoir » (1 occurrence), « décider » (1 occurrence), « continuer » (1 occurrence), « commencer » (1), « décider » (1 occurrence), « décider » (1 occurrence), « aider » (1 occurrence). Ci-après nous présentons quelques exemples[36].

►*L'aspect de tentative*. Le verbe modal le plus utilisé est « essayer », employé par 3 turcs et 1 polonais, voici les exemples :

Tr : Emre - tfa1emref
(511) le chien et petit garçon <essayE> à marcher sour le verre

Une variété idiosyncrasique de la tentative est « travaillE » dont nous avons parlé dans la section consacrée à l'idiosyncrasie 5.2.1.6.

[36] *Cf.* pour voir plus d'exemples de modalité /aspect se référer à l'Annexe III, groupe 2, exemples 827-837.

Tr : çagla - tfa1caglaf
(512) il <travaillE*> <marchE> sur le glace

►*L'aspect d'une action proche* est exprimé avec le verbe « aller » :

Pl : Ewa - pfbewbf
(513) ils vont faire le patin à glace

►*Modalité d'intentionnalité* est exprimée avec verbe « vouloir » :

Pl : Barbara - pfbbarf
(514) il veut essayer de patiner avec une chaussure

## 5.3. Groupe 3

### 5.3.1. Encodage des composantes sémantiques dans la racine verbale et le lexique verbal

#### 5.3.1.1. Caractéristiques générales

Les apprenants de ce groupe (21 apprenants : 12 polonais et 9 turcs) ont produit 236 énoncés spatiaux sur un total de 538 énoncés, 213 occurrences de verbes de mouvement dont 23 verbes différents sur un total de 425 occurrences de verbes dont 84 verbes différents. Sur la totalité, 44% des énoncés encodent *l'événement spatial*, 50% des occurrences de verbes encodent le mouvement et 27% des verbes différents encodent le mouvement. Le tableau ci-dessous illustre ces chiffres et les pourcentages. Sur la totalité des énoncés encodant *l'événement spatial*, nous avons relevé 22% des énoncés subordonnés (51), et 19% des énoncés comportant la modalité/l'aspect, (45).

| Groupe 3 | encodage spatial | | total global | % mvt |
|---|---|---|---|---|
| Total des énoncés de *l'événement spatial* | 236 | Total global des énoncés | 538 | 44% |
| Total occurrences V mvt (Vlex+loc) | 213 | Total occurrences V (Vlex+loc) | 425 | 50% |
| Total des Vmvt différents | 23 | Total V différents | 84 | 27% |
| V avec morphologie correcte | 100 occur. = 47% | | | |

Tableau 58 : FrL2 Gr 3 Encodage spatial sur la totalité des énoncés et des verbes

#### 5.3.1.2. Total des composantes sémantiques

Les apprenants du groupe 3 privilégient la T, encodée dans 39% des verbes différents et dans 37% des occurrences. La Manière est encodée dans 26% des verbes différents et 32 % des occurrences. Sur le total des occurrences, la différence quantitative entre la T et la M est moindre que sur le total de V différents, les deux composantes constituent 70% des occurrences. Ensuite, nous avons relevé deux types de fusion, d'abord, la Cause et la Trajectoire, est encodée dans 22% de verbes différents et également dans 23% des occurrences. La fusion de la Cause et de la Manière est moins fréquente, 9% de verbes différents, et seulement 1% des occurrences, il s'agit de deux lexèmes à peine. Enfin, le mouvement simple est encodé dans 8% des occurrences avec un seul item, le même qui a été produit par les deux premiers groupes avec des proportions différentes[37].

[37] *Cf.* le tableau 122 en Annexe I ainsi que les figures 102a et 102 b en Annexe II illustrent les proportions des composantes sémantiques sur le total de verbes différents et sur le total d'occurrences.

### 5.3.1.3. Répertoire verbal spatial

Nous présentons dans cette section le lexique verbal spatial comportant les verbes lexicaux et les locutions dans tous les récits produits par tous les apprenants de ce groupe et dans toutes les propositions confondues, principales et subordonnées. Nous présentons le nombre d'occurrences par lexème, ainsi que le nombre d'apprenant qui ont employé chaque lexème. Le tableau ci-après illustre le répertoire verbal le plus fréquent, regroupé par composante sémantique et classé dans l'ordre décroissant en fonction du nombre d'occurrences produites par le groupe, ainsi que le nombre d'apprenants sans distinction de leur LS (*cf. infra* section 5.3.1.4.)[38].

| comp sém | V item | nbr occur. | nbr pers./tot. 21 |
|---|---|---|---|
| T | tomber | 31 | 20 |
| | sortir | 13 | 9 |
| | venir | 8 | 4 |
| | revenir | 6 | 5 |
| Total T | 9 V dif | 78 | |
| M | faire des patins/du patinage | 27 | 12 |
| | marcher | 18 | 8 |
| | glisser | 16 | 8 |
| Total M | 6 V dif | 69 | |
| C+M | tirer | 1 | 1 |
| | jeter | 1 | 1 |
| Total C+M | 2 V dif | 2 | |
| C+T | donner | 25 | 16 |
| | prendre | 12 | 9 |
| | apporter | 7 | 4 |
| Total C+T | 5 V dif | 48 | |
| mvt simple | aller | 16 | 11 |
| Total mvt simple | 1 V | 16 | |
| Total général | 23 V dif | 213 | |

Tableau 59 : FrL2 GR3 Classement des items verbaux par composantes sémantiques

La majorité des verbes produits par ce groupe est partagée par plusieurs apprenants. Quatre verbes ont été employés par plus de la moitié des apprenants. Le premier, le plus employé, par 95% des apprenants est « tomber » (31 occurrences), le deuxième est « donner », employé par 76% des apprenants (25 occurrences). Les verbes suivants les plus employés sont « faire du patinage/du patins » (27 occurrences), employé par 57% des apprenants et « aller » (16 occurrences), employé par 52% des apprenants. Deux verbes sont employés par 43 % des apprenants, « sortir » (13 occurrences) et « prendre » (12 occurrences).

[38] *Cf.* le tableau 123 en Annexe I est complet, il illustre tous les lexèmes employés, avec le nombre d'occurrences par LS et le nombre d'apprenants par LS, ave également les pourcentages.

### 5.3.1.4. Composantes sémantiques et le lexique verbal en fonction de la LS

Le troisième groupe se compose de 12 apprenants polonais et 9 turcs. Étant donné que le nombre des apprenants par LS n'est pas égal, nous présentons les répertoires des apprenants avec les pourcentages et non avec le nombre d'occurrences, selon la même méthode que pour les deux premiers groupes, à savoir le pourcentage sur le total des verbes de mouvement différents et sur le total des occurrences. Les deux figures ci-dessous illustrent cette distribution.

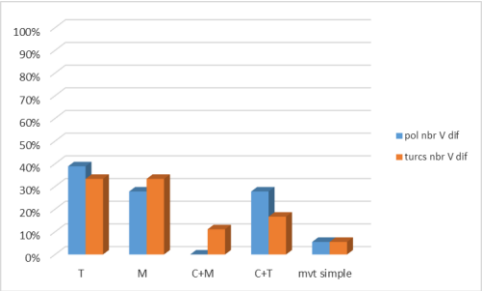



Figure 36a :FrL2 Gr3Pourcentage des composantes sémantiques sur le total Vmvt différents

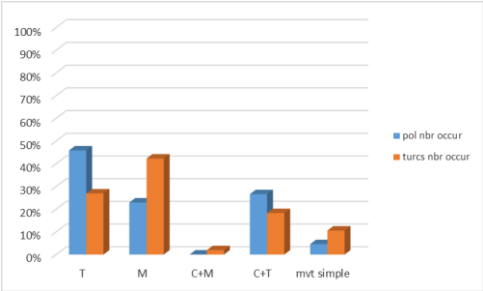



Figure 36b : FrL2 Gr 3 Pourcentage des composantes sémantiques sur le total des occurrences de Vmvt

Les apprenants polonophones provilégient la Trajectoire, avec 39% des verbes différents et 46% des occurrences. La Manière et la fusion de la Cause et de de la Trajctoire ont été encodées à l'égalité dans 28% des verbes différents. Sur le total des occurrences, la Manière est encodée dans 23% et la fusion de la C+T dans un peu plus, 27% des occurrences. Le mouvement simple a été minimalement encodé dans 5% des occurrences avec un seul verbe. La fusion de la Cause et de la Manière n'a pas été encodée par les apprennats polonophones. Dans les productions des turcophones nous avons relevé une plus grande richesse de composantes. D'abord, la T et la M sur le total des verbes différents ont été encodées à l'égalité avec 33% chacune. Sur le total des occurrences la M a été privilégiée avec 42%, contre 27% de la T. Les turcophones ont produit un peu moins de la fusion C+T que le polonophones, 17% des verbes différents et 18% des occurrences.contrairement aux polonophones, les turcophones ont encodée la fusion de la C+M dans 11% des verbes différents et seulement dans 2% des occurrences, car il s'agit que de deux items. Le mouvement simple est beaucoup moins encodé que chez les apprenants turcophones des groupes 1 et 2. Visiblement, le répertoire verbal s'enrichit et les apprenants du groupe 3 sont moins sujet à l'emploi du verbe neutre, très souvent employé par les apprenant des deux premiers groupes.

Observons à présent les préférences pour les composantes sémantiques des apprenants des deux LS, en comparant les moyennes des pourcentages du nombre d'apprenants ayant employé ces composantes.

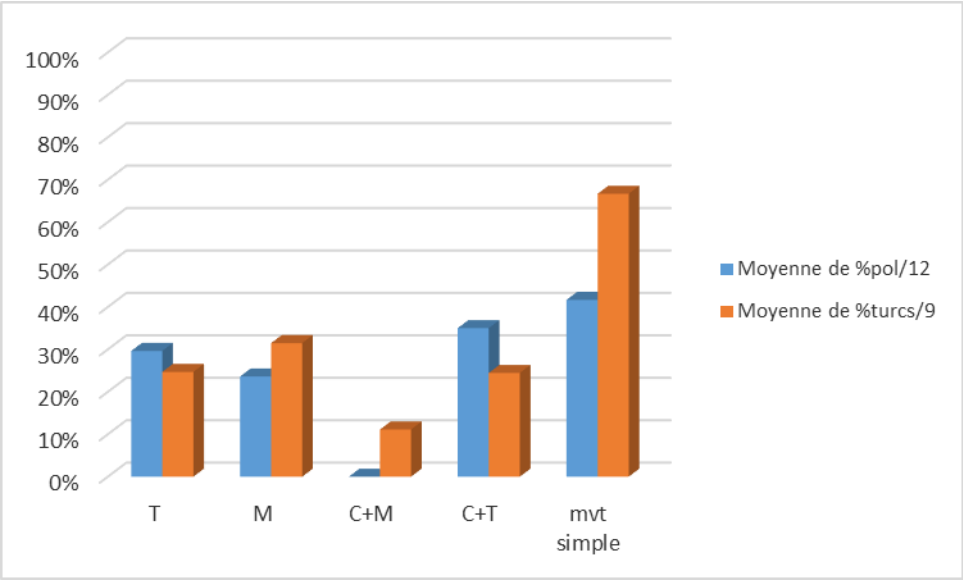



Figure 37 : FrL2 Gr3 Moyennes des pourcentages des apprenants par composantes sémantiques

La figure ci-dessus illustre une nette préférence des turcophones pour le mouvement neutre, même si la moyenne a diminué par rapport aux deux premiers groupes, elle est ici de 67%. La composante qui a la moyenne élevée est la M, 31%, ensuite, la T et la fusion de la C+T ont pratiquement la même moyenne 24-25%. La différence entre les turophones et les polonophones est que les premiers ont encodée la fusion de la C+M, avec 11% de moyenne, contrairement aux deuxièmes qui ne l'ont pas encodée du tout. Chez les polonophones, le mouvement simple a également la moyenne la plus élevée 42%, même si elle est moindre que chez les turcophones et proportionnellement plus proche des autres composantes encodées par les polonophones. Ensuite, la fusion C + T et la T seule ont obtenu des moyennes proches, 35 % pour la fusion et 30 pour la T seule.

Observons maintenant le lexique verbal encodant les composantes presentées ci-dessus, employé par les apprenant de deux LS[39]. En ce qui concerne les items le plus fréquemment employés par les deux groupes, ils sont en partie partagés. Tous les apprenants polonophones ont employé « tomber », en deuxième position on trouve « sortir », employé par 75% des apprenants, en troisième position on trouve « donner », employé par 68% des apprenants, en quatrième position, on trouve « prendre », employé par 58% des apprenants. deux verbes ont été employés

[39] *Cf.* les tableaux 124 et 125 en Annexe I présentent le nombre d'items et le nombre d'occurrences par composante sémantiques employés par les deux groupes d'apprenants, la figure 103 en Annexe II illustre les proportions d'apprenants de chaque langue qui ont employé chacun des items.

par 50% des apprenants « faire du patinage » et « glisser ». Quant aux apprenants turcophones, ils ont privilegié deux verbes, employé spra 89% des apprenants, « tomber » et « donner » . Trois verbes ont été employés par 67% des apprennats, « faire des patins », « marcher » et « aller » . Les autres verbes sont plus dispersés.

#### 5.3.1.5. Distribution des composantes sémantiques dans les six épisodes

Nous présentons les composantes sémantiques distribuées dans les 6 épisodes du récit[40]. L'épisode qui est conceptualisé avec le plus de procès spatiaux est le 3, comme dans les deux premiers groupes, avec 30%, ensuite vient l'épisode 1 avec 24%. En troisième position vient l'épisode 5, avec 19%. L'épisode 4, se trouve en quatrième position, conceptualisé avec 13% de procès spatiaux. En avant dernière position vient l'épisode 2, avec 8% et enfin le 6 avec 7%. La distribution des procès spatiaux par épisode dans ce groupe est proportionnellement la même que dans le groupe 2. L'épisode qui comporte le plus de procès spatiaux dans les deux groupes est le 3 et l'épisode culminant 5 vient en troisième position.

Le tableau ci-dessous illustre la distribution des verbes de mouvement, classés par composantes sémantiques, encodées dans les 6 épisodes. Ensuite, dans les sections suivantes, nous présentons quelles composantes sont exprimées dans chacun des épisodes et avec quel lexique verbal[41].

| tot.occur.<br>V mvt | ép 1 | | ép 2 | | ép 3 | | ép 4 | | ép 5 | | ép 6 | | tot |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 213 | 51 | 24% | 16 | 8% | 63 | 30% | 28 | 13% | 40 | 19% | 15 | 7% | 213 |
| T | 25 | 49% | 0 | 0% | 5 | 8% | 24 | 86% | 13 | 33% | 11 | 73% | 78 |
| M | 19 | 37% | 0 | 0% | 40 | 63% | 4 | 14% | 6 | 15% | 0 | 0% | 69 |
| T+M | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 |
| C+M | 2 | 4% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 2 |
| C+T | 1 | 2% | 16 | 100% | 10 | 16% | 0 | 0% | 20 | 50% | 1 | 7% | 48 |
| C+T+M | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 |
| mvt simple | 4 | 8% | 0 | 0% | 8 | 13% | 0 | 0% | 1 | 3% | 3 | 20% | 16 |
| %mvt/tot.énoncés | 166 | 31% | 32 | 50% | 115 | 55% | 60 | 47% | 127 | 31% | 46 | 33% | 546 |

Tableau 60 : FrL2 Gr 3 pourcentage des composantes sémantiques par épisode

#### Épisode 1 : Réveil – neige et verglas partout

Dans le premier épisode, 31% des énoncés sont spatiaux. Le total des verbes produits est 166 dont 51 spatiaux[42]. Cet épisode est riche en composantes ssémantiques variées. La plus fréquente est la T, 49%, la Manière est encodée avec 37% des verbes, le mouvement simple dans 8%. Deux

[40] *Cf.* la figure 104 en Annexe II illustre la distribution de verbes de mouvement par épisode.
[41] *Cf.* la figure 105 en Annexe II illustre également cette distribution.
[42] *Cf.* le tableau 126 en Annexe I et la figure 106 en Annexe II illustrent la distribution des composantes sémantiques, ainsi que le lexique verbal avec le nombre d'occurrences dans le premier épisode.

types de fusion sont beaucoup moins fréquentes, celle de la C+M, 4% et celle de la C+T, seulement 2%. Ci-dessous nous donnons quelques exemples. Dans le troisième groupe une grande partie des verbes est encore idiosyncrasique[43].

Pl : Monica – pbmonf

| | | |
|---|---|---|
| (515) | après il vient | à la maison pour petit garçon |
| | V[T] | Sat=Sprép[Tc] |
| (515a) | le garçon | sorti de la maison |
| | F[G] | V[T] |

Tr : Furkan - tfa1furkanf

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (516) | il | <recherchE> | marcher | |
| | | Vmod | V[M] | |
| (516a) | le chien | <commencE> | marcher | facilement: |
| | | Vasp | V[M] | Sat=adv[M] |

Tr : Melis - tfa1melisf

| | | | |
|---|---|---|---|
| (517) | et le garçon | <apportE> | qqch |
| | | V[C+T] | |
| (517a) | pour | faire du ski* | |
| | | V[M] | |

**Épisode 2 : Le manteau**

Dans cet épisode, seulement 8% des énoncés sont spatiaux, toutes les 16 occurrences de verbes fusionnent la C+T, encodée dans deux verbes différents « donner » (14 occurrences) et « apporter » (2 occurrences). Voici un exemple :

Tr : Melis - tfa1melisf

| | | | |
|---|---|---|---|
| (518) | et garçon lui | <donnE > | une écharpe qui est rose |
| | | V[C+T] | Fin |

**Épisode 3 : Chien et Garçon font du patin**

C'est l'épisode qui comporte le plus de procès spatiaux, 55% des verbes encodent le mouvement, 63 sur le total de 115 verbes[44]. Cet épisode est riche en composantes sémantiques variées. La composante la plus fréquente est la Manière, 63% des verbes, ensuite, la fusion de la C+T, 16%, le mouvement simple est encodé dans 13% des verbes et enfin la T, seulement dans 8% des verbes.

Tr : Melis - tfa1melisf [45]

(519) après il retournE à coté de le garçon
(519a) une garçon donnE le patin
(519b) donc garçon retournE là-bas
(519c) après il parti
(519d) il fait patinage

[43] Pour voir plus d'exemples d'encodage des composantes sémantiques avec le lexique verbal dans tous les 6 épisodes se référer à l'Annexe III, groupe 3, exemples 838-866.
[44] *Cf.* le tableau 127 en Annexe I et la figure 107 en Annexe II illustrent la distribution des composantes sémantiques, ainsi que le lexique verbal, dans le troisième épisode.
[45] La séquence produite par Melis illustre plusieurs verbes, « retourner », encodant la T, avec la morphologie idiosyncrasique, « donner », fusionnant la C + T et « faire du patinage » encodant la M.

**Épisode 4 : Garçon tombe dans l'eau**

Dans cet épisode, 13% des énoncés sont spatiaux. Deux composantes ont été encodées. Principalement la Trajectoire avec deux verbes différents et 24 occurrences, dont, le plus employé est « tomber » (23 occurrences) et « retourner » (1 occurence). La Manière a été encodée dans un seul lexème avec 4 occurrences, « faire du patinage ». Voici des exemples :

Tr : Melis - tfa1melisf
(520) tandis que il fait patinage
(520a) la glace cassE
(520b) il tombE dans léc
(520c) le chien avait retourné le dos

**Épisode 5 : Sauvetage**

Dans l'épisode culminant, 31% des énoncés sont spatiaux. le total de verbes est 127, dont 40 sont spatiaux. Les composantes le plus fréquemment encodées sont la fusion de la C+T, 50% des verbes. Ce résultat rappelle la distribution dans le groupe 2 qui a également encodée fréquemment cette fusion. Ensuite, la Trajectoire est encodée avec 33% des verbes. La Manière, quant à elle, a été encodée avec 15% des verbes et à la fin, encodé minimalement avec une seule occurrence le mouvement simple. Contrairement au groupe 2, les apprenants n'ont pas du tout encodé la fusion de la C+M[46]. Ci-après, nous présentons les informations les plus importantes par séquence ainsi que nous proposons quelques exemples[47].

**Séquence 1.** L'échelle en tant que Figure a été mentionnée dans 42% des énoncés par 14 apprenants (7 polonais et 7 turcs). Presque tous les mouvements sont causatifs sauf, un énoncé avec le verbe « marcher » de M, ainsi qu'un énoncé non spatial, avec le verbe « trouver ». Les apprenants ont employé 3 verbes fusionnant la C+T conformes à la LC : « prendre », « donner » et « apporter ». Nous avons également relevé 3 items idiosyncrasiques fusionnant les mêmes composantes : « porter* », « tenir* », « uzatmak* : tr=étendre », nous revenons à ce propos dans la section 5.3.1.6. La majorité des apprenants a choisi le Chien en tant qu'Agent, avec une exception, le Garçon est Agent dans l'énoncé avec le verbe idiosyncrasique « tenir* ». L'échelle est encodée dans des SN dont la majorité est conforme à la LS, on observe une progression par rapport au groupe 2 où la majorité des syntagmes était idiosyncrasique. Cependant, quelques apprenants turcophones l'encodent dans des SN idiosyncrasiques, « l'escalier* » ou « une escalier* », l'item déjà relevé dans le groupe 2, et aussi « l'escalade* ». L'exemple de séquences ci-dessous, illustre l'emploi des verbes fusionnant la Cause et la Trajectoire.

[46] *Cf.* La figure 108 en Annexe II illustre la distribution des composantes sémantiques dans cet épisode.
[47] *Cf.* le tableau 128 en Annexe I détaille les informations encodées dans chacune des séquences). Pour voir plus d'exemples d'encodage des composantes sémantiques dans tout l'épisode 5 ainsi que dans chaque séquence se référer à l'Annexe III.

Tr : Furkan - tfa1furkanf
(521) il <décidE> prendre l'escalier
(521a) il <donnE> l'escalier le garçon
(521b) ensuite le chien <allE> à l'escalier le coté du garçon
(521c) il <donnE> l'écharpe

**Séquence 2.** L'échelle en tant que fond a été mentionné dans 15% des énoncés par 6 apprenants (5 turcs et 1 polonais). Deux composantes sémantiques sont encodées, la T et la M, chacune avec un verbe, la T avec « monter » et la M avec « marcher », ainsi que le mouvement simple avec « aller ». L'encodage du Fond est en partie conforme à la LC, cependant quelques syntagmes sont encore idiosyncrasiques : « sur l'escalade* », « à l'escalier* », « dans l'escalier* ». Ci-après, nous donnons quelques exemples.

Tr : Begüm - tfa1begümf
(522) il peut marcher sur l'escalade

Tr : Furkan - tfa1furkanf
(523) ensuite le chien <allE> à l'escalier le coté du garçon

**Séquence 3.** La patte en tant que Figure a été mentionnée une fois par une apprenante turcophone, avec le verbe fusionnant la Cause et la Trajectoire, « donner », avec la morphologie idiosyncrasique. L'item qui encode la patte est également idiosyncrasique « son main* », mais il est en français, contrairement à l'item employé par le groupe 2 pour encoder la patte, qui était en LS de l'apprenante, en polonais.

Tr : Tabita - tfa1tabitf
(524) il <donnE> son main

**Séquence 4.** L'écharpe en tant Figure a été mentionné dans 15% des énoncés par 5 apprenants (4 turcs et 1 polonais). Seules composantes encodées est la fusion de la C+T, avec 2 verbes conformes à la LC, « atteindre » et « donner » ; ainsi que deux verbes idiosyncrasiques, « tenir* » et « uzatmak* : tr= « atteindre », nous commentons ces deuxièmes dans la section 5.3.1.6. Ci-après un exemple.

Tr : Begüm - tfa1begümf
(525) il peut marcher sur l'escalade
(525a) mais il ne peut pas atteindre ce petit garçon
(525b) ensuite il peut atteindre le petit garçon par son écharpe

**Séquence 5.** Elle est encodée dans 27% des énoncés par 10 apprenants (5 turcs et 5 polonais). les apprenants ont produit 13 énoncés. Dans 54% des énoncés (7) les apprenants ont encodé le mouvement volontaire, contre 46% (6) du mouvement provoqué. L'encodage du mouvement volontaire est légèrement au-dessus du provoqué.

- **Stratégie du mouvement provoqué : 46%**

Elle est encodée avec 3 verbes conformes à la LC. Un encodant la T, « sortir », un fusionnant la C+M, « tirer », deux verbes fusionnant la C+T dont un conforme à la LC, « emmener » et un idiosyncrasique, « porter* ». Nous présentons ci-dessous des exemples avec les verbes conformes à la LC :

Pl : Agnieszka - pfa1agcf
(526) pour le faire emmener de l'eau au bord

Tr : Sevda - tfa2sevdaf
(527) le chien trouve une escalier
(527a) pour le tirer de la fleuve

- **Stratégie du mouvement volontaire : 54%**

Elle est encodée avec 3 verbes de T, « sortir », « monter » et « revenir ». Voici un exemple d'une séquence, intéressante (14), elle comporte deux énoncés subordonnés, introduits par deux conjonctions « qui » et « pour », elle témoigne une certaine complexité du lecte.

Pl : Edyta – pfbedyf
(528) après reksio fait qqch
(528a) pour faire
(528b) qui garçon sorti dans l'eau
(528c) après il sorti

La proportion entre les deux stratégies est assez équilibrée, la différence tient à un énoncé de plus en faveur de celle du mouvement volontaire. Nous avons relevé l'emploi des deux verbes complexes sémantiquement fusionnant la C+M et la C+T, « tirer » qui a été employé par une apprenante turcophone et « emmener » par une polonophone. Les mêmes verbes ont été employé par le groupe 2. Cependant, nous pouvons observer une complexification des lectes des apprenants du groupe 3. C'est le premier groupe qui a produit, dans cette séquence, des verbes modaux, ainsi que plusieurs énoncés subordonnés, en s'approchant de cette manière, des récits produits par les locuteurs natifs. La modalité a été exprimée avec les verbes : « pouvoir » (ex 359c), « aider » et « décider ». La subordination a surtout été employée dans la séquence 5, les conjonctions employées sont « pour » de but (ex 353, 353a), « qui » (14b), même si elle est erronée et « grâce à », illustré dans les séquences 359 et 360

Pl : Renata - pfa1renf
(529) il a pris l'échelle
(529a) il a monté sur cette échelle
(529b) donné à ce garçon son écharpe
(529c) et grâce à cela le garçon pouvait sortir de cette eau

Pl : Marcin - pfa1mabf
(530) il le lui donne une échelle
(530a) grâce à ça le garçon est revenu dans la terre

Les exemples des séquences dans cet épisode reflètent la complexification des récits produits par les apprenants de ce groupe, les séquences se rallongent et les énoncés sont enchainés avec des conjonctions de subordination.

**Épisode 6 : Retour à la maison**

Dans le dernier épisode, 33% des énoncés sont spatiaux. Le total de verbes est 46, dont 15 sont spatiaux. La composante principalement encodée est T, 73%, avec 5 verbes différents : « revenir » (4 occurrences), « rentrer » (3 occurrences), « entrer » (2 occurrences), finalement « venir » et « retourner », employés 1 fois chacun. Ensuite nous trouvons le mouvement simple qui est encodé avec 20% des verbes et la fusion de la C+T qui est minimalement encodée avec 1 item 7%.

Tr : Eray - tfa1erayf
(531) après sont retournés leur maison
(531a) l'enfant est entré son maison

Pl : Justyna - pfa2jucf
(532) il l'a emmené à la maison

Tr : Ecem - tfa1ecemf
(533) il va à la maison chez elle ensemble

#### 5.3.1.6. Idiosyncrasie

Nous observons une certaine progression dans la maitrise de la morphologie, 47% des verbes (100 occurrences) participant à *l'événement spatial* ont la morphologie correcte qui correspond à la LC, cependant c'est encore moins de la moitié. L'idiosyncrasie lexicale est plus riche que dans les groupes précédents, même si on retrouve les lexèmes partagés par les trois premiers groupes. Nous présentons ci-dessous, différents types d'idiosyncrasie que nous avons relevé dans les productions du groupe 3.

##### 5.3.1.6.1. Idiosyncrasie lexicale

Comme dans les deux premiers groupes, nous avons relevé trois types des lexèmes idiosyncrasiques. Les apprenants turcophones semblent être plus créatifs que les polonophones.

➢ *Lexème inapproprié.* Comme dans les deux premiers groupes, nous avons relevé les lexèmes « faire du ski » * et « tourner* », employés par les apprenants turcophones, mais également deux nouveaux lexèmes, « porter* » et « tenir*. » Nous commentons des items ci-après.

En ce qui concerne le lexème « porter* », il apparait dans la séquence 1 de l'épisode 5 où l'échelle joue le rôle de la Figure inanimée que le chien trouve posée contre un arbre, l'apporte jusqu'au lac et la pose dessus. Il s'agit probablement d'un item idiosyncrasique inspiré du verbe « apporter », ex. 534 ci-après. Dans l'énoncé suivant, le SN encodant la figure est également idiosyncrasique, « l'escalade* ».

Tr : Begüm - tfa1begümf
(534) et porte* l'escalade* sur le lac

Quant au lexème « tenir* », il apparait dans la même séquence de l'épisode 5, dans un énoncé où le mouvement provoqué est effectué par l'Agent Garçon pour attraper l'échelle. Il s'agit probablement des recherches de verbes causatifs du type « prendre », « attraper, « atteindre » ou « saisir ». Visiblement l'apprenant ne connait pas le lexème en français, dans son premier énoncé il emploie le lexème en turc « uzatiyor/étend », dans l'énoncé suivant il va plus loin et cherche le lexème en français pour finalement trouver le lexème qui lui parait le plus proche de la LC, « tenir* ».

Tr : Eray - tfa1erayf
(535) une échelle uzatiyor*= tr : étend à la* enfant
(535a) c'est pourquoi lE enfant l'enfant tenir* l'enfant tient* l'échellE

➢ *Lexème inventé par les apprenants.* Icj, nous avons relevé le lexème déjà employé par les apprenants turcophones des deux premiers groupes, i »ls vont à skatting* », ainsi que « il <glaS>* ». Le deuxième lexème apparait dans l'épisode 1, il est intéressant de remarquer que le même lexème a déjà été employé par les apprenants turcophones et polonophones des groupes précédents probablement inspiré du nom « la glace ».

➢ *Lexème en LS des apprenants.* Ici également, le lexème a été employé par un apprenant turcophone, « uzatmak*/étendre » Il s'agit d'un lexème causatif et qui, de plus, n'est pas très fréquent dans l'input de l'enseignement, il n'est donc pas étonnant que l'apprenant ne le maitrise pas en LC. Il apparait dans la séquence 1 de l'épisode 5 et dans la séquence 5 (ex 52).

Tr : Eray - tfa1erayf
(536) une échelle uzatiyor= tr : étend à la enfant
(536a) après à plus tard le chien uzatmak son cache-col

#### 5.3.1.6.2. Idiosyncrasie morphologique

La morphologie idiosyncrasique ressemble à celle des groupes précédents, elle est soit apparente au verbe non fini, soit avec des traces de tentatives de conjugaison.

➢ *La morphologie apparente au verbe non fini.*

Malgré l'augmentation de l'emploi du passé composé, qui est en partie conforme à la LC, les apprenants produisent des verbes sans morphologie, par exemple : « il partir », « il tombE ». Souvent les verbes modaux ou aspectuels, introduisant un verbe d'action non fini sont sans morphologie : il essayE « marcher », « il commencE marcher ». On relève encore de nombreux verbes du premier groupe sans morphologie. La conjugaison du verbe « aller » au présent semble être compliqué à acquérir, cette difficulté est due aux caractéristiques du verbe qui, ayant des apparences d'un verbe du premier groupe avec l'infinitif terminé en « -er » induit à confusion de nombreux apprenants qui l'emploi comme tel, par exemple : « il(s) allE ».

➢ *Des tentatives de conjugaison.*

À côté des tentatives de conjugaison qui ressemblent au présent, par exemple, le garçon <sorti>*, dans plusieurs verbes, on remarque les tentatives de conjugaison qui ont des apparences du passé composé, par exemple : « il a parti* », « ils <zŏ> allés* », « il a tombé* », « il s'est glissé* ».

Tr : Melis - tfa1melisf
(537) ils <zŏ> allés au maison

Pl : Anna - pfa2andf
(538) enfin il a* tombé
(538a) il s'est* glissé

Les verbes qu'on pourrait interpreter comme des tentatives incorrectes de conjugaison au passé composé comportent soit l'auxiliaire, soit le participe passé du point de vue de la LC. Dans 24a nous pouvons voir des traces de la LS de l'apprenante, le polonais. Elle essaie de conjuguer le verbe « glisser » au passé composé, en le précédant du pronom réfléchi « se » comme s'il s'agissait d'un verbe pronominal. En effet, en polonais l'équivalent du verbe glisser est pronominal « slizgac sie/ glisser se ».

### 5.3.2. Encodage des composante sémantiques dans le satellite et les types de satellites

#### 5.3.2.1. Total des composantes sémantiques et l'encodage spatial

Les apprenants du troisième groupe ont produit 113 satellites spatiaux au total. Les figures ci-dessous illustrent les caractéristiques sémantiques et linguistiques des satellites dans tous les énoncés de *l'événement spatial*.

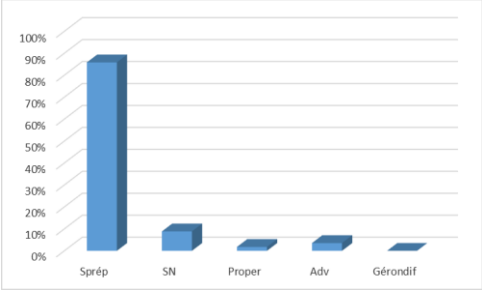



Figure 38a : FrL2 Gr 3 Encodage linguistique satellites

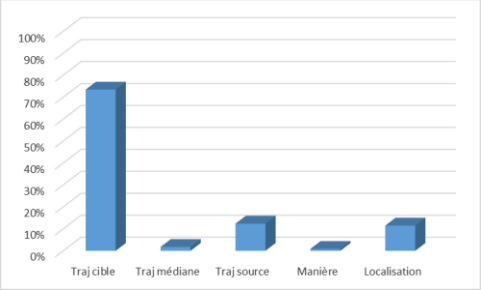



Figure 38b : FrL2 Gr 3 Composantes sémantiques satellites

L'empaquetage linguistique se présente sous 4 formes, composé majoritairement de Sprép, 93 occurrences (86%), 10 occurrences de SN, (9%), 4 occurrences d'Adv (4%) et 2 Pro, (2%). Les composantes sémantiques encodées sont, majoritairement la Tc, 73% et 83 occurrences, ensuite à l'égalité la Ts et la Localisation 13% et 14 occurrences, la T médiane est encodée dans 2% des satellites evec 2 occurrrences et finalement la Manière est encodée avec une occurrence.

#### 5.3.2.2. Distribition des composantes sémantiques dans les six épisodes

La distribution des satellites par épisode ne suit pas tout à fait celle des verbes[48]. Le nombre le plus élévé de satellites a été produit dans l'épisode 5, 29 occurrences et 26%, ensuite, presque à égalité vient l'épisdoe 1 avec 23 occurrences et 20% et 3 avec 24 occurrences et 21%, l'épisode 4 comporte 20 occurrences, 18% et finalement vient l'épisode 6 avec 17 occurrenecs et 15%. Dans l'épisode 2 les apprenants n'ont produit aucun satellite[49]. Dans les sections suivantes nous affinons l'emploi des satellites par ce groupe par épisode, nous le sillustrons également par des exemples.

[48] *Cf.* la figure 109 en Annexe II illustre la distribution des satellites par épisode.
[49] *Cf.* les quatre figures 110a, b, et 111a et b en Annexe II illustrent l'empaquetage linguistique et l'encodag esémantique dasn les satellites par épisode. Ils présentent le nombre d'occurrences et les pourcentages.

**Épisode 1**

Dans le premier épisode, les apprenants ont produit le plus de satellites, à égalité avec l'épisode 3. 23 occurrences. Les composantes encodées sont tout d'abord majoritaire, la T cible, 43% (10 occurrences) et ensuite, la T source, et 30% (7 occurrences), la localisation est excodée dans 17% de satellites, (4 occurrences) et finalement la T médiane et la Manière sont encodées avec 1 occurrence 4% chacune. L'encodage linguistique est majoritairement sous la forme de Sprép, 78%, 13% de SN et 9% d'Adv, 2 occurrences, dont 1 idiosyncrasique. La composante la plus fréquente la Tc a été encodée avec les satellites suivants : « à la maison », « sur la glace », « dans l'escalier », « chez son maitre », « à la porte », et les syntages idiosyncrasiques, « avant* » et « au maison* ». Voici des exemples de satellites dans les énoncés ci-dessous, L'énoncé 369a encode également la T médiane : « des escaliers ».

Tr : Tabita - tfa1tabitf

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (539) | le chien | ne peut pas | aller | avant* |
| | F [Ch] | Vmod | Vmvt | Sat=adv*[Tc] |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (539a) | il | va | des escaliers | à la maison |
| | F [Ch] | Vmvt | Sat1=SN[Tm+fond] | Sat2=Sprép[Tc+fond] |

La T s est encodée dans les Sprép : « de la maison », « de sa niche », ainsi qu'un Sprép idiosyncrasique « de son niche* » et un SN idiosyncrasique « sa maison* ». Voici un exemple[50].

Pl : Anna - pfa1anaf

| | | | |
|---|---|---|---|
| (540) | il | est sorti | de la niche |
| | F[Ch] | V[T] | Sat=Sprap[Ts] |

La localisation est encodée dans quatre Sprép, dont un idiosyncrasique : « dans la glace », « sur la glace », devant la niche », « dans le glace* ».

Tr : Tabita - tfa1tabitf

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (541) | après il | essayE | comment | marcher | sur la glace |
| | F | Vmod | | V[M] | Sat=Sprép[Tloc] |

**Épisode 3**

Dans cet épisode, les apprenants ont produit 24 satellites dont 71% encodant la T cible et 29% encodant la T locative. L'encodage linguistique est majoritairement sous la forme de Sprép, 92% avec et un Adv et un SN idiosyncrasique. Voici les satellites encodant la Tc conformes à la LC : « au lac », « au bord d'un/du lac », « à la patinoire », « près de la glace », « dans la forêt », « là-bas » (ex 13 a,b,c). Les autres sont idiosyncrasiques : « au bord de lac*/de la lac*/de le fleuve* », SN « lac* », « à autre part* », « au léc* », « à côté de le garçon* », « à côté de la lac* », « sur un göl* ». La Trajectoire locative est encodée dans des Sprép suivants conformes à la LC : « sur la glace », au

[50] Pour voir plus d'exemples de satellites dans les énoncés se référer à l'Annexe III, groupe 3, exemples 867-888.

lac, sur le lac. Les autres sont idiosyncrasiques : « dans une glace* », « sur le lac glacé* », à » l'eau* ». Ci-après, nous donnons un exemple de la Tc et un de la T loc.

Tr : Begüm - tfa1begümf

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (542) | ils | allE | au lac | ils ont/ils vont | au lac |
| | F[Ch+G] | Vmvt | Sat=Sprép[Tc] | F[Ch+G]Vmvt | Sat=Sprép[Tc] |

Pl : Lila

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (543) | ils | ont l'intention de | faire le patinage | sur la glace |
| | F[Ch+G] | Vmod | V[M] | Sat=Sprép[Tloc] |

**Épisode 4**

Dans le quatrième épisode, les apprenants ont produit 20 satellites, encodant à 95% la Tc et une seule occurrence de la T loc. L'encodage est uniquement sous la forme de Sprép, voici ceux qui sont conformes à la LC : « dans l'eau », « dans le lac », « sous l'eau », « dans le trou dans la glace ». Nous observons une variété plus grande de Sprép ainsi que plus de lexèmes conformes à la LC que dans les deux premiers groupes. Évidemment, même si certains Sprép sont encore idiosyncrasiques : « dans léc* », « au-dessous de la glace* », « dans la fleuve* ».

Pl : Justyna - pfa2jucf

(544) mais il est tombé dans le trou dans la glace

**Épisode 5**

Dans cet épisode, le groupe 3 a produit 29 satellites, le nombre le plus élevé. Les composantes encodées sont, majoritairement la T cible, 69%, la T source est encodée dans 24% des occurrences et la T médiane et la T locative sont encodées avec une occurrence. L'encodage linguistique est majoritairement sous la forme de Sprép, (79%), avec 10% de SN, 7% de Pro (2 occurrences) et un adv idiosyncrasique. La T cible est la seule composante encodée dans la séquence 1, majoritairement sous la forme de Sprép « sur le lac », « à son maître » et un idiosyncrasique « à la enfant* ». Elle est la composante majoritaire encodée dans la séquence 2, qui comporte également une occurrence de la T médiane, encodée dans le même énoncé que la Tc, l'énoncé 33 auquel nous revenons dans la section consacrée à l'idiosyncrasie, car il comporte plusieurs éléments idiosyncrasiques. Les composantes sont encodées uniquement sous la forme de Sprép conformes à la LC : « « dans/sur l'échelle », « sur l'eau ». Toujours la composantes T cible est la seule encodée dans la séquence 4, ex 34, sous la forme de SN conformes à la LC et d'un Sprép. Une partie des satellites est idiosyncrasique, nous les présentons dans la section suivante. Dans la séquence 5, la T cible est minoritaire. Elle est encodée seule, dans trois satellites, dont deux sont idiosyncrasiques, « le glace* », « dans la terre* », un conforme à la LC « sur cette échelle » (ex 35). Elle est également encodée dans deux énoncés avec la T source (ex 36) qui est majoritaire dans cette séquence. Voici des exemples de la Tc :

Pl : Anna - pfa1anaf (séq 1)
(545) alors il apporte une échelle
(545a) et il a donné à son maitre

Tr : Eray - tfa1erayf (séq 1)
(546) une échelle uzatiyor*=tr : étend à la enfant*

Tr : Furkan - tfa1furkanf (séq 2)
(547) ensuite le chien allE à l'escalier le coté du garçon*

Tr : Begüm - tfa1begümf (séq 5)
(548) mais il ne peut pas atteindre ce petit garçon
(548a) ensuite il peut atteindre le petit garçon par son écharpe

Pl : Renata - pfa1renf
(549) il a monté sur cette échelle

Pl : Agnieszka - pfa1agcf
(550) pour le faire emmener de l'eau au bord

En ce qui concerne la Trajectoire source, comme mentionné précédemment, elle est majoritaire dans la séquence 5, elle apparait seule, dans deux syntagmes conformes à la LC, « de l'eau », « de cette eau ». Les autres syntagmes sont idiosyncrasiques, « dans l'eau *», « dehors de l'eau* », « de le fleuve* ». Ci-dessous, nous présentons des exemples :

Pl : Lila – pfblilf
(551) il a aidé à sortir à ce petit garçon de l'eau

Tr : Sevda - tfa2sevdaf
(552) le chien trouve une escalier*
(552a) pour le tirer de la fleuve*

**Épisode 6**

Dans le dernier épisode les apprenants ont produit 17 satellites, tous encodant la Tc, majoritairement sous la forme de Sprép, « à la maison », « chez elle/lui/eux, » avec 3 SN idiosyncrasiques que nous présentons dans la section suivante.

Pl : Monica – pbmonf
(553) et garçon vient avec le chien à la maison

Tr : Ecem - tfa1ecemf
(554) il va à la maison chez elle ensemble

#### 5.3.2.3. Idiosyncrasie des satellites

Nous pouvons observer une progression en ce qui concerne la conformité des satellites avec la LC. Sur le total des 113 satellites produits 37% sont idiosyncrasiques. Dans l'épisode 1, 30% des satellites sont idiosyncrasiques, dans l'épisode 3, 57%, dans les épisodes 4 et 6, 17%, et

enfin dans l'épisode 5, 43%. Nous avons relevé plusieurs types d'idiosyncrasie. D'abord, tout comme dans les deux premiers groupes, nous observons des généralisations d'emploi de certaines prépositions, notamment surtout « dans » et « à ». Tantôt, les apprenants attribuent à deux la même fonction qui correspond à la préposition « sûr », encodant le contact avec une surface de polarité verticale de dessus (ex 384). Tantôt les apprenants lui attribuent la fonction de la préposition « de », encodant l'éloignement d'une position source (ex. 385).

Tr : Eray - tfa1erayf
(555) le chien glisse dans une glace avec la patin un paire
(555a) plus tard il glisse dans une glace

Pl : Edyta – pfbedyf
(556) après reksio fait qqch
(556a) pour faire
(556b) qui garçon sorti « dans l'eau » *

Ensuite, un autre type d'idiosyncrasie concerne les items employés de manière inappropriée avec une morphologie idiosyncrasique. Considérons l'exemple suivant, 386 qui a la forme apparente à un adv idiosyncrasique « avant » :

Tr : Tabita - tfa1tabitf[51]
(557) le chien ne peut pas aller avant*

Un autre item prépositionnel employé de manière inapproprié est « à côté de* » suivi d'un nom. Il est employé plusieurs fois par les apprenants turcophones et reflète l'impact de la LS des apprenants. En turc, il existe un item nominal que l'on peut rapprocher des prépositions « à », « près de » ou « vers » = « yan », dont la traduction littérale est justement « le côté », « à côté » de qui encodent la Trajectoire de l'approchement vers une cible. Les apprenants turcophones font massivement ce calque, dans beaucoup d'autres contextes également. Il peut avoir plusieurs formes : « à côté de le garçon* », « à côté de la lac* », « le côté du garçon ».

Tr : Melis - tfa1melisf
(558) après il <retournE> à côté de le garçon

Tr : Tabita - tfa1tabitf
(559) après ils vont de côté de la lac

Tr : Furkan - tfa1furkanf
(560) ensuite le chien <allE> à l'escalier le coté du garçon*

[51] Cet énoncé reflète le travail acquisitionnel intéressant, l'apprenante emploi le verbe neutre « aller », qu'elle suit de l'Adv avant, nous pouvons imaginer qu'elle voudrait dire « avancer » ou « progresser », mais comme elle ne maitrise pas le verbe, elle le remplace par un verbe neutre et suit d'un adv employé idiosyncrasiquement. Cependant, ses intentions communicatives sont transparentes et se laissent interpréter facilement.

Deux autres items idiosyncrasiques ont été employés par la même apprenante turcophone : « au-dessous de la glace* » et « dehors de l'eau ».

Tr : Ecem - tfa1ecemf
(561) elle <tombE> dans l'eau/ au-dessous de la glace
(561a) il prend l'escalier
(561b) pour porter le petit enfant dehors de l'eau*

Un autre type d'idiosyncrasie concerne les noms suivants les prépositions qui ne sont pas appropriés : « dans léc* », « « dans la fleuve*, « de le fleuve* », « sur l'escalade », « à l'escalier », « dans l'escalier ».

Tr : Melis - tfa1melisf
(562) il tombE dans <lEc>

Tr : Sevda - tfa2sevdaf
(562) le chien trouve une escalier
(562a) pour le tirer de la fleuve*

Tr : Begüm - tfa1begümf
(563) il peut marcher sur l'escalade*

Un autre type d'idiosyncrasie concerne le genre des noms qui n'est pas approprié. Les apprenants savent qu'il faut précéder le nom d'un déterminant mais il n'est pas au bon genre : « au maison* », « de son niche ».

Tr : Melis - tfa1melisf
(564) quand il partir sa maison*
(564a) il aller au maison*
(564b) de son niche*

Le dernier type d'idiosyncrasie concerne le manque des prépositions devant les noms qui devraient en être précédés, formant des syntagmes prépositionnels : « leur maison* », « son maison* », « sa maison* »[52].

Tr : Eray - tfa1erayf
(565) après sont retournés leur maison
(565a) l'enfant est entré son maison

### 5.3.3. Organisation morpho-syntaxique de l'événement spatial

Nous avons remarqué une progression dans la complexité morpho-syntaxique. Même si la majorité des énoncés encodant *l'événement spatial* a la forme de propositions simples, 78%, le nombre des propositions complexes a augmenté, il ets de 22% (51) et 19% des énoncés comportent l'apparence de la modalité et/ou de l'aspect (45).

[52] Pour voir plus d'exemples se référer à l'Annexe III, groupe 3, exemples 889-893.

#### 5.3.3.1. Subordination

Nous avons relevé 51 énoncés ayant la forme de propositions complexes, introduites par 10 conjonctions de subordination, dont deux les plus utilisés « pour » et « mais », chacune employée 12 fois, les mêmes conjonctions sont également en première position dans le groupe 2. Ensuite, viennnent « quand », employé 10 fois et « parce que », 6 fois. Cinq conjonctions sont employées 2 fois, « c'est pourquoi », « donc », « grâce à », « que » et « qui ». Finalement vient « tandis que » employé une fois. Nous pouvons observer beaucoup de traces d'idiosyncrasie, cependant, les séquences se complexifient et se rallongent. Ci-dessous, nous donnons quelques exemples d'énoncés avec des conjonctions de subordination les plus fréquentes.

►*But.* Une des conjonctions les plus répandues est « pour », exprimant le but, illustrée dans l'exemple suivant :

Tr : Ecem - tfa2ecemf
(566) il prend l'escalier
(566a) pour porter le petit enfant dehors de l'eau

► *Opposition.* Une deuxième conjonction la plus employée est « mais » exprimant l'opposition, illustrée l'exemple suivant :

Pl : Justyna - pfa2jucf
(567) et ils sont allés patiner
(567a) mais ça va il a patiné
(567b) mais il est tombé dans le trou dans la glace

►*Temps.* Nous avons relevé deux conjonctions de temps dont « quand », employé fréquemment et « tandis que, » employée une fois. ci-après nous présentons un exemple :

Tr : Melis - tfa1melisf
(568) quand il partir sa maison
(568a) il <tombE> à cause du gèle

#### 5.3.3.2. Modalité/aspect

Dans l'expression de la modalité/l'aspect, on observe également une progression quantitative, ainsi que dans la variété des items. 19% des énoncés (45) ont l'apparence de la modalité ou de l'aspect. Tous les verbes n'ont pas encore la morphologie correcte, cependant, ils apparaissent avant les verbes d'actions à l'infinitif, ce qui permet de les interpréter comme les verbes modaux ou aspectuels. Il s'agit de 11 verbes différents dont un item idiosyncrasique, « rechercher*, » les autres conformes à la LC sont les suivants : « pouvoir » (15 occurrences), le

plus employé avec la polarité positive (10 occurrences) ou négative (5 occurrences), ensuite, « essayer » (7 occurrences), « commencer » (5 occurrences), « aller » et « décider », employé 4 fois chacun, « vouloir » (3 occurrences), « aider » (2 occurrences), les deux verbes suivants sont employés une fois chacun, « avoir du mal », « avoir l'intention ». Ci-après, nous présentons des exemples :

►*Modalité de possibilité*, est la plus fréquente, elle est exprimée avec le verbe « pouvoir », elle est déjà illustrée dans 374, 350.

►*Modalité de l'intentionnalité* est exprimée avec les verbes « vouloir », « décider » et « avoir l'intention de. » Le dernier item a déjà été illustré dans la séquence 409, nous donnons un autre exemple ci-après :

Tr : Furkan
(569) il décidE prendre l'escalier*

Tr : Furkan - tfa1furkanf
(570) premièrement le chien veut patiner

►*Modalité de l'aide* est exprimée avec le verbe « aider », employé deux fois par deux apprenants polonais, il a déjà été illustré dans les énoncés 571. Ci-après, nous proposons une autre séquence :

Pl : Magdalena
(571) donc il prend cette échelle
(571a) pour aider à sortir de l'eau

►*Aspect des étapes de la réalisation de l'action : la tentative* est exprimée avec le verbe « essayer » et l'item idiosyncrasique « rechercher* », il est probablement l'équivalent de l'aspect de tentative, « essayer » ; le *début*, est exprimé avec le verbe « commencer » et de *l'action proche* est exprimé avec le verbe « aller ». Ci-après nous donnons un exemple[53] :

Tr : Furkan - tfa1furkanf
(572) il recherchE marcher
(572a) le chien commencE marcher facilement

La morphologie des deux verbes est idiosyncrasique.

[53] Pour voir plus d'exemples de cette section se référer à l'Annexe III, groupe 3, exemples 894-896.

## 5.4. Groupe 4

### 5.4.1. Encodage des composantes sémantiques dans la racine verbale et le lexique verbal

#### 5.4.1.1. Caractéristiques générales

Les apprenants du quatrième groupe (17 apprenants : 10 turcs et 7 polonais) ont produit 234 énoncés spatiaux sur un total de 532 énoncés, 236 occurrences de verbes de mouvement dont 30 verbes différents sur un total de 403 occurrences dont 72 verbes différents. Sur la totalité, 44% des énoncés encodent *l'événement spatial*, 59% des occurrences de verbes et 42% des verbes différents encodent le mouvement. Ce groupe a produit proportionnellement plus de verbes de mouvement que les groupes précédents. Le tableau ci-dessous illustre ces chiffres et pourcentages. Sur la totalité des énoncés encodant *l'évènement spatial* (234) nous avons relevé 18% des énoncés subordonnés (43) et 18% des énoncés comportant la modalité/l'aspect (44)

| Groupe 4 | encodage spatial | | total global | % mvt |
|---|---|---|---|---|
| Total des énoncés de *l'événement spatial* | 234 | Total global des énoncés | 532 | 44% |
| Total occurrences V mvt (Vlex+loc) | 236 | Total occurrences V (Vlex+loc) | 403 | 59% |
| Total des Vmvt différents | 30 | Total V différents | 72 | 42% |
| V avec morphologie correcte | 120 ITEMS 53% | | | |

Tableau 61: FrL2 Gr 4 Encodage spatial sur la totalité des énoncés et des verbes

#### 5.4.1.2. Total des composantes sémantiques

Les apprenants du groupe privilégient la Trajectoire, encodée avec 50% des verbes différents et avec 39% des occurrences. La Manière et la fusion de la C+T sont encodées avec 20% des verbes différents. Sur le total des occurrences, la Manière est encodée avec 25% et la fusion de la C+T avec un peu moins, 20%. Sur le total des occurrences, la différence quantitative entre la T et la M est moindre. Sur le total des verbes différents la fusion de la C+M est encodée dans 2 verbes, 7% et le mouvement simple dans un seul verbe, 3%. Sur le total des occurrences le mouvement simple est encodé dans 15% et la fusion de la C+M dans à peine 1%, 3 occurrences. Le quatrième groupe encode le mouvement simple plus fréquemment que le groupe précédent, toujours avec le même item, « aller », très productif[54].

[54] *Cf.* le tableau 129 en Annexe I et les figures 112a et b en Annexe II illustrent les proportions de composantes sémantiques sur le total de verbes différents et sur le total des occurrences.

### 5.4.1.3. Répertoire verbal spatial

Nous présentons dans cette section le lexique verbal spatial comportant les verbes lexicaux et les locutions dans tous les discours produits par tous les apprenants de ce groupe et dans toutes les propositions confondues, principales et subordonnées. Nous présentons l'emploi de ce lexique avec le nombre d'occurrences, ainsi que le nombre d'apprenants. Le tableau ci-après illustre le répertoire verbal le plus fréquent, regroupé par composantes sémantiques et classé dans l'ordre décroissant en fonction du nombre d'occurrences produites par tout le groupe, ainsi que le nombre d'apprenants sans distinction de leur LS (*cf. infra* section 5.4.1.4.)[55].

| comp sém | V item | nbr occur. | nbr pers |
|---|---|---|---|
| T | tomber | 30 | 15 |
| | sortir | 22 | 11 |
| | arriver | 8 | 5 |
| Total T | 15 V dif | 91 | 58 |
| M | faire des patins/du patinage | 25 | 12 |
| | glisser | 15 | 9 |
| | marcher | 9 | 5 |
| Total M | 6 V dif | 58 | 30 |
| C+M | jeter | 2 | 2 |
| | tirer | 1 | 1 |
| Total C+M | 2 V dif | 3 | |
| C+T | prendre | 26 | 10 |
| | donner | 16 | 9 |
| Total C+T | 6 V dif | 48 | |
| mvt simple | aller | 36 | 15 |
| Total mvt simple | 1 V | 36 | |
| Total général | 30 V dif | 236 | |

Tableau 62 : FrL2 Gr4 Classement des items verbaux par composantes sémantiques

Sept verbes sur 30 sont employés par plus de 50% des apprenants. Les deux les plus employés, par 88% des apprenants sont « aller » (36 occurrences) et « tomber » (30 occurrences). Ensuite, « faire du patinage/des patins » employé par 71% des apprenants (25 occurrences) et « sortir, » employé par 65% des apprenants (22 occurrences). Le verbe « prendre » est employé par 59% des apprenants (26 occurrences). 53% des apprenants ont employé deux verbes, « donner « (16 occurrences) et « glisser » (15 occurrences). Deux verbes sont employés par presque un tiers des apprenants, « marcher » (9 occurrences) et « arriver « (8 occurrences).

[55] *Cf.*, le tableau 130 en Annexe I est complet, il illustre tous les lexèmes employés, avec le nombre d'occurrences par LS et le nombre d'apprenants par LS, avec également les pourcentages.

#### 5.4.1.4. Composantes sémantiques et le lexique verbal en fonction de la LS

Le quatrième groupe se compose de 17 apprenants, 10 turcs et 7 polonais. Tout comme dans les groupes précédents, le nombre des apprenants n'est pas égal, nous présentons les répertoires des apprenants avec les pourcentages et non avec le nombre d'occurrences, selon la même méthode que pour les trois premiers groupes, à savoir le pourcentage sur le total des verbes de mouvement différents et sur le total des occurrences. Les deux figures ci-dessous illustrent cette distribution.

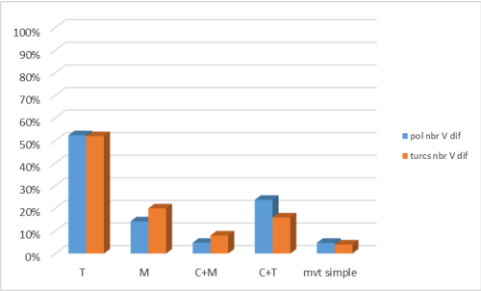



Figure 39a : FrL2 Gr 4 Pourcentage des composantes sémantiques sur le total Vmvt différents

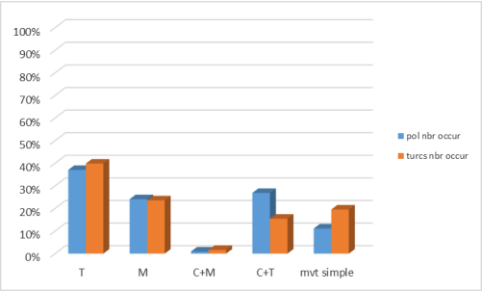



Figure 39b : FrL2 Gr 4 Pourcentage des composantes sémantiques sur le total des occurrences de mvt

La Trajectoire est plébiscitée par les deux groupes avec 52% de verbes différents à égalité. En deuxième position, les apprenants polonophones privilégient la fusion de la C+T avec 24% des verbes différents. Les apprenants turcophones, quant à eux, ils privilégient la Manière avec 20% des verbes différents. Ensuite, les mêmes apprenants ont fusionné la C+T dans 16% des verbes différents. La fusion de la C+M est encodée dans 8% des verbes différents par les apprenants turcophones contre 5% par les apprenants polonophones. Sur le total des occurrences la T est également privilégiée par les deux groupes, 41% des turcophones et 36% des polonophones. Ces derniers ont donné le même résultat à la Manière et à la fusion de la C+T, 26% des occurrences. Les turcophones, quant à eux, ils ont privilégié la Manière avec 23% des occurrences et le mouvement simple avec 19% des occurrences. Les polonophones ont également encodé le mvt simple avec 11% des occurrences. En ce qui concerne la fusion de la C+M, elle est la moins encodée par les deux groupes, 8% des turcophones contre 5% des polonophones. Sur le total des occurrences, il s'agit d'à peine 1% ou 2% des items.

Observons à présent les préférences pour les composantes sémantiques des apprenants des deux LS, en comparant les moyennes des pourcentages du nombre d'apprenants ayant employé ces composantes.

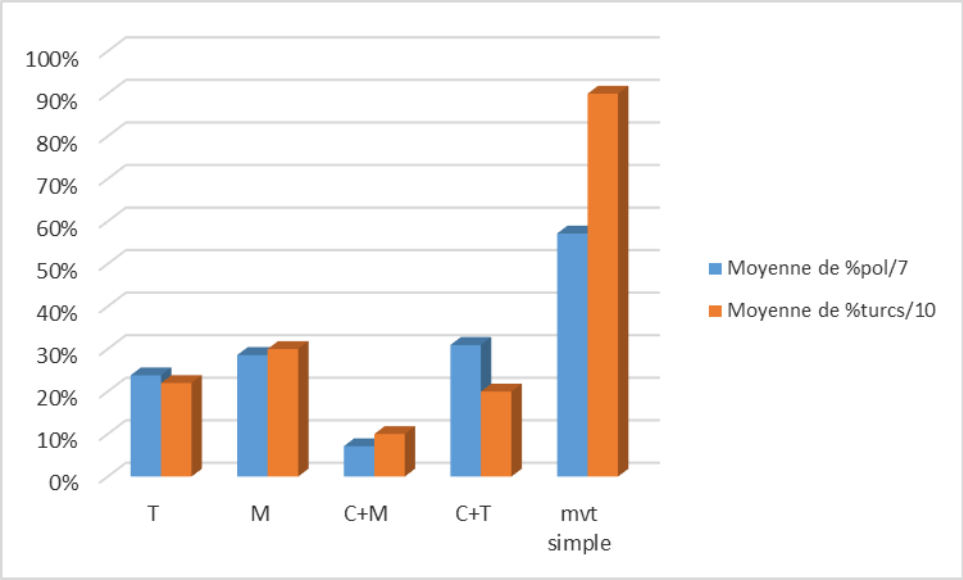



Figure 40 : FrL2 Gr4 Moyennes des pourcentages des apprenants par composantes sémantiques

La figure illustre une nette préférence des apprenants turcophones pour le mouvement simple avec 90% de moyenne. Ensuite, en deuxième position chez les mêmes apprenants, la Manière a obtenu une moyenne de 30%. La Trajectoire seule et la fusion de la C+T ont obtenu pratiquement la même moyenne de 20%. Finalement, avec une moyenne la moins élevée, nous trouvons la fusion de la C+M. Quant aux polonophones, le mouvement simple a obtenu une moyenne la plus élevée, 57%, même si elle est moindre que chez les turcophones. En deuxième position ex-aequo nous trouvons la Manière et la fusion de la C+T, avec une moyenne de 30%. La Trajctoire a obtenu un peu moins que la moyenne, 24%, arrivant en troisième position.

Observons maintenant le lexique verbal encodant les composantes présentées ci-dessus, employé par les apprenants de deux LS[56].

Les apprenants tucophones ont une nette préférence pour le verbe « aller », employé, par 90%, ensuite, 80% ont employé « tomber » et 70% « faire du patinage ». 50% des apprenants ont employé deux verbes, macher et « prendre » et 40% ont employé trois verbes, « arriver », « sortir » et « donner ». Les polonophones ont une nette préférence pour deux verbes, « tomber » et « sortir », employés par tous les apprenants. En deuxième position, employé par 86% des apprenants vient glisser. Trois verbes ont été employés par 71% des apprenants, « faire du patinage », « prendre » et « donner ». Ensuite, nous trouvons le verbe « aller », employé par 57% des apprenants. Certains lexèmes sont partagés par les deux groupes parmi les plus employés, « tomber », « faire du patinage » et « sortir », même si les proportions ne sont pas les mêmes.

[56] *Cf.* les tableaux 131 et 132 en Annexe I présentent le nombre d'occurrences par composantes sémantiques employés par els deux groupes d'apprenants, la figure 113 en Annexe II illustre les proposrtions d'apprenants et de chaque langues qui ont emplyé chaque item.

### 5.4.1.5. Distribution des composantes sémantiques dans les six épisodes

Nous présentons les composantes sémantiques distribuées dans les 6 épisodes du récit[57]. L'épisode qui est conceptualisé avec le plus de procès spatiaux est le 3, comme dans les groupes précédents, avec 30%, ensuite viennent les épisodes 1 et 5 presque à égalité, 24% pour le premier et 22% pour le cinquième. En quatrième position vient l'épisode 6, conceptualisé avec 12%. En cinquième vient l'épisode 4 avec 7% et finalement en dernière position vient l'épisode 2. La distribution des procès spatiaux ressemble à celle déjà observée dans les groupes précédents, l'épisode qui comporte le nombre le plus élevé de verbes de mouvement est le 3 et l'épisode culminant, 5, vient en troisième position.

Le tableau ci-dessous illustre la distribution des verbes de mouvement, classés par composantes sémantiques encodées dans les 6 épisodes. Ensuite, dans les sections suivantes, nous présentons quelles composantes sont exprimées dans chacun des épisodes et avec quel lexique verbal[58].

| tot.occur. V mvt | ép 1 | | ép 2 | | ép 3 | | ép 4 | | ép 5 | | ép 6 | | tot |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 236 | 56 | 24% | 12 | 5% | 71 | 30% | 17 | 7% | 51 | 22% | 29 | 12% | 236 |
| T | 35 | 63% | 0 | 0% | 7 | 10% | 14 | 82% | 16 | 31% | 18 | 62% | 90 |
| M | 15 | 27% | 0 | 0% | 39 | 55% | 2 | 12% | 3 | 6% | 0 | 0% | 59 |
| T+M | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 |
| C+M | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 3 | 6% | 0 | 0% | 3 |
| C+T | 0 | 0% | 11 | 92% | 17 | 24% | 0 | 0% | 20 | 39% | 0 | 0% | 48 |
| C+T+M | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 |
| mvt simple | 6 | 11% | 1 | 8% | 8 | 11% | 1 | 6% | 9 | 18% | 11 | 38% | 36 |
| %mvt/tot.énoncés | 146 | 38% | 27 | 44% | 135 | 53% | 51 | 33% | 127 | 40% | 46 | 63% | 532 |

Tableau 63 : FrL2 Gr 4 Pourcentage des composantes sémantiques par épisode

**Épisode 1 : Réveil – neige et verglas partout**

Dans le premier épisode, 24% des procès sont spatiaux. Le total des verbes produit dans cet épisode est 146 dont 56 sont spatiaux. Deux composantes ont été encodée, la Trajectoire avec 63% des verbes et la M avec 27%, ainsi que le mouvement simple 11% des occurrences[59]. Les exemples de séquences ci-dessous illustrent toutes les composantes encodées dans l'épisode 1[60].

Tr : Elif M. - tfa2elifmf
(573) il va dans le maison de son copain
(573a) et lui appelle
(573b) lui il glisse sur le terre aussi
(573c) puis il <tombE> dans son maison

[57] *Cf.* la figure 114 en Annexe II illustre la distribution de verbes de mouvement par épisode.
[58] *Cf.* la figure 115 en Annexe II illustre également cette distribution.
[59] *Cf.* le tableau 133 en Annexe I illustre la distribution du lexique verbal par composante avec le nombre d'occurrences.
[60] Pour voir plus d'exemples d'encodage des composantes sémantiques dans le V se référer à l'Annexe III, groupe 4, exemples 897-923.

Tr : Merve - tfa1mervef
(574) il veut marcher
(574a) mais il ne peut pas marcher
(574b) il descend/ il sorti à coté de son ami

**Épisode 2 : Le manteau**

Dans cet épisode, à peine 5% des énoncés sont spatiaux. 92% des occurrences fusionnent la C+T avec 3 verbes différents, « donner » (5 occurrences), « prendre » (4 occurrences) et « apporter » (1 occurrence). Une occurrence encode le mouvement simple 8%, avec le verbe « aller », avec 11 occurrences.

Pl : Magdalena - pfa1macf
(575) le garçon a pris qqch
(575a) il a donné à son chien un costume
(575b) pour qu'il n'E pas froid

**Épisode 3 – Chien et Garçon font du patin**

C'est l'épisode qui comporte le plus de procès spatiaux. 53%. Sur un total de 135 énoncés, 71 sont spatiaux[61]. La composante la plus fréquente est la Manière, 55% des verbes, ensuite, la fusion de la C+T avec 24%, puis le mouvement simple 11% et à la fin la Trajectoire avec 10%.

**Encodage de la Trajectoire et le lexique verbal - 7 occurrences – 5 verbes différents.**

La Trajectoire est encodée dans 5 items différents, « partir » et « sortir » (2 occurrences chacun), ensuite « retourner », « revenir » et « descendre » avec 1 occurrence chacun.

Tr : Idil - tfa2idilf
(576) après son maitre revient avec des patins à glace
(576a) ils partent dans un lac

Tr : Yasemin - tfa1yaseminf
(577) après ils alleE à une lac
(577a) et commence à patiner sur le lac
(577b) le chien va à coté des enfants
(577c) il commence patiner sur le lac
(577d) le chien prend un patin
(577e) enfant prend les herbes de patin

**Épisode 4 : Garçon tombe dans l'eau**

Dans cet épisode, 33% des énoncés sont spatiaux. Deux composantes ont été encodées. Principalement la Trajectoire avec un seul item, « tomber » (14 occurrences), ensuite, la Manière a été encodée également dans un item, « glisser » avec 2 occurrences conformes à la LC et un emploi idiosyncrasique, « se glisser* », nous revenons à propos dans la section consacrée à

[61] *Cf.* le tableau 134 en Annexe I illustre le lexique verbal employé dans cet épisode, avec le nombre d'occurrences, groupé par composante sémantique.

l'idiosyncrasie. Un apprenant a également employé une fois le verbe « aller ». Voici des exemples d'énoncés.

Pl : Agnieszka - pfa2agaf
(578) il glisse
(578a) mais il tombe
(578b) il tombe dedans

Tr : Ayta - tfa2aytaf
(579) il décide d'aller à chien
(579a) mais il tombe dans l'eau

**Épisode 5 : Sauvetage**

Dans l'épisode culminant, 40% des énoncés sont spatiaux. Le total de verbes est 127, dont 51 sont spatiaux. La composante le plus fréquemment encodée est la fusion de la C+T, 39% des verbes, ensuite la Trajectoire seule qui est encodée dans 31% des verbes. Le mouvement simple est encodé dans 18% des verbes et finalement la Manière et la fusion de la C+M qui sont encodées dans seulement 6% des verbes. Cette fusion n'a pas été relevé dans le groupe précédent mais elle a été présente dans le groupe 2[62]. Ci-après, nous présentons des informations les plus importantes par séquence, ainsi que nous proposons quelques exemples[63].

**Séquence 1.** L'échelle en tant que figure a été mentionné dans 20% des énoncés par 8 apprenants (5 polonais et 4 turcs). La majorité des mouvements est causative sauf deux, dont l'un encode la Trajectoire, avec le verbe « sortir » et l'un n'est pas spatial, avec le verbe trouver. Les apprenants ont employé trois verbes fusionnant la C+T, « prendre », « apporter » et « donner » . Tous les apprenants ont choisi le Chien en tant qu'Agent. L'échelle est encodée dans des SN dont l'un est idiosyncrasique, « escalier, » nous avons également relevé un Proper idiosyncrasique le masculin au lieu de « la » féminin. Voici des exemples :

Pl : Marta - pfa1marf
(580) il prend un échelle
(580a) il lui donne cet échelle

**Séquence 2**. L'échelle en tant que fond a été mentionnée dans 31% des énoncés par 8 apprenants (6 turcs et 2 polonais). La composante la plus fréquente est le mouvement simple encodée avec le verbe « aller ». Les autres composantes qui ont été encodées, la M avec le verbe « marcher », la fusion de la C+T avec le verbe « attraper » conforme à la LC et un verbe idiosyncrasique « uzanmak,/éteindre », finalement la T avec deux verbes, « arriver » et

[62] *Cf.* La figure 116 en Annexe II illustre la distribution des composantes sémantiques dans cet épisode.
[63] *Cf.* le tableau 135 en Annexe I détaille toutes les informations encodées dans chacune des séquences). Pour voir plus d'exemples d'encodage des composantes sémantiques dans tout l'épisode 5, ainsi que dans chaque séquence, se référer à l'Annexe III.

« descendre ». L'encodage du fond se fait majoritairement sous la forme de Sprép sur l'échelle, cependant quelques syntagmes sont encore idiosyncrasiques, « sur/dans l'escalier », « merdiven/tr : échelle », « le göl/tr : le lac ».

Pl : katarzyna - pfa1kaaf
(581) alors le chien va à coté de son maitre
(581a) c'est trop loin pour ce garçon d'attraper cette échelle

Tr : Begüm - tfa2begümf
(582) et il a essayé de marcher sur le place

La patte en tant que figure n'a pas été mentionnée, nous passons directement à la séquence 4, de l'écharpe en tant que Figure.

**Séquence 4.** L'écharpe en tant que figure a été mentionnée dans 22% des énoncés par 8 apprenants (5 turcs et 3 polonais). Deux fusions sont encodées, dont la C+T majoritaire avec trois verbes conformes à la LC, « donner », « saisir » et « prendre » et un item idiosyncrasique, « uzatmak/éteindre ». La fusion de la C+M a été encodée avec un verbe, « jeter ».

Pl : anna - pfa1ancf
(583) il lui a donné son écharpe
(583a) le garçon a saisi cette écharpe

**Séquence 5.** Elle est encodée dans 18% des énoncés, moins que dans le groupe 3, par 8 apprenants (4 pol et 4 turcs). Dans 33% des énoncés les apprenants ont encodé le mouvement provoqué (3 énoncés) contre 67% des énoncés encodant le mouvement volontaire, (6 énoncés).

- **Stratégie du mouvement provoqué : 33%**

Elle est encodée avec trois verbes différents, un encodant la T seule « sortir », ainsi que deux verbes fusionnant deux composantes chacun, « tirer », fusionnant la C+M et « amener » fusionnant la C+T.

Tr : Ayta - tfa2aytaf
(584) le chien essaye de sortir le garçon de l'eau

Tr : Elif M. - tfa2elifmf
(585) et il tire

Pl : Magdalena - pfa1macf
(586) il a amené son maitre

- **Stratégie du mouvement volontaire : 67%**

Elle est encodée avec deux verbes différents, « sortir » et « quitter » encodant la T seule. Nous présentons ci-dessous les exemples des énoncés avec les verbes conformes à la LC.

Tr : Merve - tfa1mervef
(587) et son ami ne peut pas sortir

Pl : Joanna - pfa2jobf
(588) le petit garçon essaye de sortir
(588a) puis il arrive à sortir

La stratégie du mouvement volontaire a été privilégiée. Nous pouvons observer une complexification du lecte dans ce groupe, 60% des énoncés de cette séquence comportent la modalité et l'aspect (*cf. supra* ex. 425 et 426). Cependant, contrairement au groupe précédent, nous n'avons pas relevé d' énoncés subordonnés dans cette séquence. Ils sont, toutefois, présents dans d'autres séquences de cet épisode.

**Épisode 6 : Retour à la maison**

Dans le dernier épisode, 63% des énoncés sont spatiaux. Sur le total de 46, 29 sont spatiaux. La seule composante encodée est la T, 62%, avec 6 verbes différents : « retourner » (4 occurrences), « entrer » (3 occurrences), « revenir » (2 occurrences), les autres verbes sont employés une fois chacun, « arriver », « partir », « rentrer ». En plus de la composante T le mouvement simple est encodé avec 11 occurrences 38% du même verbe « aller ».

Tr : Vildan - tfbvildanf
(589) et les deux ont pu <retournE> à la maison
(589a) l'enfant entre dans la maison

Tr : Piraye - tfa2pirayef
(590) il revient à la maison
(590a) le chien va à son maison

### 5.4.1.6. Idiosyncrasie

Nous observons une certaine progression dans la maitrise de la morphologie, par rapport aux groupes précédents, 53% des verbes (120 occurrences) ont la morphologie correcte qui correspond à la LC, c'est un peu plus de moitié, or dans les groupes précédents elle était de moins de moitié. L'idiosyncrasie lexicale est encore riche et on retrouve les mêmes lexèmes déjà relevés dans les groupes précédents. Ci-dessous nous présentons différents lexèmes idiosyncrasiques que nous avons relevé dans ce groupe.

#### 5.4.1.6.1. Idiosyncrasie lexicale

Comme dans les trois premiers groupes, nous avons relevé trois types des lexèmes idiosyncrasiques.

➢ *Lexèmes inappropriés.* Nous avons relevé le même lexème « faire du ski » * qui a déjà été employé dans les groupes précédents, il est produit par des apprenants turcophones et polonophones. Le lexème suivant est, « portE* », produit par une apprenante turcophone.

Tr : Merve - tfa1mervef
(591) c'est pourquoi son ami veut faire du ski

Tr : Merve - tfa1mervef
(592) quand il <allE>
(592a) le chien <portE*> vêtement*

Le lexème « porter » a été employé par un apprenant du groupe précédent qui lui attribuait la fonction de « apporter ». Cependant ici on peut lui attribuer plutôt la fonction de « mettre » un vêtement.

➢ *Lexèmes inventés par les apprenants.* Nous avons relevé trois lexèmes, « se glisser* » pronominal (ex. 593), produit par des apprenants polonophones ; « jouer skier » * (ex. 594) (un lexème semblable à celui déjà observé dans le groupe 1, également produit par un apprenant turcophone, « <jou glissE> ») ; ainsi que « ils vont à skier* » (ex. 595).

Pl : Marta - pfa1marf
(593) il se glisse*
(593a) et le garçon tombe dans l'eau

L'item « se glisser* » a été employé par plusieurs apprenants polonophones, il est évident qu'il résulte d'un calque du polonais où le verbe « glisser » est pronominal.

Tr : Vildan – tfbvildanf
(594) et ils décident de jouer skier*

Tr : Piraye - tfa2pirayef
(595) après ils vont à skier*

L'emploi de l'item « jouer skier* » est probablement dû à l'influence de la LS comme dans le groupe 1, la juxtaposition des deux verbes non finis fait penser à l'item accessible en turc, « kayarak oynuyorlar /en glissant ils jouent ».

➢ *Lexème en LS des apprenants.* Ici encore les apprenant turcophones ont produit des lexèmes en turc, « uzatmak » = tr : « étendre/étaler », « uzanmak » = tr : « atteindre ».

Tr : Özlem - tfa2özlemf
(596) mais il ne peut pas uzanmak (trad: étendre)

Tr : Merve - tfa1mervef
(597) il doit uzatmak son écharpe (trad : « atteindre » )

Les deux lexèmes sont causatifs et qui plus est, ne sont pas très fréquents dans l'input de l'enseignement, il n'est donc pas étonnant que les apprenants ne les maitrisent pas en LC. Ils apparaissent dans les séquences 2 et 4.

#### 5.4.1.6.2. Idiosyncrasie morphologique

La morphologie idiosyncrasique ressemble à celle des groupes précédents, elle est soit apparente au verbe non fini, soit avec des traces de tentatives de conjugaison.

- *La morphologie apparente au verbe non fini.*

La moitié des verbes a la morphologie correcte, cependant, on retrouve encore les verbes du premier groupe non finis, « retournE », « arrivE », « glissE ». Le verbe « aller » au présent apparait également sans morphologie, sous la forme « ils allE ». Les verbes modaux et aspectuels introduisant des verbes d'action ont la morphologie correcte, contrairement au groupe précédent.

- *Des tentatives de conjugaison.*

Nous pouvons observer une diminution des verbes portant les traces de tentatives de conjugaison erronées au présent, comme par ex : « il descendu », « il sorti ». Par contre, l'augmentation du passé composé implique également la présence fréquente de la morphologie idiosyncrasique, comme par exemple : « ils Sont pris », « ils zont partis », « ils zont allés chez lui », « son ami a entré chez lui », « ils sont pris ».

### 5.4.2. Encodage des composantes sémantiques dans le satellite et les types de satellites

#### 5.4.2.1. Total des composantes sémantiques et l'encodage linguistique

Les apprenants du quatrième groupe ont produit 107 satellites spatiaux au total. Les figures ci-dessous illustrent les caractéristiques sémantiques et linguistiques des satellites dans tous les énoncés de *l'événement spatial*.

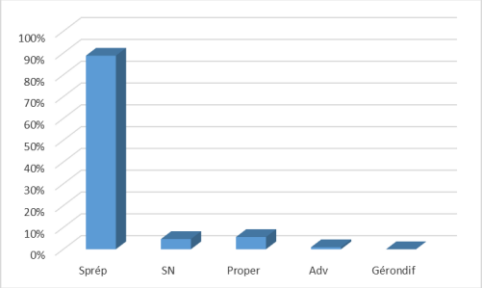



Figure 41a : FrL2 Gr 4 Encodage linguistique satellites

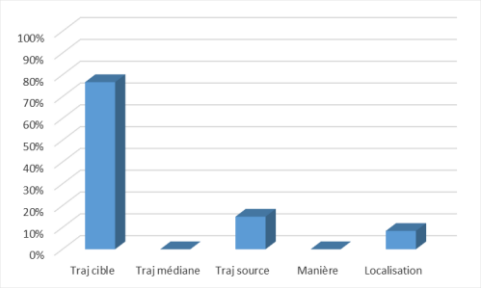



Figure 41b : FrL2 Gr 4 Composantes sémantiques satellites

L'empaquetage linguistique ressemble à celui du groupe précédent. Il se présente sous 4 formes différentes, majoritairement composé de Sprép, 89%, 6% de Pro, (95 occurrences), 5% de SN et 1% d'Adv. Les composantes sémantiques encodées sont majoritairement la Tc, 77%, la Ts a été encodée dans 15% des satellites et la Tloc, 8%. La Tm n'a pas été encodée par ce groupe.

#### 5.4.2.2. Distribution des composantes sémantiques dans les six épisodes

La distribution des satellites par épisode ne suit pas celle des verbes[64]. Le nombre le plus élevé a été produit dans l'épisode 1, 33 occurrences et 31%, en deuxième position vient l'épisode 5, avec 25 occurrences et 23%. En troisième position vient l'épisode 6, avec 20 occurrences et 19%. En avant-dernière position, nous retrouvons l'épisode 3 avec 16 occurrences et 15%, et finalement en dernière position, l'épisode 4 avec 13 occurrences et 12%. Dans l'épisode 2, tout comme dans les groupes précédents, les apprenants n'ont produit aucun satellite[65]. Dans les sections suivantes nous affinons l'emploi des satellites par ce groupe par épisode, nous les illsutrons par des exemples.

[64] *Cf.* La figure 117 en Annexe II illustre la distribution des satellites par épisode.
[65] *Cf.* Les quatre figures 118a, b, et 119 a et b, en Annexe II illustrent l'empaquetage linguistique et l'encodage des composantes sémantiques dans les satellites produits par le groupe 4 par épisode. Ils présentent le nombre des occurrences et le pourcentage par épiside.

**Épisode 1**

Le premier épisode est celui où le groupe a produit le nombre le plus élevé de satellites, 33 occurrences. Trois composantes sont encodées, la Tc, la Ts et la T loc. L'encodage linguistique est majoritairement sous la forme de Sprép, (94%) et 6% de SN.

D'abord la Tc, 17 occurrences 52%, les items qui ont été employés sont très variés, voici ceux qui sont conformes à la LC : « à la maison », « à la porte », « chez son patron », « sur le toit de sa niche », « sur sa niche », « sur l'eau », « sur la glace », « par terre », « vers la maison », « sur la paille », « sur son chien », « l'escalier « (avec le verbe « monter » ). Quelque rares items portent les traces d'idiosyncrasie : « à côté de son ami* », « chez son patron* », « dans le maison de son copain* », « dans le maison* ». Ensuite la Ts, 12 occurrences, 36% avec les items suivants : « de sa niche », « de sa maison », « de l'escalier », « des escaliers ». Finalement la T loc, 4 occurrences, 12%, encodées dans des Sprép : « à côté de sa niche », « sur l'eau glacée ». Nous illustrons les satellites ci-dessous dans les énoncés.

Pl : Justyna - pfa2jubf
(598) il sort de sa niche
(598a) il s'est glissé sur l'eau glacée
(598b) il s'est dirigé vers la maison de son ami
(598c) le garçon est sorti de sa maison
(598d) se glisse sur l'eau glacée
(598e) et est tombé sur la paille

La séquence 598 est très riche en satellites spatiaux, toutes les composantes y sont encodées, la Tc dans 598a, b, e la Ts dans 598, 598c, ainsi que la T loc dans 598d[66].

**Épisode 3**

Dans cet épisode, les apprenants ont produit 16 satellites, dont 81% de la Tc et 19% de la T loc. l'encodage linguistique est uniquement sous la forme de Sprép. La Tc a été encodée avec les items suivants conformes à la LC : « au lac », « sur le lac », « dans un lac », « vers le lac », « dans une bois », « dans son patin », « dans le champs », « sur cet étang », « sur l'étang glacé ». Quelques items sont idiosyncrasiques : « au bord d'une petite lac* », « à une lac* », « à côté des enfants* ». La T loc, quant à elle, elle est encodée dans des syntagmes suivants : « sur le lac », « sur l'eau », « sur lac* ». Ci-après nous proposons quelques exemples :

Tr : Selin - tfa2selinf
(599) donc ils vont vers le lac
Pl : Magdalena - pfa1macf
(560) le chien le premier qui se <glissE> sur l'eau

[66] Pour voir plus d'exemples de satellites se référer à l'Annexe III, groupe 4, exemples 897-923.

**Épisode 4**

Dans cet épisode, les apprenants ont produit 13 satellites encodant uniquement la Tc dans des Sprép, dont la majorité est conforme à la LC, les voici : « dans l'eau », le plus répandu, puis, « dans la glace », « dans le lac », et un adverbe, « dedans ». Deux items sont idiosyncrasiques : « à l'eau* », « à chien* ».

Tr : Vildan – tfbvildanf
(561) mais il tombe dans la glace

**Épisode 5**

Dans l'épisode culminant, le groupe a produit 25 satellites, les composantes encodées sont, majoritairement la Tc, 76%, la T source est encodée avec 16% de satellites et la T locative avec 8%. L'encodage linguistique est majoritairement sous la forme de Sprép 64%, ainsi que 24% de Pro et 3 SN idiosyncrasiques. La Tc est la seule composante encodée dans la séquence 1, avec un Sprép et deux Pro COI lui. La Tc est également la composante majoritairement encodée dans la séquence 2, qui comporte également deux occurrences de la T loc : « dans l'escalier » et « sur l'escalier « avec le verbe de M « marcher ». Dans cette séquence une bonne partie des syntagmes sont idiosyncrasique, voici les items encodant la Tc conformes à la LC : « vers son copain », « jusqu'à son copain », « à côté de son maître ». Les autres items sont idiosyncrasiques, deux SN : « le göl* » et « la fin l'escalier* » et les items ayant l'apparence ds Sprép : « dans merdiven* », « sur l'escalade* », « sur le place* ». La Tc est également la seule composante encodée dans la séquence 4. Elle est ici majoritairement sous la forme de Pro COI « lui », ainsi que de Sprép, « à son maitre » et deux autres idiosyncrasiques, « à elle* » et « sur le glace* ».

Pl : Marta - pfa1marf (séq 1)
(562) il lui donne cet échelle

Tr : Elif M. - tfa2elifmf (séq 2)
(563) puis ils vont jusqu'à son copain

Pl : katarzyna - pfa1kaaf (séq 4)
(564) alors le chien lui donne son fichu

Quant à la Ts elle est la seule composante encodée dans la séquence 5 de la sortie de l'eau. Elle est encodée sous la forme du Sprép « de l'eau » et d'un SN « le lac ». Voici les exemples d'énoncés comportant les satellites.

**La stratégie du mouvement volontaire.**

Tr : Yasemin - tfa1yaseminf
(565) il peut quitter le lac

Pl : anna - pfa1ancf
(566) et il est sorti de l'eau

**La stratégie du mouvement provoqué.**

Tr : Ayta - tfa2aytaf
(567) le chien essaye de sortir le garçon de l'eau

## Épisode 6

Dans le dernier épisode, les apprenants ont produit 20 satellites. La seule composante sémantique encodée est la Tc, uniquement sous la forme de Sprép, majoritairement conformes à la LC, les voici : « à la/sa maison », « dans la maison », « chez lui », « chez soi ».

Tr : Vildan - tfbvildanf
(568) et les deux ont pu retournE à la maison
(568a) l'enfant entre dans la maison

### 5.4.2.3. Idiosyncrasie des satellites

Nous observons une légère progression en ce qui concerne la conformité des satellites avec la LC. Sur le total des 107 satellites produits, 30% sont idiosyncrasiques. Dans l'épisode 1, 12%, dans l'épisode 3, 50%, dans l'épisode 4, 28% et finalement dans l'épisode 6, 30% des satellites sont idiosyncrasiques. De manière générale, au niveau de la richesse lexicale, nous pouvons observer une progression. Comme dans les groupes précédents, nous avons relevé plusieurs types d'idiosyncrasie, cependant il semble que les prépositions sont mieux maitrisées par ce groupe. Le type d'idiosyncrasie le plus répandu est le mauvais genre grammatical, exprimé dans les déterminants, voici quelques énoncés les illustrant :

Pl : Magdalena - pfa1macf
(569) il est sorti de son niche

Tr : Elif M. - tfa2elifmf
(570) il va dans le maison de son copain

Nous observons encore la surgénéralisation de l'emploi de la préposition « à côté », empruntée au turc « yan/le côte », souvent employé par les apprenants turcophones des autres groupes.

Tr : Merve - tfa1mervef
(571) il descend/ il sorti à coté* de son ami

Tr : Yasemin - tfa1yaseminf
(572) le chien va à coté* des enfants

Nous observons quelques cas de la surgénéralisation de la préposition « à » et « dans » inappropriées dans les énoncés où elles apparaissent, les voici :

Tr : Ayta - tfa2aytaf
(573) il décide d'aller à chien*
Tr : Elif M. - tfa2elifmf
(574) puis ils vont dans maison*

Un autre type d'idiosyncrasie concerne le caractère linguistique de certaines expressions, notamment les SN qui ne sont pas appropriés dans les énoncés où ils se trouvent, « sa maison* », et « la fin l'escalier* », « le göl* ».

Tr : Özlem - tfa2özlemf
(575) il part sa maison*

Tr : Yasemin - tfa1yaseminf
(576) quand il arrive la fin l'escalier*

Certains items ayant l'apparence de Sprép, sont idiosyncrasiques avec des noms inappropriés :
« dans maison », « dans merdiven* », « sur le place* », « sur lac* ».

Tr : Begüm - tfa2begümf
(577) et il a essayé de marcher sur le place*

Tr : Begüm - tfa2begümf
(578) après son maitre a décidé de ski sur lac

Finalement, on trouve quelques items en LS des apprenants, « le göl/le lac », l'apprenant précède le nom turc d'un déterminant français, et « dans merdiven* », la préposition française précède le nom en turc. L'item « l'escalier » au lieu de « l'échelle » est employé par plusieurs apprenants turcophones, comme dans les groupes précédents.

### 5.4.3. Organisation morpho-syntaxique de l'événement spatial

Nous avons remarqué une légère diminution des propositions complexes par rapport au groupe 3, 18% (43), tandis que le pourcentage 18% des énoncés comportant l'apparence de la modalité ou de l'aspect (41) est le même que dans le groupe précédent.

#### 5.4.3.1. Subordination

Nous avons relevé 43 énoncés ayant la forme de propositions complexes, introduites par 11 conjonctions différentes dont quatre les plus employés : « qui » (8 occurrences), « mais » (7 occurrences), « alors » et « pour » (6 occurrences chacune), ensuite, « donc » a été employé 5 fois et « quand » 3 fois. Trois conjonctions ont été employées 2 fois chacune : « pour que », « parce que » et « que » et deux conjonctions ont été employées une fois chacune : « c'est pourquoi » et

« où ». Nous pouvons observer une complexification dans les conjonctions de subordination, notamment pour suivi de l'infinitif qui était en tête dans les groupes précédents ici a été remplacé par qui, relatif, plus complexe à employer. La conjonction mais est toujours en tête, cependant, on voit également l'emploi de « alors » avec le même nombre d'occurrences que « pour » et l'apparition de « pour que » suivie du subjonctif.

► Conjonction « qui » est le plus fréquemment employée. Nous l'illustrons ci-dessous

Pl : Magdalena - pfa1macf
(579) le chien le premier qui se glissE sur l'eau
Tr : Idil - tfa2idilf
(580) après son maitre qui commence à patiner

►*Opposition* est encodée avec la conjonction « mais », la deuxième la plus employée, illustrée ci-dessous.

Tr : Vildan – tfbvildanf
(581) après ils allE faire du patinage
(581a) mais il tombe dans la glace

►*But,* est encodé avec la conjonction « pour » suivi de l'infinitif, la troisième la plus employée, le but est également encodé avec la conjonction « pour que » suivi du subjonctif.

Pl : Magdalena - pfa1macf
(582) il a donné à son chien un costume
(582a) pour qu'il n'ait pas froid

Tr : Idil - tfa2idilf
(583) son maitre met qqch sur la glace
(583a) pour ne pas glisser

►*Conséquence,* est encodée avec trois conjonctions, « donc », « alors », « c'est pourquoi » :

Pl : katarzyna - pfa1kaaf
(584) et avec son chien ils vont faire du patinage
(584a) alors il prend son patin
(584b) c'est trop loin pour ce garçon d'attraper cette échelle
(584c) alors le chien lui donne son fichu

Tr : Merve - tfa1mervef
(585) il fait du patinage
(585a) c'est pourquoi son ami veut faire du ski

►*Cause* est encodée avec la conjonction « parce que ».

Tr : Ayta - tfa2aytaf
(586) le chien sort de sa maison
(586a) et voit
(586b) qu'il ne faut pas courir
(586c) parce qu'il y a des glaces

#### 5.4.3.2. Modalité/aspect

Dans l'expression de la modalité/l'aspect, les apprenants ont employé 10 items différents, avec 42 occurrences, 18%. On observe une progression dans la morphologie des énoncés comportant les verbes modaux et aspectuels, ainsi qu'au niveau lexical. Les items suivants ont été employés : « commencer » (11 occurrence), le plus fréquent, ensuite « pouvoir » (8 occurrences), de polarité positive et négative, « décider » (6 occurrences), « vouloir » et « essayer » (5 occurrences chacun), « devoir » et « aller » (2 occurrences chacun), finalement trois items employés une fois chacun « arriver », « dire » et « il faut pas ».

►*Aspect des étapes de la réalisation de l'action.* Le *début*, est exprimé avec le verbe « commencer », une *action proche* avec le verbe « aller », la *tentative*, est exprimée avec le verbe « essayer ».

Tr : Yasemin - tfa1yaseminf
(587) après ils <allE> à une lac
(587a) et commence à patiner sur le lac

Tr : Elif M. - tfa2elifmf
(588) puis son copain et lui vont faire du ski dans un bois

Tr : Idil - tfa2idilf
(589) le chien il essaie de patiner avec une chaussure

►*Modalité de possibilité ou l'impossibilité* est exprimée avec le verbe « pouvoir ».

Tr : Merve - tfa1mervef
(590) il veut marcher
(590a) mais il ne peut pas marcher
(590b) et son ami ne peut pas sortir

►*Modalité de l'intentionnalité* est exprimée avec les verbes : « vouloir » et « décider ».

Tr : Vildan – tfbvildanf
(591) et ils décident de *jouer skier**

Dans l'énoncé 591 ci-dessus le verbe modal est correct, contrairement au verbe d'action qui est idiosyncrasique[67].

►*Modalité de réussite* est exprimée avec le verbe « arriver ».

Pl : Joanna - pfa2jobf
(592) puis il arrive à sortir

►*Modalité obligation* est exprimée avec les verbes : « devoir », « il faut pas ».

Tr : Merve - tfa1mervef
(593) il ne veut pas aller dans merdiven
(593a) mais il doit aller

[67] Pour voir plus d'exemples de cette section se référer à l'Annexe III, groupe 4, exemples 955-964.

## 5.5. Groupe 5

### 5.5.1. Encodage des composantes sémantiques dans la racine verbale et le lexique verbal

#### 5.5.1.1. Caractéristiques générales

Les apprenants du cinquième groupe (12 apprenants : 8 polonais et 4 turcs) ont produit 221 énoncés spatiaux sur un total des 505 énoncés, 209 occurrences des verbes de mouvement dont 29 verbes différents, sur un total des 404 occurrences dont 85 verbes différents. Sur la totalité, 44% des énoncés encodent *l'événement spatial*, 52% des occurrences des verbes et 34% des verbes différents encodent le mouvement. Ce groupe est moins nombreux que les précédents, il a donc produit proportionnellement plus de verbes de mouvement que les précédents. Le tableau ci-dessous illustre les chiffres et les pourcentages. Sur la totalité des énoncés encodant *l'événement spatial* (221) nous avons relevé 24% (54) des énoncés subordonnés et 11% des énoncés comportant la modalité/l'aspect (25).

| Groupe 5 | encodage spatial | | total global | % mvt |
|---|---|---|---|---|
| Total des énoncés de *l'événement spatial* | 221 | Total global des énoncés | 505 | 44% |
| Total occurrences V mvt (Vlex+loc) | 209 | Total occurrences V (Vlex+loc) | 404 | 52% |
| Total des Vmvt différents | 29 | Total V différents | 85 | 34% |
| V avec morphologie correcte | 125 items 60% | | | |

Tableau 64 : FrL2 Gr 5 Encodage spatial sur la totalité des énoncés et des verbes

#### 5.5.1.2. Total des composantes sémantiques

Les proportions des composantes encodées dans les verbes différents et les occurrences ressemblent à celles observées dans les groupes précédents. La Trajctoire est privilégiée, suivie de la fusion de la C+T, puis de la Manière, et ensuite de la fusion de la C+M. La Trajectoire est encodée avec 41% des verbes différents et avec 33% des occurrences. La fusion de la C+T est encodée avec 28% des verbes différents et 23% des occurrences. La Manière, quant à elle, elle est en troisième position sur le total de verbes différents, encodée dans 21%, par contre, sur le total des occurrences, elle est en deuxième position, avec 29%, devant la fusion de la C+T. Ensuite vient la fusion de la C+M, encodée dans 7% des verbes différents et seulement 2% des occurrences, cette composante est peu productive. Le mouvement simple est encodé dans 12% des occurrences, toujours avec le même item, « aller », très productif[68].

[68] *Cf.* le tableau 136 en Annexe I et les figures 120a et 120b en Annexe II illustrent les proportions des composantes sémantiques sur le total de verbes différents et sur le total des occurrences.

### 5.5.1.3. Répertoire verbal spatial

Nous présentons maintenant le lexique verbal spatial comportant les verbes lexicaux et les locutions dans tous les discours produits par tous les apprenants de ce groupe et dans toutes les propositions confondues, principales et subordonnées. Nous présentons le nombre d'occurrences par lexème, ainsi que le nombre d'apprenants qui ont employé chaque lexème. Le tableau ci-après illustre le répertoire verbal le plus fréquent, regroupé par composante sémantique et classé ans l'ordre décroissant en fonction du nombre d'occurrences produites par le groupe, ainsi que le nombre d'apprenants sans distinction de leur LS (*cf. infra* section 5.5.1.4)[69].

| comp sém | V items | nb occur. | nbr pers/12 |
|---|---|---|---|
| T | tomber | 24 | 12 |
| | sortir | 21 | 9 |
| | revenir | 6 | 4 |
| Total T | 12 V dif | 69 | |
| M | faire des patins | 23 | 12 |
| | glisser | 21 | 8 |
| | marcher | 12 | 6 |
| Total M | 6 V dif | 61 | |
| C+M | jeter | 3 | 2 |
| | tirer | 2 | 1 |
| Total C+M | 2 V dif | 5 | |
| C+T | prendre | 18 | 8 |
| | donner | 12 | 10 |
| | apporter | 7 | 6 |
| | mettre | 5 | 5 |
| Total C+T | | 49 | |
| mvt simple | aller | 25 | 12 |
| Total mvt simple | 1V | 25 | |
| Total général | 29 V dif | 209 | |

Tableau 65: FrL2 Gr5 Classement des items verbaux par composantes sémantiques

La majorité du répertoire verbal est partagée par presque tous les apprenants. Trois verbes sont employés par tous les locuteurs, avec presque le même nombre d'occurrences, « aller » (25), « tomber » (24) et « faire des patins » (23). Ensuite, « donner » est employé par 83% des apprenants (12 occur) et « sortir », qui est employé par 75% des apprenants (21 occur), plus fréquemment que « donner ». Deux verbes sont employés par 67% des apprenants, « glisser » (21 occur) et « prendre » (18 occur). Également deux verbes sont employés par la moitié des apprenants, « marcher » (12 occur) et « apporter » (7 occur). Le verbe « revenir » est employé par un tiers des apprenants avec 6 occurrences.

[69] *Cf.* le tableau 137 en Annexe I est complet, il illustre tous els lexèmes employés, avec le nombre d'occurrences par LS et le nombre d'apprenants par LS, avec également les pourcentages.

#### 5.5.1.4. Composantes sémantiques et le lexique verbal en fonction de la LS

À présent nous observons les préférences pour les composantes sémantiques et le lexique verbal par rapport à la LS des apprenants. Le cinquième groupe se compose de 12 apprenants, dont 8 polonophones et seulement 4 turcophones. Tout comme dans les groupes précédents, le nombre n'est pas égal, nous présentons donc les répertoires des apprenants avec les pourcentages et non avec le nombre d'occurrences, selon la même méthode que pour les quatre premiers groupes, à savoir, le pourcentage sur le total de verbes différents et sur le total des occurrences. Les deux figures ci-dessous illustrent cette distribution.

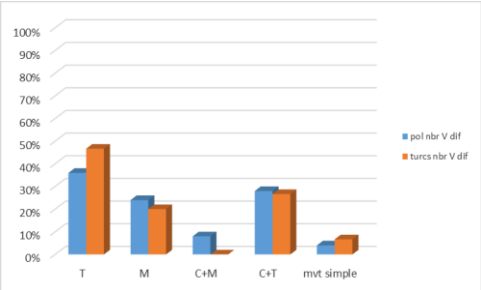



Figure 42a : FrL2 Gr 5 Pourcentage des composantes sémantiques sur le total Vmvt différents

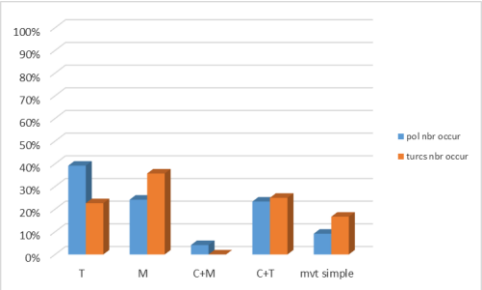



Figure 42b : FrL2 Gr 5 Pourcentage des composantes sémantiques sur le total des occurrences de mvt

Les deux groupes provilégient la Trajectoire mais avec des proportions différentes, les turcophones avec 47% des verbes différents, contre 36% pour les polonophones. La deuxième composante privilégiée par les deux groupes presque à égalité est la fusion de la C+T avec 27% et 28% des verbes différents. La Manière est en troisième position avec 24% des verbes différents prroduits par les polonophones et 20% de ceux produits par les turcophones. La fusion de la C+M n'a pas du toit été encodée par les turcophones, elle est encodée dans 8% de verbes différents par les polonophones. Sur le total des occurrences les proportions sont différentes, les turcophones provilégient la Manière avec 36% des occurrences, contrairement aux polonophones qui, eux, privilégient la Trajectoire avec 39% des occurrences. Pour les turcophones en deuxième position ex-aequo nous trouvons la T seule et la fusion de la C+T avec 25% et 24%. Pour les polonophones, en deuxième position, également ex-aequo viennent la Manière seule et la fusion de la C+T avec 23 et 24%. Quant à l'encodage du mouvement simple, il est plus fréquemment encodé par les turcophones que par les polonophones, tout comme dans les groupes précédents.

Observons à présent les préférences pour les composantes sémantiques des apprenants des deux LS, en comparant les moyennes des pourcentages du nombre d'apprenants ayant employé ces composantes.

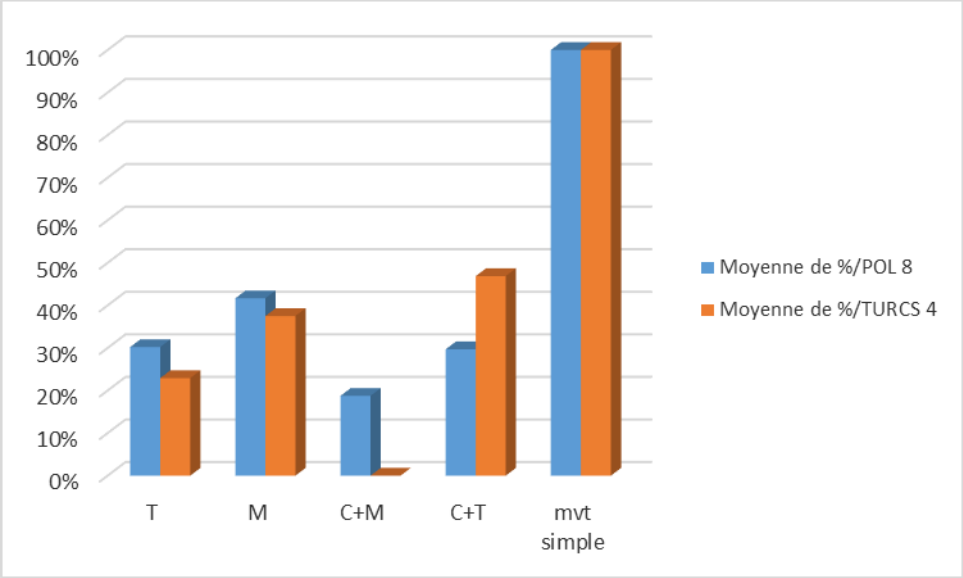



Figure 43 : FrL2 Gr 5 Moyennes des pourcentages des apprenants par composantes sémantiques

La figure montre une préférence commune pour le verbe du mouvement simple « aller », employé par tous les apprenants des deux groupes. Ensuite, en deuxième position pour les locuteurs turcophones nous trouvons la fusion de la C+T avec 47% de moyenne, la Manière est en troisième position avec 38% et enfin la T avec 23%. Quant aux polonophones, en deuxième position nous trouvons la Manière avec 42% de moyenne, en troisième ex-aequo la T seule et la fusion de la C+T avec 30% de moyenne chacune. À la fin, la fusion de la C+M avec 19% de moyenne des apprenants polonophones.

Observons maintenant le lexique verbal encodant les composantes présentées ci-dessus, employé par les apprenants des deux LS[70]. Tous les apprenants turcophones ont privilégié 6 verbes : « aller », « tomber », « marcher », « prendre », « donner » et « apporter ». 75% des locuteurs turcophones ont employé le verbe « faire des patins », la moitié des apprenant ont employé trois verbes : « venir », « glisser » et « tendre ». Tous les polonophones ont employé quatre verbes : « sortir », « tomber », « aller » et « faire des patins ». 75% des locuteurs ont employé deux verbes : « glisser » et « donner ». La moitié des locuteurs ont employé le verbe « revenir ». Les lexèmes partagés sont « tomber », « aller » et « faire des patins.

[70] *Cf.* les tableaux 138 et 139 en A NNEXE I présentent le nombre d'occurrences par composantes sémantiques employés par les deux groupes d'apprenants, la fiigure 121 en Annexe II illustre la fréquence des items verbaux par LS.

### 5.5.1.5. Distribution des composantes sémantiques dans les six épisodes

Nous présentons les composantes sémantiques distribuées dans les 6 épisodes du récit[71]. La distribution des verbes de mouvement est la même que dans les groupes précédents. L'épisode qui est conceptualisé avec le plus de procès spatiaux est le 3, avec 31%, ensuite vient l'épisode 1 avec 26% et 5 presque à l'égalité, avec 24%. En quatrième position vient l'épisode 6, conceptualisé avec 9%. En cinquième vient l'épisode 4 avec 6% et finalement en dernière position vient l'épisode 2, avec 5%. La distribution des procès spatiaux ressemble à celle déjà observée dans les groupes précédents, l'épisode qui comporte le nombre le plus élevé de verbes de mouvement est le 3 et l'épisode culminant, 5, vient en troisième position.

Le tableau ci-dessous illustre la distribution des verbes de mouvement, classés par composante sémantiques encodées dans les 6 épisodes. Ensuite, dans les sections suivantes, nous présentons quelles composantes sont exprimées dans chacun les épisodes et avec quel lexique verbal[72].

| tot.occur V mvt | ép 1 | | ép 2 | | ép 3 | | ép 4 | | ép 5 | | ép 6 | | tot |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 209 | 54 | 26% | 10 | 5% | 64 | 31% | 13 | 6% | 50 | 24% | 18 | 9% | 209 |
| T | 30 | 56% | 1 | 10% | 3 | 5% | 13 | 100% | 9 | 18% | 13 | 72% | 69 |
| M | 15 | 28% | 0 | 0% | 39 | 61% | 0 | 0% | 7 | 14% | 0 | 0% | 61 |
| T+M | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 |
| C+M | 1 | 2% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 4 | 8% | 0 | 0% | 5 |
| C+T | 3 | 4% | 9 | 90% | 11 | 17% | 0 | 0% | 25 | 50% | 2 | 11% | 49 |
| C+T+M | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 |
| mvt simple | 6 | 11% | 0 | 0% | 11 | 17% | 0 | 0% | 5 | 10% | 3 | 17% | 25 |
| %mvt/tot.énoncés | 147 | 37% | 28 | 36% | 116 | 55% | 44 | 30% | 122 | 41% | 49 | 37% | 506 |

Tableau 66 : FrL2 Gr 5 Pourcentage des composantes sémantiques par épisode

**Épisode 1 : Réveil – neige et verglas partout**

Dans le premier épisode, 37% des procès sont spatiaux, le total des verbes produits dans cet épisode est 147 dont 54 sont spatiaux. Cinq types de composantes sont encodées, beaucoup plus que dans le même épisode encodé par le groupe précédent. Les deux composantes majoritaires sont la T, avec 56% et la Manière avec 28%, le mouvement simple est encodé avec 11% des verbes, la fusion de la C+T est encodée avec 4% des verbes et celle de la C+M avec 2%[73].

Pl : Agata - pfa2agbf
(594) il y avait un petit chien
(594a) qui est sorti de sa niche
(594b) il a monté l'escalier
(594c) pour que son maitre arrive de la maison

[71] *Cf.* la figure 122 en Annexe II illustre la distribution de verbes de mouvements par épisode.
[72] *Cf.* figure 123 en Annexe II illustre la distribution des composantes sémantiques par épisode dans les 6 épisodes.
[73] *Cf.* le tableau 140 en Annexe I illustre la distribution du lexique verbal par composantes avec le nombre d'occurrences. Pour voir plus d'exemples d'encodage de composantes sémantiques dans le V se référer à l'Annexe III, groupe 5, exemples 965-998.

(594d) il a glissé sur l'escalier
(594e) il est tombé

**Épisode 2 : Le manteau**

Dans cet épisode, 36% des procès sont spatiaux, le total des verbes produits est 28 dont 10 sont spatiaux. 90% des verbes fusionnent la C+T avec 2 verbes différents « donner » (5 occurrences) et « apporter » (4 occurrences), ainsi qu'une occurrence de la T seule, encodée dans le verbe « revenir ».

Pl : Anna - pfa2anbd
(595) son ami lui donne un vetement pour le chien
Tr : Aytaç - tfa2aytacf
(596) le garçon apportE* le vetement

**Épisode 3 – Chien et Garçon font du patin**

Dans cet épisode, 55% des procès sont spatiaux, sur le total de 116 verbes 64 encodent l'espace[74]. La majorité, 61% des verbes, encode la M, les deux composantes sont encodées avec 11% des verbes ex-aequo, la fusion de la C+T et le mouvement simple, finalement, la T est encodée avec 5% des verbes.

Tr : Rifat - tfa1rifatf
(597) le chien est allé faire du patin avec une patin*
(597a) après il retourne
Pl : Joanna - pfa1joaf
(598) après ils ont décidé de faire du patinage sur du lac
(598a) qui a essayé de patiner un peu
(598b) et un garçon se patine*
(598c) il fait quelques pirouettes

**Épisode 4 : Garçon tombe dans l'eau**

Dans cet épisode, 30% des procès sont spatiaux. Le total de verbes est 122 verbes dont 50 encodent l'espace. La seule composante encodée est la T avec un seul item, « tomber ». Nous avons également relevé un item idiosyncrasique à propos duquel nous revenons dans la section consacrée à l'idiosyncrasie.

Pl : Joanna - pfa1joaf
(599) le garçon a tombé* dans l'eau

Tr : Kamuran - tfa2kamuranf
(600) et le garçon <tombE*> dans le glace

[74] *Cf.* le tableau 141 en Annexe I illustre le lexique verbal employé dans cet épisode, avec le nombre d'occurrences par item, groupé par composante sémantique.

**Épisode 5 : Sauvetage**

Dans l'épisode culminant, 41% des verbes sont spatiaux. Le total de verbes est 122 dont 50 sont spatiaux. La composante le plus fréquemment encodée est la fusion de la Cause et de la Trajectoire, avec 50% des verbes, ensuite, la Trajectoire seule avec 18% des verbes, puis la Manière avec 14% des verbes, le mouvement simple avec 10% des verbes et finalement la fusion de la C+M avec 8%[75]. Ci-après, nous présentons les informations les plus importantes par séquence, ainsi que nous proposons quelques exemples[76].

**Séquence 1.** L'échelle en tant que figure a été mentionné dans 32% des énoncés par 9 apprenants (7 polonais te 2 turcs). Tous les mouvements sont causatifs fusionnant la C et la T : « prendre », mettre, « tendre », « apporter », « attraper », et « poser « ; un item est idiosyncrasique « tenir* ». Deux énoncés comportent les verbes non spatiaux « sauver » et « aider ». Cependant nous les avons inclus dans le répertoire parce qu'ils apparaissent dans des énoncés introductifs des mouvements et font partie des séquences de l'événement spatial. La majorité des énoncés encode le Chien en tant qu'Agent sauf deux qui encodent le Garçon dans le rôle de l'Agent, avec le verbe « attraper » et « tenir ». L'encodage de la figure est majoritairement sous la forme de SN correctes, « l'échelle », « cette échelle », un Proper COD « la » et un item idiosyncrasique « l'escalier ». Voici des exemples :

Pl : Joanna - pfa1joaf
(601) il a posé une échelle sur la glace
(601a) le bout était très proche d'une jeune homme – 0mvt
(601b) mais ce n'était pas assez longue – 0mvt
(601c) donc le jeune homme ne pouvait pas attraper

**Séquence 2.** L'échelle en tant que fond a été mentionnée dans 10 énoncés par 3 apprenants (2 turcs et 1 polonais). Les composantes encodées sont la M avec le verbe « marcher » et le mouvement simple, avec le verbe « aller ».

Tr : Rifat - tfa1rifatf
(602) et il marche sur l'escalier
(602a) et après les deux marchent

**Séquence 4.** L'écharpe en tant que figure a été mentionnées dans 24% des énoncés par 8 apprenants (6 polonais et 2 turcs). Deux fusions sont encodées, la C+T majoritaire avec les verbes : « donner », « prendre », « saisir », « attraper », « tendre », et la fusion de la C+M avec le

[75] *Cf.* la figure 124 en ANNEE II illustre la distribution des composantes sémantiques dans cet épisode.
[76] *Cf.* le tableau 142 en Annexe I détaille tous des encodées dans chacune des séquences. Pour voir plus d'exemples d'encodage des composantes sémantiques dans tout l'épisode 5, ainsi que dans chaque séquence se référer à l'Annexe III.

verbe « jeter ». Le chien est encodé majoritairement en tant qu'Agent, le garçon est encodé dans le rôle de l'Agent dans deux énoncés avec les verbes « saisir » et « attraper ».

Pl : Anna - pfa2ancf
(603) il a pris son écharpe
(603a) et il a réussi à le tirer

Pl : Joanna - pfa1joaf
(604) le garçon attrape cette écharpe
(604a) et son ami l'a saisi

**Séquence 5.** La séquence est encodée avec 34% des énoncés, elle est riche en diverses composantes sémantiques, la T, la M, le mvt simple et deux fusions celle de la C+T et celle de la C+M. les apprenants ont produits 17 énoncés. Le mouvement provoqué est encodé dans 41% des énoncés (7) et la majorité des énoncés encode le mouvement volontaire, 59% (10).

- **Stratégie du mouvement provoqué : 41%**

Elle est encodée avec quatre verbes différents, « sortir » de T, « tirer », fusionnant la C+M, ainsi que deux verbes fusionnant la C+T, « prendre » et « apporter ».

Pl : Anna - pfa2ancf
(605) il a pris une échelle
(605a) mais elle était trop courte (énoncé introductif)
(605b) pour le tirer de l'eau
(605c) il a pris son écharpe
(605d) et il a réussi à le tirer

- **Stratégie du mouvement volontaire : 59%**

Elle est encodée avec 4 verbes différents, « sortir » de T, « marcher » et « glisser » de M et « aller », de mouvement simple.

Pl : Anna - pfa2anbd
(606) premièrement il ne pouvait pas sortir
(606a) parce que il se glissait* tout le temps
(606b) quand il voulait sortir
(606c) et de cette manière qu'il a pu sortir de cette trou*

La stratégie du mouvement volontaire est privilégiée. Cependant, une complexification du lecte est évidente, nous observons une grande richesse de composantes encodées et du lexique verbal. Les séquences se rallongent, et il est impossible de tirer les énoncés de leur contexte immédiat sans perdre leur sens. L'épisode 5 contient plusieurs énoncés subordonnés ainsi que ceux comportant la modalité/l'aspect, introduisant les verbes d'action. En ce qui concerne la subordination dans cette séquence, nous avons relevé deux types, premièrement des longues séquences introductives qui ne sont pas toujours spatiales mais qui sont impliquées dans le

*l'événement spatial*. Le deuxième type de subordination concerne les conjonctions de subordinations qui se complexifient dans ce groupe, « pour « est toujours productive, mais nous avons également relevé d'autres conjonctions, « parce que », « quand », « à l'aide de », « de cette manière » (ex *supra* 13c). Les verbes modaux et aspectuels sont les suivants : « vouloir », « pouvoir » de polarité positive ou négative, ainsi que « décider » et « essayer ». Voici des exemples.

Pl : Anna - pfa2ancf
(607) Reksio voulait le sauver -0mvt
(607a) en posant l'échelle sur la glace

Pl : Joanna - pfa1joaf
(608) il a posé une échelle sur la glace
(608a) le bout était très proche d'une jeune homme – 0mvt
(608b) mais ce n'était pas assez longue – 0mvt
(608c) donc le jeune homme ne pouvait pas attraper

Pl : Justyna - pfa2juad
(609) il prend cette échelle
(609a) pour aider son ami

Tr : Rifat - tfa1rifatf
(610) il essaye de tenir* le membre de l'enfant
(610a) après l'enfant peut tenir* l'escalier*

Pl : Anna - pfa2anbd
(611) et il a réussi à le tirer

Pl : Malgorzata - pfa2mlaf
(612) il <essayE> de apporter qqn

**Épisode 6 : Retour à la maison**

Dans le dernier épisode, 37% des énoncés sont spatiaux. Le total des verbes est 49 dont 18 sont spatiaux. La Trajectoire est toujours majoritaire, encodée avec 72% des verbes (13 occurrences), avec 3 lexèmes : « rentrer » (5 occurrences), « revenir » (5 occurrences), « venir » (3 occurrences). Le mouvement simple a été encodé avec 17% des occurrences, toujours avec le même lexème « aller ». Finalement la fusion C+M avec 11%.

Pl :Agata - pfa2agbf
(613) après ils sont revenus à la maison
(613a) ensuite ils ont revenus chez eux
(613b) et <rentrE > chez lui

#### 5.5.1.6. Idiosyncrasie

Nous observons une progression en matière de la morphologie par rapport aux groupes précédents, 60% des verbes ont la morphologie correcte, conforme à la LC. L'idiosyncrasie

lexicale est encore présente, nous relevons les mêmes items que nous avons déjà relevés dans les groupes précédents.

#### 5.5.1.6.1. Idiosyncrasie lexicale.

Nous avons relevé deux types de lexèmes idiosyncrasiques. Nous n'avons pas relevé dans ce groupe de lexèmes verbaux spatiaux en LS des apprenants. Certains lexèmes employés de manière inappropriée portent les traces des LS mais nous observons un progrès, les apprenants sont plus créatifs dans l'invention des lexèmes et n'ont plus de recours aux lexèmes dans leurs LS.

- *Lexèmes inappropriés.* Les mêmes lexèmes ont été employés par ce groupe, notamment, « faire du ski » et « tenir », les deux employés par des apprenants turcophones. En ce qui concerne le lexème « tenir* », (*supra* ex ; 610, 611), visiblement l'apprenant lui attribue la fonction d'un lexème fusionnant la C+T qui pourrait être « prendre », « attraper », ou « saisir ». Nous pouvons y voir l'influence de la LS, en turc il existe un lexème semblable, « tutmak » qui a plusieurs sens, par exemple, « balik tutmak /pêcher », autrement dit « attraper des poissons », ou bien « ele tutmak/attraper/saisir/prendre une main ». Ce lexème peut être très bien employé dans le sens d'« attraper » ou « saisir » mais son sens premier, littéral est, en effet « tenir », d'où une explication possible d'emploi de ce lexème par un apprenant turc.

Un autre lexème inapproprié est « donner* », employé par une apprenante polonaise, elle lui attribue la fonction d'un lexème fusionnant la C+T, qui pourrait être « mettre ».

Pl : Malgorzata
(614) il a donné* dedans le patin

Un autre lexème inapproprié est « apporter* », (*supra* ex. 612). L'apprenant lui attribue la fonction d'un item fusionnant la C et la T, qui pourrait être « sortir », ou « extraire ».

Encore un autre lexème employé de manière idiosyncrasique est « aller », employé dans l'énoncé déjà cité précédemment. L'apprenant attribue au lexème « aller » de mouvement simple la fonction de la T source. Cependant, dans d'autres contextes le même apprenant emploie le même verbe correctement, ce phénomène reflète une certaine instabilité du lecte.

Tr : Rifat - tfa1rifatf
(615) les deux va* de l'eau glacée

- *Lexèmes inventés par les apprenants.* Nous avons relevé cinq lexèmes, le premier est « se glisser* », (*infra* ex. 616) avec une version « se patiner* », (*infra* ex. 617), employés par des apprenants polonophones comme dans les groupes précédents. Les autres lexèmes sont « il a balancé* » (*infra*

ex. 618) « faire des circles* » (*infra* ex. 619) et « faire la glace* » (*infra* ex. 620) également produits par des apprenants polonais.

Pl : Anna - pfa2ancf
(616) alors il s'est glissé
(616a) ils se sont glissé
(616b) alors il a commencé de se glisser sur le lac

Pl : Joanna
(617) et un garçon se patine*
Pl : Joanna - pfa1joaf
(618) un jour reksio est sorti de sa niche
(618a) il a <balancE*> pendant qq minutes sur la glace

Pl : Anna - pfa2anff
(619) quand le garçon fait des circles* sur la glace

Pl : Anna - pfa2ancf
(620) après ils ont allés faire la glace*

#### 5.5.1.6.2. Idiosyncrasie morphologique

Quant à l'idiosyncrasie morphologique, elle est moindre que dans les groupes précédents mais dans son caractère elle ressemble aux types d'idiosyncrasie déjà relevé précédemment.

➢ *La morphologie apparente au verbe non fini.* Ce type d'idiosyncrasie est plus rare, cependant, on retrouve encore les verbes ayant l'apparence des verbes non finis, sans morphologie : « il tombE », « il glissE », « il apportE », « il donnE », « il rentrE », « il essayE ». On retrouve encore le verbe « aller » sans morphologie sous la forme « il allE ». Voici quelques exemples des énoncés.

Tr : Kamuran - tfa2kamuranf
(621) et le garçon <tombE*> dans le glace
Tr : Dikris - tfa2dikrisf
(622) et après on <allE> à coté de la lac*

➢ *Des tentatives de conjugaison.* Tout comme dans le groupe précédent, même si on observe une augmentation de la maitrise de la morphologie au présent, on trouve encore des lexèmes avec une morphologie idiosyncrasique, qu'elle porte des traces du présent ou du passé. Voici quelques exemples, « il <prend> », « il <met> », « il a tombé ».

Pl : Joanna - pfa1joaf
(623) le garçon a tombé* dans l'eau

Tr : Kamuran - tfa2kamuranf
(624) après ils vont une glacière*
(624a) après le chien <prend*> une des patins*
(624b) et <met*> dans le patin
(624c) il essaye de glisser sur la glace
(624d) après le garçon <prend*> le patin
(624e) et commence de glisser sur la glace

### 5.5.2. Encodage des composantes sémantiques dans le satellite et les types de satellites

#### 5.5.2.1. Total des composantes sémantiques et l'encodage linguistique

Les apprenants du cinquième groupe ont produit 88 satellites spatiaux au total. Les figures ci-dessous illustrent les caractéristiques sémantiques et linguistiques des satellites dans tous les énoncés de *l'événement spatial*.

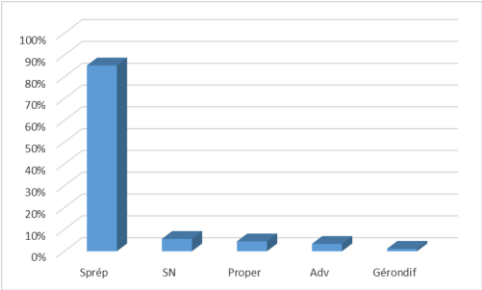



Figure 44a : FrL2 Gr 5 Encodage linguistique satellites

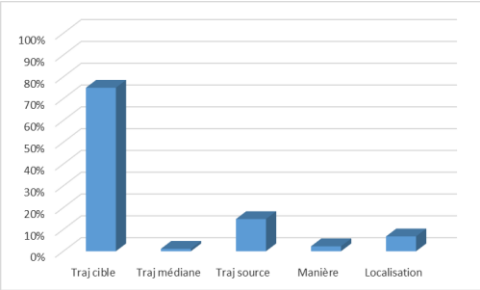



Figure 44b : FrL2 Gr 5 Composantes sémantiques satellites

L'empaquetage linguistique ressemble à celui des groupes précédenrs. Il se présente sous 5 formes différentes, majoritairement composé de Sprép, 85%, (75 occurrences), 6% de SN et 5% de Pro, finalement, 1 occurrence de gérondif, 1%. Les composantes sémantiques encodées sont majoritairement la Tc, 75%, la Ts a été encodée dans 15% des satellites et la Tloc dans 7%, les composantes les moins encodées sont la M, 2% et la Tm, seulement 1%.

#### 5.5.2.2. Distribution des composantes sémantiques dans les six épisodes

La distribution des satellites par épisode ne suit pas celle des verbes, mais elle ressemble à la distribution des satellites dans les autres groupes[77]. Le nombre le plus élevé a été produit dans l'épisode 1, 30% (26 occurrences), en deuxième position vient l'épisode 5 avec 26% (23 occurrences), en troisième position viennent ex-aequo les épisodes 3 et 6 avec 16% chacun (14 occurrences), finalement, en dernière position vient l'épisode 4 avec 13% (11 occurrences). Dans l'épisode 2, comme dans les groupes précédents, les apprenants n'ont produit aucun satellite[78]. Dans les sections suivantes, nous affinons l'emploi des satellites par ce groupe par épisode, nous les illustrons également par des exemples.

[77] *Cf.* La figure 125 en Annexe II illustre la distribution des satellites par épisode.
[78] Cf Les quatre figures 126 a, b et 127a, b en Annexe II illustrent l'empaquetag elinguistique et l'encodage des composantes sémantiques dans les satellites produits par le grpupe 5 par épisode. Ils présentent le nombre des occurrences et le pourcentage par épisode.

**Épisode 1**

Le premier épisode est celui où le groupe a produit le plus de satellites, 26. Quatre composantes sont encodées, majoritairement la Tc, ensuite la Ts, la Tloc et la Tm. L'empaquetage linguistique est majoritairement sous la forme de Sprép, 88% et 12% de SN.

La Tc a été encodée avec 16 occurrences, 62%, les items employés conformes à la LC sont variés : les Sprép, « sur sa niche », « chez son ami », « par terre », « sur la glace » ; ainsi que deux SN, « l'escalier ». Les autres items portent les traces d'idiosyncrasie : « à une direction* », « à l'autre direction* », « sur ce petit maison* », « sur cette eau* », « sur ce l'eau* », « à côté de la maison* », nous revenons sur ces items dans la section consacrée à l'idiosyncrasie. La Ts a été encodée avec 7 occurrences, 27% avec deux items : « de sa niche », « de la/sa maison ». Finalement la Tloc a éte encodée avec 2 occurrences, avec un item conforme à la LC, « sur l'escalier » et un item idiosyncrasique, « sur glace* », ainsi que la Tm avec une occurrence, avec l'item « l'escalier ». Voici les exempels illustrant les satellites employés dans le premier épisode[79].

Pl : Agata - pfa2agbf
(625) il y avait un petit chien
(625a) qui est sorti de sa niche (Ts)
(625b) il a monté l'escalier (Tc)
(625c) pour que son maitre arrive de la maison (Ts)
(625d) il a glissé sur l'escalier (Tloc)

**Épisode 3**

Dans cet épisode, les apprenants ont produit 14 satellites 16%, ex-aequo avec l'épisode 6. Deux composantes sont encodées la Tc et la Tloc. La Tc est encodée majoritairement avec 11 occurrences 79%, les items conformes à la LC sont les suivants : « au bord de l'étang », « au bord du lac », « à un lac » ; les autres items sont idiosyncrasiques : « quelque part* », « à côté de la lac* », « une glacière* » (SN id + lex id), « sur la glace* », « à une place avec l'eau glacée* », « chez son ami* ». La T loc est encodée avec 3 occurrences et 21%, un item conforme à la LC: sur le lac, ainsi que deux items idiosyncrasiques : « sur du lac* » et « sur le patinoire* ». Les exemples ci-dessous illustrent les satellites de cet épisode.

Pl : Agata - pfa2agbf
(626) il est allé avec son chien au bord de l'étang

Pl : Anna - pfa2anbd
(627) ensuite les deux amis sont allés au bord d'un lac
(627a) alors il a commencé de se glisser* sur le lac

[79] Pour voir plus d'exemples de satellites se référer à l'Annexe III, groupe 5, exemples 1001-1007.

**Épisode 4**

Dans cet épisode, les apprenants ont produit 11 satellites, 13%, les composantes encodées sont majoritairement la Tc, 91% et une occurrence de la Tloc. Les items conformes à la LC encodant la Tc sont : « dans l'eau », « par terre », « dans un trou dans l'eau froide », « dans le trou », « dedans », les autres items sont idiosyncrasiques : « sur à eau* » et « dans le glace* ». L'item encodant la Tloc est « sur la glace ».

Pl : Anna - pfa2anbd
(628) alors il est tombé dans un trou dans l'eau froide

Pl : Anna - pfa2anff
(629) quand le garçon fait des circles sur la glace (Tloc)
(629a) et il tombe dedans

**Épisode 5**

Dans cet épisode, le groupe a produit 23 satellites, 26%. Trois composantes sont encodées, la Tc majoritaire 65% (15 occurrences), la Ts avec 26% (6 occurrences), finalement la M avec 9% (2 occurrences). L'empaquetage linguistique est majoritairement sous la forme de Sprép, 70%, de Pro, 17%, ainsi qu'un SN, un adv et un gérondif. La Tc est la composante majoritaire dans la séquence 1, encodée dans des Sprép, cependant elle n'est pas la seule composante, un satellite encodant la M a été employé sous la forme d'un gérondif. Les items encodant la Tc sont les suivants : « sur la glace », « sur le terrain ». Un SN porte des traces d'idiosyncrasie : « le membre de l'enfant* ». Dans la séquence 2 la Tc est encodée dans deux Sprép, conforme à la LC : « sur la glace » et sur « l'escalier ». Dans la séquence 4 uniquement la Tc est encodée sous la forme de Proper « lui » et un Sprép « à l'enfant ».

Pl : Agata - pfa2agbf
(630) puis il a mis un coté de cette échelle sur le terrain et puis l'autre sur la glace

Pl : Anna - pfa2ancf
(631) en posant l'échelle sur la glace (gér M)

Tr : Rifat - tfa1rifatf
(632) mais il ne peut pas aller sur la glace

Pl : Agata - pfa2agbf
(633) et le chien lui a donné son écharpe

Dans la séquence 5 la composante majoritaire est la Ts, encodée dans des Sprép conformes à la LC : « de l'étang », « de l'eau », « de ce trou », et des Sprép idiosyncrasiques : « de cette trou* », « de le lac* ». La Manière est encodée dans un adv, « tout le temps ».

Lors du choix de la stratégie du mouvement provoqué, uniquement la Ts a été encodée.

Pl : Agata - pfa2agbf
(634) puis à l'aide d'une écharpe rose il a aidé à son maitre – énoncé intr
(634a) à sortir de l'étang de l'eau (Ts)

Lors du choix de la stratégie du mouvement volontaire, la Ts et la M ont été encodées.

Pl : Anna - pfa2anbd
(635) premièrement il ne pouvait pas sortir
(635a) parce que il se glissait* tout le temps

Pl : Joanna - pfa1joaf
(636) il a réussi de sortir de ce trou (Ts)

**Épisode 6**

Enfin, dans le dernier épisode, la seule composante encodée est la Tc, 14 occurrences, 16%. L'encodage linguistique est uniquement sous la forme de Sprép dont la majorité est conforme à la LC, les voici : « à la/sa maison », « à leur maison », « chez lui », « chez eux », « chez soi, » « vers la maison », « dans sa niche », ainsi qu'un Sprép idiosyncrasique, « à maison* ».

Pl : Agata - pfa2agbf
(637) après ils sont revenus à la maison
(637a) ensuite ils ont revenus* chez eux
(637b) et <rentrE> chez lui

#### 5.5.2.3. Idiosyncrasie des satellites

Nous observons une progression en ce qui concerne la conformité des satellites avec la LC. Sur le total des 88 satellites produits, 24% sont idiosyncrasiques. Dans l'épisode 1, 27%, dans l'épisode 3, 23%, dans l'épisode 4, 4% et finalement dans les épisodes 5 et 6, 8%. De manière générale, la variété lexicale des satellites est plus riche que dans les groupes précédents, les prépositions semblent mieux maitrisées. Comme dans les groupes précédents nous avons relevé plusieurs types d'idiosyncrasie.

Le type d'idiosyncrasie le plus répandu porte sur les déterminants des syntagmes, dans cette catégorie nous observons plusieurs phénomènes. Soit le genre grammatical est erroné : « de cette trou* », « dans le glace* », « sur le patinoire* », « sur ce petit maison* ».

Pl : Malgorzata - pfa2mlaf
(638) ils sont glissés sur le patinoire*

Soit le déterminant est omis : « à maison* ».

Tr : Dikris - tfa2dikrisf
(639) il venir à maison*

Soit il y a plusieurs déterminants dans le même syntagme : « sur ce l'eau* ».

Pl : Malgorzata - pfa2mlaf
(640) cet ami est tombé aussi sur ce l'eau glacée

Soit on observe des problèmes de contraction entre la préposition et l'article défini, tantôt elle n'est pas faite, « de le lac* », tantôt elle apparait dans un contexte inapproprié, « sur du lac* ».

Tr : Dikris - tfa2dikrisf
(641) il est sorti de le lac*

Pl : Joanna - pfa1joaf
(642) après ils ont décidé de faire du patinage sur du lac*

Nous observons encore la surgénéralisation de l'emploi de certaines prépositions, surtout « à côté de », « à côté de la maison* », toujours employée par des apprenants turcophones, mais également « à », comme dans « sur à l'eau* ».

Tr : Rifat - tfa1rifatf
(643) il essaye d'aller à la coté* de la maison
Tr : Aytaç - tfa2aytacf
(644) et après le garçon a tombé sur à l'eau*

Parfois, la préposition est omise, « glace* ».

Tr : Kamuran - tfa2kamuranf
(645) il prend qq grains
(645a) pour mettre glace*

Un autre type d'idiosyncrasie concerne les items inappropriés, comme la présence de l'item « sur l'escalier » au lieu de « l'échelle », employé par des apprenants turcophones comme dans les groupes précédents. Soit l'apprenant ne possède pas l'item approprié et il se sert d'un autre item pour substituer le manque, « le membre de l'enfant* », « à une direction* », « à l'autre direction* », « une glacière* » et « maison de ce chien* »[80].

Tr : Kamuran - tfa2kamuranf
(646) après ils vont une glacière*

Tr : Rifat - tfa1rifatf
(647) il essaye de tenir* le membre de l'enfant*
(647a) après l'enfant peut tenir* l'escalier*

Pl : Anna - pfa2anff
(648) il veut aller à une direction
(648a) donc il glisse à l'autre direction

[80] Pour voir plus d'exemples se référer à l'Annexe III, groupe 5, exemples 1008-1009.

### 5.5.3. Organisation morpho-syntaxique de l'événement spatial

La proportion de la subordination a augmenté par rapport aux groupes précédentes, 24% des énoncés sont complexes (54), par contre, la proportion d'énoncés ayant l'apparence de la modalité et de l'aspect a diminué, 25 énoncés et 11%.

#### 5.5.3.1. Subordination

Les énoncés ayant la forme de propositions complexes sont introduites par 11 conjonctions de subordination différentes, dont deux les plus employées : « donc » (14 occurrences) et « pour » (13 occurrences), les dix autres sont moins employées, « qui », « quand », « « mais, « alors », chacune employée 4 fois, puis, « à cause de », « parce que », « que » et « pour que », chacune employée deux fois, et enfin, une locution prépositionnelle « à l'aide de » et une locution adverbiale « de cette manière ». Contrairement au groupe précédent les conjonctions les plus employées sont « donc » de conséquence et « pour » de but.

►*Conséquence* est encodée avec deux conjonctions, la plus employée est « donc », ensuite « alors ».

Pl : Anna - pfa2anff
(649) il peut pas marcher
(649a) parce qu'il glisse aussi
(649b) donc il tombe

►*But*, est encodé avec la deuxième conjonction la plus employée, « pour » suivi de l'infinitif ; le but est également encodé avec « pour que » suivi du subjonctif, plus rare.

Tr : Rifat - tfa1rifatf
(650) l'enfant apporte qqch
(650a) pour que le chien puisse marcher
(650b) et après l'enfant prend les chaussures
(650c) pour faire le ski

►*Cause*, est exprimée à l'aide de deux conjonctions, « parce que » et la cause négative « à cause de ».

Pl : Anna - pfa2anbd
(651) premièrement il ne pouvait pas sortir
(651a) parce que il <se glissE*> tout le temps
(651b) quand il voulait sortir
(651c) et de cette manière qu'il a pu sortir de cette trou*

Tr : Kamuran - tfa2kamuranf
(652) après le chien <prend> une des patin
(652a) mais c'est trop grande pour lui
(652b) et à cause de cela le chien <prend> quelques herbes

► Finalement, deux locutions intéressantes ont été employées, une prépositionnelle, « à l'aide » (*cf.* Annexe III ex 1016) et une adverbiale « de cette manière » (*cf. supra* ex 651) qui ne sont pas des conjonctions à proprement parler mais des locutions qui révèlent une certaine richesse morphosyntaxique.

#### 5.5.3.2. Modalité/aspect

Dans l'expression de la modalité et de l'aspect, les apprenants ont employé 11 items différents avec 25 occurrences, 11% des énoncés, moins que dans le groupe précédent. Les items suivants ont été employés : « pouvoir » (6 occurrences) et « essayer » (5 occurrences) les plus fréquents, ensuite, « vouloir » et « commencer », employés deux fois chacun, puis, « aller », « décider » et « décider », employés trois fois chacun, finalement, « aider », « avoir des problèmes », « avoir une idée » et « renoncer », employés une fois chacun.

►*Aspect des étapes de la réalisation de l'action.* Le *début* est exprimé avec le verbe « commencer », une *action proche* est exprimée avec le verbe « aller », la *tentative* est exprimée avec le verbe « essayer » et la *fin réalisée* est exprimée avec le verbe « décider ».

Pl : Anna - pfa2ancf
(653) alors il a commencé de se glisser sur le lac

Pl : Justyna - pfa2juad
(654) tous les deux vont faire le patinage

Tr : Rifat - tfa1rifatf
(655) il essaye de tenir le membre de l'enfant

Tr : Rifat - tfa1rifatf
(656) il réussi à tenir à l'enfant

►*Modalité de l'intentionnalité* est exprimée avec les verbes : « vouloir » et « décider ».

Pl : Agata - pfa2agbf
(657) il a décidé de faire du patin

Pl : Anna - pfa2anbd
(658) et il a réussi à le tirer

►*Modalité de possibilité ou l'impossibilité,* est la plus employée, elle est exprimée avec le verbe « pouvoir ».

Pl : Anna - pfa2anbd
(659) premièrement il ne pouvait pas sortir

Tr : Aytaç - tfa2aytacf
(660) donc il pouvait marcher

►Les autres modalités exprimées sont : *l'appuie* qui est exprimé avec le verbe « aider » (*supra* ex 38), le *renoncement* avec le verbe « renoncer », ensuite, « avoir des problèmes », finalement « avoir une idée »[81].

Pl : Anna - pfa2anff
(661) donc il renonce complètement de glisser

Tr : Aytaç - tfa2aytacf
(662) le chien a eu bcp de problèmes à marcher sur cette eau

Pl : Joanna - pfa1joaf
(663) le petit garçon avait une idée géniale de jeter la sable* sur la glace

[81] Pour voir plus d'exemple de cette section se référer à l'Annexe III, groupe 5, exemples 1010-1024.

## 5.6. Groupe 6

### 5.6.1. Encodage des composantes sémantiques dans la racine verbale et le lexique verbal

#### 5.6.1.1. Caractéristiques générales

Les apprenants du sixième groupe, le moins nombreux (9 apprenants : 5 polonais et 4 turcs) ont produit 205 énoncés spatiaux sur un total de 465 énoncés, 199 occurrences des verbes de mouvement dont 29 verbes différents, sur un total des 349 occurrences dont 77 verbes différents. Sur la totalité, 44% des énoncés encodent *l'événement spatial*, 57% des occurrences de verbes et 38% des verbes différents encodent le mouvement. étant donné que ce groupe est moins nombreux que les pécédents, il a produit proportionnellement plus de verbes de mouvement que les groupes moins avancés. Le tableau ci-dessous illustre les chiffres et les pourcentages. Sur la totalité des énoncés encodant *l'événement spatial* nous avons relevé 39% (80) des énoncés subordonnés et 18% (41) des énoncés comportant la modalité/l'aspect. La progression est évidente dans ce groupe, malgré le petit nombre des apprenants. La variété et la quantité des verbes de mouvement est plus élevé et la complexité sémantique des énoncés est plus riche.

| Groupe 6 | encodage spatial | | total global | % mvt |
|---|---|---|---|---|
| Total des énoncés de *l'événement spatial* | 205 | Total global des énoncés | 465 | 44% |
| Total occurrences V mvt (Vlex+loc) | 199 | Total occurrences V (Vlex+loc) | 349 | 57% |
| Total des Vmvt différents | 29 | Total V différents | 77 | 38% |
| V avec morphologie correcte | 135 items 76% | | | |

Tableau 67 : FrL2 Gr 6 Encodage spatial sur la totalité des énoncés et des verbes

#### 5.6.1.2. Total des composantes sémantiques

Les proportions des composantes encodées dans les verbes différents et les occurrences ressemblent à celles observées dans les groupes précédents. La seule nouveauté est l'apparition d'un verbe fusionnant la T+M qui était absent dans les autres groupes d'apprenants. Cette fusion a été employée par les locuteurs natifs du français L1. La Trajectoire est privilégiée, suivie de la Manière et ensuite de la fusion de la C+T, proportionnellement comparable à la M, puis vient la fusion de la C+M avec des proportions moindres. La Trajectoire est encodée avec 41% des verbes différents et 43% des occurrences. La Manière, quant à elle, elle est encodée avec 24% des verbes différents et 22% des occurrences, ex-aequo en deuxième position avec le pourcentage du nombre d'occurrences fusionnant la C+T. En troisième position nous trouvons la fusion de la

C+M mais avec des proportions moindres, encodée avec 7% des verbes différents et seulement 2% des occurrences. La fusion de la T+M est encodée dans un seul item 3% des verbes différents, employé 4 fois (2% des occurrences). Finalement, le mouvement simple est toujours encodé dans un seul verbe employé avec 9% des occurrences, nous observons une diminution de cette composante par rapports aux groupes moins avancés[82].

### 5.6.1.3. Répertoire verbal spatial

Nous présentons maintenant le lexique verbal spatial comportant les verbes lexicaux et les locutions dans tous les discours produits par tous les apprenants de ce groupe et dans toutes les propositions confondues, principales et subordonnées. Nous présentons le nombre d'occurrences par lexème, ainsi que le nombre d'apprenants qui ont employé chaque lexème. Le tableau ci-après illustre le répertoire verbal le plus fréquent, regroupé par composante sémantique et classé dans l'ordre décroissant en fonction du nombre d'occurrences produites par le groupe, ainsi que le nombre d'apprenants sans distinction de leur LS (*cf. infra* section 5.6.1.4)[83].

| comp sém | V item | nb occur | Nbr pers/9 |
|---|---|---|---|
| T | tomber | 26 | 9 |
| | sortir | 21 | 8 |
| | revenir | 11 | 5 |
| | rentrer | 5 | 4 |
| Total T | 12 V dif | 85 | |
| M | faire des patins/ du patinage | 15 | 5 |
| | glisser | 14 | 5 |
| | marcher | 7 | 4 |
| Total M | 7 V dif | 44 | |
| C+M | tirer | 3 | 3 |
| Total C+M | 2 V dif | 4 | |
| C+T | prendre | 16 | 7 |
| | donner | 10 | 5 |
| | mettre | 7 | 7 |
| | apporter | 7 | 5 |
| Total C+T | 6 V dif | 44 | |
| Mvt simple | aller | 18 | 9 |
| Total Mvt simple | | 18 | |
| T+M | grimper | 4 | 2 |
| Total T+M | | 4 | |
| Total général | | 199 | |

Tableau 68 : FrL2 Gr6 Classement des items verbaux par composantes sémantiques

[82] *Cf.* le tableau 143 en Annexe I et les figures 128a et b en Annexe II illustrent les proportions des composantes sémantiques sur le total des verbes différents et sur le total des occurrences.
[83] *Cf.* le tableau 144 en Annexe I est complet, il illustre tous els lexèmes employés, avec le nombre d'occurrences par LS et le nombre d'apprenants par LS, avec également les pourcentages.

Deux verbes sont employés par tous les apprenants, « tomber », en tête (26 occurrences) et « aller » (18 occurrences). Ensuite, « donner » est employé par 89% des apprenants (21 occurrences). Deux verbes sont employés par 78% des apprenants, « prendre » (16 occurrences) et mettre (7 occurrences). Cinq verbes sont employés par plus de la moitié des apprenants, 56%, « faire du patinage » (15 occurrences), « glisser » (14 occurrences), « revenir » (11 occurrences), « donner » (10 occurrences) et « apporter » (7 occurrences). Deux verbes sont employés par 44% des apprenants, « marcher » (7 occurrences) et « rentrer » (5 occurrences).

#### 5.6.1.4. Composantes sémantiques et le lexique verbal en fonction de la LS

Dans cette section, nous observons les préférences pour les composantes sémantiques et le lexique verbal par rapport à la LS des apprenants. Le sixième groupe se compose de 9 apprenants, dont 5 polonophones et 4 turcophones. Tout comme dans les groupes précédents, le nombre n'est pas égal, nous présentons donc les répertoires des apprenants avec les pourcentages et non avec le nombre des occurrences, selon la même méthode que pour les cinq groupes précédents, à savoir, le pourcentage sur le total des verbes différents et sur le total des occurrences. Les deux figures ci-dessous illustrent cette distribution.

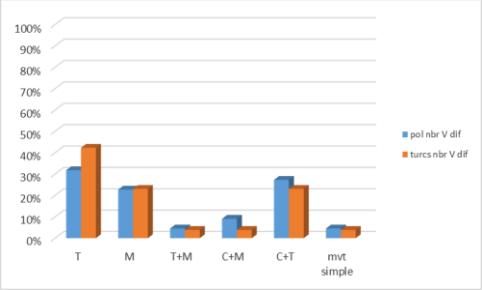



Figure 45a : FrL2 Gr 6 Pourcentage des composantes sémantiques sur le total Vmvt différents

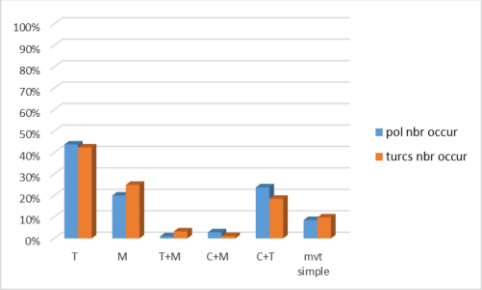



Figure 45b : FrL2 Gr 6 Pourcentage des composantes sémantiques sur le total des occurrences de mvt

Les deux groupes privilégient la Trajectoire mais avec des proportions différentes, les turcophones avec 42% des verbes différents, contre 32% des polonophones. La deuxième composante privilégiée par les polonophones est la fusion de la C+T avec 27% des verbes différents. ensuite, les mêmes apprenants ont produit 23% des verbes différents de Manière. La fusion de la C+M est encodée dans 9% des verbes différents et finalement la fusion de la T+M et le mouvement simple sont encodés dasn 5% des verbes différents, il s'agit d'un seul item pour chacune des deux. Les turcophones, quant à eux, ils ont produit le même pourcentage de verbes différents de Manière et fusionnant la C+T, 23% de chaque composante. Les deux fusions la T+M et la C+M ainsi que le mouvement simple sont encodées dans 4% des verbes différents, il

s'agit d'un item pour chacune des trois. Sur le total des occurrences, les proportions sont comparables, à quelques petites différences près. Les polonophones et les turcophones ont privilégié la Trajectoire, pratiquement avec le même pourcentage, 42% pour les premiers et 43% pour les deuxièmes. Pour les turcophones, en deuxième position vient la Manière ave 25% des occurrences. En troisième position, toujours pour les mêmes apprenants, vient la fusion de la C+T avec 19% des occurrences, ensuite le mouvement simple avec 10%, nous observons une diminution de l'emploi de cette composantes par les apprenants turcophones. La fusion de la T+M est encodée dans 3% des occurrences et finalement la C+M seulement avec 1%. Pour les polonophones, en deuxième position vient la fusion de la C+T avec 25% des occurrences puis la M, avec 20%. Le mouvement simple est encodé avec 8% des occurrences, ensuite la fusion de la C+T avec 3% et finalement la fusion de la T+M avec seulement 1% des occurrences. Observons à présent les préférences pour les composantes sémantiques des apprenants des deux LS, en comparant les moyennes des pourcentages du nombres d'apprenants ayant employé ces composantes.

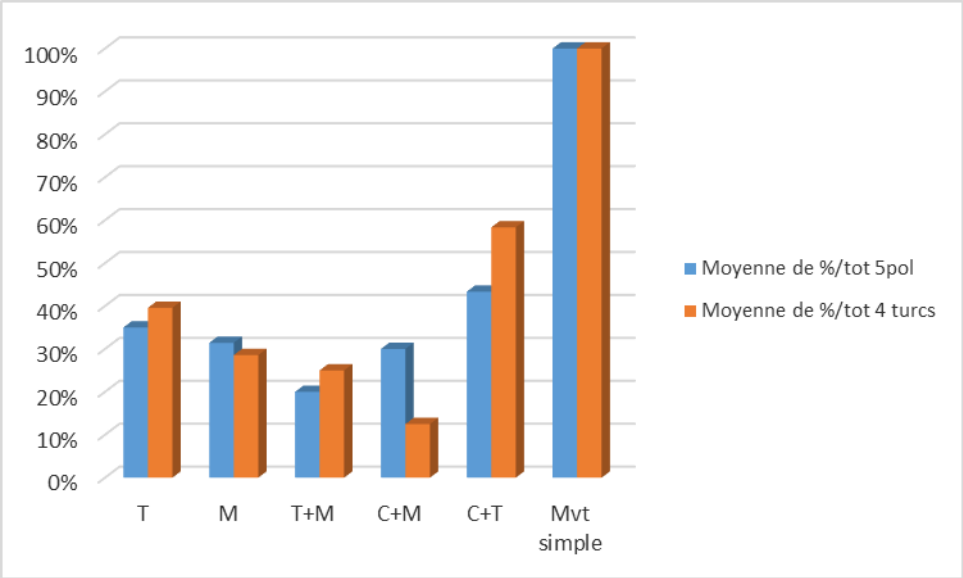



Figure 46 : FrL2 Gr6 Moyennes des pourcentages des apprenants par composantes sémantiques

La figure montre une préférence commune pour le verbe le verbe du mouvement simple « aller », employé par tous les apprenants des deux groupes. Ensuite, en deuxième position pour les locuteurs turcophones, nous avons la fusion de la C+T avec 58% de moyenne, la Trajectoire est en troisième position avec 40%, ensuite la Manière avec 29%, juste après vient la fusion de la T+M avec 25% et finalement la fusion de la C+M avec 13%. Quant aux polonophones, en deuxième position comme pour les turcophones, nous trouvons la fusion de la C+T avec 43%,

ensuite la Trajectoire avec 30% de moyenne et juste après la Manière avec 30% ex-aequo avec la fusion de la C+M, et finalement la fusion de la T+M avec 20% de moyenne.

Observons maintenant le lexique verbal encodant les composantes présentées ci-dessus, employé par les apprenants des deux LS[84]. Tous les apprenants turcophones ont employé trois verbes, « tomber », mettre et « aller » 75% des apprenants ont employé quatre verbes, « sortir », « prendre », « donner » et « apporter ». 50% des apprenants ont privilégié cinq verbes, « revenir », « partir », « retourner », « glisser » et « marcher ». Quant aux apprenants polonophones, tous ont privilégié trois verbes, « tomber », « sortir » et « aller ». Des apprenants ont employé (80%) deux verbes, « faire du patinage » et « prendre ». Des apprenants (60%) ont privilégié quatre verbes, « revenir », « rentrer », « glisser » et « mettre ». Les lexèmes partagés sont, « tomber », « sortir », « aller » et « prendre ».

#### 5.6.1.5. Distribution des composantes sémantiques dans les six épisodes

Nous présentons les composantes sémantiques distribuées dans les 6 épisodes du récit[85]. La distribution des verbes est la même que dans les groupes précédents. L'épisode qui est conceptualisé avec le plus de procès spatiaux est le 3, avec 33%, ensuite viennnent les épisodes 1 et 5 ex-aequo, avec 26 et 25%. En troisième position, vient l'épisode 6, avec 7% suivi du 2 avec 5% des procès verbaux. La distribution des procès spatiaux ressemble à celle déjà observée dans les groupes précédents, l'épisode qui comporte le nombre le plus élevé de verbes de mouvement est le 3 et l'épisode culminant, vient en deuxième position, ex-aequo avec l'épisode 1, dans les autres groupes le 5 était en troisième position. Le tableau ci-dessous illustre la distribution des verbes de mouvement, classés par composantes sémantiques encodées dans les 6 épisodes. Ensuite, dans les sections suivantes, nous présentons quelles composantes sont exprimées dans chacun des épisodes et avec quel lexique verbal[86].

| tot.occur. V mvt | ép 1 | | ép 2 | | ép 3 | | ép 4 | | ép 5 | | ép 6 | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 199 | 51 | 26% | 9 | 5% | 66 | 33% | 10 | 5% | 50 | 25% | 13 | 7% | 199 |
| T | 32 | 63% | 2 | 22% | 16 | 24% | 10 | 100% | 14 | 28% | 11 | 85% | 85 |
| M | 13 | 25% | 0 | 0% | 26 | 39% | 0 | 0% | 5 | 10% | 0 | 0% | 44 |
| T+M | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 4 | 8% | 0 | 0% | 4 |
| C+M | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 4 | 8% | 0 | 0% | 4 |
| C+T | 2 | 4% | 7 | 78% | 15 | 23% | 0 | 0% | 19 | 38% | 1 | 8% | 44 |
| C+T+M | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 |
| mvt simple | 4 | 8% | 0 | 0% | 9 | 14% | 0 | 0% | 4 | 8% | 1 | 8% | 18 |
| %mvt/tot.énoncés | 104 | 49% | 30 | 30% | 129 | 51% | 44 | 23% | 121 | 41% | 37 | 35% | 465 |

Tableau 69 : FrL2 Gr 6 Pourcentage des composantes sémantiques par épisode

[84] *Cf.* les tableaux 145 et 146 en Annexe I présentent le nombre d'occurrences par composantes sémantiques employés par les deux groupes d'apprenants, la figure 129 en Annexe II illustre les proposrtions d'apprenants et de chaque langues qui ont emplyé chaque item.
[85] *Cf.* la figure 130 en Annexe II illustre la distribution de verbes de mouvement par épisode.
[86] *Cf.* la figure 131 en Annexe II illustre également cette distribution.

**Épisode 1 : Réveil – neige et verglas partout**

Dans le premier épisode, 49% des procès sont spatiaux, le total des verbes produits dans cet épisode est 104 dont 51 sont spatiaux. Quatre types de composantes sont encodées, avec la majorité des deux, la T, 63% et la M, 25%, les autres composantes sont beaucoup moins fréquentes, le mouvement simple, avec 8% et la fusion de la C+T, avec seulement 4%[87].

Pl : Joanna - pfa2joaf
(664) il veut arriver jusqu'à la maison de son maitre
(664a) enfin il arrive jusqu'à la porte de la maison
(664b) il tombe sur les escaliers
(664c) en ce moment son petit maitre un petit garçon blond sort
(664d) il tombe lui aussi
(664e) parce qu'il s'est glissé*
(664f) alors il rentre dans la maison
(664g) il sort avec un seau de cendre

**Épisode 2 : Le manteau**

Dans cet épisode, 30% des procès encodent l'espace, 9, sur le total de 30 verbes. La majorité, 78% des verbes fusionne la C+T avec 3 items différents et 7 occurrences : « apporter » (4 occurrences), « donner » (2 occurrences) et « prendre » (1 occurrences). 22% des verbes encodent la T seule, avec un seul item, « revenir ». Ci-dessous, nous illustrons les composantes encodées dans les verbes.

Tr : Rüçan - tfa2rucanf
(665) donc la fille apporte qqch
(665a) pour le donner

**Épisode 3 – Chien et Garçon font du patin**

Dans le troisième épisode, 51% des procès sont spatiaux, 66, sur le total de 129. Nous observons une plus grande richesse de composante sémantiques dans cet épisode que dans les précédents[88]. La composante la plus fréquente est la M, 39% des verbes, suivie de la T 24% et de la fusion C+T, 23%, pratiquement ex-aequo, finalement le mouvement simple est encodé avec 14% des verbes.

Pl : Anna - pfa2anaf
(666) le garçon va à la maison chercher ses patins
(666a) il prend ses patins
(666b) et tous les deux vont au jardin
(666c) et son chien prend le deuxième
(666d) il essaye de patiner
(666e) (il fait les efforts) pour ne pas tomber

[87] *Cf.* le tableau 147 en Annexe I illustre la distribution du lexique verbal par composantes avec le nombre d'occurrences. Pour voir plus d'exemples d'encodages de l'espace dans le V dans tous les épisodes se référer à l'Annexe III, groupe 6, exemples 1025-1060.
[88] *Cf.* le tableau 148 en Annexe I et la figure 132 en Annexe II illustre la distribution de composantes sémantiques, illustre le lexique verbal employé par composante avec le nombre d'occurrences.

(666f) et le chien se dirige vers lui
(666g) alors le garçon prend le patin du chien
(666h) alors il sort de la paille du patin
(666i) il commence à patiner

La séquence 3, ci-dessus, comporte plusieurs verbes encodant différentes composantes sémantiques et pas uniquement la T. Il nous semble plus intéressant de la citer en entier, au lieu de la couper en morceaux. En effet, cette séquence est révélatrice de la complexité discursive caractéristique pour le groupe le plus avancé.

**Épisode 4 : Garçon tombe dans l'eau**

Dans cet épisode, 23% des procès sont spatiaux. Le total des verbes est 44 dont 10 sont spatiaux.. La seule composante sémantique encodée est la T avec 2 verbes différents, majoritairement employé est « tomber » et une occurrence de « se diriger », employé déjà par la même apprenante polonaise dans l'épisode 3.

Pl : Anna - pfa2anaf
(667) il veut se diriger vers lui
(667a) et le garçon tombe dans l'eau

**Épisode 5 : Sauvetage**

Dans l'épisode culminant, 41% des procès sont spatiaux. Le total des verbes est de de 121, dont 50 sont spatiaux. Les composantes sémantiques encodées sont riches, avec des proportions différentes. La composante le plus fréquemment encodée est la fusion de la C+T avec 38%, suivie de la T, 28%, ensuite vient la M avec 10% des verbes et ex-aequo deux fusions la T+M et la C+M et finalement le mouvement simple avec 8% chacune[89]. Ci-après, nous présentons les informations le plus importantes par séquence, ainsi que nous donnons quelques exemples[90].

**Séquence 1.**

L'échelle en tant que Figure a été mentionnée dans 44% des énoncés par tous les apprenants. Les composantes sémantiques sont plus riches que dans les groupes précédents. La T est encodée avec 2 items, « arriver » et « revenir », la M est encodée avec un item, « faire du patinage », le mouvement simple est encodé avec le seul et même verbe « aller ». Ensuite plusieurs fusions ont été révélées, la fusion de la T+M est encodée avec 1 verbes « grimper », employé 3 fois, ainsi que la fusion de la C+T qui a été encodée avec 5 items conformes à la LC : « apporter », « donner », « prendre », « mettre », « attraper » et un item idiosyncrasique « tenE ». Voici des exemples.

[89] Cf la figure 133 en Annexe II illustre la distribution des composantes sémantiques dans cet épisode.
[90] *Cf.* le tableau 149 en Annexe I détaille toutes les informations encodées dans chacune des séquences. Pour voir plus d'exemples d'encodage des composantes sémantiques dans tout l'épisode 5, ainsi que dans chaque séquence se référer à l'Annexe III.

Tr : Rüçan - tfa2rucanf
(668) donc il va apporter un échelle
(668a) pour aider la fille (énoncé introductif)
(668b) mais l'échelle est trop court (énoncé introductif)

Tr : Kaan - tfa2kaanf
(669) il a mis l'échelle sur la glace (C+T)
(669a) et il l'attendait* pour le jeune homme (id)
(669b) pour grimper le <léchel> (T+M)
(669c) mais le jeune homme ne peut pas grimper l'échelle

**Séquence 2.**

L'échelle en tant que fond a été mentionnée dans 12% des énoncés, 6, par 5 apprenants, 3 turcs et 2 polonais. Les composantes encodées sont la M, avec les verbes « marcher » et « sauter », le mouvement simple avec le verbe « aller » et la T avec le verbe « monter ».

Tr : Beyza - tfa2beyzaf
(670) et pour ça il marche sur l'escalier

Tr : Melis - tfa2melisf
(671) donc le chien va sur/ monte sur l'escalier

**Séquence 4.** L'écharpe en tant que Figure a été mentionnée dans 18% des énoncés par 6 apprenants, (4 polonais et 2 turcs). Deux fusions sont encodées, la C+T avec 3 verbes, « donner », « prendre » et « attraper », et la C+M avec le verbe « jeter ».

Tr : Rüçan - tfa2rucanf
(672) il utilise son écharpe (énoncé introductif)
(672a) pour attraper la fille

Pl : Anna - pfa2anaf
(673) et jette une écharpe pour son ami

**Séquence 5.** Finalement, la séquence culminante est encodée avec 26% des énoncés, elle est riche en diverses composantes sémantiques, la T et trois types de fusions, la C+M, la C+T et la T+M. les apprenants ont produit 13 &nonc&s. Le mouvement provoqué est encodé dans 38% des énoncés (5) et 3 items, cependant, la majorité des énoncés (8) encode le mouvement volontaire, 62% et 5 items.

- **Stratégie du mouvement provoqué : 38%**

Elle est encodée avec 3 verbes différents, « sortir » de T, « tirer », fusionnant la C+M et « faire sortir », fusionnant la C+T.

Tr : Kaan - tfa2kaanf
(674) le jeune homme grimpait l'échelle (T+M)
(674a) et <il Zŏ tombé> sur la terre (T)
(674b) parce que le chien a tiré le jeune homme

Tr : Melis - tfa2melisf
(675) il utilise son écharpe (énoncé introductif O mvt)
(675a) pour tirer le garçon
(675b) après il sort le garçon

➢ **Stratégie du mouvement volontaire : 62%**

Elle est encodée avec 5 verbes différents, « sortir », « partir » et « tomber » de T, « atteindre », fusionnant la C+T et « grimper » fusionnant la T+M (*cf.* ex 11).

Pl : Anna - pfa2anaf
(676) il la met sur la glace (énoncé introductif)
(676a) pour que son ami puisse l'atteindre
(676b) et sortir
(676c) et jette une écharpe pour son ami (énoncé introductif)
(676d) pour qu'il puisse l'atteindre
(676e) et sortir

Comme dans les groupes précédents, la stratégie du mouvement volontaire est majoritaire. Cependant, nous observons une certaine complexité morphosyntaxique qui se reflète dans la modalité/l'aspect et dans la subordination. Les verbes modaux/aspectuels employés sont les suivants : « pouvoir », « essayer » et « aller », employés uniquement dans l'épisode 1 et 5.

Tr : Rüçan - tfa2rucanf
(677) donc il va apporter un échelle

Tr : Melis - tfa2melisf
(678) il ne peut pas arriver au petit trou de l'eau

Pl : Aneta - pfa2anef
(679) pour qu'il puisse la <tenE*>

Pl : Joanna - pfa2joaf
(680) parce que à chaque fois qu'il essaye de grimper sur la glace

Nous avons également relevé de nombreux énoncés subordonnés, 32 énoncés. Comme dans le groupe précédent, la subordination est de deux types. Premièrement de longues séquences introductives qui ne sont pas toujours spatiales mais qui sont impliquées dans le *l'événement spatial*. Le deuxième type de subordination concerne les conjonctions de subordination qui se complexifient, « pour », suivi de l'infinitif est toujours très productif, mais nous avons également relevé « pour que » suivie du subjonctif et d'autres conjonctions, « alors », « donc », « mais », « c'est pourquoi », « parce que » », quand », « qui » et « que ». Les énoncés subordonnés ont déjà été cités à l'occasion de la présentation des items verbaux, nous donnons ici les numéros des exemples. Voici un exemple.

Tr : Rüçan - tfa2rucanf
(681) donc quand il la voit

(681a) donc il va apporter un échelle
(681b) pour aider la fille (énoncé introductif)
(681c) mais l'échelle est trop court (énoncé introductif)
(681d) pour parvenir à la fille
(681e) il utilise son écharpe (énoncé introductif)
(681) pour attraper la fille

**Épisode 6 : Retour à la maison**

Dans le dernier épisode, 35% des procès sont spatiaux. Le total des verbes est de 37 dont 13 sont spatiaux. La composante majoritaire est la T, (85%), nous avons également relevé une occurrence de la fusion C+T et un mouvement simple. Voici les exemples des énoncés.

Tr : Beyza - tfa2beyzaf
(682) ils sont revient à la maison chez lui

Tr : Melis - tfa2melisf
(683) et tous les deux il(s) <zŏ> retournés* chez lui
(683a) quand le garçon rentre chez lui

#### 5.6.1.6. Idiosyncrasie

Comme dans les groupes précédents nous avons relevé les items et la morphologie idiosyncrasiques, cependant nous observons une nette progression, 76% des verbes sont conformes à la LC. L'idiosyncrasie lexicale est encore présente, bien qu'elle ait diminué.

##### 5.6.1.6.1. Idiosyncrasie lexicale

Tout comme dans le groupe précédent, nous avons relevé 2 types d'idiosyncrasie lexicale, les lexèmes employés de manière inappropriée, ainsi que les lexèmes inventés. Nous n'avons pas relevé les lexèmes en LS des apprenants

- *Lexème inapproprié.* Le même lexème qui a été employé dans les autres groupes a également été relevé dans celui-là, c'est « faire du ski », employé par un apprenant turcophone et un polonophone, un lexème qui est donc partagé par les deux groupes linguistiques.

Tr : Beyza - tfa2beyzaf
(684) près ils vont plateau*
(684a) qui <glissE*> du sport*
(684b) pour faire du ski*

Toute la séquence 21 est idiosyncrasique, on peut la comprendre, cependant elle n'est pas conforme à la LC, il manque des prépositions et des lexèmes en LC, le lexème « glissE » est

difficilement identifiable du point de vue morphosyntaxique, même si on comprend qu'il s'agit de l'activité de glisser.

➢ *Lexèmes inventés par les apprenants.*

Nous avons relevé 2 lexèmes, « se glisser* », souvent employé par les apprenants polonophones des groupes précédents qui est un calque du polonais où le verbe « glisser » est pronominal (« slizgac sie/se glisser ») et « <tenE>* », également employé par une apprenante polonophone.

Pl : Laura - pfa2lauf
(685) et il voulait essayer* se glisser*

L'énoncé ci-dessus est idiosyncrasique également par manque de la préposition « de » entre le verbe aspectuel « essayer » et le verbe d'action qui le suit.

Pl : Aneta - pfa2anef
(686) pour qu'il puisse la <tenE*>

Le lexème « tenE » est doublement idiosyncrasique, lexicalement il pourrait faire penser au verbe « tenir », mais, comme morphologiquement, il a la forme qui ressemble à un verbe non fini du premier groupe, nous ne pouvons pas l'interpréter de façon certaine.

#### 5.6.1.6.2. Idiosyncrasie morphologique

Quant à l'idiosyncrasie morphologique, elle est moindre que dans les groupes précédents et dans son caractère elle ressemble aux types d'idiosyncrasie déjà relevés précédemment.

➢ *La morphologie apparente au verbe non fini.* Même dans le sixième groupe qui a le lecte le plus avancé, nous retrouvons des verbes ayant l'apparence de verbes non finis, sans morphologie, souvent sur les verbes du 1er groupe : « allE », « empechE », « glissE », « patinE », « retournE » etc. Il est intéressant de remarquer qu'on retrouve encore le verbe « aller » sans morphologie, il semble être compliqué à acquérir.

Tr : Kaan - tfa2kaanf
(687) et <allE*> à une autre place

Tr : Beyza - tfa2beyzaf
(688) l'<empechE*> le glisser
(688a) qui <glissE*> du sport

Cette apprenante, Beyza, a un lecte parsemé d'idiosyncrasie, cependant, elle arrive à se faire comprendre.

➢ *Des tentatives de conjugaison.* Tout comme dans les groupes précédents, malgré les progrès évidents dans la maitrise de la morphologie, on trouve encore des lexèmes avec une morphologie idiosyncrasique. Nous observons les verbes ayant l'apparence du présent avec la morphologie non conforme à la LC. Voici des exemples avec les tentatives de conjugaison du verbe « partir » qui semble difficile à acquérir, même au niveau avancé.

Tr : Kaan - tfa2kaanf
(689) et les deux <parti>* le* place* de la maison

Le lexème <tenE>, cité précédemment et inventé par Aneta (ex. *supra* 686), qui est un exemple d'une double idiosyncrasie, morphologique et lexicale.

Nous pouvons observer également des tentatives de conjuguer des verbes au passé composé, avec le verbe auxiliaire inapproprié ou avec le participe passé inapproprié, ces tentatives sont plus nombreuses que dans les groupes précédents. Voici quelques exemples.

Tr : Melis - tfa2melisf
(690) et tous les deux il(s) <zŏ> retournés* chez lui
(690a) quand le garçon rentre chez lui

Tr : Beyza - tfa2beyzaf
(691) ils sont revient à la maison chez lui

Tr : Rüçan - tfa2rucanf
(692) la fille est commencé* à patiner sur la glace

### 5.6.2. Encodage des composantes sémantiques dans le satellite et les types de satellites

#### 5.6.2.1. Total des composantes sémantiques et l'encodage linguistique

Les apprenants du sixième groupe ont produit 81 satellites spatiaux au total. Les figures ci-dessous illustrent les caractéristiques sémantiques et linguistiques des satellites dans tous les énoncés de *l'événement spatial*.

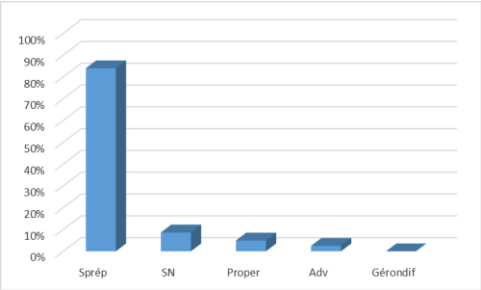



Figure 47a : FrL2 Gr 6 Encodage linguistique satellites

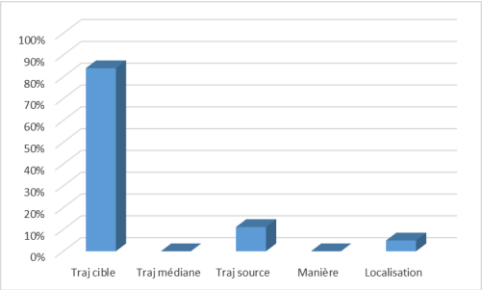



Figure 47b : FrL2 Gr 6 Composantes sémantiques satellites

L'empaquetage linguistique ressemble à celui des groupes précédents. Il se présente sous 5 formes différentes, majoritairement composé de Sprép, 84% (68 occurrences), 9% de SN (7 occurrences), 5% de Proper (4 occurrences) et finalement 2% d'adverbes. Les composantes sémantiques encodées sont majoritairement la Tc, 84% , la Ts est beaucoup moins fréquente, 11% et finalement la Tloc est encodée avec seulement 5% des satellites. La Tm et la M n'ont pas été relevé dans ce groupe, les satellites produits par le groupe précédent (5) présentent une plus grande richesse linguistique et sémantique.

#### 5.6.2.2. Distribution des composantes sémantiques dans les six épisodes

La distribution des satellites par épisode ne suit pas celle des verbes[91]. L'épisode où les apprenants ont produit le plus de satellites est le 5, 32%, en deuxième position vient l'épisode 3 avec 21%, en troisième position vient l'épisode 1 avec 19%, ensuite épisode 6 avec 12% et en avant dernière position vient l'épisode 4, avec 12%, finalement, l'épisode 2 avec seulement 1%, un seul satellite[92]. Ils présentent le nombre d'occurrences et leur pourcentage par épisode. Dans les sections suivantes, nous affinons l'emploi des satellites par ce groupe par épisode, nous les illustrons par des exemples.

[91] *Cf.* la figure 134 en Annexe II illustre la distribution de ssatellites par épisode.
[92] *Cf.* Les quatre figures 135 a, b et 136 a, b en Annexe II illustrent l'empaquetag elinguistique et l'encodage des composantes sémantiques dans les satellites produits par le grpupe 6 par épisode. Ils présentent le nombre des occurrences et le pourcentage par épisode.

**Épisode 1**

Dans cet épisode, les apprenants ont produit 15 satellites. 2 composantes sont encodées, majoritairement la Tc avec 60% (9 occurrences) et la Ts avec 40%. L'empaquetage linguistiques est majoritairement sous la forme de Sprép 87%, ainsi qu'un SN et un Adv. Les items encodant la Tc conformes à la LC sont les suivants : les Sprép, « à la maison », « sur la maison », « jusqu'à la porte de la maison », « jusqu'à la maison de son maitre », « jusqu'à la porte de la maison », « sur l'escalier », « dans la maison » et l'adverbe « là ». Deux items portent les traces de l'idiosyncrasie : « à maison* », « à porte* ». La Ts a été encodées avec deux items conformes à la LC : « de sa niche », « de sa maison ». Deux autres items sont idiosyncrasiques : « son place* », « de son niche* ». Voici des exemples[93] :

Pl : Joanna - pfa2joaf
(693) il veut arriver jusqu'à la maison de son maitre
(693a) enfin il arrive jusqu'à la porte de la maison
(693b) il tombe sur les escaliers

Pl : Joanna - pfa2joaf
(694) il met du cendre
(694a) dans là où il va

**Épisode 2**

Un satellite a été relevé dans l'épisode 2, un Sprép encodant la Tc. Le voici illustré dans l'énoncé.

Pl : Dominique - pfa2domf
(695) puis il revient **à la maison**
(695a) pour prendre un vêtement pour son chien

**Épisode 3**

Dans cet épisode, les apprenants ont produit 17 satellites. Trois composantes sont encodées, majoritairement la Tc avec 76%, (13 occurrences), la Ts est encodée seulement une fois et la T loc est encodée avec 18%, (3 occurrences). L'empaquetage linguistique est à 88% sous formes de Sprép et 12% de SN. Les items conformes à la LC encodant la LC sont les suivants : « à un lac », « dans le patin », « au jardin », « à la maison », « vers lui », « dans la maison », « au bord de l'étang », « à côté de leur maison », « sur la glace ». La Ts est encodée avec un Sprép, « du patin ».

Pl : Anna - pfa2anaf
(696) le garçon va à la maison chercher ses patins
(696a) il prend ses patins
(696b) et tous les deux vont au jardin
(696fc) et le chien se dirige vers lui
(696d) alors le garçon prend le patin du chien
(696e) alors il sort de la paille du patin

[93] Pour voir plus d'exemples d'encodage de composantes sémantiques spatiales dans le satellite se référer à l'Annexe III, groupe 6, exemples 1063-1077.

Les items idiosyncrasiques sont les suivants : « sur le glace* » (Tloc), « dans le chaussure* », « le place de la maison* », « une autre place* », « plateau* », (Tloc) « sur le plateau* », « le chien sort de la glace* » (id Ts au lieu de Tc), nous revenons sur ces items dans la section consacrée à l'idiosyncrasie.

**Épisode 4**

Dans cet épisode, les apprenants ont produit 10 satellites, tous encodent la Tc, 90% ont la forme de Sprép et un adv, dedans. Les items employés conformes à la LC sont les suivants : « dans l'eau », « vers lui », « dedans ». Nous avons également relevé 2 items idiosyncrasiques : « à l'eau » et « à la lac ».

Pl : Anna - pfa2anaf
(697) il veut se diriger vers lui
(697a) et le garçon tombe dans l'eau

Pl : Dominique - pfa2domf
(698) et il est tombé dedans

**Épisode 5**

L'épisode culminant est en tête, les apprenant y ont produit 23 satellites. La composante encodée majoritairement est la Tc mais nous avons également relevé deux occurrences de la Ts et une occurrence de la Tloc. L'encodage linguistiques est majoritairement sous la forme de Sprép 69%, (18 occurrences) avec 15% de SN (4 occurrences) et également 15% de Pro. La Tc est la seule composante encodée dans la séquence 1, encodée avec des Sprép conformes à la LC : « sur la glace », « au petit trou de l'eau », « à la fille », « à son propriétaire » ; un SN, « l'échelle » et un Proper, « lui ». Quelques items portent les traces de l'idiosyncrasie : « au la place de jeune homme* », « le léchelle* », « sur terre ferme* ».

Tr : Kaan - tfa2kaanf
(699) il a mis l'échelle sur la glace
(699a) pour grimper le <léchel*>
(699b) mais le jeune homme ne peut pas grimper l'échelle

Pl : Aneta - pfa2anef
(700) il lui donne une échelle

Dans la séquence 2 la Tc est encodée également majoritairement, avec une occurrence de la T loc, encodée avec un item idiosyncrasique, « sur l'escalier » avec un V de M. Les items conformes à la LC sont les suivants : « au bout de l'échelle », « jusqu'au bout de l'échelle ». Les autres items sont idiosyncrasiques : « sur l'escalier* », « sur la léchelle* », « sur l'escalier* », à côté de jeune homme* ».

Pl : Anna - pfa2anaf
(701) alors le chien va au bout de l'échelle

Tr : Beyza - tfa2beyzaf
(702) et pour ça il marche sur l'escalier* (Tloc)

Dans la séquence 4 uniquement la Tc est encodée, principalement avec le pronom personnel, « lui », un Sprép, « à son maitre » et un Sprep idiosyncrasique, « pour son ami* ».

Pl : Dominique - pfa2domf
(703) mais le chien a pris son écharpe
(703a) et le chien lui donne son écharpe
(703b) et lui a donné

Dans la séquence 5, les apprenants ont produit seulement 4 satellites, 2 encodant la Tc et 2 la Ts. La Tc est encodée avec un SN conforme à la LC, « l'échelle » et un Sprép « sur la terre », la Ts est encodée avec un Sprép conforme à la LC « de l'eau » et un SN idiosyncrasique « l'eau* ».

Voici les énoncés comportant les satellites dans les deux stratégies.

Stratégie du mouvement provoqué. Un item encode la Tc et un la Ts.

Tr : Kaan - tfa2kaanf
(704) le jeune homme grimpait l'échelle

Pl : Joanna - pfa2joaf
(705) et essaye de tirer son maitre de l'eau

Stratégie du mouvement volontaire. Un item encode la Tc et un la Ts.

Tr : Kaan - tfa2kaanf
(706) et <il Zŏ tombé> sur la terre (T)

Tr : Rüçan - tfa2rucanf
(707) quand la fille parti* l'eau* (Ts)

**Épisode 6**

Enfin, dans le dernier épisode, la seule composante encodée est la Tc, uniquement à l'aide de Sprép : « à la maison », « à sa maison », « chez lui », « chez soi », « dans sa niche » et également avec un Sprép idiosyncrasique, « à sa place* ».

Tr : Beyza - tfa2beyzaf
(708) ils sont revient à la maison chez lui

Tr : Melis - tfa2melisf
(709) et tous les deux il(s) <zŏ> retournés* chez lui
(709a) quand le garçon rentre chez lui

#### 5.6.2.3. Idiosyncrasie des satellites

Nous observons encore une partie des satellites qui portent des traces de l'idiosyncrasie, sur 81 satellites 21, (26%). Dans l'épisode 1, 20%, dans l'épisode un seul satellite est produit et il est conforme à la LC, dans l'épisode 3, 53% de satellites sont idiosyncrasiques, dans l'épisode 4, 7%, dans l'épisode 5, 47% et finalement dans l'épisode 6, 13%. De manière générale., malgré une certaine idiosyncrasie, nous observons une richesse lexicale de satellites et une meilleure maitrise de prépositions. Nous pouvons regrouper l'idiosyncrasie des satellites autour de trois types. Le premier concerne le domaine des prépositions, notamment, le suremploi de la préposition « à côté de », encore présente chez des apprenants turcophones, comme dans 597. L'énoncé 598 montre le suremploi de la préposition « dans » qui précède l'adverbe. L'énoncé 599 illustre l'omission de la préposition. L'énoncé 714 illustre l'emploi inapproprié de la préposition à. L'énoncé 601 illustre l'emploi inapproprié de la préposition « pour ».

Tr : Kaan - tfa2kaanf
(710) et il marchE à coté de jeune homme*

Pl : Joanna - pfa2joaf – suremploi de la préposition dans
(711) il met du cendre
(711a) dans* là où il va

Tr : Beyza - tfa2beyzaf
(712) après ils vont plateau*

Tr : Rüçan - tfa2rucanf
(713) et la fille tombe à* l'eau

Pl : Anna - pfa2anaf
(714) et jette une écharpe pour* son ami

Le deuxième type d'idiosyncrasie concerne le domaine des déterminants. Soit le déterminant est omis, comme dans 715a, soit il est confondu avec le lexème, comme dans 716, soit il est inapproprié, comme dans 716a.

Tr : Kaan - tfa2kaanf
(715) il y a un chien (énoncé introductif)
(715a) qui sort son place*

Tr : Kaan - tfa2kaanf
(716) c'est pourquoi le chien a sauté sur la léchelle*
(716a) le jeune homme a tombé* à* la* lac

Tr : Rüçan - tfa2rucanf
(717) il patinE sur le glace*

Le troisième type d'idiosyncrasie concerne le domaine des items. Bien plus rare que dans les groupes précédents, nous trouvons encore l'emploi du lexème « escalier », au lieu de « échelle » qui caractérise tous les lectes des apprenants turcophones, comme dans l'énoncé 718. Le manque du lexème approprié, remplacé par un mot générique, comme dans 719, 719a et 720 ou par un mot immédiatement accessible ou maitrisé, 721, 722.

Tr : Melis - tfa2melisf
(718) donc le chien va sur monte sur l'escalier*

Tr : Kaan - tfa2kaanf
(719) et les deux partis* le place* de la maison
(719a) et <allE*> à une autre place*

Pl : Joanna - pfa2joaf
(720) dans* là où il va

Tr : Beyza - tfa2beyzaf
(721) après ils vont plateau*
(721a) après il glisse sur le plateau*

Tr : Beyza - tfa2beyzaf
(722) il met quelque parties des arbres* dans le* chaussure

### 5.6.3. Organisation morpho-syntaxique de l'événement spatial

La proportion de la subordination a augmenté par rapport aux groupes précédents, 39% des énoncés sont complexes (80). Également la proportion des énoncés ayant l'apparence de la modalité et de l'aspect a augmenté, 18% (41).

#### 5.6.3.1. Subordination

Les énoncés ayant la forme de propositions complexes sont introduites par 12 conjonctions de subordination différentes, dont 4 les plus fréquentes : « mais » (17 occurrences), « pour » (15 occurrences), « parce que » (12 occurrences) et « alors » (11 occurrences). Les autres conjonctions sont moins fréquentes : « que » (6 occurrences), « pour que » (5 occurrences), « donc » et « qui » (4 occurrences), « quand » (3 occurrences), « où », « à cause de » et « c'est pourquoi » employées une fois chacune. Les séquences se rallongent et montre clairement une complexification du lecte[94].

[94] Des exemples de séquences se trouvent en Annexes (*cf.* Annexe III).

► *But.* La subordination la plus répandue est celle du but, encodée avec deux conjonctions : « pour » et « pour que », elle a été illustrée ci-dessus dans les énoncés 684b et 686, ci-dessous nous citons un autre exemple.

Pl : Dominique - pfa2domf
(723) puis il revient à la maison
(723a) pour prendre un vêtement pour son chien

► *Conséquence.* Ce type de subordination a été fréquemment employé, nous avons relevé trois conjonctions : « c'est pourquoi », « donc » et « alors ». Elle a déjà été illustrée plus haut, dans les énoncés 681, 696 et 716, ci-dessous nous présentons d'autres exemples.

Tr : Rüçan - tfa2rucanf
(724) donc la fille apporte qqch
(724a) pour le donner

Tr : Kaan - tfa2kaanf
(725) mais le jeune homme ne peut pas grimper l'échelle
(725a) c'est pourquoi le chien a sauté sur la <léchel*>

► *Opposition.* Ce type de subordination a été également fréquemment employé, uniquement avec la conjonction « mais » qui a déjà été illustré plus haut dans l'énoncé 668.

► *Cause.* Ce type de subordination a été employé avec deux conjonctions : « parce que » et « à cause de ». Voici des exemples.

Pl : Anna - pfa2anaf
(726) le matin le petit chien sort de sa niche
(726a) il réussit pas à marcher
(726b) parce que il y a de la glace
(726c) il essaye de marcher

Tr : Melis - tfa2melisf
(727) après il tombe à cause de la glace

► Nous avons également relevé l'emploi conforme à la LC des conjonctions « qui » et « que », nous les illustrons ci-dessous.

Tr : Kaan - tfa2kaanf
(728) il y a un chien (énoncé introductif)
(728a) qui sort son place*

Tr : Melis - tfa2melisf
(729) mais le chien devient malheureux (énoncé introductif Omvt)
(729a) parce qu'il sait (énoncé introductif Omvt)
(729b) qu'il ne peut pas faire le patinage

#### 5.6.3.2. Modalité/aspect

Dans l'expression de la modalité et de l'aspect, les apprenants ont employé 10 items différents avec 42 occurrences, 18% des énoncés. Les items suivants ont été employés : « pouvoir » (14 occurrences), le plus employé, ensuite « essayer » (7 occurrences), « commencer » (5 occurrences), « vouloir », « aller » et « décider » ont été employés 3 fois chacun, « devoir » et « décider » ont été employés 2 fois chacun, finalement, « proposer », « empêcher » et « faire les efforts » ont été employés une fois chacun.

►*Aspect des étapes de la réalisation de l'action.* L'aspectualisation, est souvent employée, elle a été encodée avec plusieurs lexèmes. Le *début* est exprimé avec le verbe « commencer », une *action proche* est exprimée avec le verbe « aller », la *tentative* est exprimée avec le verbe « essayer », « faire les efforts » et la *fin réalisée* est exprimée avec le verbe « décider ».

Tr : Rüçan - tfa2rucanf
(730) la fille est commencé* à patiner sur la glace

Pl : Aneta - pfa2anef
(731) et Reksio et ce garçon vont faire du patinage

Pl : Joanna - pfa2joaf
(732) comme ça il essaie de faire son maitre « sortir »

Pl : Anna - pfa2anaf
(733) il fait les efforts pour ne pas tomber

Pl : Anna - pfa2anaf
(734) il réussit pas à marcher

►*Modalité de possibilité ou de l'impossibilité,* la plus employée, exprimée dans le verbe « pouvoir » de polarité positive ou négative.

Pl : Anna - pfa2anaf
(735) il la met sur la glace
(735a) pour que son ami puisse l'atteindre
(735b) alors le chien va au bout de l'échelle
(735c) et jette une écharpe pour son ami
(735e) pour qu'il puisse l'atteindre

►*Modalité de l'intentionnalité* est exprimée avec deux verbes : « vouloir », « décider ».

Pl : Joanna - pfa2joaf
(736) il veut arriver jusqu'à la maison de son maitre

Tr : Rüçan - tfa2rucanf
(737) ils décident de se promener

►Autres modalités, sont *l'obligation*, exprimée avec le verbe « devoir », les *efforts déployés pour ne pas permettre la réalisation d'une action*, encodés avec le verbe « empêcher » et finalement, « proposer », impliquant une tierce personne[95].

Tr : Melis - tfa2melisf
(738) après il doit donner le paire à le au garçon
Tr : Beyza - tfa2beyzaf
(739) l'empechE* le glisser

Pl : Laura - pfa2lauf
(740) il a proposé de faire patinage ensemble

[95] Pour voir plus d'exemples de cette section se référer à l'Annexe III groupe 6, exemples 107-1084.

## 6. Synthèse - bilan : référence spatiale en L2

### 6.1. Répertoire verbal

Dans la synthèse nous ferons ressortir plusieurs points :

i/Les caractéristiques générales des énoncés encodant *l'événement spatial* par groupes de niveaux.

ii/ La richesse du répertoire verbal spatial avec le calcul de l'indice de Guiraud par niveaux.

iii/ Quelles composantes sémantiques et quels lexèmes verbaux spatiaux sont maitrisés par niveau, y-a-t-il des différences/ressemblances.

iv/ Quelles composantes sémantiques et quels lexèmes verbaux spatiaux sont maitrisés par LS-pol vs turc, y-a-t-il des différences/ressemblances.

Notre but est double, d'une part, de faire ressortir la progression quantitative et qualitative par rapport aux groupes de niveaux, c'est la raison pour laquelle, en plus des résultats quantitatifs et des pourcentages, nous avons calculé la proportionnalité avec le coefficient multiplicateur (CM) et la proportionnalité en colonnes, permettant de comparer les groupes entre eux. D'autre part faire ressortir les préférences pour les composantes sémantiques par groupes de niveaux et par LS.

i/ La figure ci-dessous illustre les caractéristiques générales des énoncés de *l'événement spatial* des 6 groupes de niveaux.

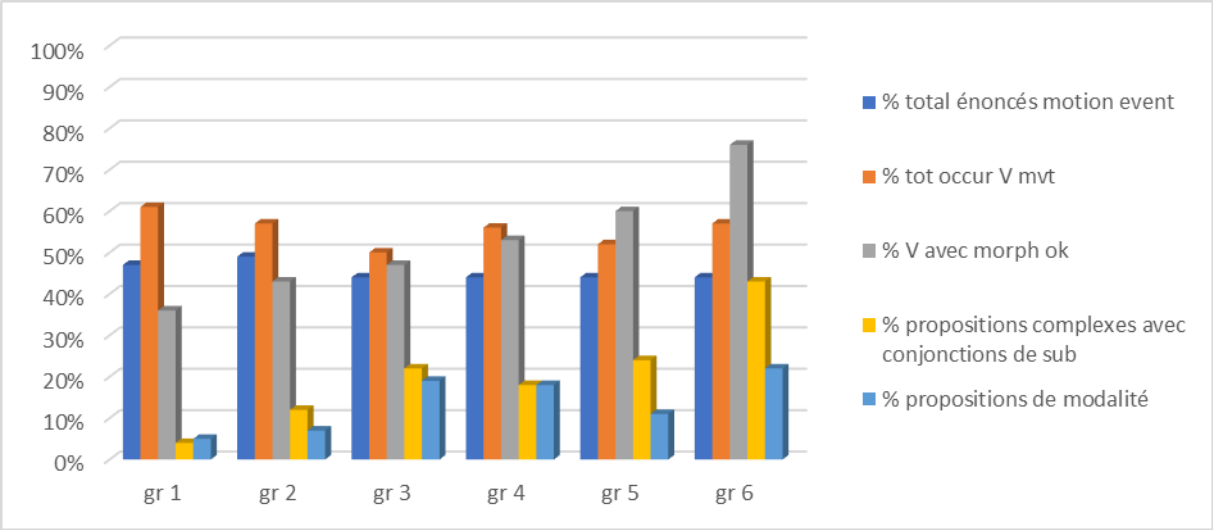



Figure 48 : Synthèse apprenants caractéristiques des énoncés

La figure permet de voir plusieurs caractéristiques en pourcentages. Une remarque intéressante merite d'être mentionné, il faut être très attentif et prendre en compte plusieurs critères pour observer la progression car elle n'est pas évidente à voir dans tous les critères.

Respectivement de gauche à droite, d'abord, nous pouvons observer le pourcentage des énoncés *l'événement spatial* sur le total des énoncés, il est quasi identique dans tous les groupes 44%, il est légèrement plus élevé dans le groupe 2, 49% et 1, 47%. Ensuite, le pourcentage des occurrences des verbes de mouvement, il est comparable dans tous les groupes, cependant, le plus élévé est dans le groupe 1, 61%, ensuite les groupes 2 et 6 sont à l'égalité, 57%, puis le groupe 5, 52% et finalement le groupe 3, 50%. Le critère suivant est le pourcentage des verbes avec la morphologie correcte, c'ets l'un des deux critères où on voit vraiment la progression, le grpupe 1 a produit 36% de verbe savce la morphologie corecte, le groupe 2, 43%, le groupe 3, 47%, le pourcentage des trois premiers groupes est en-dessous de la moyenne. C'est le groupe 4 qui a dépassé la moyenne avec 53% des verbes avec la morphologie correcte, puis le groupe 5 avec 60% et le groupe 6 avec 76%. Le critère suivant est le pourcentage de la subordination, exprimée avec les conjonctions de subordination, c'est le deuxième de deux critères où on voit la progression, ainsi, le groupe 1 a produit seulement 4% des propositions complexes, le groupe 2, 12%, le groupe 3, 22%, le groupe 4 a légérement baissé le pourcentage de la subordination, 18%, le groupe 5 a produit 24% des propositions complexes et finalement le groupe 6 a produit 43% des propositions complexes, une grande augmentation par rapport aux groupes moins avancés. Le dernier critère concerne les énoncés compotant la modalité et l'aspect, on y observe une progression, mais elle n'est pas régulière. Ainsi, entre les groupes 1 et 3, on observe une progression, le groupe 1 a produit seulement 5% des énoncés comportant la modalité et l'aspect, le groupe 2, 7% et le groupe 3, 19%. Dans le groupe 4, nous observons une petite diminution à 18% et dans le groupe 5 une diminution plus grande, de seulement 11%. La progression nette revient dans le groupe 6 avec 22%.

ii/À présent, observons le répertoire verbal spatial. Tout d'abord, nous présentons les résultats quantitatifs par groupe, du nombre d'occurrences de verbes au total dont le nombre d' occurrences de verbes de mouvement, ensuite le nombre de verbes différents au total, dont le nombre des verbes différents de mouvement. Le tableau et la figure ci-dessous résument ces résultats quantitatifs à valeur absolue sans prendre en compte la variable du nombre des apprenants dans les groupes.

| | tot.occur. V | tot.V dif | tot.occur. mvt | tot.V dif. mvt |
|---|---|---|---|---|
| Groupe 1 | 168 | 44 | 103 | 19 |
| Groupe 2 | 352 | 66 | 199 | 24 |
| Groupe 3 | 425 | 84 | 213 | 23 |
| Groupe 4 | 403 | 72 | 236 | 30 |
| Groupe 5 | 404 | 85 | 209 | 29 |
| Groupe 6 | 349 | 77 | 199 | 29 |

Tableau 70 : Synthèse apprenants répértoires verbaux

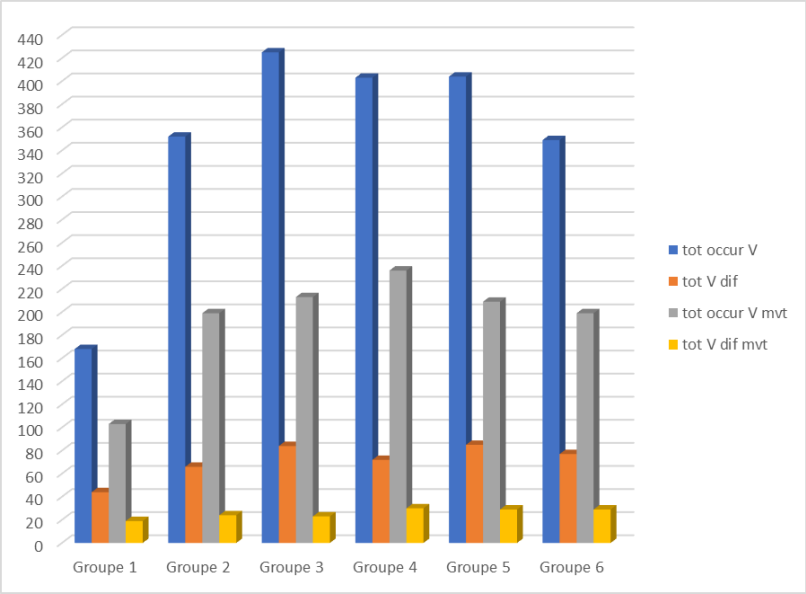



Figure 49 : Synthèse apprenants répertoires verbaux sans CM

Les critères illustrés par cette figure sont, respectivement de gauche à droite, le total des occurrences de tous les verbes, le total de verbes differents, le total des occurrences de verbes de mouvement et le total des verbes de mouvement différents. Nous pouvons voir une progression entre les groupes 1 et 3 dans le total des occurences de verbes et le total de verbes différents qui baisse dans les groupes suivants, moins nombreux. De la même manière, nous pouvons voir une progression entre les groupes 1 et 4 dans le total des occurrences de verbes de mouvement qui baisse dans les groupes 4 à 6 qui se composent du plus petit nombre d'apprenants. Cependant, ces résultats quantitatifs à valeur absolue ne sont pas exactes, car ils ne prennent pas en compte la variable du nombre d'apprenants qui n'est pas négligeable. Pour obtenir les résultats plus rigoureux, nous avons calculé le taux de variatoin en prenant en compte la variable du nombre d'apprenants par groupe, rappelon-les : gr 1 – 28, gr 2 – 23, gr 3-21, gr 4 – 17, gr 5- 12, gr 6 – 9 apprenants. Nous avons calculé le coefficient multiplicateur que nous avons appliqué aux résultats absolus, ainsi, nous avons obtenu les résultats relativisés/pondérés incluant la variable du nombre d'apprenants. Le tableau suivant illustre les résultats quantitatifs rélativisés après l'application du CM.

| | tot.occur. V | tot.V dif | tot.occur. mvt | tot.V dif. mvt | CM |
|---|---|---|---|---|---|
| Groupe 1 | 168 | 44 | 103 | 19 | |
| Groupe 2 | 429 | 81 | 243 | 29 | 1,22 |
| Groupe 3 | 565 | 112 | 283 | 31 | 1,33 |
| Groupe 4 | 661 | 118 | 387 | 49 | 1,64 |
| Groupe 5 | 941 | 198 | 487 | 68 | 2,33 |
| Groupe 6 | 1085 | 239 | 619 | 90 | 3,11 |

Tableau 71 : Synthèse apprenants répertoire sverbaux avec CM

La figure suivante illustre également ces résultats.

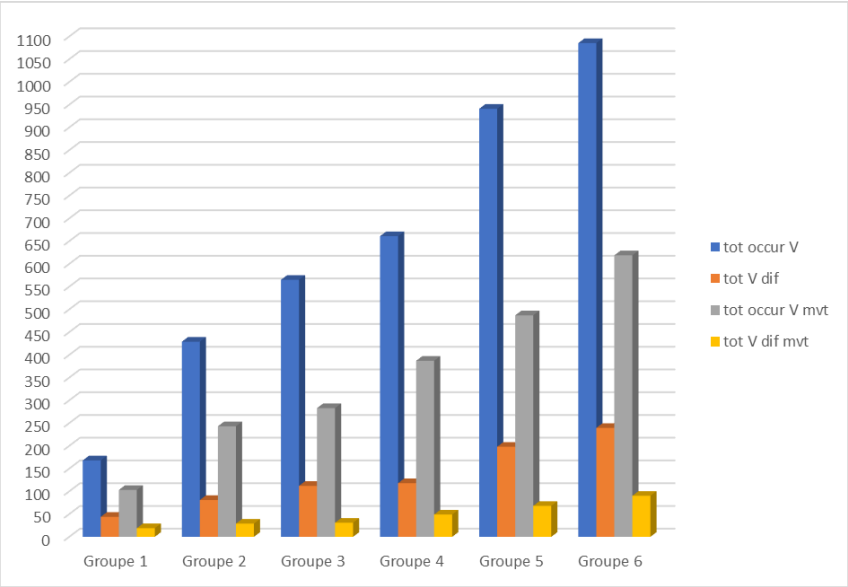



Figure 50 : Ssynthèse apprenantsrépertoires verbaux avec CM

La figure montre clairement la proportionnalité et la progression des critères linguistiques qui nous intéressent, à savoir, le nombre d'occurrences de verbes, dont le nombre de verbes différents au total, le nombre d'occurrences des verbes de mouvement dont le nombre de verbes différents.

À présent, observons les rapports quantitatifs des répertoires verbaux avant l'application du CM et après. La première figure 51 illustre le nombre de verbes de mouvement différents et la deuxième figure 52 le nombre d'occurrences de verbes de mouvement.

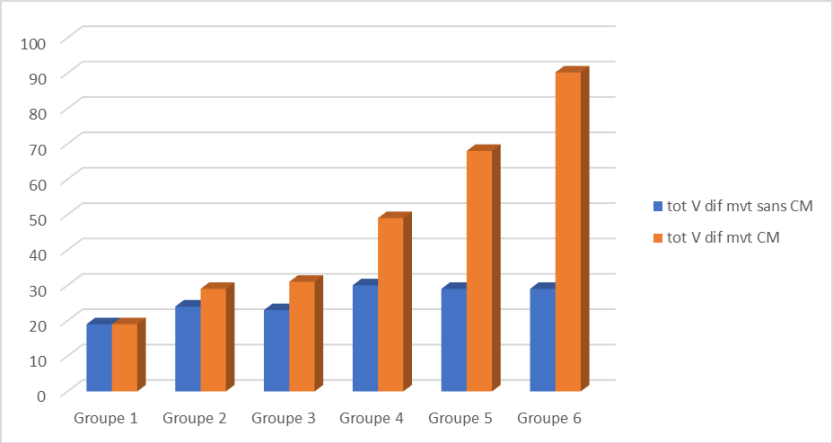



Figure 51 : Synthèse apprenants répertoires verbaux V dif. avec et sans CM

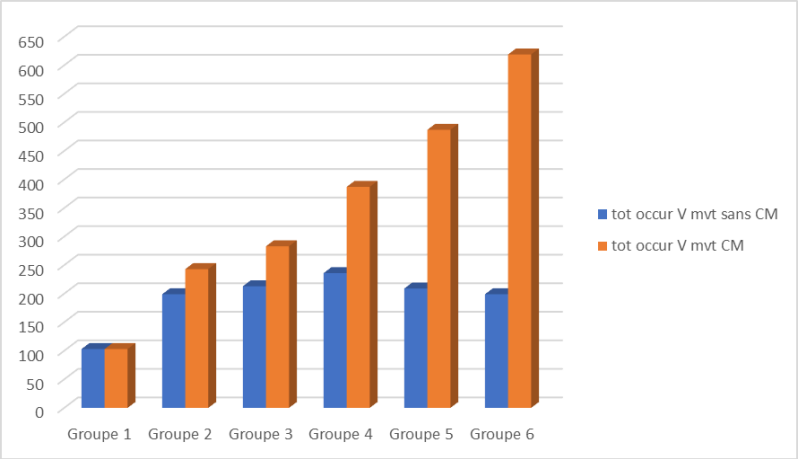



Figure 52 : Synthèse apprenants répertoires verbaux nbr occurrences avec et sans CM

La première colonne illustre les résultats quantitatifs sans prendre en compte la variable du nombre d'apprenants, elle ne permet pas de voir la progression réelle, or il y en a une. Selon la première colonne, celle de gauche (sur le total des verbes différents et sur le total d'occurrences de verbes de mouvement), le groupe qui a produit le plus de verbes différents et d'occurrences de verbes spatiaux est le 4. Cette colonne ne montre pas la progression. Si nous regardons la colonne de droite, illustrant les résultats prenant en compte la variable du nombre d'apprenants, la progression d'un groupe à l'autre est très nette.

De la même manière, nous pouvons illustrer les résultats quantitatifs en pourcentages. D'abord, observons les pourcentages des répertoires verbaux spatiaux calculés d'après les résultats obtenus après l'application du CM.

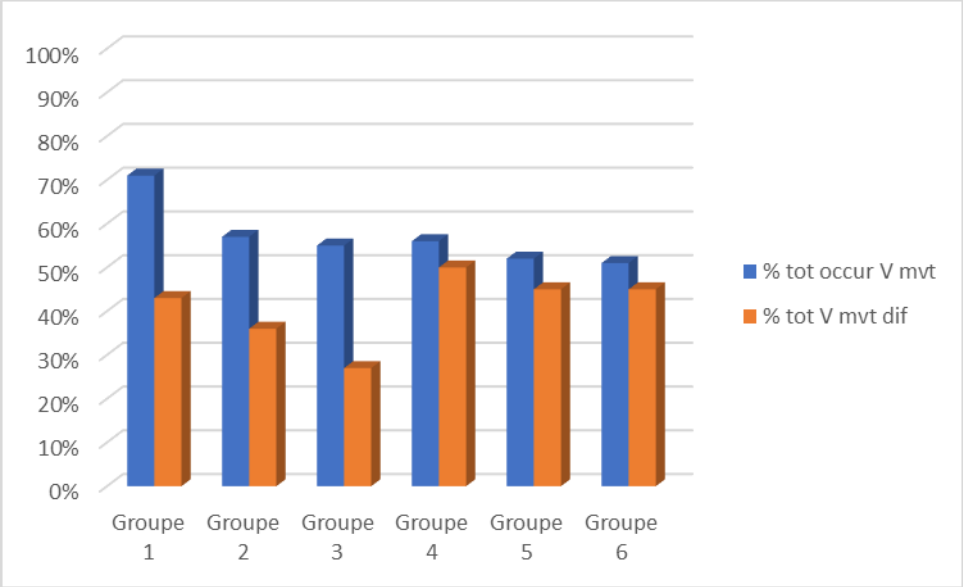



Figure 53 : Synthèse apprenants répertoire verbal spatial pourcentages

Ces résultats montrent le pourcentage d'occurrences de verbes de mouvement et le pourcentage de verbes de mouvement différents, par rapport à la totalité des occurrences de verbes et la totalité des verbes différents (calculé après l'application du CM). Ils ne montrent pas, cependant, la progression, car ils ne comparent pas les groupes entre eux, ce sont les résultats en lignes et non en colonnes. Pour obtenir les résultats plus rigoureux, comparant les groupes entre eux, nous avons calculé la somme par colonne et ensuite les pourcentages par rapport à la somme par colonne. Les résultats obtenus illustrent la proportionnalité et la progression avec les pourcentages résultant des calculs par colonne, permettant de comparer les groupes entre eux. Le tableau 72 et la figure 54 ci-dessous illustrent les résultats relativisés obtenus.

| | tot.occur. V | % tot.occur. V | tot.occur mvt | % tot. mvt | tot.V dif | % tot.V dif | tot.V dif. mvt | % tot.V dif. mvt |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Groupe 1 | 168 | 4% | 103 | 5% | 44 | 6% | 19 | 7% |
| Groupe 2 | 429 | 11% | 243 | 11% | 81 | 10% | 29 | 10% |
| Groupe 3 | 565 | 15% | 283 | 13% | 112 | 14% | 31 | 11% |
| Groupe 4 | 661 | 17% | 387 | 18% | 118 | 15% | 49 | 17% |
| Groupe 5 | 941 | 24% | 487 | 23% | 198 | 25% | 68 | 24% |
| Groupe 6 | 1085 | 28% | 619 | 29% | 239 | 30% | 90 | 31% |
| | 3849 | 100% | 2122 | 100% | 792 | 100% | 286 | 100% |

Tableau 72 : Synthèse apprenants totaux répertoires verbaux

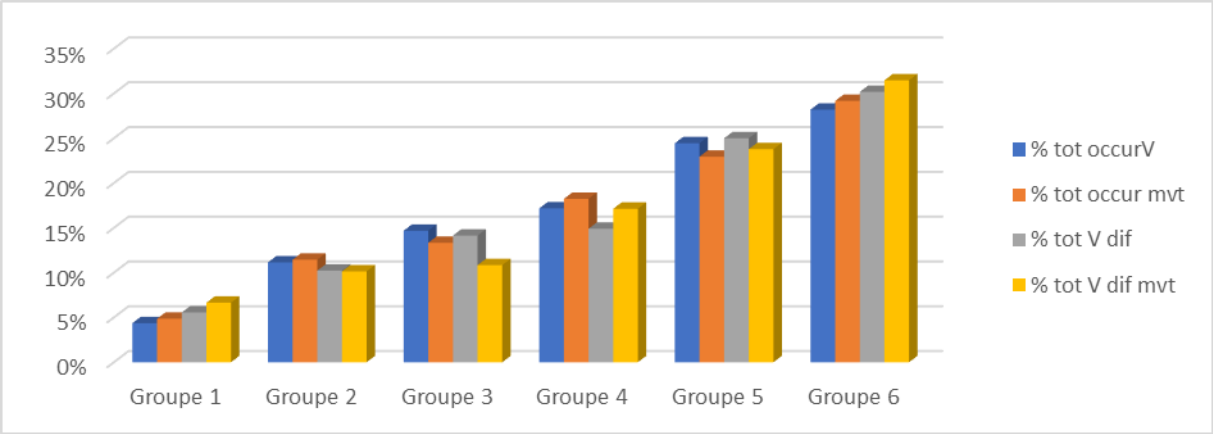



Figure 54 : Synthèse apprenants progression

La figure montre une nette progression entre tous les groupes.

Finalement, observons la synthèse des résultats quantitatifs et l'indice de Guiraud[96], les deux calculés avant et après l'application du CM.

| | Tot.V dif. mvt sans CM | tot.occur. mvt sans CM | Indice de Guiraud sans CM | CM | tot.V dif. mvt CM | tot.occur. mvt CM | indice de Guiraud avec CM |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Groupe 1 | 19 | 103 | 1,87 | | 19 | 103 | 1,87 |
| Groupe 2 | 24 | 199 | 1,7 | 1,22 | 29 | 243 | 1,86 |
| Groupe 3 | 23 | 213 | 1,58 | 1,33 | 31 | 283 | 1,84 |
| Groupe 4 | 30 | 236 | 2,06 | 1,64 | 49 | 387 | 2,49 |
| Groupe 5 | 29 | 209 | 1,99 | 2,33 | 68 | 487 | 3,08 |
| Groupe 6 | 29 | 199 | 1,99 | 3,11 | 90 | 619 | 3,63 |

Tableau 73 : Répertoire spatial avec indice de Guiraud sans et avec CM

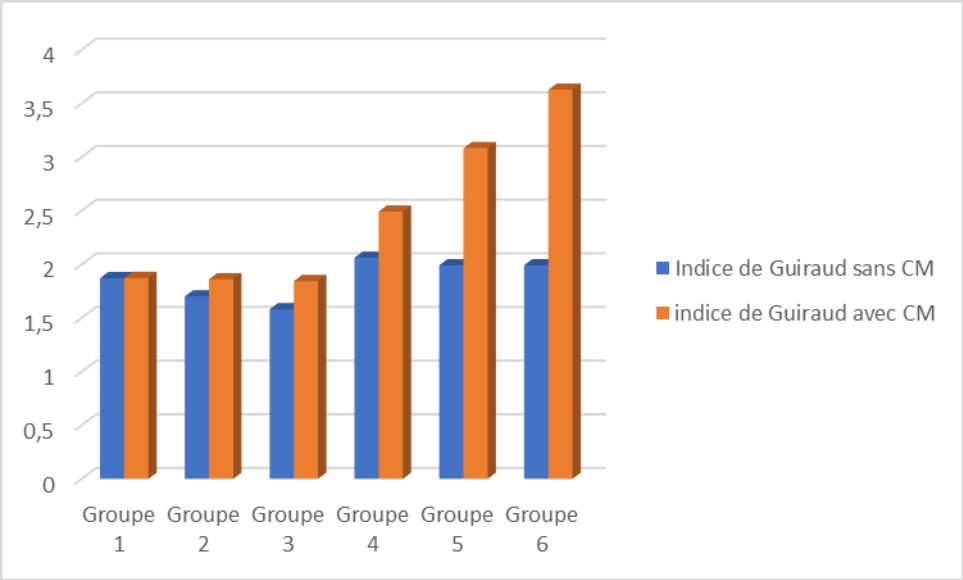



Figure 55 : Synthèse apprenants indice de Guiraud sans et avec CM

L'indice de Guiraud calculé avant l'application du CM ne montre pas de progression règulière, le groupe qui a obtenu le résultat le plus élevé est le 4, avec 2,06, ensuite les groupes 5 et 6 ex-aequo avec 1,99, suivis étonnamment du groupe 1, puis à la fin arrive groupe 3, avec l'indice de Guiraud le plus faible. Cependant, lorsque nous observons l'indice de Guiraud après l'application du CM, nous observons une certaine progression entre les groupes 4, 5 et 6, qui revèle l'indice le plus élevé pour le groupe 6, suivi de 5 et suivi de 4, le résultat semble logique. Par contre, pour les groupes 1, 2 et 3, c'est le groupe 1 qui a obtenu le résultat le plus élevé, de 1,87, suivi de 2 et le résultat le plus faible a été relevé pour le groupe 3. Le même groupe a obtenu le résultat le plus bas dans l'indice de Guiraud sans le CM.

[96] Rappelons l'opération du calcul de l'indice de Guiraud adapté à notre étude pour calculer la richesse du répertoire verbal spatial : Nbr Vmvt dif/Racine(nbr occur Vmvt)

iii/ Observons à présent la distribution des composantes sémantiques employées par niveaux. Dans un premier temps, observons les pourcentages des composantes sémantiques par rapport au nombre de verbes de mouvement différents. La figure ci-dessous illsutre cette distribution.

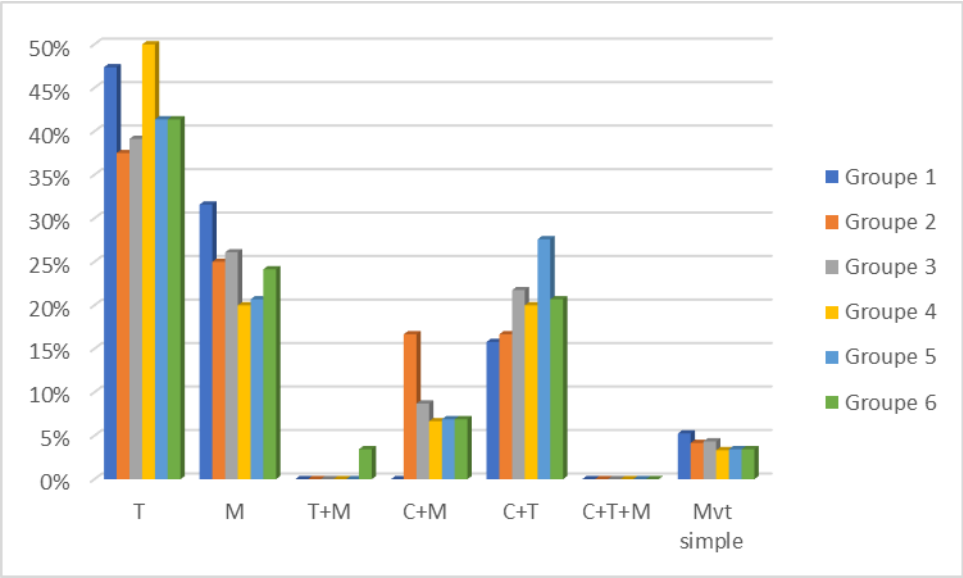



**Figure 56 : Synthèse apprenants pourcentage des composantes sémantiques V dif**

Nous pouvons voir que la Trajectoire seule est la composante dominante à tous les niveaux. Avec un pourcentage le plus élevé dans le groupe 4, 50% et 1, 47%, suivis des 5 et 6 ex-aequo avec 41% et finalement les groupes 3 et 2 pratiquement ex-aequo avec 39 et 38%. La Manière seule est la deuxième composante le plus fréquemment employée, avec un pourcentage le plus élevé dans le groupe 1, suivi respectivement presque à l'égalité du 3, avec 26%, du 2, avec 25% et du 6, avec 24%, le groupe 4, avec 20%, le pourcentage le moins élevé. La composante suivante, en troisième position, en ce qui concerne la fréquence d'emploi est la fusion de la C+T qui a obtenu le pourcentage le plus élevé dans le groupe 5, avec 28%, suivi presque à l'égalité du 3, avec 22%, du 6 avec 21% et du 4, avec 20%. Finalement, nous retrouvons presque à l'égalité les groupes 2, avec 17% et 1, avec 16%. La fusion de la C+T se trouve en quatrième position en ce qui concerne la fréquence, avec le pourcentage le plus élevé dans le groupe 2, avec 17%, suivi du 3, avec 9%, finalement, nous retrouvons les groupes 4, 5 et 6 à égalité avec 7%, le groupe 1, le plus débutant n'a produit aucun verbe fusionnant ces deux composantes. Ensuite, nous retrouvons à tous les niveaux le mouvement simple, encodé avec un seul item, dont la proportionnalité est la plus élevé dans le groupe 1, 5%, ensuite, les groupes 2 et 3 avec 4% et finalement 5 et 6 avec 3%. Le seul groupe qui a encodée la fusion de la T+M est le 6, avec un seul item, *grimper*. La fusion des trois composantes, relevée en français L1, n'a pas du tout été encodée par les apprenants.

Observons à présent la distribution des composantes sémantiques sur le total des occurrences de verbes de mouvement. La figure ci-dessous l'illustre.

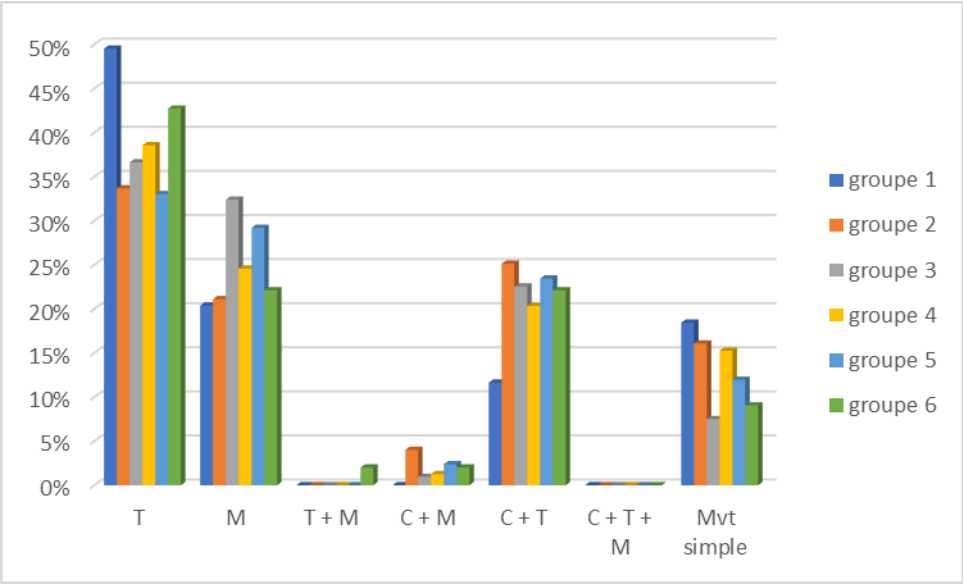



Figure 57 : Synthèse apprenants pourcentages des composantes sémantiques nbr occur.

La distribution des composantes sémantiques sur le total des occurrences des verbes de mouvement n'est pas exactement la même que celle sur le total des verbes différents. Nous retrouvons la Trajectoire en tête à tous les niveaux. Le pourcentage le plus élevé a été relevé dans le groupe 1, 50% suivi du groupe 6, 43%, ensuite, suivi du groupe 4 avec 39%, et du groupe 3 avec 37%, ensuite, presque à l'égalité, les groupes 2, avec 34%, et 5, avec 33%. La deuxième composante est la Manière, avec le pourcentage le plus élevé dans le groupe 3, 32% il est suivi du groupe 5, avec 29%, ensuite du groupe 4 avec 25%, finalement, nous trouvons les groupes 6, 2 et 1 presque à l'égalité, avec 20, 22 et 21%. La troisième composante, en ce qui concerne la fréquence, est la fusion de la C+T avec les pourcentages assez proches dans les groupes 2 à 6, le plus élevé, relevé dans le groupe 2, 25%, suivi des groupe 3 et 5 ex-aequo, avec 23%, puis, suivis du groupe 4 avec 20%, finalement, nous trouvons le groupe 1 avec 12%, le pourcentage le moins élevé. La quatrième composante la plus fréquente est le mouvement simple, avec le pourcentage le plus élevé dans le groupe 1, 18%. Le groupe 1 est suivi du 2, avec 16%, ensuite nous trouvons le groupe 4, avec 15%, suivis du 5 avec 12%, finalement les groupes 6 et 3 presque ex-aequo, avec 9 et 8%. La fusion de la C+M, assez fréquente dans tous les groupes par rapport au nombre de verbes différents, elle l'est beaucoup moins par rapport au nombre d'occurrences. Elle est exprimée dans 4% des occurrences du groupe 4, le résultat le plus élevé, puis 2% des occurrences des groupes 5 et 6, finalement 1% des occurrences des groupes 3 et 4. La dernière composante

est la fusion de la T+M, comme cela a été mentionné, seul le groupe 6, le plus avancé, l'a encodée, avec 2% des occurrences.

Enfin dans cette sous-section nous présentons le tableau avec le répertoire verbal employé par tous les groupes, avec les indications des lexèmes partagés.

| V item | Groupe 1 | Groupe 2 | Groupe 3 | Groupe 4 | Groupe 5 | Groupe 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| aller | X | X | X | X | X | X |
| apporter | X | X | X | X | X | X |
| donner | X | X | X | X | X | X |
| faire des patins/ du patinage | X | X | X | X | X | X |
| glisser | X | X | X | X | X | X |
| patiner | X | X | X | X | X | X |
| prendre | X | X | X | X | X | X |
| retourner | X | X | X | X | X | X |
| sortir | X | X | X | X | X | X |
| tomber | X | X | X | X | X | X |
| venir | X | X | X | X | X | X |
| partir | X | X | X | X | | X |
| rentrer | X | | X | X | X | X |
| se lever | X | X | | X | X | X |
| arriver | X | | | X | X | X |
| entrer | X | X | X | X | | |
| faire du sport/de la gymnastique | X | X | X | X | | |
| se promener | X | X | | | X | X |
| courir | X | X | | X | | |
| jeter | | X | X | X | X | X |
| marcher | | X | X | X | X | X |
| monter | | X | X | X | X | X |
| revenir | | X | X | X | X | X |
| tirer | | X | X | X | X | X |
| emmener | | X | X | | | |
| éparpiller | | X | | | | |
| atteindre | | | X | | | X |
| nager | | | X | | | |
| amener | | | | X | | |
| passer | | | | X | | |
| quitter | | | | X | | |
| saisir | | | | X | X | |
| descendre | | | | X | X | |
| attraper | | | | X | X | X |
| se diriger | | | | X | X | X |
| poser | | | | | X | |
| tendre | | | | | X | |
| tourner | | | | | X | |
| faire des pirouettes | | | | | X | |
| mettre | | | | | X | X |
| sauter | | | | | | X |
| parvenir | | | | | | X |
| grimper | | | | | | X |
| danser | | | | | | X |

Tableau 74 : Synthèse apprenants lexèmes verbaux par groupe

Les apprenants de tous les groupes ont produit 44 items verbaux différents, 11 items sont partagés par tous les groupes, 5 items sont partagés par 5 groupes, 10 items sont partagés par 4 groupes, 3 items sont partagés par 3 groupes, 5 items sont partagés par 2 groupes, 10 items sont employés par un seul groupe. Le groupe 1 a produit 19 items partagés, le groupe 2, 24 items partagés, le groupe 3, 22 items partagés, le groupe 4, 27 items, les groupes 5 et 6, 25 items partagés.

iv/ Le dernier point que nous observons dans cette synthèse est la distribution des composantes sémantiques et des lexèmes verbaux par niveaux et en fonction de la LS des apprenants.

Dans le premier groupe, les apprenant polonophones ont privilégié la T, avec 57% de verbes différents et d'occurrences, le pourcentage de cette composante est plus élevé qu'en français L1, où il est de 34%. Ce résultat pourrait être révélateur du lecte très débutant et du « traitement minimal de la tâche » (Watorek 1996, 2008) de ce groupe. En effet, l'encodage de la Trajectoire est souvent considéré dans les travaux en acquisition comme cognitivement plus saillant (*cf.* Perdue, ESF, Watorek 1996, 2008), la Manière est plus complexe à encoder et moins saillante. Nous ne pouvons pas y voir l'influence du polonais LS car cette langue encode principalement la M dans la racine verbale. Cependant, il est intéressant de remarquer que les apprenants turcophones ont encodé plus souvent la Manière que les natifs du français L1, 29% contre 23%. Ce résultat pourrait être révélateur d'un lecte un peu plus avancé d'apprenants turcophones de ce groupe. De la même manière, la seule fusion encodée par les deux groupes linguistiques est la C+T, avec le pourcentage chez les turcophones identiques qu'en français L1, 18%, chez les polonophones il est de 14%. Cette fusion parait plus saillante que cette de la C+M. Par ailleurs, l'influence de la LS des apprenants turcophones est clairement visible dans l'encodage très fréquent du mouvement simple, 24% des occurrences, le pourcentage est cependant plus élevé qu'en turc L1, où il était de 14%. Ce résultat pourrait être révélateur de la surgénéralisation (Perdue, ESF) d'emploi du verbe « aller », sémantiquement neutre. 63% des apprenants turcophones ont employé ce verbe, il se trouve en tête avec « tomber », employé également par 63% des apprenants turcophones. Le dernier lexème est partagé par les apprenants polonophones, avec 67% des locuteurs, les deux autres verbes fréquemment employés par ces apprenants sont « sortir » et « faire du patinage/des patins », chacun employé par 44% des locuteurs.

Dans le deuxième groupe, les choix des polonophones les rapprochent en plusieurs points des natifs du français. Même si la Trajectoire est encore privilégiée avec 41% des verbes différents, ce pourcentage est plus proche du français L1, 34%. L'encodage de la M par les polonophones de ce groupe, 23% et de la fusion C+T, 18% sont les mêmes qu'en français L1.

Les turcophones, quant à eux, ils ont distribué les deux composantes T et M avec des pourcentages égaux, 29% de chacune, le choix plus élevé que chez les natifs. L'encodage de la fusion C+M,12%, les rapproche des natifs francophones, 10%. Par contre, l'influence de la LS, le turc, est visible dans deux points. D'une part, dans l'encodage de la fusion C+T, avec 24%, qui est de 18% chez les natifs francophones et de 22 % chez les natifs turcophones. En effet, les locuteurs du turc L1, fusionnent plus souvent les composantes C+M et C+T que les locuteurs du polonais et du français L1. D'autre part, dans l'encodage encore très fréquent du mouvement simple, 22%. Les lexèmes privilégiés par les apprenants polonophones sont « tomber », employé par 73% des apprenants, « donner », par 64%, « sortir », « faire du patinage/patiner » et « aller », sont employés par 55% des apprenants, même si ce dernier est beaucoup plus souvent employé par les locuteurs turcophones, finalement « prendre », employé par 45% des apprenants. Les turcophones, quant à eux, ils ont privilégié les items « aller » et « tomber » avec 83% et « donner », employé par 75% des apprenants. Ces items sont partagés par les deux groupes.

Dans le troisième groupe, les apprenants turcophones se rapprochent des natifs du français L1 en plusieurs points, premièrement par le pourcentage de la T, 33%, elle est de 34% chez les natifs du fr L1. Puis, des deux fusions la C+T avec 17%, elle est de 18% chez les natifs du fr L1 et la C+M, 11%, elle est de 10% chez les natifs du français L1. La Manière est encodée par ces apprenants bien plus souvent que par les natifs du français L1. L'encodage fréquent de cette composante caractérise les lectes des apprenants turcophones des trois premiers groupes. Ce résultat est plutôt inattendu de la part des apprenants turcophones, étant donné les caractéristiques de leur LS qui encode la M beaucoup moins fréquemment, (16% des V dif. produits par le groupe contrôle). On aurait pu s'attendre à une préférence pour cette composante de la part des apprenants polonophones dont la LS l'encode très fréquemment (41% de V dif. produits par le groupe contrôle). D'ailleurs, les apprenants turcophones des groupes 2 et 3 distribuent de façon égale les deux composantes principales, T et M, 29% de chacune pour le groupe 2 et 33% de chacune pour le groupe 3. Quant aux apprenants polonophones, ils ont encore privilégié la T, avec un pourcentage plus élevé que chez les locuteurs natifs du français L1, 39%, contre 34%. La M et la fusion de la C+T ont été distribuée de façon égale avec 28% chacune, le pourcentage plus élevé que chez les natifs polonophones et francophones. L'impact de la LS, le turc est toujours visible dans l'encodage du mouvement simple par les apprenants turcophones avec 11%. Les lexèmes les plus fréquents chez les turcophones sont, « tomber » et « donner » avec 87%, ensuite, « aller », « faire du patinage/patiner » et « marcher » avec 67% chacun. Quant aux lexèmes préférés des polonophones, ils partagent avec les turcophones «

tomber », employé par tous les apprenants, « donner », 67% et « faire du patinage/patiner », 50%, les autres lexèmes fréquents sont « sortir », 75%, « prendre », 58% et « glisser » 50%.

Les apprenants des deux LS du quatrième groupe ont privilégié la T avec le pourcentage élevé et identique de 52%. Les turcophones s'approchent du français L1 dans l'encodage de la M, 20%, chez les natifs du fr L1 elle est de 23%. L'encodage du mouvement simple est encore fréquent chez les apprenants turcophones, 19%. Même si les préférences pour les deux composantes les plus fréquentes ne ressemblent pas à celles des locuteurs natifs, nous pouvons observer un progrès des lectes des apprenants de ce groupe. Notamment, un pourcentage élevé de la fusion C+T chez les deux groupes d'apprenants, les polonophones, 24%, le pourcentage plus élevé que chez les natifs du français L1, 18% et de 16% chez les turcophones, qui les rapproche de la LC. La fusion de la C+M est également fréquente chez les apprenants turcophones. Ces caractéristiques semblent révéler une plus grande richesse de lectes des apprenants de ce groupe. Les lexèmes privilégiés par les mêmes apprenants sont « aller », avec 90% des locuteurs, « tomber », 80%, « faire du patinage/patiner », 70%, et « marcher » et « prendre » 50%. Plusieurs de ces lexèmes sont partagés avec les apprenants polonophones, « tomber », employé par tous les locuteurs, « faire du patinage/patiner » et « prendre » 71%, chacun, puis, « aller », 57%. Les autres lexèmes fréquents sont « glisser », 86%, « sortir », employé par tous les locuteurs et « donner », 71%.

Les apprenants polonophones du cinquième groupe révèlent plusieurs ressemblances avec les locuteurs natifs du français L1. Notamment la distribution des composantes sémantiques T, M et de la fusion C+M. Chez les polonophones la T est de 36%, elle est de 34% chez les natifs du FrL1, la M est de 24%, elle est de 23% chez les natifs du français L1 et la fusion de la C+M est de 8%, chez les natifs elle est de 10%. Les turcophones, quant à eux, ils s'approchent du français LC par le pourcentage de la M, 20%, qui a été plus élevée dans les répertoires verbaux des apprenants turcophones des groupes précédents. La fusion de la C+T est élevée dans les deux groupes, 28% chez les polonophones et 27% chez les turcophones. Le mouvement simple est encore fréquent chez les locuteurs turcophones, 16%. Les lexèmes les plus fréquents chez les apprenants polonophones sont « tomber », « sortir », « faire des patins/patiner » et « aller », employés par tous les locuteurs, « glisser » et « donner », 75%, « revenir » et « prendre » 50%. Les locuteurs turcophones partagent avec les polonophones les lexèmes suivants : « aller », « tomber », « prendre » et « donner », employés par 100% des locuteurs, « faire des patins/patiner », 75%, « glisser », 50%, les autres lexèmes fréquents sont : « marcher », employé par tous les locuteurs, « tendre » et « venir », employés par 50%. La fréquence du lexème « marcher » est plutôt inattendu chez les apprenants turcophones des groupes 2 à 5, en tout cas,

elle ne révèle pas l'impact direct de la LS où ce lexème n'est pas très répandu. On aurait pu s'attendre à l'emploi plus fréquent de ce lexème par les locuteurs polonophones, car en polonais L1, c'est le lexème le plus répandu.

Finalement, concernant le sixième groupe, le plus avancé, les apprenants polonophones s'approchent des locuteurs natifs du français L1 par la distribution des mêmes composantes que le groupe précédent, à savoir, ma T est de 32%, en français L1 elle est de 34%, la M est de 23%, elle est identique en français L1 et la fusion de la C+M, 9%, en français L1 elle est de 10%. Les apprenants turcophones s'approchent de la LC dans l'encodage de la M, 20%, la T, quant à elle est bien plus fréquente, 43%. Les apprenants turcophones des deux derniers groupes encodent plus fréquemment la T que ceux des groupes 1 à 4. L'encodage du mouvement simple, même s'il est encore fréquent chez les apprenant turcophones, 10%, il a baissé. Les deux groupes linguistiques, les turcophones et le polonophones, s'approchent de la LC par l'encodage de la fusion de la T+M qui n'a été employée par aucun groupe précédent.

De manière générale, la distribution des composantes sémantiques révèle une progression des lectes des apprenants des deux groupes linguistiques entre le groupe 1 et 6, sans être le seul élément révélateur. Nous avons parlé des autres caractéristiques dans les sections consacrées à l'analyse détaillée de l'encodage spatial (5.1. à 5.6.). Notamment, la richesse et la proportion des composantes encodées. Cependant, l'hypothèse de l'impact des caractéristiques typologiques des LS sur l'encodage spatial en LC s'est confirmée en partie. Premièrement, nous n'avons pas trouvé des tendances attendues pour l'encodage de la M dans la racine verbale chez les apprenants polonophones en français L2. Tandis que le polonais L1 montre une tendance très forte pour l'encodage de la M dans la racine verbale. Contrairement aux attentes, nous avons relevé l'emploi fréquent du verbe de M, « marcher » chez les apprenants turcophones et non polonophones. En revanche, l'impact de la LS est net dans l'encodage fréquent du mouvement simple chez les apprenants turcophones de tous les groupes, même s'il diminue systématiquement avec le progrès du lecte.

### 6.2. Répertoire satellitaire

Observons dans un premier temps les répertoires satellitaires quantitatifs. Le groupe qui a produit le plus de satellites est le 3, 113 items, ensuite, en deuxième position nous trouvons le groupe 4 avec 107 satellites et en troisième position le groupe 2, 102 items, en quatrième position nous trouvons le groupe 5 avec 88 items, puis le groupe 6 avec 81 items. Le groupe qui a produit le moins de satellites est le premier, 64. Les deux figures ci-dessous illustrent les composantes

sémantiques encodées dans les répertoires satellitaires par tous les groupes, en nombre des occurrences et en pourcentages.

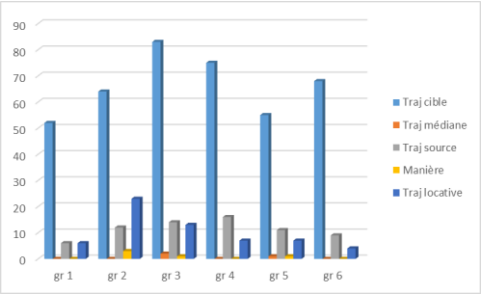



Figure 58a : Synthèse apprenants répertoires satellitaires nbr. occurrence

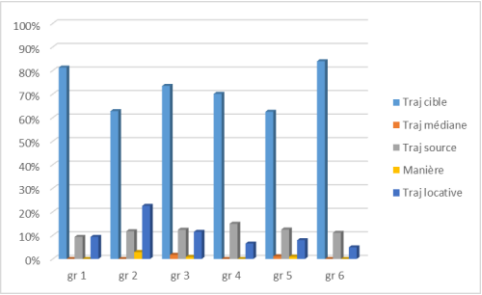



Figure 58b : Synthèse apprenants répertoire satellitaires pourcentages

Le répertoire satellitaire le plus riche a été produit par le groupe 3. C'est le seul groupe qui a encodé cinq composantes, même si la Tm et la M sont encodées minimalement. La composante le plus fréquemment encodée par tous les groupes est la Tc, le groupe 6, 84%, le groupe 1, 81%, le groupe 3, 73%, le groupe 4, 70%, les groupes 2 et 5, ex-aequo, 63%. En deuxième position nous trouvons la composante Ts, avec 15% dans le groupe 4, 13% dans le groupe 5, 12% dans les groupes 2 et 3, 11% dans le groupe 6 et 9% dans le groupe 1. La Tloc se trouve en troisième position, le plus fréquemment encodée par le groupe 2, 23%. Ensuite, nous la trouvons encodée dans 12% de satellites produits par le groupe 3, 9% produits par le groupe 1, 8% produits par le groupe 5, 7% produits par le groupe 4 et finalement 5% produits par le groupe 6. Quant à la Tm, elle a été encodée par deux groupes, 2% des satellites produits par le groupe 3 et 1% par le groupe 5. En dernière position, nous trouvons finalement la M, encodée par 3 groupes, 3% de satellites produits par le groupe 2 et 1% produits par les groupes 3 et 5. Ces résultats rapprochent les productions des apprenants au français L1.

À présent, observons l'empaquetage linguistique des satellites. Il est illustré par les deux figures ci-dessous.

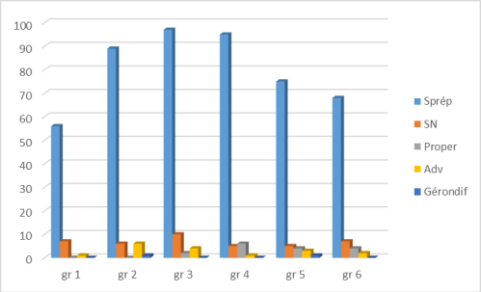



Figure 59a : Synthèse apprenants empaquetage nbr d'items

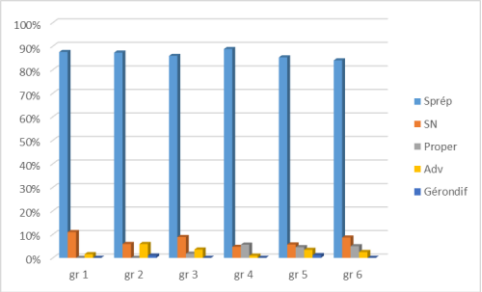



Figure 59b : Synthèse apprenants empaquetage linguistique linguistique pourcentages

Tous les groupes ont produit les satellites majoritairement sous la forme de Sprép, de 84 à 89%. Cet empaquetage ressemble au français L1. Ensuite, tous les groupes ont employé les SN mais beaucoup moins souvent, entre 5 à 11%, également les adverbes ont été employés par tous les groupes avec des pourcentages encore moins élevés, entre 1 à 6%. Les Proper ont été employés par les groupes 4, avec 6% et 5 et 6 avec 5% chacun. Finalement le gérondif a été employé minimalement par les groupes 2 et 5 avec une occurrence 1%.

# CHAPITRE 7

# CONCLUSION-DISCUSSION-PERSPECTIVES

Cette thèse visait à répondre à la question générale de savoir comment les apprenants de deux LS différentes, le polonais et le turc, acquièrent la référence spatiale dans une même LC, le français, à travers l'étude de l'expression de la référence spatiale dans les discours produits par des apprenants turcs et polonais en français LC. Selon notre hypothèse de départ issue de l'approche des lectes d'apprenants (Klein et Perdue 1997), les apprenants mobilisent à différentes étapes du processus d'acquisition des moyens linguistiques provenant en partie des LS qu'ils combinent avec celles de la LC et les mettent en œuvre dans un but communicatif, ce qui les conduit à élaborer un système linguistique à part entière, dit lecte d'apprenant.

Dans ce chapitre nous présentons la contribution de nos résultats pour le domaine d'acquisition des langues secondes et celui de typologie linguistique pour ce qui est de l'expression de l'espace. Nous revenons sur nos résultats en montrant comment ils permettent de répondre à nos deux objectifs principaux formulés dans la section 1 du chapitre 4 dont l'un vise à décrire comment les différences translinguistiques influencent le processus d'acquisition de la référence spatiale en L2 (section 1, ci-dessous) et le deuxième est de situer l'acquisition de différents concepts spatiaux en relation avec des niveaux successifs de compétence en L2 (section 2, ci-dessous).

## 1. Impact des différences translinguistiques sur l'acquisition de la référence spatiale en L2

Avant de monter l'impact des langues sources sur l'acquisition de la référence à l'espace dynamique et d'atteindre ce premier objectif, il nous a fallu décrire les spécificités des trois langues, en ce qui concerne l'encodage linguistique de la dynamicité spatiale. Nous avons donc analysé les récits de film produits en français, en turc et en polonais par des locuteurs natifs de ces langues pour identifier les moyens linguistiques privilégiés, mis en œuvre, pour exprimer les événements spatiaux. Nous avons également comparé leurs productions avec le traitement des énoncés exprimant un événement spatial par des locuteurs natifs de ces langues. Ceci a été

possible grâce à la tâche expérimentale de jugement d'acceptabilité que nous avons mis en place en plus de la tâche de production. Ces analyses nous ont conduit à décrire les différences et les ressemblances translinguistiques. Nos résultats permettent de discuter d'autres recherches sur la référence à l'espace se situant dans la typologie de Talmy adoptée initialement dans cette thèse, et contribuer ainsi à la description des contrastes typologiques entre le français, le turc et le polonais. Nous discutons donc tout d'abord de la contribution de cette thèse à la description des trois langues en ce qui concerne l'encodage de la dynamicité spatiale (1.1). Ayant analysé les productions en français L2 des apprenants turcs et polonais, nous apportons une contribution par rapport à l'influence des langues sources dans l'acquisition de la référence à l'espace, que nous discutons en 1.2.

### 1.1. Caractéristiques des langues de cette étude

Nos résultats se basant sur les données provenant des locuteurs natifs exposés de façon détaillée dans le chapitre 6 permettent de revenir sur quatre points : la place du turc dans la typologie talmyenne (1.1.1.), la notion de satellite (1.1.2.), « l'hypothèse de la saillance de la trajectoire cible » (1.1.3) et la conceptualisation des événements spatiaux en fonction de la tâche (1.1.4.). Nous revenons ici également à nos deux premières hypothèses (H1 et H2) (*cf.* chapitre 4 section 1)

#### 1.1.1. Caractéristiques des langues et la typologie : vers un nouveau classement typologique

La première étape du travail consistait à affiner les propriétés des trois langues, à travers l'analyse de la dynamicité spatiale dans deux tâches différentes, une tâche de production de récit de fiction et une tâche expérimentale de traitement. Rappelons que la présente étude s'est appuyée sur le modèle typologique de l'événement spatial (motion-event) proposé par Talmy (1985, 2000). Selon ce modèle, le français et le turc devraient exprimer le mouvement de la même façon, les deux étant classées dans le type des langues à cadrage verbal qui encodent la Trajectoire dans la racine verbale. En revanche, le polonais devrait exprimer le mouvement différemment que les deux premières, étant classée dans le type des langues à satellites encodant la Trajectoire dans un élément externe à la racine verbale. Pour le polonais, les travaux antérieurs, entre autres de Kopecka (2004) ont confirmé ses propriétés typologiques. Sémantiquement le satellite, généralement sous la forme d'un préfixe verbal, joue le rôle des phases de la Trajectoire. Pour le français, plusieurs travaux, entre autres de Kopecka (2004) et

de Kopecka & Pourcel (2005, 2009), ont mis en lumière une plus grande diversité de structures encodant le mouvement que celle décrite par Talmy. Même si la structure d'une Langue-V, encodant la Trajectoire dans la racine verbale est dominante, ces auteurs ont relevé au moins quatre autres structures utilisées dans des proportions importantes (*cf.* chapitre 2 section 2.4.) Plusieurs auteurs (Aske 1989, Slobin 1997, 2004, Sinha & Kuteva 1995) ont étudié également d'autres langues dans la perspective typologique initiée par Talmy (cf chapitre 2 section 4). La conclusion commune qui résulte de ces travaux est de constater une grande complexité typologique dont disposent les langues, qui sous-entend plutôt des « tendances » ou des « stratégies typologiques » que des typologies absolues et immuables. Pour ce qui est du turc qui, a été moins étudié que les deux autres langues, quelques travaux antérieurs se sont concentrés sur les propriétés du turc en tant qu'une Langues-V et ont surtout étudié la racine verbale et sa constellation. Notamment Özçaliskan et Slobin (2000) ont confirmé le schéma dominant encodant la Trajectoire dans la racine verbale. Cependant, Aksu-Koç (1994) a déjà fait remarquer l'existence des lexèmes verbaux encodant la Manière disponibles et assez productifs en turc. L'emploi de ces lexèmes verbaux serait propre au schéma des langues à satellites. Nous y reviendrons plus loin.

Par ailleurs, notre travail a permis de révéler un point commun structurel entre le turc et le polonais, à savoir, la productivité des morphèmes grammaticaux dans la structuration de l'événement spatial. Il s'agit des préfixes verbaux en polonais, et des affixes nominaux en turc. Quant au français, il semblerait qu'il ne dispose pas de morphèmes grammaticaux pour structurer l'événement spatial, en tout cas nous ne les avons pas constatés. Quant au polonais, une Langues-S qui est censée encoder beaucoup d'informations spatiales dans le satellite, contrairement aux attentes, le répertoire satellitaire relevé en polonais dans nos données est plus pauvre que ceux des Langues-V, le turc et le français.

Nos analyses (*cf.* chapitre 6) confirment l'appartenance du français au type des Langues-V et du polonais à celui des Langue-S. Pour ce qui est du turc, nos résultats suggèrent une plus grande variabilité et complexité typologique de cette langue. Deux points méritent d'être soulevés, d'une part, les données ont révélé une grande productivité et richesse sémantique et morphosyntaxique des ressources extra-verbales en turc, notamment celles faisant partie de la sphère nominale. Cette propriété semble prouver notre première hypothèse 1 (H1) que nous avons formulée après l'étude des caractéristiques générales des langues. Le turc dispose en effet d'une grande variété des structures faisant partie de l'événement spatial. D'autre part, les données ont révélé une forte tendance tu turc à encoder le mouvement simple, grâce au verbe « gitmek/aller ». Quant aux moyens linguistiques extraverbaux, l'analyse des données en turc a

révélé la plus grande richesse sémantique et morphosyntaxique des trois langues. Dix composantes sémantiques ont été encodées sous sept formes linguistiques différentes dont la plus productive est l'affixe nominal. La Trajectoire se trouve reléguée dans un élément externe au verbe, généralement un SN comportant un des trois affixes nominaux spatiaux (ablatif -[DAn]=-Ts, directif -[A]=Tc, ou locatif –[DA]), on le voit dans l'exemple ci-dessous.

Onur

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (741) | ondan sonra | göl | kenarına | gidiyorlar |
| | *ensuite* | *lac* | *bord* | *vont* |
| | connect | SNØ | SNdir[Fo+Tc] | V[mvt] |

*ensuite, (ils) vont au bord du lac*

Dans l'exemple ci-dessus, le nom avec son affixe est lié à la Trajectoire télique imposant le bornage du procès. Nos résultats vont à l'encontre de l'idée d'une contrainte d'encodage de la Trajectoire télique dans la racine verbale qui pèserait sur les langues-V émise par Aske (1989), Slobin & Hoiting (1994) et Slobin (2006) (cf *supra* chapitre 2, section 2.3.). Cette contrainte structurelle a été appelée par ces auteurs *boundary crossing contrainte (contrainte de franchissement de bornes)*. Les langues-V disposeraient uniquement des moyens lexicaux verbaux pour encoder le bornage, les moyens extraverbaux seraient disponibles uniquement dans les langues-S. Les langues-V seraient incapables de reproduire le modèle d'encodage de la télicité des Langues-S. Cette différence structurelle imposerait des conceptualisations différentes de la Trajectoire dans les Langues V et dans les Langues-S. Nos résultats montrent, au contraire, une grande productivité d'éléments externes au verbe encodant le bornage d'un procès. Nous pouvons postuler que le turc comporte des caractéristiques propres aux Langues-S. nos résultats permettent donc de revisiter le classement typologique de cette langue. Plusieurs propositions sont possibles.

Une proposition est de rejoindre les auteurs (entre autres Kopecka & Pourcel 2005, 2009 ; Sinha & Kuteva 1995) qui ont révélé une variabilité et complexité des schémas dans les langues faisant partie du même type talmien, notamment pour le français et proposent de parler des « tendances typologiques » ou des « stratégies d'encodage spatial » au lieu des typologies immuables. Le turc disposerait d'une tendance dominante à cadrage verbal mais, il disposerait également d'autres schémas possibles dont celui des langues à satellites. Si nous raisonnons en termes de la typologie talmienne et nous admettons que le turc et le français font partie du même type des Langues-V ils présentent tout de même des différences intra-typologiques importantes.

Une autre proposition est l'idée de lui attribuer un « cadrage mixte », l'idée qui n'est pas nouvelle et a été proposée par Kopecka (2004) pour le français. Le turc dispose à côté du

lexique encodant la Trajectoire d'un riche répertoire des moyens extraverbaux encodant cette composante qui cohabitent ensemble. Ils sont de deux natures, des morphèmes dont des adnominaux et des affixes verbaux, mais également des éléments indépendants comme des converbes, des noms verbaux, des postpositions, des adverbes et des noms.

Une autre proposition, plus novatrice, est l'idée du « cadrage nominal » ou du moins des « tendances à cadrage nominal », étant donné une grande productivité des noms spatiaux et des affixes nominaux spatiaux du turc. Cette dernière proposition implique évidemment de clarifier le statut de ces adnominaux spatiaux qui est sujet de débat. Nous revenons à ce propos plus loin dans la section consacrée à la notion du satellite. L'idée d'un type de langues à cadrage nominal émane des travaux du projet *Trajectoire* (DDL-ISH-Lyon2-2011, Imbert, Grinevald & Sores 2011) qui se sont focalisés sur l'étude de la sphère nominale. Contrairement aux autres études concentrées sur la sphère verbale (*supra* chapitre 2, section 5). Ils ont mis en évidence un riche répertoire d'adnominaux spatiaux dans plusieurs langues indo-européennes (notamment l'allemand et le néerlandais) et non indoeuropéennes (Papahagi, Kopecka & Vittrant 2011). À la lumière de nos analyses du turc, nous proposons d'ajouter le turc au groupe des langues à cadrage nominal.

Pour finir les réflexions autour du classement typologiques du turc, étant donné les caractéristiques révélées par nos analyses, en confrontation avec ceux des travaux antérieurs, nous proposons, d'une part une (hypo)thèse d'une plus grande variété de schémas accessibles dans les langues-V que dans les langues-S de la typologie talmienne. Il est évident que cette hypothèse devrait être vérifiée par des études empiriques plus amples que nous souhaiterions conduire à l'avenir.

### 1.1.2. Le satellite : vers une (re)définition de la notion de satellite

La notion de satellite est toujours l'objet de controverses. Le concept de satellite, a été introduit initialement par Talmy (1985, 2000) en tant qu'une « catégorie grammaticale » à part, ayant une double fonction syntaxique et sémantique. La première définition que cet auteur lui a donnée est restreinte. Elle inclut les éléments faisant partie uniquement de la sphère verbale autres que la racine verbale. Sémantiquement le satellite, selon cette définition, se réfère à la Figure et non au Fond. Talmy y a inclus surtout les particules et les adverbes de l'anglais, les préverbes de l'allemand, les participes et les gérondifs des langues latines, et également par extension, les préfixes verbaux du russe. Ainsi, en sort exclus les éléments faisant donc partie de la sphère nominale, se référant au Fond et aux portions de la Trajectoire, comme les lexèmes nominaux, les morphèmes adnominaux et les groupes prépositionnels. Certains autres auteurs

(*cf.* Hickmann & Hendricks 2013, Fortis 2010, Demagny, Imber, Grinevald & Sores 2011) comparant différentes langues dans l'approche typologique ont reproché à cette définition restrictive de ne pas couvrir toute la diversité des expressions de *motion-event* accessibles dans les langues, notamment d'avoir exclu les éléments faisant partie de la sphère nominale.

Maintenant, revenons aux résultats de nos analyses qui ont révélé une richesse des éléments extraverbaux participant de l'événement spatial complexe. Leur diversité dans les trois langues faisant partie de notre recherche, interpelle et mérite d'être nuancée.

Tout d'abord, l'élément faisant partie de la sphère verbale qui a été le plus étudié dans les travaux antérieurs correspond aux préfixes verbaux du polonais. Ils étaient classés, analogiquement au russe (Aleksandrova 20012, Talmy 2000) dans la catégorie de satellites, notamment par Kopecka (2003). Cependant, des questions sur leur statut sémantique et morphosyntaxique dans l'énoncé persistent. Elles étaient relevées notamment par Watorek (2008) qui a émis l'hypothèse de leur statut égal à la racine verbale, en remarquant le point commun entre les langues équipollentes (Slobin 1996) et les verbes composés du préfixe et de la racine verbale du polonais. Elle propose d'examiner le polonais à la lumière du type des « langues équipollentes », comme le chinois et le japonais qui utilisent les structures à verbes groupées dont chacun apporte une information spatiale différente. Pouvons-nous considérer le préfixe verbal portant l'information de la Trajectoire à l'égalité avec la racine verbale portant l'information de la Manière. Cette hypothèse nous semble intéressante mais elle reste à vérifier du point de vue sémantique, morphosyntaxique et cognitif.

Ensuite, les autres éléments révélés par notre analyse, exclu par Talmy, sont les syntagmes prépositionnels en français et en polonais, ainsi que les adnominaux spatiaux en turc (les noms indépendants, les SN avec les affixes casuels spatiaux, les postpositions). Ils ont été moins étudiés que les préfixes du polonais. Les deux catégories faisant partie de la sphère nominale sont très productives et cette productivité interpelle. Nous ne pouvons pas les ignorer si nous voulons nuancer l'encodage de l'événement spatial complexe (*complex motion-event* de Talmy). Les données montrent que le Sprép (du français et du polonais), ainsi que l'affixe nominal (du turc) dépassent de loin leur statut de catégories syntaxiques. Ils apportent des nuances sémantiques non négligeables notamment sur le Fond et les portions de la Trajectoire, les bornes initiale et finale ainsi que la médiane (T locative). Il est injustifié de ne pas les classer dans la catégorie satellite. Nous trouvons que Talmy est en contradiction en parlant d'une part de la primordialité du bornage de l'événement spatial par la Trajectoire et d'autre part en excluant les éléments adnominaux de la catégorie de satellite. Ils participent pleinement de la structuration de l'événement spatial, en apportant les informations de

bornage. Le trait primordial de la Trajectoire est confirmé par d'autres auteurs (*cf.* Slobin 2004, Demagny 2013).

À propos du statut des adnominaux, il existe un débat dans la littérature, « sont-ils des satellites ou font-ils partie d'une catégorie à part » ? Les apports intéressants émanent des travaux du projet *Trajectoire* (DDL-ISH-Lyon2-2011) (*cf. supra* chapitre 2) qui se sont concentrés sur l'examen des adnominaux spatiaux en comparant beaucoup de langues indoeuropéennes (hongrois, allemand, polonais) et non indoeuropéennes (cavinena, futunien et haïtien). Ces travaux proposent de réunir tous les adnominaux (éléments faisant partie de la sphère nominale) dans une catégorie fonctionnelle (les catégories grammaticales étant insuffisantes, Sprép, morphème nominal, etc.) qui encodent un Fond de la Trajectoire et donnent des informations relatives à la granularité de la Trajectoire (Papahagi 2011). Ces éléments partagent la même fonction d'encoder le Vecteur et la Conformation (2 des 3 constituants de la Trajectoire proposées par Talmy (*cf. supra* chapitre 2 section 2.2). Ils ne sont donc pas en rupture avec les travaux de Talmy. Si nous admettons l'existence de cette catégorie fonctionnelle à part pour regrouper tous les adnominaux, cela permet de proposer un type de langues à cadrage nominal encodant la Trajectoire dans des éléments faisant partie de la sphère nominale. Ce classement impliquerait la granularité de la Trajectoire liée au Fond, contrairement à Talmy qui a basé sa typologie sur la Trajectoire de la Figure uniquement. Selon cette proposition les adnominaux ne sont plus considérés comme des satellites mais comme une catégorie à part entière. L'idée n'est pas nouvelle. Elle fait un tour en revenant à Jackendoff (1973), le précurseur de l'approche sémantico-fonctionnelle de la dynamicité spatiale qui considérait les adnominaux comme une catégorie à part, bien avant Talmy.

Un autre phénomène linguistique « hors la racine du verbe principal » qui mérite un débat est le statut des verbes subordonnés dans la structuration de l'événement spatial complexe. Nos analyses des trois langues ont permis d'identifier trois types de verbes : les verbes indépendants dans les propositions simples indépendantes, les verbes principaux dans les propositions relevant du procès cadre (*framing-event*) accompagnées des verbes subordonnés (relevant du procès support). En turc, ces verbes subordonnés ont la forme de converbes (*cf. supra* chapitre 3 section 4.1.2.3.) et qui sont considérés comme des satellites dans les travaux antérieurs (Akus-Koc 1994). Ils sont formés à l'aide des suffixes invariables accolées aux racines verbales (V+ince, V+ken, V+ip, V+erek) et interviennent dans le procès-cadre en prenant la spécification du verbe principal, tout en ajoutant d'autres spécifications au macro-procès spatial (cf *supra* chapitre 3 section 3 sur le turc). Les converbes du turc sont associés, de façon conventionnelle, au gérondif du français. Cette association nous semble sommaire car

elle simplifie leurs fonctions syntaxiques et propriétés sémantiques spatiales bien plus riches que celles du gérondif du français (cf *supra* chapitre 3 section 3.2.1.4.1.) En outre, ils sont bien plus productifs dans nos données que les gérondifs du français qui sont employés minimalement. Syntaxiquement, ils jouent le rôle de la co-subordination (Akinci 2002), qui est également celui des propositions subordonnées introduites par des conjonctions de subordination incluant les verbes secondaires (cf *supra* chapitre 3). En turc, contrairement au français, la subordination est souvent articulée dans les converbes invariables, de manière séquentielle sans aucune conjonction. Le rôle syntaxique des converbes associé à la subordination suscite les questions par rapport à leur classement. Devrions-nous les considérer comme des satellites, étant donné leur ressemblance avec la subordination du français ? Cette ressemblance nous parait plus proche que celle, qui leur est traditionnellement attribuée au gérondif. Si nous considérons les converbes comme des satellites, devrions-nous, au même titre, considérer comme des satellites les verbes secondaires de la proposition subordonnée en français ? En effet, ils semblent plus proches des converbes que les gérondifs. Notre étude ne nous permet pas de trancher, mais nous proposons d'y revenir dans les études à l'avenir.

Étant donné la complexité morphosyntaxique et sémantique des ressources extraverbales révélées par notre recherche, ainsi que par les travaux antérieurs, nous proposons une redéfinition de la notion du satellite. Ainsi le satellite serait à notre sens, une sorte de « super-catégorie fonctionnelle » tenant compte des trois caractéristiques : syntaxiques, sémantiques et lexicales. Selon les caractéristiques syntaxiques, le satellite est un élément dépendant du prédicat qui est en général un verbe, mais pas uniquement. Les caractéristiques sémantiques du satellite participent à l'encodage de la trajectoire dans l'événement spatial (la granularité sémantique des portions de la T). Et finalement, le satellite est un élément d'origine lexicale. C'est une catégorie intermédiaire entre les catégories lexico-grammaticales et fonctions sémantiques et syntaxiques. (*cf.* chapitre 2 section 5). Selon cette définition multidimensionnelle, les satellites, des ressources « autres que les racines verbales » font partie aussi bien de la sphère verbale que nominale.

Cette définition tient compte de la démarche fonctionnelle sémantico/conceptuelle[1] dans laquelle adoptée dans notre étude et a comme point de départ les fonctions des expressions spatiales construites grâce aux catégories morphosyntaxiques qui se reflètent dans l'usage des locuteurs. Nous nous inspirons des travaux du projet *Trajectoire* (DDL-ISH-Lyon2-2011, Imbert, Grinevald & Sores 2011). Notre redéfinition du satellite est multidimensionnelle.

[1] La recherche des universaux, l'analyse typologique des domaines fonctionnels dans l'usage des langues. À l'origine de cette démarche il y a Givon (2001) qui s'oppose aux formalistes (générativistes) qui imposent aux langues uniquement les catégories morpho-syntaxiques.

### 1.1.3. La saillance de la trajectoire cible est-elle universelle ?

La multidimentionnalité de la Trajectoire ne fait aucun doute. Nous avons présenté les travaux qui l'ont étudiée dans la partie théorique de notre thèse (cf *supra* chapitre 2, sections 2.2. et 2.3.). Parmi ses nombreuses nuances, l'étude des portions de la Trajectoire mérite une attention particulière. Les trois portions principales, le point initial (Ts), le point médian (Tm) et le point d'arrivée (Tc) sont liées chez Talmy à sa propriété de *Vecteur*. Il leur a associé *le processus de fenêtrage attentionnnel* (*process of windowing of attention*) selon lequel les langues nous offrent une liberté de choix d'ouvrir une des fenêtres que nous trouvons la plus appropriée (cf *supra* ch 2). Ce processus se situe entre la conceptualisation et la représentation des événements spatiaux qui se reflètent dans l'encodage linguistique. Les moyens linguistiques accessibles dans les langues dirigeraient l'attention des locuteurs à choisir l'une des portions. Cependant, nos résultats (*cf.* chapitre 6) ont permis de révéler des nuances en ce qui concerne les préférences des locuteurs dans la mention des portions de la T. Lors de l'analyse des récits dans leur totalité, nous observons une tendance commune en trois langues à préférer la Trajectoire cible. En revanche, lors de l'analyse de la séquence « sortie de l'eau » ces préférences sont plus nuancées. En polonais et en français, nous observons une tendance plus prononcée à encoder la Trajectoire source, contrairement au turc qui présente une forte préférence pour la Trajectoire cible. Lors de l'analyse de la tâche expérimentale, une forte préférence en français à encoder la Trajectoire source s'accentue. Quant au turc et au polonais, les deux portions la Ts et la Tc se trouvent à l'égalité, aucune préférence pour une portion en particulier n'est visible. Quant à la portion médiane de la Trajectoire, son expression est rare en trois langues, même si elle est plus fréquemment encodée en français qu'en turc et en polonais. En effet, sa rareté peut s'expliquer par le fait que la portion médiane de la Trajectoire ne peut pas fonctionner seule, elle est exprimée uniquement dans des énoncés en compagnie de l'une des deux portions extrêmes, soit la Trajectoire source soit la Trajectoire cible.

Quant au lexème verbal le plus répondu dans la séquence culminante en français est « sortir ». Analysons-le de près[2]. Le sémantisme de ce verbe, renvoie à un déplacement avec la Trajectoire de l'intérieur ou d'un point de départ vers l'extérieur ou un point d'arrivé que l'on

[2] Dans notre thèse nous proposons une analyse onomasiologique, de la signification des mots, en quelques sortes une analyse « d'en bas », à partir de l'usage d'un mot par les locuteurs et les fonctions/les concepts qu'ils leur attribuent. Elle est tout à fait dans l'esprit de l'approche fonctionnaliste et des liens entre les formes et leurs fonctions qu'elle étudie à la recherche des universaux entre les langues. L'opposition l'analyse onomasiologique vs sémasiologique signifie deux points de départ différents/deux méthodologies différentes pour l'étude des significations. La première (onomasiologique) étudie la signification des mots à partir des concepts/des fonctions, la deuxième (sémasiologique), au contraire à partir des formes/des signes linguistiques pour déterminer leur sens. Cette opposition a été proposé par les linguistes allemands Dornseiff, Vossler, Weisgerber (REY, A., *Le Lex.: Images et modèles*, 1977, p. 16 ; Baldinger, K., *Semasiologie und onomasiologie,* R. Ling. Rom. 1964, t. 29, pp. 249-272.)

peut paraphraser comme « passer du dedans au dehors ». Syntaxiquement, ce verbe est « à régime facultatif », pouvant fonctionner de façon transitive, soit de façon intransitive. Le mouvement volontaire peut être encodé à l'aide de la construction intransitive : « le chien sort », sans implication des portions de la T, ou bien à l'aide de la construction transitive indirecte (COI) : « le chien sort de sa niche », impliquant la portion initiale de la T, ou « le chien sort dehors », impliquant la position finale. Quant au mouvement provoqué, ce type de mouvement impose la présence de la Cause du déplacement impliquant la présence de l'Agent (chien) du déplacement, ainsi que du Patient (garçon). Le mouvement provoqué peut être encodé à l'aide de la construction transitive directe (COD) : « le chien sort le garçon ». Dans cet énoncé aucune portion de la Trajectoire est mentionnée, cette mention étant facultative. Il peut également être encodé à l'aide de la construction transitive directe suivie de l'indirecte (COD+COI) : « le chien sort le garçon de l'eau ». Dans ce cas la portion initiale de la Trajectoire est mentionnée. Aucune des deux contraintes, ni sémantique ni syntaxique, n'impose la mention d'une portion de la Trajectoire en particulier. Cependant, dans les productions des locuteurs, on atteste l'expression du déplacement de type « quitter un lieu » où « le point de départ/initial » de la Trajectoire semble être plus saillant en français. Nous proposons une explication pour élucider la fréquence de l'expression de la source en français. Le verbe « sortir » ne présente pas de contrainte ni sémantique ni syntaxique imposant la focalisation sur l'une des portions extrêmes de la T. Cependant, dans l'usage, les locuteurs l'associent à l'origine du mouvement et non au but. Nous proposons de parler de la « perspective spatiale[3] centrée sur la source/l'origine ». Le choix de la perspective centrée sur l'origine plutôt que de celle centrée sur le but pourrait être liée au support visuel et le type d'événement. Dans la séquence du film analysée, l'action de sauvetage et la sortie de l'eau du garçon par le chien, se fait avec beaucoup de peine et en plusieurs étapes avec plusieurs tentatives qui échouent avant que le chien arrive à extirper le garçon de l'eau. Ces difficultés sont liées à la situation où se déroule cet événement. Il est en effet difficile d'extirper quelqu'un d'un trou dans la glace, d'un étang à moitié gelé qui se casse après chaque mouvement. Il reste

[3] Il convient de rappeler la notion de stratégie telle qui est employée dans notre thèse. Elle est employée à plusieurs titres : 1/Stratégies typologiques ou, autrement dit tendances typologiques des langues qui expliquent la complexité typologique dont les langues disposent pour exprimer l'événement spatial (*cf. supra* ch. 2, section, Kopecka & Pourcel (2005)) ; 2/ Stratégies conceptuelles de la référence spatiale, espace-place (vs espace-space, liées aux différents moyens linguistiques accessibles dans les langues (*cf. infra* Ch.2, section 7.1. Caroll & von Shtutterheim (1993,1997) et Watorek (1996, 2004)) ; 3/Stratégies conceptuelles spatiales qui résultent de nos analyses Nous entendons par ce troisième type de stratégies, différentes perspectives spatiales adoptées /ou différents point de vue adoptés par les locuteurs qui impliquent différentes manières de concevoir l'espace qui ne sont pas uniquement liés aux propriétés des langues, lorsque les langues disposent de plusieurs moyens et plusieurs choix sont possibles, cependant les locuteurs choisissent une perspective. Nous les analysons sous plusieurs angles : 3.1/du type de mouvement volontaire vs provoqué, 3.2/stratégies ou autrement dit perspectives spatiales adoptées par rapport aux choix de portions de la Trajectoire à encoder, 3.3/Stratégies dans les choix des lexèmes verbaux encodant certaines composantes, par les locuteurs natifs et les apprenants.

à élucider pourquoi les locuteurs francophones choisissent cette perspective et non les locuteurs de deux autres langues.

Observons à présent les équivalents du verbe « sortir » employés fréquemment en turc « çıkmak », et en polonais « wy-chodzic/w-chodzic ». Le verbe turc, « çıkmak » encode la T. Cependant, sémantiquement, il est polysémique. Il peut encoder deux types de T, soit ascendante, il signifie, à ce moment « monter ». Il peut également encoder la Trajectoire de l'intérieur ou d'un point de départ vers l'extérieur ou un point d'arrivé, il signifie alors « sortir » du français. Nous pouvons le paraphraser de la même manière qu'en français « passer du dedans au dehors ». Cette polysémie explique peut-être les raisons pour lesquelles les locuteurs natifs turcophones encodent les deux portions la Trajectoire, la cible et la source de façon égale. Lorsqu'un locuteur se focalise sur la Trajectoire ascendante il encoderait la Tc, en revanche, lorsqu'il se focalise sur la Trajectoire de l'intérieur vers l'extérieur, il encoderait la Ts. Syntaxiquement, ce verbe ne comporte aucune contrainte en ce qui concerne l'encodage d'une portion de Trajectoire en particulier. Le SN qui le précède et encode les portions de la Trajectoire peut être au cas ablatif (Ts) ou directif (Tc). Il est intransitif lorsque le mouvement est volontaire, « köpek yuvasindan çıkıyor/le chien sort de sa niche ». Il devient transitif par l'ajout d'un affixe verbal causatif « -ar- » lorsque le mouvement est provoqué, « köpek cocuğu sudan cıkartı/le chien a sorti le garçon de l'eau ». Cette structure n'a pas été relevée dans notre corpus. Quant au verbe polonais, il présente des différences par rapport à ses équivalents français et turc. La racine « chodzic », encode la M, « se déplacer à pied ou marcher ». Il peut être associé à toutes les portions de la Trajectoire qui seront déterminées par le préfixe. Ainsi, la Trajectoire source sera encodée avec « wy- », la Trajectoire cible sera encodée avec « w », et la Trajectoire médiane sera encodée avec « prze- ». La racine verbale « chodzic » exprime dans les trois situations la M, de façon inchangée. En revanche, elle peut être associée à des préfixes qui ajoutent l'information de la T. Cette caractéristique du verbe polonais peut expliquer les choix plus mitigés des locuteurs dans la mention des portions extrêmes de la T. De manière générale, nous observons un point commun entre les trois verbes « sortir », « çıkmak » et « chodzic » accompagné des préfixes « wy- », « w- » ou « prze- », à savoir, tous les trois permettent d'encoder toutes les portions. Ils ne comportent pas de contraintes syntaxiques ni sémantiques imposant la focalisation sur l'une d'elles. Cependant, les choix des locuteurs en trois langues divergent. En français, le choix des locuteurs se portent sur la source dans les trois niveaux analysés. Nous expliquons ce choix par la perspective spatiale centrée sur l'origine de la T. En revanche, en turc et en polonais, les deux perspectives sont pratiquement égales. Cette ressemblance peut être due aux propriétés des verbes. En turc, « çikmak », peut exprimer

la Trajectoire ascendante ou la Trajectoire de l'intérieur vers l'extérieur, selon l'une des perspectives adoptées par le locuteur. De la même manière, en polonais, « chodzic », peut être associé à deux perspectives.

À présent, revenons à la discussion à propos de « l'hypothèse de la saillance de la cible » de la Trajectoire à la lumière de nos résultats. Il existe dans la littérature « l'hypothèse de l'asymétrie entre l'expression de Source et de But en faveur de But ». (*cf.* supa chapitre 2, *cf.* Ikegami 1987, Bourdin 1997, Regier & Zveng 2007, Ungerer & Schmidt 1996, Vespoors, Dirven & Radden 1999). Ces travaux ont démontré que les langues[4] ont une tendance à encoder la portion finale en postulant une saillance pragmatique et cognitive de but. Cette saillance serait due à l'aspect universel de l'intentionnalité et à la visée du déplacement au détriment de la source. Par ailleurs, Ishibashi (2012) a remarqué que l'expression de but dans les langues, de manière générale, est plus simple et moins élaborée sur le plan morphosyntaxique et discursif que l'expression de la source qui, quant à elle, est plus élaborée et plus complexe, donc moins accessible pour les locuteurs. De ce fait, la source est plus fréquemment omise que le but.

Cependant, les résultats récents d'un programme de recherche de la *Fédération de Recherche en Typologie et Universaux Linguistique* intitulé *Typologie de la Trajectoire* (Kopecka & Ishibashi 2011) qui s'est donné pour but de tester l'hypothèse d'asymétrie, contribuent à relativiser cette hypothèse en montrant la complexité du phénomène et une riche variation inter-langue. Bien que les résultats du projet *Typologie de la Trajectoire* confirment, de manière générale, l'hypothèse de l'asymétrie en faveur du but, font apparaitre aussi une plus grande subtilité qu'il n'a été postulé auparavant, dans l'encodage de portions finale et initiale. De nombreuses langues disposent des moyens linguistiques qui permettent une riche granularité sémantique dans l'encodage de la source.

Nos résultats rejoignent, en grande partie, ceux du projet *Typologie de la Trajectoire*, même s'ils confirment une tendance générale plus prononcée des langues que nous avons analysées à encoder la Tc, dans les récits au niveau global. Lorsque nous analysons les portions de la Trajectoire plus finement, notamment dans la « sortie de l'eau », une saillance de la portion source est attestée en français. La Ts et la Tc sont choisies à l'égalité dans la même séquence en turc et en polonais. Ces résultats suggèrent qu'il faut considérer avec prudence « l'hypothèse de la saillance universelle de la cible ». Les choix des locuteurs de la portion à encoder peuvent-être liés non seulement aux propriétés des langues mais aux « perspectives spatiales/conceptuelles adoptées » en fonction de différents facteurs (pragmatiques,

[4] Ses études ont étudié et comparé des langues très diverses, l'anglais, le français, le pengo, le japonais etc.

culturelles) qui restent à élucider dans des travaux à venir. Par ailleurs, en ce qui concerne la position médiane, nos résultats ont montré que l'encodage de la portion médiane implique une plus grande complexité syntaxique et sémantique que celui de deux portions extrêmes. Notamment, la portion médiane implique une plus grande complexité morphosyntaxique qui se traduit par la mention obligatoire, dans une même proposition ou dans une proposition supplémentaire, d'une des portions extrême la source ou le but. Cette complexité peut expliquer pourquoi la portion médiane est sporadiquement exprimée.

### 1.1.4. Le type de tâche et la conceptualisation des événements spatiaux

La deuxième hypothèse (H2) formulée (*cf. supra* chapitre 4 section 1), porte sur les liens potentiels entre le type de tâche et la conceptualisation des événements spatiaux, en relation avec notre analyse des groupes de contrôle où les locuteurs natifs ont effectué deux tâches différentes, une tâche de production et une tâche expérimentale.

Nous examinons ces liens par rapport à deux points : 1/ les choix des composantes sémantiques encodées dans la racine verbale ; 2/ les stratégies conceptuelles du type de mouvement volontaire et provoqué.

Par rapport au premier point, nous avons vu dans le chapitre 6 que l'encodage spatiale dans les verbes dans les deux types de tâche diffère. Lorsque nous observons les tendances dans l'encodage spatial dans les récits dans leur totalité, les tendances typologiques des trois langues semblent être confirmées. La majorité des verbes en français et en turc encodent la T, contrairement au polonais où la majorité de verbes encodent la M. Nous observons les mêmes tendances, dans la séquence 5 de la « sortie de l'eau », lors du choix de l'encodages selon la stratégie du mouvement volontaire, (100% de verbes en turc et 77% de verbes en français encodent la T) Quant au polonais, la majorité des verbes encodent la M. En revanche, lors de la stratégie du mouvement provoqué où la Cause est obligatoirement impliquée, la majorité des verbes dans les trois langues fusionnent deux composantes la Cause et la Manière.

En revanche, dans la tâche expérimentale, le premier choix des locuteurs des trois langues est d'encoder la Trajectoire dans la racine verbale, ce qui n'est pas surprenant dans le cas des locuteurs francophones et turcophones, tandis que, ce résultat interpelle dans le cas des locuteurs polonophones.

Par rapport au deuxième point, nous avons comparé les choix des locuteurs dans les deux tâches entre la « stratégie du mouvement provoqué » et la « stratégie du mouvement volontaire ». Nous comparons également les choix de types de verbes dans les deux tâches. Il s'agit de la séquence 5 du récit, « sortie de l'eau » dans la tâche de traitement. (cf *supra* chapitres

4 et 6 ). Bien que dans cette séquence, le chien est à l'origine de la sortie du garçon de l'eau, les locuteurs peuvent l'encoder comme mouvement provoqué ou volontaire.

Dans les récits, la séquence « sortie de l'eau » est encodée le plus souvent selon la **« stratégie du mouvement volontaire »** en trois langues, avec les pourcentages [5] proches (69% en turc, 65 % en français et 62% en polonais). En turc, la seule composante encodée est la T. Trois verbes ont été employés : « çikmak/sortir/monter », « gelmek/venir » et « ulasmak/atteindr »e. En français, trois composantes ont été encodées. La composante majoritairement encodée est la T, (77%), exprimée avec deux verbes : « sortir » et « revenir ». La deuxième composante encodée est la M, (15%) exprimée avec un seul verbe « ramper ». La troisième composante encodée en français est la fusion de la Trajectoire et la Manière et le verbe employé est : « grimper ». La plus grande variété de composante a été encodée en français. En polonais, la composante majoritairement encodée est la M, (62%), exprimée avec le verbe « chodzic/marcher/se déplacer à pied ». La deuxième composante encodée est la T, (38%), exprimée avec deux verbes : « dostac sie/atteindre » et « wracac/revenir/retourner ».

En revanche, dans la **« stratégie du mouvement provoqué** », elle est minoritaire pour encoder cette séquence dans les récits, dans les trois langues (38% en polonais, 35% en turc et 31% en français). Quant aux verbes employés, en turc et en polonais les verbes « çekmek et ciagnac », les deux signifient « tirer » et encodent conjointement la C+M. En français, le verbe « tirer » a été également employé, mais aussi le verbe « ramener » qui encode conjointement la C+T, ainsi que le verbe « extirper » qui encode conjointement trois composantes C+T+M. On voit donc, une fois de plus que l'encodage avec une densité sémantiques la plus riche a été produit en français.

En revanche, dans la tâche de traitement, la « stratégie du mouvement provoqué » a été largement dominante en trois langues[6]. Les choix les plus fréquents des locuteurs montrent leurs préférences pour les énoncés qui comportent les verbes fusionnant la C+M (« tirer » en français et ses équivalents, « ciagnac » en polonais et « çekmek » en turc). D'autres énoncés pour lesquels les locuteurs francophones et turcophones ont exprimé leur préférence comportent un verbe encodant la T, « sortir » en français et son équivalent transitif en turc « çikartmak/faire sortir ». Cette option était impossible à exprimer en polonais[7]. Les locuteurs francophones ont également choisi fréquemment les énoncés qui comportent le verbe fusionnant trois composantes C+T+M, *extirper*. Cette fusion était impossible à exprimer en turc et en polonais. Par ailleurs, certains énoncés proposés dans la tâche de traitement, en

[5] Le pourcentage sur la totalité des énoncés encodant la séquence
[6] *Cf.* les détails en Annexe I, tableaux 102-104.
[7] *Cf.* les énoncés se trouvent en Annexes.

même temps que les verbes, comportaient les satellites encodant différentes composantes sémantiques spatiales. Ainsi, en français et en turc les locuteurs ont choisi deux types des énoncés fusionnant C+M dans le verbe. Le premier encode la Manière dans un satellite, le deuxième encode la Ts. En revanche, en polonais, uniquement l'énoncé encodant la Ts dans le satellite a été choisi. Quant aux énoncés en français comportant le verbe *extirper*, fusionnant C+T+M, les locuteurs ont fréquemment choisi deux types d'énoncés. Le premier comporte un satellite encodant la Ts, c'est d'ailleurs, de loin, le premier choix des locuteurs francophones. Le deuxième type comporte un satellite de M.

Les résultats divergent dans les deux tâches à la fois par rapport au point 1 et 2 et ne confirment pas de façon ferme notre deuxième hypothèse (H2).

Nous proposons d'expliquer ces divergences par l'impact du type de tâche sur l'encodage spatiale, même si certains travaux antérieurs (*cf.* Gerwien & von Stutterheim 2018, von Stutterheim & al. 2012) ont montré les mêmes préférences des locuteurs dans les deux tâches de production et de traitement, il semblerait que dans le cas de notre étude, les locuteurs ne mobilisent pas les mêmes moyens dans les deux types de tâches.

Ainsi, en lien avec le premier point, les deux types de tâches mobilisent des moyens différents pour encoder dans la racine verbale les composantes sémantiques du déplacement spatial.

La tâche expérimentale de traitement mobilise ses capacités à juger les structures proposées et à désigner celles qui sont les plus appropriées pour décrire des événements spatiaux. Dans cette tâche, le lexique est déjà donné et le locuteur n'a qu'à choisir parmi les lexèmes proposés dans la liste. Même si la Manière est plus saillante dans la LS, il aurait la tendance à choisir la Trajectoire qui est cognitivement plus saillante (*cf.* Talmy 2000, Fortis & Vittrant 2011, Vittrant 2013). Cette composante détermine le cadre spatio-temporel du procès (*cf. supra* chapitre 2, section 1), ce qui n'est pas le cas de la Manière.

La tâche de production demande d'exprimer les événements spatiaux dans un discours complexe ce qui est lié à la construction du discours et ses étapes (Levelt 1989, Watorek 2002). Selon le modèle de production langagière de Levelt (1989) qui a fortement inspiré les travaux de Slobin (1996)[8] la production d'un discours complexe implique le processus de la gestion mentale de l'information sous-jacente à notre capacité de production langagière. L'auteur distingue quatre étapes dans la construction du discours : 1/ la conceptualisation ; 2/ la formulation ; 3/ l'articulation ; 4/ l'auto-régulation. Lors de la première étape de la

[8] L'apport de Levelt dans la question concernant l'impact des structures de la langue sur l'activité cognitive représente la base théorique des travaux de Slobin : cet impact serait exercé uniquement quand le locuteur s'apprête à verbaliser son message.

conceptualisation le locuteur doit segmenter, sélectionner, organiser et linéariser les informations qu'il décide de transmettre.[9]

Ainsi, lors de cette phase, le locuteur élabore le message préverbal qui a le format propositionnel et est prêt à être encodé grâce aux moyens linguistiques disponibles dans la langue de production. C'est la phase de formulation. Le message préverbal étant une structure conceptuelle est donc traduit en structure en structure linguistique. L'élaboration du message préverbal au niveau conceptuel est contrainte par les spécificités de la langue dans laquelle le locuteur produit le message. Suite à la phase de conceptualisation, le locuteur met en place le discours interne qui, lors de la phase de l'articulation devient discours externe réalisé grâce à l'appareil phonatoire[10].

A la lumière du modèle de Levelt, on peut expliquer les choix des composantes sémantiques encodées dans la racine verbale, par l'impact des contraintes linguistique qui conduit à choisir le lexique verbal encodant la composante la plus saillante dans sa LS, donc la M.

En ce qui concerne le deuxième point et l'explication des choix des stratégies conceptuelles de mouvement, provoqué vs volontaire dans deux tâches différentes, à notre avis il existerait une contrainte liée au type de la tâche, au type du support et à la complexité des événements à encoder qui pousseraient les locuteurs à adopter une stratégie plutôt qu'une autre.

La stratégie du mouvement provoqué est conceptuellement et linguistiquement plus complexe. Elle implique la Cause et le Patient en plus de la Trajectoire et de la Manière, ce qui conduit à utiliser des structures linguistiques complexes. Il semble donc que dans le récit, où le locuteur doit exprimer une série d'événements, les locuteurs adoptent la stratégie du mouvement volontaire qui est sémantiquement plus simple et dont l'encodage est possible grâce aux structures linguistiques plus simples. Les locuteurs recourent à la stratégie conceptuellement et linguistiquement moins complexe. En revanche, dans la tâche expérimentale ciblée sur le traitement d'un seul événement « la sortie de l'eau », les locuteurs doivent choisir parmi plusieurs énoncés, ceux qui semblent être les plus appropriés à

[9] 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-buts 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).

[10] 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.

l'événement présenté dont les caractéristiques correspondent le mieux à la la stratégie du mouvement provoqué.

L'idée des différentes « stratégies de la conceptualisation spatiale » soulève la question des liens entre langage et cognition et langage et pensée, et à l'impact des propriétés des langues sur la conceptualisation spatiale. Cet impact a été étudié par des études antérieures sur la référence spatiale (Watorek 2008, von Stutterheim & al. 2002, Hendriks 1998, Hickman 2001). Notre étude permet d'aborder également l'impact du type de tâche et de la complexité des événements spatiaux sur les préférences des locuteurs à la fois en traitement et en production.

### 1.2. Impact des propriétés des langues sur l'acquisition de la référence spatiale en L2

Notre objectif principal était d'étudier dans quelle mesure les différences translinguistiques infléchissent le processus d'acquisition de la référence spatiale. En lien avec cet objectif, nous avons posé deux questions. La première portait sur l'impact des propriétés des LS différentes et présupposait de trouver les différences dans l'encodage spatial des apprenants de deux LS différentes. La deuxième question portait sur l'impact des propriétés de la même LC et présupposait de trouver des points communs dans l'encodage spatial quelle que soit la LS des apprenants. Notre analyse avait pour but d'apporter des réponses ou des éléments de réponses à ces deux questions.

La première étape consistait à affiner les propriétés des trois langues que nous avons discuté dans la section 1.1. Cette première étape a permis de révéler d'autres propriétés que celles auparavant décrites par des travaux antérieurs (Talmy, 2000, Aksu-Koç, Slobin). Notamment, nous avons montré un riche répertoire satellitaire en turc, ainsi que les ressemblances entre le turc et le polonais qui, traditionnellement, sont classées dans les types de langues différents (turc=Langue-V, vs polonais= Langue-S). La deuxième étape consistait à analyser les productions des apprenants en lien avec les caractéristiques des LS et de la LC. Nos résultats se basant sur les données provenant des récits produits par les apprenants des deux LS, le turc et le polonais exposés de façon détaillée dans le chapitre 6 en relation avec les caractéristiques des trois langues, permettent de revenir sur nos hypothèses (H3 et H4). Le phénomène que nous observons est l'acquisition du lexique verbal et les composantes sémantiques qu'il encode en fonction de la LS des apprenants et de niveau de compétence en français LC, dans les récits dans leur totalité. Nous observons quelles composantes sont exprimées et dans quel ordre, et par quels lexèmes verbaux. Il convient de préciser que de nombreux lexèmes verbaux produits par les apprenants sont morphologiquement

idiosyncrasiques. Cependant, cette idiosyncrasie morphologique n'altère pas le contenu lexical. Nous n'avions donc aucun doute quant à la fonction que les apprenants attribuent à ces formes idiosyncrasiques. En revanche, un certain nombre de lexèmes sont idiosyncrasiques au niveau lexical. L'emploi des lexèmes inappropriés du point de vue de la LC altère leur contenu lexical/sémantique Nous n'avons pas inclus ceux-là dans l'analyse des composantes sémantiques étudiées. Nous les étudions à part, comme un phénomène relevant du lecte.

Depuis de nombreuses années plusieurs études se sont penchées sur les phénomènes acquisitionnels relevant des relations interlinguistiques propres aux caractéristiques des langues source et cible en présence. Certains auteurs confirment nettement l'impact des concepts et des structures acquises avec la LS (*cf. supra* chapitre 2 section 8, Anastasio (2018), Demagny (2013), Hendricks & Hickmann (2011), Larrañaga & al. (2012)), d'autres, affirment les caractéristiques partagées par les apprenants quelle que soit leur LS, la preuve de l'impact de la même LC (cf *supra* chapiter 2 section 8, Cadierno (2004), Cadierno & Ruiz (2006), Cadierno (2008)). Dans les sections suivantes, nous discutons ces résultats à la lumière des nôtres, présentés dans le chapitre 6.

### 1.2.1. Les propriétés des LS et l'acquisition de la référence spatiale

En lien avec l'interrogation sur l'impact potentiel des propriétés des LS des apprenants, nous avons formulé la troisième hypothèse (H3). Elle porte sur une tendance prononcée des apprenants polonophones à encoder la Manière dans la racine verbale, contrairement aux apprenants turcophones qui codent plus facilement la Trajectoire dans la racine verbale. Ces tendances persisteraient même à des niveaux avancés de l'acquisition.

Notre étude révèle une multidimentionalité du processus acquisitionnel qui ne peut pas se résumer uniquement en termes d'impact des caractéristiques typologiques des LS et de la LC. L'impact est, certes, visible mais il ne se manifeste pas systématiquement là où il était attendu. Ainsi, l'hypothèse 3 (H3) sur l'impact des caractéristiques typologiques des LS sur l'encodage spatial en LC est confirmée en partie. Notre analyse a permis d'en révéler des nuances. Premièrement, contrairement aux attentes, nous n'avons pas trouvé des tendances attendues pour l'encodage de la Manière dans la racine verbale chez les apprenants polonophones en français L2, même si le polonais LS montre une tendance très forte pour l'encodage de la Manière dans la racine verbale. Dans les données des locuteurs natifs polonophones, 41% de verbes différents encodent la M. En outre, le verbe le plus productif dans les productions du groupe de contrôle en polonais est justement l'équivalent du verbe « marcher/chodzic », ce qui n'a eu aucun impact sur le lexique verbal des apprenants

polonophones. En revanche, nous avons trouvé beaucoup plus de verbes encodant la Manière dans le répertoire verbal des apprenants turcophones. La Manière est encodée souvent avec le verbe, « marcher », très fréquemment utilisé par les apprenants turcophones et non polonophones.

Cet emploi massif du verbe « marcher » par les apprenants turcophones interpelle. Pour comparer, le groupe de contrôle du turc L1 a produit seulement 16% de verbes différents encodant la M. Une des explications possibles serait liée à l'impact de la LS, le turc. Cet impact ne serait pas du tout du aux propriétés typologiques du turc en tant qu'une Langue-V, encodant de préférence la Trajectoire dans la racine verbale. Nous proposons de l'expliquer par une sorte de « transfert conceptuel ».

Rappelons à ce propos l'idée du « transfert conceptuel » dont parlaient Kellerman & Sharwood-Smith (1986), selon lesquels les locuteurs font appel à des structures qui encodent les concepts qu'ils ont l'habitude d'employer dans leur LS. Le processus du transfert serait conditionné par la représentation subjective que se fait l'apprenant des éléments qui sont spécifiques à sa LS en fonction la proximité/distance des langues en contact. Cette représentation est liée à la notion de *psychotypologie* formulée 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 subjectivement » (Perdue & Gaonac'h 2000 : 232) entre les langues en présence. Dans les données du groupe de contrôle turcophone, la Manière est la composante la plus productive encodée dans les éléments hors la racine verbale, les noms verbaux et les converbes. En effet ces moyens, particulièrement productifs, en turc, ont les mêmes racines que les verbes. Par exemple le converbe « yürüyerek/en marchant » est dérivé du lexème « yürümek/marcher », ou un autre converbe « çekerken/en tirant », dérivé du verbe « çekmek/tirer ». Ça pourrait expliquer la fréquence du verbe Marcher dans les lectes des apprenants turcophones des trois premiers groupes. La Manière diminue aux niveaux 4, 5 et 6, mais reste supérieure chez les turcophones que chez les polonophones, ce qui constitue un résultat très surprenant en comparaison avec les apprenants polonophones. Le verbe le plus productif en polonais est justement l'équivalent du verbe « marcher », encodant la M. L'équivalent du lexème verbal encodant la Trajectoire « sortir » n'existe pas en polonais. La Trajectoire peut être encodée grâce au préfixe verbal accolé au verbe « chodzic/marcher ».

Une autre explication possible qui n'est pas exclue, pourrait être liée à l'impact de l'input de l'enseignement sur le répertoire lexical verbal des apprenants turcophones. Tous les apprenants turcophones ont suivi les cours de français à la même université Galatasaray.

Cependant, il est difficile de vérifier la qualité de l'input, étant donné que nous ne disposons pas de la documentation relative au matériel linguistique enseigné.

Ainsi, pour ce qui est des apprenants polonophones, nos résultats s'opposent à ceux de Larrañaga & *al.* (2012) qui ont étudié des locuteurs d'une LS à cadrage satellitaire (anglophones) apprenants d'une langue à cadrage verbal (espagnol). Elles ont montré que, quel que soit le niveau de compétence, les apprenants anglophones n'arrivent pas à restructurer les schémas de leur L1 et ont du mal à exprimer la Trajectoire dans le verbe, ce qui n'est pas le cas dans notre corpus.

Nous avons observé d'autres phénomènes qui pourraient être dues à l'impact des LS des apprenants. Notamment, dans les productions des apprenants turcophones du groupe 2, nous avons relevé l'encodage plus fréquent que dans les productions des natifs francophones, de la fusion C+T, (apprenants turcs du français 24%, les francophones natifs, 18%, les turcophones natifs 22 %). Les apprenants se rapprochent alors plus des productions des locuteurs turcophones que polonophones. Les locuteurs du turc, fusionnent plus souvent les composantes C+M et C+T que les locuteurs du polonais et du français.

Un autre phénomène dû, probablement à la LS des apprenants turcophones est l'encodage fréquent du mouvement simple et l'emploi massif du verbe « aller » à tous les niveaux, même s'il diminue systématiquement avec l'évolution du lecte d'apprenant. En effet, dans les données du groupe de contrôle des turcophones, le mouvement simple est très productif et il est encodé avec l'équivalent du verbe « aller » en français, à savoir le verbe « gitmek ». Il est de 14%, contre seulement 3% en français L1.

Quant aux apprenants polonophones, contrairement aux attentes, nous n'avons pas remarqué l'impact de la typologie de leur LS et aucune tendance claire à encoder la M. En revanche, dès le niveau 1, les apprenants polonophones se focalisent sur la composante Trajectoire. Les apprenants polonophones s'approchent plus tôt des locuteurs natifs du français L1 que les apprenants turcophones. Ce phénomène peut avoir plusieurs explications sur lesquelles nous revenons dans la section suivante 1.3.2.

De manière générale, nous observons plus souvent l'impact du turc que du polonais sur l'acquisition de la référence spatiale en français LC. La question des raisons de cette différence se pose. Nous revenons à ce propos dans la section suivante.

### 1.2.2. Les propriétés de la LC et l'acquisition de la référence spatiale

En lien avec l'interrogation sur l'impact potentiel des propriétés de la même LC nous avons formulé la quatrième hypothèse (H4) qui portait sur les phénomènes partagés

acquisitionnels quelle que soit la LS des apprenants. Nos analyses ont permis d'affirmer cette hypothèse et de révéler les nuances des impacts de la LC.

De manière générale, l'étude détaillée des composantes sémantiques encodées dans le lexique verbal et dans les ressources extraverbales révèle une progression des deux groupes des apprenants, polonophones et turcophones. Notamment, en ce qui concerne une plus grande richesse et la proportion des composantes encodées qui rapprochent les apprenants intermédiaires et avancés des deux LS du groupe de contrôle des francophones.

Les apprenants turcophones et polonophones des groupes 4, 5 et 6 se ressemblent en ce qui concerne l'encodage préférentiel de la T. Contrairement aux groupes 1, 2 et 3 où les apprenants turcophones encodent plus souvent la M, dont nous avons parlé dans la section précédente. Nous pouvons conclure à un impact de la LC au niveau avancé. Cette influence à des niveaux avancés a été montrée par les travaux antérieurs, notamment ceux de von Stutterheim (2003) et de Caroll & al. (1997, 2000, 2003). Par ailleurs les apprenants turcophones et polonophones des groupes intermédiaires et avancés (4, 5 et 6) commencent de plus en plus à se ressembler dans l'encodage des composantes sémantiques. Le phénomène qui était attendu et confirme l'hypothèse 4 de l'impact de la LC sur les productions des apprenants avancés où on trouve de plus en plus de points communs entre les deux groupes.

Quant aux apprenants polonophones, nos analyses ont révélé que dès le niveau 1, ils se focalisent sur la composante Trajectoire, ce qui rapproche leurs productions des tendances identifiées en français LC. Nous proposons une explication de ce phénomène par la distance typologique entre les langues LS et la LC qui favoriserait l'acquisition d'une LC typologiquement éloignée. Ce phénomène a déjà été observé dans les travaux antérieurs et démontré par plusieurs chercheurs (Kellerman 1979, Perdue Gaonach'h 2000). La distance/proximité entre la LS et la LC est subjective et l'apprenant ne recourt pas systématiquement aux schémas dominants de sa LS s'il évalue que la LC est typologiquement éloignée de sa LS. On peut y conclure que les apprenants d'une LS éloignée de la LC adoptent plus facilement les schémas de la LC jugeant que ceux de sa LS sont trop éloignés. Ce phénomène est lié à l'idée de la *psychotypologies* des langues de Kellerman (1979) déterminée par les facteurs subjectifs des apprenants et non seulement par la distance typologique objective entre les langues en contact.

## 2. Niveaux de la maitrise en français L2 et le processus d'acquisition de la référence spatiale

Notre deuxième objectif était de situer l'acquisition de la référence spatiale en relation avec les niveaux successifs de compétence en L2. En relation avec cet objectif, la question s'est posée de savoir quels concepts sont exprimés à quel niveau d'acquisition et quel est l'ordre d'acquisition des différents concepts spatiaux dynamiques. La première étape du travail, préalable à l'analyse de la référence spatiale consistait à affiner et à décrire les niveaux de la maitrise du français LC quelle que soit la LS des apprenants, détaillés dans le chapitre 5. Nous revenons aux résultats de nos analyses qui ont permis d'affiner et de décrire les niveaux dans la section 2.1. Dans la section suivante, 2.2. nous revenons à l'acquisition de la référence spatiale par niveau, indépendamment des LS des apprenants.

### 2.1. Étapes acquisitionnelles en français L2 : discussion et mise en perspective

Une des contributions de cette thèse est notre apport au domaine acquisitionnel grâce à une description détaillée des niveaux de la maitrise du français LC. Pour cerner les niveaux des apprenants, nous avons mis en place une méthode d'évaluation originale, à savoir exploiter les mêmes données qui constituent le corpus d'analyse. La démarche qui présente de nombreux avantages sur les évaluations traditionnelles sous forme de tests réalisés en amont du recueil du corpus. En effet, les résultats de ce type de tests s'avèrent souvent trop éloigné des résultats de l'analyse du corpus. Nous avons donc analysé les récits produits par les apprenants dans l'intégrité, avec une grille basée sur 3 ensembles de critères (*cf.* chapitre 6 section 1) : le premier discursif et pragmatique, (Critère du schéma narratif) ; le deuxième, morphosyntaxique et sémantique, (Critère de la richesse lexicale et de la morphologie verbale) ; le troisième, morphosyntaxique, (Critère de la complexité syntaxique). Cette analyse a permis d'identifier 6 niveaux de la maitrise du français. Rappelons qu'au départ, les apprenants avaient trois niveaux de la maitrise du FLE, définis en termes des parcours institutionnels (débutant, intermédiaire, avancé) qui se sont avérés insuffisants pour une recherche en acquisition de L2. Les premières analyses du corpus ont révélé d'importantes divergences des niveaux à l'intérieur du même groupe d'apprenant, ayant pourtant des parcours institutionnels comparables. La mise en place d'une procédure qui permettrait de cerner les niveaux plus finement s'est avérée nécessaire.

En même temps, nous souhaitions nous situer dans la lignée des travaux de ALA qui ont décrit les systèmes d'apprenants en L2 et leur évolution d'un état à l'autre, autrement dit

les paliers acquisitionnels quelle que soient les LS des apprenants. Dans l'élaboration de notre méthode/démarche d'assignation des niveaux de maîtrise en français LC, nous nous sommes inspirée des bases méthodologiques posées par ces travaux. La description du processus de l'acquisition dans ces travaux est abordée sous l'angle de l'interface entre les facteurs cognitifs, donc supposés d'être universels et les facteurs propres aux spécificités interlinguistiques variables. Quelle que soit la LS des apprenants, cette approche permet de cerner les caractéristiques du système du lecte d'apprenants. Les résultats de nos analyses permettent de revenir sur l'hypothèse (H5) qui découle des travaux antérieurs en ALA selon laquelle les productions des apprenants les plus débutants se ressemblent et ne sont que très peu marquées par les caractéristiques de leurs LS. Inversement, plus le niveau d'acquisition est élevé, plus les discours des apprenants se diversifient en fonction de leur LS. Les productions des apprenants avancés sont ainsi marquées davantage par les erreurs dues aux spécificités des langues en présence, LS et LC.

Notre attention s'est portée en particulier sur l'étude de l'idiosyncrasie morphologique et lexicale. Les recherches en acquisition se situant dans cette approche s'accordent sur l'importance de ses « créations » des apprenants dans l'étude du processus d'acquisition (*cf. supra* capiter 1, ESF, Perdue, 1995, 2004 ; Klein & Perdue 1997 ; Watorek 2004, 2008 ; Bartning & Kirchmeyer 2003 ; Bartning & Schlyter 2004). Cette thèse a permis de révéler des points communs entre les lectes des apprenants des deux LS différentes. Il nous semble que le présent travail a permis d'enrichir, en quelque sorte, la description des stades proposée par ALA en y ajoutant le critère de la richesse du lexique verbal en général et du lexique verbal spatial. Les travaux antérieurs (Bartning & Schlyter 2002, 2004 ; Bartning & Kirshmeyer 2003, 2004) se sont principalement basés sur les critères morphosyntaxiques sans étudier la richesse lexicale.

Les paliers acquisitionnels que nos analyses ont permis d'identifier présentent certaines ressemblances avec ceux décrits par les travaux antérieurs tout en les enrichissant. Ci-après, nous synthétisons nos résultats en les mettant en perspective par rapports à ces travaux. Pour commencer, nous proposons un tableau récapitulatif des étapes acquisitionnelles qui résultent des travaux issus de l'approche des lectes d'apprenants complétés par ceux qui émanent de notre étude.

| 3 étapes acquisitionnelles cruciales (Klein & Perdue, 1997, ESF) | ALA et 8 étapes acquisitionnels (Bartning 1997; Bartning & Kirchmeyer 2003; Bartning & Schlyter 2004; Bartning 2012 ) | 6 étapes/paliers identifiés par notre étude |
|---|---|---|
| **Lecte pré-basique** - Structuration nominale. Juxtaposition de lexèmes à valeur nominale | | |
| **Lecte de base** – Structuration à verbes non fléchis ou sans morphologie systématique | Stade 1 – stade initial | Groupe 1 – vrais débutants |
| | Stade 2 – stade post-initial | Groupe 2 – débutants/intermédiaire |
| | Stade 3 – stade intermédiaire | Groupe 3 - intermédiaire |
| **Lecte post-basique** - Structuration à verbes fléchis. Apparition de la subordination. | Stade 4 – stade avancé inférieur | Groupe 4 – intermédiaire avancé 1 |
| | Stade 5 – stade avancé moyen | Groupe 5 – intermédiaire avancés 2 |
| | Stade 6 – stade avancé supérieur | Groupe 6 – vrais avancés |
| | Stade 7 – stade quasi natif | |
| | Stade 8 – stade natif ou état final | |

Tableau 75 : Étapes acquisitionnelles

La première étape identifiée dans notre étude, le stade le plus débutant, est celle où les énoncés sont structurés autour d'un élément verbal, le point commun avec les stades décrits par Bartning & Shlyter (2004). Nous n'attestons que très peu d'énoncés à la structuration nominale, ce qui correspond au lecte pré-basique, décrit par les travaux du projet ESF. L'absence de cette étape chez nos apprenants est justifiée par le contexte d'acquisition et le niveau d'instruction générale des apprenants. Le projet ESF a étudié les apprenants en contexte de l'acquisition non-guidée et de niveau d'instruction générale très faible. En revanche, notre corpus ainsi que les corpus des projets Lund et Interfra, ont étudié les apprenants en contexte de l'acquisition guidée et d'un niveau d'instruction générale élevée. Il semble que l'acquisition de la morphosyntaxe (les catégories grammaticales dans l'énoncé et la morphologie verbale) soit facilitée par les explications métalinguistiques et les objectifs d'apprentissage lors de l'acquisition guidée. Ce type d'acquisition en lien avec le niveau d'instruction générale élevé favorise le traitement du système linguistique de la LC.

Les caractéristiques des productions des apprenants du niveau du lecte le plus basique du groupe 1, de vrais débutants, partagent celles qui ont été relevées par Perdue (1993) et Watorek (1996, 2004, 2008), à partir des données discursives. Ainsi, on observe dans les productions des apprenants du groupe 1 le phénomène du « traitement minimal » ou

« prototypique » de la tâche (Perdue 1993, Watorek 1996) où l'apprenant fait un compromis entre les moyens linguistiques rudimentaires disponibles dans son lecte et la réalisation de la tâche communicative. Ce compromis dans notre étude a fait apparaitre les discours des apprenants du groupe 1 où le protagoniste est exprimé systématiquement à l'aide du pronom personnel sujet, l'intervalle temporel est marqué à l'aide du connecteur « après », surgénéralisé. Le compromis entre les moyens linguistiques disponibles à ce niveau et la tâche de récit conduit les apprenants de ce groupe à sélectionner et à exprimer seulement les événements pour lesquels ils maitrisent les moyens linguistiques. D'autres événements, bien qu'ils soient importants du point de vue du déroulement des événements ne sont pas toujours exprimés. L'hypothèse cinq (H5) est donc en partie confirmée, du fait que, malgré un « traitement minimal » visible de la part des apprenants des deux LS, les apprenants turcophones emploient fréquemment le verbe encodant la Manière « marcher », ce qui les différencient des apprenants polonophones, qui eux, emploient fréquemment le verbe encodant la Trajectoire « sortir ».

Les productions du groupe 3 qui témoignent d'un « pic acquisitionnel » correspond au niveau intermédiaire. Les apprenants déploient un grand effort acquisitionnel. Ils disposent déjà d'un répertoire lexical assez varié et des connaissances morpho-syntaxiques suffisantes en LC qui leur permettent de tester « les hypothèses » acquisitionnelles en s'appuyant, en même temps sur leur LS. L'indice de Guiraud est le plus élevé dans ce groupe (4,49) égal au groupe le plus avancé, du niveau 6. L'idiosyncrasie lexicale est la plus riche. C'est le groupe qui a produit le plus de lexèmes idiosyncrasiques. Au niveau morphosyntaxique, également, un nombre élevé des propositions complexes, ainsi que des énoncés comportant la modalité et l'aspect a été produit. Entre autres, ce groupe a produit les récits les plus longs. Malgré un décalage entre les productions de ce groupe et celles des locuteurs natifs en français, notamment en ce qui concerne la morphologie verbale, elles sont les plus créatives de tous les autres groupes. Les groupes avancés maitrisent mieux la morphologie, mais leurs productions sont moins créatives. Nous présumons qu'à des niveaux intermédiaires les apprenants n'hésitent pas à prendre des risques pour progresser, contrairement aux avancés qui craignent de faire des erreurs qu'ils sont capables de détecter dans leurs productions. Ils essaient à tout prix de ressembler aux locuteurs natifs.

Un certain nombre de phénomènes est partagé par tous les groupes, quels que soient les niveaux. La complexité conceptuelle et linguistique des événements à encoder semble avoir l'effet sur les productions des apprenants (*cf.* chapitre 3, Hickman 200)1. Les apprenants des 5

premiers groupes produisent le plus grand nombre d'énoncés dans l'épisode 1, contrairement aux locuteurs natifs qui encodent l'épisode 5, culminant avec le plus grand nombre d'énoncés. Seul le groupe 6, le plus avancé, diffère des autres groupes en se rapprochant des locuteurs natifs avec le plus grand nombre d'énoncés dans l'épisode 5. L'encodage de l'épisode 5 est conceptuellement plus complexe, car il exige la maitrise des moyens lexicaux et morphosyntaxiques spécifiques à l'encodage de la dynamicité spatiale, à savoir les composantes sémantiques de la Trajectoire, de la Manière et de la Cause séparément et conjointement. Malgré la saillance des événements clés, les apprenants ne disposent pas des moyens pour les encoder. Dans l'épisode 1sont introduits les protagonistes, le cadre spatio-temporel. La focalisation sur l'épisode introductif peut s'expliquer par le traitement d'information, connu en psychologie cognitive selon laquelle les locuteurs portent plus attention sur le début du stimuli (cf chapitre 2.7.3. Landragin 2004).

Un autre fait partagé par tous les groupes est lié aux phénomènes lexicaux. Nous observons l'emploi récurrent des verbes « tomber » et « aller ». Ce résultat est intéressant pour notre étude, étant donné que le premier verbe encode la Trajectoire, et le deuxième encode le Mouvement simple. On peut relier ce résultat au fait que la Trajectoire est exprimée très précocement par les enfants lors de l'acquisition de la LM (*cf.* Hickmann), et serait à ce titre une composante la plus saillante du déplacement dans l'espace. En effet, l'acquisition précoce de la Trajectoire peut être due, à la saillance cognitive (*cf.* chapitre 2, Landragin 2004) et joue le rôle fondamental dans la structuration de *motion event* (l'évènement spatial complexe). Selon Talmy (2000), tout déplacement implique une trajectoire et détermine le cadre spatio-temporel, ce n'est pas les cas des autres composantes, la Manière et la Cause. En ce qui concerne le mouvement simple, son caractère est neutre et sert de base indépendamment du type de mouvement. L'expression du mouvement simple par les verbes comme « aller » laisse la possibilité d'y associer librement d'autres composantes sémantiques.

Nous avons attesté également d'autres phénomènes partagés quels que soient la LS et le niveau des apprenants. Premièrement, nos résultats ne confirment pas de manière ferme l'impact systématique des LS. Certains lexèmes idiosyncrasiques sont partagés par les apprenants des deux LS, « il glasse* », « il mette* », « faire du ski* ». Il n'est pas exclu que ce phénomène résulte de l'impact de la LC, notamment en ce qui concerne l'expression « faire du ski* » qui semble être plus accessible que « faire du patin », en raison de l'expérience extralinguistique. Sémantiquement, les deux relèvent du domaine des sports d'hiver, mais les

skis sont peut-être plus répondus que les patins. Deuxièmement, il s'agit de la surgénéralisation du passé composé. De manière générale, les apprenants produisent plus de verbes au passé composé que les locuteurs natifs en français L1. Pour comparer, le groupe 1 a produit 9% des verbes au passé composé contre 5% en français L1. Il nous semble, cependant, que la présence systématique des deux éléments, d'un auxiliaire être ou avoir et d'un participe passé, même ayant la morphologie idiosyncrasique penche vers les tentatives de conjugaison de ces verbes au passé composé. Cette surgénéralisation a déjà été montrée par Bartning & Shlutter (2004) et par Salaberry (2002). Plusieurs facteurs explicatifs possibles sont évoqués par les travaux cités ci-dessus. Le premier est le contexte d'acquisition en milieu guidé et les explications métalinguistiques qui rendent les apprenants plus attentifs aux aspects formels de la LC. Le deuxième est la saillance temporelle du passé perfectif dans les LS des apprenants qui impacte leur lecte. En effet, dans les données des groupes contrôle des turcophones et polonophones, le passé perfectif est plus fréquent qu'en français. En polonais, 31% de verbes attestés sont perfectifs, en turc 18%. Ce facteur explicatif s'ajoute à l'idée émise au début de la section en cours, à propos des caractéristiques partagées propres au lecte. Étant donné que les deux LS présentent des points communs dans ce domaine, il est impossible d'exclure avec certitude leur impact. Troisièmement, il faut prendre en considération l'effet de la tâche à laquelle les apprenants doivent répondre. Le dernier facteur nous semble intéressant à exploiter. Le récit est une tâche fréquemment utilisée en cours de FLE, pour enseigner les temps du passé. Le récit de vie sert à travailler la première personne et le récit de film à travailler la troisième. Nous présumons que la tâche de récit de film évoque les exercices scolaires auxquels les apprenants sont fréquemment soumis, d'où la surgénéralisation du passé composé pour s'acquitter de la tâche. Cependant, pour vérifier des liens potentiels entre le type de la tâche et le contexte guidé ou non guidé de l'acquisition, des comparaisons entre les apprenants qui acquièrent le français dans les deux contextes de l'acquisition et le contrôle de l'input seraient nécessaires.

*Limites et perspectives.* Nous terminerons cette section par évoquer les limites de notre étude et les perspectives qu'elle ouvre. Nous avons élaboré notre méthode d'assignation des niveaux, afin de palier à deux faiblesses de la méthodologie du recueil des données. D'une part, nous n'avons pas eu l'occasion de contrôler l'input reçu par les apprenants étudiés. D'autre part, nous n'avons pas contrôlé le niveau de la maitrise du français par des tests de niveaux indépendants des tâches visant la construction de notre corpus d'étude. Nos choix méthodologiques étaient dictés par l'intérêt de nous inscrire dans la lignée des travaux antérieurs comparant le processus d'acquisition des apprenants de différentes LS et LC. Nous

avons donc décidé d'exploiter le corpus provenant du projet APN (Watorek 2002) qui a recueilli et étudié les données discursives riches en croisant des langues sources et cibles. Ce projet a permis de recueillir un corpus en plusieurs langues en peu de temps. La réalisation des tests de niveaux n'était donc pas possible. Nous avons obtenu l'accès aux données du projet APN pour els groupes de contrôle de polonophones et francophones, et des apprenants polonophones du français. Nous avons donc complété ces données par le recueil avec exactement la même procédure, auprès des locuteurs natifs du turc et des apprenants turcophones du français. Plutôt que recueillir à nouveau toutes les données pour la thèse, le recueil complémentaire nous semblé plus efficace. Il nous semble avoir trouvé une solution qui a permis de pallier au manque des résultats des tests de niveaux indépendants en développant le modèle d'évaluation des niveaux qui pourrait être complémentaire aux tests préalables dans des études à venir. Ainsi, il nous semble intéressant d'utiliser pour la définition des niveaux à la fois les tests de niveaux, indépendant du recueil du corpus à analyser et une évaluation des données recueillies avec une grille précise permettant une comparaison des résultats. Une méthode qui n'a jamais été exploitée auparavant à notre connaissance. De cette manière on pourrait arriver à une évaluation encore plus fine des stades acquisitionnels. Nous aimerions le tester dans nos futures recherches.

Une autre réserve pourrait être exprimée à l'égard de notre méthodologie. Pourquoi avoir choisi d'analyser des données discursives dans l'objectif d'étudier la référence spatiale ? Il est vrai que beaucoup de travaux étudiant la référence spatiale dans la perspective typologique et acquisitionnelle pratiquent une méthodologie expérimentale pour ne citer que Hickmann (entres autres 2011, 2012), Demagny (2013), Anastasio (2018). Il est évident que les données discursives relevant d'une TVC semi-guidée, présentent des inconvénients. La TVC ne cible pas particulièrement la référence spatiale, même si le support « Reksio » proposé par APN comporte de nombreux mouvements volontaires et provoqués à encoder. La prise en charge d'une telle tâche donne une certaine liberté aux au choix des informations à verbaliser et quant aux moyens linguistiques. Malgré cette réserve, ce type des tâches présentent quand même ses avantages. Il est intéressant de comparer les résultats discursifs avec les données venant d'une démarche plus expérimentale, focalisée plus spécifiquement sur la référence spatiale. C'est la raison pour laquelle, nous avons mis en place un protocole expérimental pour compléter les données discursives produites par les locuteurs natifs, afin d'affiner les tendances des locuteurs natifs à encoder des subtilités sémantiques spatiales ciblées. Il nous semble intéressant de croiser à l'avenir l'analyse du niveau discursif macro et du niveau micro de la référence spatiale, les deux étant complémentaires.

Pour aller plus loin, il serait intéressant à l'avenir d'exploiter non seulement les données transversales, mais aussi les données longitudinales. Celles-ci présentent indéniablement des avantages et permettent de cerner l'évolution du lecte des mêmes apprenants. Dans le cadre de cette thèse, il était impossible de recueillir des données longitudinales. En effet, comme nous l'avons mentionné, nous voulions exploiter les données polonophones et francophones du corpus APN qui sont transversales. Nous les avons donc complétées par les données turcophones. Nous envisageons à l'avenir de baser d'autres analyses sur un corpus longitudinal.

L'absence du contrôle de l'input d'enseignement présente une certaine limite de notre étude. Son contrôle permettrait de cerner plus finement le processus d'acquisition. Autrement dit, il est difficile d'appréhender l'impact sur l'acquisition de la tâche langagière à laquelle les apprenants sont soumis pour recueillir le corpus à analyser, du type de discours, du support utilisé si on ne sait pas ce qui a été enseigné et comment. Une série de travaux récents en acquisition des langues montrent l'impact important sur le processus de l'acquisition d'une nouvelle langue (Watorek & al 2016 projet Villa, Gullberg et al, 2010 et 2012, Rast 2008). Nous souhaiterions poursuivre nos recherches à l'avenir en incluant le contrôle de l'input d'enseignement.

Finalement, nous regrettons de ne pas pouvoir réaliser les statistiques inférentielles dans le cadre de notre thèse, ce qui nous permettrait de mieux interpréter nos résultats.

### 2.2. Étapes acquisitionnelles et référence à l'espace

Nos résultats provenant des apprenants turcophones et polonophones exposés de façon détaillée dans le chapitre 6 ont permis de dégager les étapes acquisitionnelles de la référence spatiale dynamique partagées par tous les apprenants indépendamment de leur LS. Les résultats permettent également de revenir sur l'hypothèse (H6) selon laquelle les apprenants conceptualisent et expriment les événements spatiaux davantage comme mouvement volontaire par rapport aux locuteurs francophones natifs. De même que plus le niveau d'acquisition augmente, plus les apprenants ont recours aux moyens linguistiques permettant d'encoder les événements spatiaux comme mouvement provoqué.

Ainsi, les résultats de nos analyses des composantes sémantiques encodées dans les lexèmes verbaux, par niveaux, sur le total de verbes différents et le total d'occurrences font apparaitre l'ordre acquisitionnel de la référence spatiale. Au premier niveau identifié (groupe 1), la Trajectoire et le mouvement simple sont exprimés le plus tôt, suivis de la Manière. Le groupe 2 exprime conjointement la Cause et la Manière, ce qui est plus complexe. L'expression

conjointe de la Trajectoire et de la Manière[11] semble la plus complexe et est surement dû à la rareté et la complexité des lexèmes verbaux qui l'encodent. On l'atteste seulement au niveau le plus avancé, (groupe 6) et est encodée uniquement par le verbe « grimper. » La fusion des trois composantes relevées dans les données des locuteurs natifs du groupe de contrôle francophone[12], n'est pas exprimée du tout. Nous postulons que l'acquisition de l'expression des composantes sémantiques en LC est étroitement liée aux lexèmes verbaux qui les encodent. Ceux qui sont plus fréquents dans les productions du groupe de contrôle des francophones, reflètent probablement leur fréquence dans la LC, de manière générale (*cf.* chapitre 1, Pavlenko 2011), de même que dans l'input de l'enseignement qui est censé reproduire les situations de communication de la vie réelle. Nous avons présenté tous les lexèmes employés par tous les groupes pour encoder les composantes sémantiques dans la partie analytique (cf chapitre 5). Nous rappelons ceux qui sont les plus fréquents dans le tableau ci-dessous.

| | **groupe 1** | **groupe 2** | **groupe 3** | **groupe 4** | **groupe 5** | **groupe 6** | **Français L1** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **T** | Tomber<br>sortir | Tomber<br>sortir | Tomber<br>sortir | Tomber<br>sortir | Tomber<br>sortir | Tomber<br>sortir | Tomber<br>sortir |
| **M** | Faire du<br>patinage | Marcher<br>faire des<br>patins | Faire du<br>patinage<br>marcher | Faire des<br>patins<br>glisser | Faire des<br>patins<br>glisser | Faire des<br>patins<br>glisser | Faire des patins<br>glisser |
| **T + M** | | | | | | grimper | grimper |
| **C + M** | | Jeter<br>Tirer<br>éparpiller | Tirer<br>jeter | Jeter<br>tirer | Jeter<br>tirer | Jeter<br>tirer | Tirer<br>Lancer<br>Jeter<br>pousser |
| **C + T** | Donner<br>prendre | Donner<br>prendre | Donner<br>prendre | Prendre<br>donner | Prendre<br>donner | Prendre<br>donner | Prendre<br>Mettre<br>Attraper<br>tendre |
| **C + T + M** | | | | | | | Emporter<br>Extirper<br>entrainer |
| **Mvt simple** | aller | aller | aller | aller | aller | aller | Aller<br>Se déplacer |

Tableau 76 : Verbes les plus fréquents dans les productions des apprenants et des locuteurs natifs du français

Les verbes les plus fréquents dans les productions analysées pour encoder les composantes sémantiques spatiales sont partagés par tous les groupes d'apprenants. Quant aux verbes les plus fréquemment employés par les francophones natifs, ils sont en partie les mêmes que ceux attestés dans les productions des apprenants, notamment ceux qui encodent respectivement la Trajectoire et la Manière et ceux qui encodent conjointement la T+M. En revanche, le répertoire des verbes qui expriment conjointement d'autres combinaisons des

[11] Le groupe contrôle francophone a produit six lexèmes fusionnant les deux composantes T+M, *grimper, s'effondrer, se lancer, s'accrocher, s'élancer s'agripper*.
[12] Le groupe de contrôle francophone a produit trois verbes fusionnant ces trois composantes C+T+M, emporter, extirper, entrainer.

composantes sémantiques est légèrement différent et plus varié chez les natifs francophones que chez les apprenants.

Revenons sur la préférence pour l'encodage de la Trajectoire grâce au répertoire des verbes attestés dans tous les six groupes en fonction du nombre de verbes spatiaux différents et en fonction de leurs occurrences. L'interprétation de cette préférence se base sur plusieurs facteurs.

i/La première interprétation qui s'impose de manière la plus évidente, est l'impact des propriétés de la LC. Les locuteurs natifs privilégient prioritairement l'expression de la Trajectoire, ce qui concorde avec le classement typologique du français comme une Langue-V. La proéminence de la Trajectoire en français impact le lecte des apprenants polonophones dont la LS est une Langue-S, dès le niveau débutant. Ces apprenants manifestent donc une conformité avec la LC, malgré les prévisions basées sur la comparaison des deux langues, le polonais et le français. En effet, les apprenants polonophones auraient la tendance à recourir plutôt à la Manière encodée dans la racine verbale. On pourrait s'attendre de leur part à une tendance à encoder la Manière au lieu de la T. En revanche, le turc étant une Langue-V, au même titre que le français, les apprenants turcophones ne sont pas obligés de restructure leur manière de conceptualiser l'événement spatial. Ces apprenants exploitent la tendance commune disponible en français LC et en turc, leur LS. Pour ce qui est des polonophones, nos résultats divergent de ceux de Larrañaga & *al.* (2012) qui ont étudié des locuteurs d'une LS à cadrage satellitaire (anglophones) apprenants d'une langue à cadrage verbal (espagnol). Elles ont montré que, quel que soit le niveau de compétence, les apprenants anglophones n'arrivent pas à restructurer les schémas de leur L1 et ont du mal à exprimer la Trajectoire dans le verbe. Cependant, le polonais, tout en étant classé comme une Langue-S, dispose d'un système de satellites différent que celui de l'anglais. Cette différence pourrait être à l'origine des résultats de notre étude et de ceux de Larrañaga & *al.* (2012).

ii/ Une autre interprétation possible peut être liée à l'acquisition précoce de la Trajectoire qui est expliquée dans la littérature par sa plus grande saillance cognitive et psychologique (*cf.* chapitre 2). Nous pouvons citer à ce propos : Hendriks & Hickmann (2011), Hickmann, (2001), Talmy (2000), Landragin (2004), Anastasio (2018). En suivant les résultats de ces travaux portant sur plusieurs langues sources et cibles, au niveau débutant, nous nous attendons à une focalisation sur la Trajectoire qui est exprimée précocement. Par ailleurs,

plusieurs travaux sur l'expression spatiale en L1 ont montré une plus grande prégnance dans l'encodage de la Trajectoire avec sa borne temporelle que de la M, Aske (1989), Slobin et Hoiting (1994), Slobin (1997) et Pourcel et Kopecka (2005).

iii/ L'acquisition précoce de la Trajectoire peut s'expliquer également par le « traitement minimal » de la tâche communicative complexe (*cf.* chapitre 1, Perdue 1993, Watorek 1996, 2008), qui se caractérise par une imperméabilité aux caractéristiques des LS et des LC. Ce phénomène se base, sur les participes de « language neutral » (Klein & Perdue 1997) où les apprenants font appel à des principes linguistiques organisationnels partagés par les langues. La T, quelle que soit la langue, est minimalement suffisante pour encoder l'évènement spatial.

Pour revenir à la préférence pour l'encodage de la Trajectoire dans la racine verbale, nous observons une ressemblance entre les groupes 1 et 4 qui nous interpelle. En effet, le groupe 4, intermédiaire, a produit le plus de verbes encodant la T, suivi du groupe 1, débutant, même si les deux groupes sont éloignés en ce qui concerne la maitrise du français LC.

Compte tenu des trois facteurs explicatifs que nous proposons *supra* i, ii et iii, nous pouvons expliquer la préférence pour la Trajectoire par le groupe 1 par le « traitement minimal » (iii) relevant du lecte très débutant et la saillance de la Trajectoire (ii). En revanche, la préférence pour la Trajectoire par le groupe 4 peut s'expliquer par l'impact de la LC (i) et le lecte avancé qui permet aux apprenants de s'approcher des productions des locuteurs natifs.

Un autre phénomène partagé est la fréquence élevée dans les productions de tous les apprenants des six groupes de l'expression niveaux du mouvement simple. Bien qu'elle soit, la plus élevée dans les productions du groupe 1, elle l'est aussi dans les autres groupes où elle est la quatrième composante, en ce qui concerne la fréquence. Nous proposons d'inclure les deux facteurs explicatifs à l'interprétation de cette fréquence.

i/Premièrement, il s'agit d'un emploi fréquent par tous les groupes d'un seul et même verbe *aller*. C'est un verbe sémantiquement neutre. Il n'implique aucune composante sémantique particulière et est donc relativement simple à utiliser. La fréquence des verbes neutres du point de vue spatial a également été démontrée par des travaux menés dans la ligné du projet ESF (Perdue 1993, 1997, Watorek 1996, 2008), mais également par ceux de Hickmann (2010), Demagny (2013), Anastasio (2018) notamment concernant le verbe « go » en anglais.

ii/Deuxièmement, nous ne pouvons pas exclure que la fréquence du verbe de mouvement neutre « aller » soit due à l'impact de la LS des apprenants turcophones, que nous avons évoqué dans la section 1.3.1. Les locuteurs natifs du groupe de contrôle des turcophones emploient fréquemment le verbe « gitmek », l'équivalent du verbe « aller ». De même, les apprenants turcophones de tous les groupes emploient massivement le verbe « aller » dont la fréquence est plus élevée qu'en turc L1.

Un autre phénomène qui interpelle est la productivité de la Manière dans les groupes 1 et 3 dont le niveau en français est éloigné en ce qui concerne la structure du lecte d'apprenant. Nous proposons deux explications différentes pour ces deux groupes.

Quant au groupe 3, la fréquence de l'expression de la Manière est presque égale à la fréquence de la T. L'interprétation de ce phénomène implique plusieurs dimensions. D'une part, rappelons que le groupe 3, révèle un pic acquisitionnel. Cette productivité de la Manière peut être due au répertoire verbal riche attesté dans les productions de ce groupe. L'indice de Guiraud y est le plus élevé, (4,49), et est égal au groupe 6, le plus avancé. D'autre, part, une autre interprétation possible de la fréquence de la Manière dans ce groupe est la tendance des apprenants à « faire mieux » que les locuteurs natifs, ce qui a été déjà observé par Bartning (1997), Bartning & Schlyter (2004). De cette manière, ils déploient un répertoire verbal riche qui les pousse à encoder la Manière de mouvement, presque aussi fréquemment que la T.

Quant au groupe 1, il est très hétérogène et est constitué des apprenants ayant des parcours d'apprentissage très variés ayant suivi les mêmes cours de français depuis peu. C'est le groupe le plus nombreux et dont le répertoire verbal est le plus dispersé de tous les groupes. Peu de lexèmes sont partagés par plusieurs apprenants du même groupe. Il semblerait que cette richesse est due aux répertoires verbaux riches de certains apprenants.

Un autre phénomène que nous avons relevé et qui interpelle est un pourcentage élevé dans le groupe 2 de l'expression conjointement de la C+M. Le groupe débutant a un répertoire verbal fusionnant la C+M plus riche que les groupes plus avancés. Cependant, ce résultat est faussé par le répertoire verbal particulièrement riche d'un apprenant de ce groupe. La fusion C+M est attestée dans les productions du groupe 2, tandis que cela n'est pas le cas dans le premier groupe. En effet, la fusion C+M est la plus complexe sémantiquement et syntaxiquement sous-jacente à la conceptualisation du mouvement comme provoqué. Cette conceptualisation exige une structure transitive, avec la mention obligatoire du Patient, du Fond et des portions de la T, encodées dans des éléments extraverbaux (un Sprép, un adv ou un pronom). Dans les 5 groupes où cette fusion a été encodée, il s'agit des deux mêmes verbes « tirer » te « jeter ». En revanche, dans le groupe 2 une apprenante polonophone a produit un

verbe en plus « éparpiller » qui est rare et n'a pas été relevé dans le répertoire verbal en français L1.

Par ailleurs, nous avons relevé un phénomène partagé par les apprenants des deux LS, à savoir, certains lexèmes idiosyncrasiques. Il est intéressant de voir que les apprenants des deux LS éloignées produisent les mêmes lexèmes idiosyncrasiques pour encoder le même concept spatial. Ce phénomène fait appel aux travaux antérieurs qui ont observé des phénomènes acquisitionnels partagés indépendants des LS des apprenants (*cf.* chapitre 1, Perdue, 1993, Klein & Perdue 1997, Bartning & Schlyter 2004, Watorek 1996). Concrètement, il s'agit des deux constructions : « faire du ski », « faire du skatting/skatter », qui sont inappropriés du point de vue de la LC. Les protagonistes vont faire des patins. Cependant, les apprenants désignent cette activité par « faire du ski », au lieu de faire du patin/patiner, qui est, effectivement, sémantiquement proche et que l'on pourrait classer dans la famille lexicale des « sports d'hiver ». Selon toute apparence, certains apprenants maitrisent le lexème « skier » et non « patiner ». L'autre lexème, « skatter » est lié à un autre sport apparenté aux patins mais sur une surface différente. Nous tenterons d'interpréter l'emploi de ces lexèmes dans les récits produits par les apprenants, en proposant plusieurs explications.

i/Soit les apprenants savent qu'il n'est pas approprié, mais ils doivent prendre en charge la tâche et utiliser tous les moyens pour la réaliser et réussir la communication, donc ils utilisent le premier lexème qui leur fait penser aux « sports d'hiver » et à l'activité de « glisser ».

ii/Soit, ils ne savent pas qu'il est inapproprié et font une confusion entre « les skis » et « les patins ».

iii/ Soit, on observe l'impact du lecte et des besoins communicatifs à réaliser. Le lien entre forme-fonction aide les apprenants à proposer « le ski » comme faisant partie du même groupe conceptuel « des sports d'hiver » (Perdue 1993).

Quant aux apprenants turcophones, l'emploi du lexème « faire du ski » au lieu de « faire du patin » interpelle. En effet, le verbe en turc pour désigner cette activité est emprunté au français, il en est une transposition littérale « paten yapmak/du patin faire », contrairement au polonais où l'équivalent ne ressemble pas à celui du français, « slizgac sie (jezdzic) na lyzwach/se glisser (se déplacer) sur les patins ». Selon toute vraisemblance, les apprenants turcophones ne savent pas que le terme paten est emprunté au français. Pour étaler nos conclusions, nous pouvons revenir aux travaux de (Kellerman 1979, Perdue & Gaonach'h 2000) qui ont montré que la distance/proximité entre la LS et la LC est liée aux traitement

subjectif des apprenants qui ne recourent pas systématiquement aux schémas dominants de leur LS.

Pour finir cette section, nous revenons sur notre hypothèse six (H 6), et la question de l'impact de la complexité des événements spatiaux de la séquence « sortie de l'eau » sur le choix de la stratégie moins complexe sémantiquement et morphosyntaxiquement du mouvement volontaire. Conformément aux attentes, les apprenants de tous les groupes ont privilégié la stratégie du mouvement volontaire. Cependant, la stratégie du mouvement provoqué apparait dès le premier palier (groupe 1), le plus débutant. L'hypothèse 6 du lien entre la conceptualisation du type de mouvement et le niveau de maitrise en français L2 est confirmée en partie. Premièrement, nous n'avons pas attesté que le choix de l'encodage d'un événement spatial comme mouvement volontaire est plus souvent choisi par les apprenants que par les locuteurs natifs. Les deux groupes de locuteurs, natifs et apprenants privilégient le mouvement volontaire au mouvement provoqué. De la même manière, nous n'avons pas observé que le mouvement provoqué dans les groupes avancés soit plus souvent choisi que dans les groupes débutants. En revanche, le lexique et l'expression des différentes composantes sémantiques se diversifient dans les groupes plus avancés. Par ailleurs, de manière générale, la séquence culminante du récit est moins souvent encodée par les apprenants que par les locuteurs natifs. Nous avons chiffré également la proportionnalité des énoncés encodant l'épisode 5 de « sauvetage » dont la séquence « sortie de l'eau » fait partie, par rapport à la totalité du récit (groupe 1-14%, 2-18%, 3-19%, 4-22%, 5-24% et 6-25%). Le pourcentage augmente systématiquement d'un niveau à l'autre et révèle une complexification du lecte qui permet aux apprenants plus avancés d'encoder plus souvent cette séquence[13].

[13] Quant au pourcentage des énoncés encodant la séquence 5 « sortie de l'eau » par rapport à la totalité des énoncés encodant l'épisode 5 il est le suivant : groupe 1-36%, 2-37%, 3-27%, 4-18%, 5-34%, 6-26%. Il n'est pas révélateur des niveaux, au contraire, le pourcentage moins élevé dans cette séquence signifie que les autres séquences de l'épisode 5 sont plus souvent encodées.

# CONCLUSION FINALE

Nous arrivons à la fin de cette thèse. Tout travail, aussi long et détaillé soit-il a sa fin et ses limites qui alimentent les perspectives futures grâce auxquelles le désir de continuer la recherche perdure. Notre travail aurait certainement gagné à appliquer les statistiques inférentielles qui auraient pu affiner les tendances révélées dans les productions des apprenants. Par ailleurs, notre étude est basée sur les données transversales. Il serait intéressant de la compléter par les données longitudinales. Le contrôle de l'input, que nous n'avions pas pu faire dans le cadre de ce travail aurait été un avantage. Nous envisageons d'améliorer tous ces points dans nos recherches futures. En dépit de ces manques, les résultats de notre thèse, dans tous les cas nous l'espérons, ont apporté plusieurs contributions au domaine d'acquisition des langues secondes, en générale, et à celui de l'acquisition de la référence spatiale en particulier, ainsi qu'au domaine typologique de la référence spatiale dynamique.

L'analyse fouillée de l'encodage de la référence spatiale en L1 montre, d'une part, que les « stratégies conceptuelles spatiales » sont déterminées par les moyens disponibles dans la/les langues pratiquées, mais également par les types de tâches et de supports, ainsi que par l'objectif communicatif et les types des événements spatiaux à encoder. Elle montre d'autre part, que le processus d'acquisition de la référence spatiale ne se résume pas uniquement à l'impact des contrastes typologiques des LS sur l'acquisition de la LC. En outre cet impact ne se manifeste pas systématiquement là où il était attendu. Par ailleurs, le processus d'acquisition est également dû aux autres propriétés des langues que celles révélées par les typologies, ainsi qu'aux « stratégies d'acquisition ».

Nous avons détaillé les apports de notre thèse tout au long de cette partie conclusive, nous les résumons brièvement en grandes lignes ci-dessous.

Du point de vue de la typologie dans le domaine d'expression spatiale, notre analyse permis de mettre en relief certaines caractéristiques du turc absentes dans les analyses issues de la typologie talmienne. Il s'agit notamment d'un riche répertoire des moyens linguistiques satellitaires issus de la sphère nominale qui contribuent dans l'encodage de l'événement spatial tant sur le point sémantique que morphosyntaxique. D'autres caractéristique du turc sont l'emploi fréquent du verbe encodant le mouvement simple, ainsi que de verbes encodant la Manière. Ces résultats ont permis de mettre en question l'appartenance du turc au groupe des

langues à cadrage verbal et de proposer son classement comme langue à cadrage mixte voir à cadrage nominal. Les caractéristiques que nos analyses ont mis en lumière jouent un rôle important dans l'acquisition de la référence spatiale en français LC par les apprenants turcophones, notamment une tendance forte des apprenants turcophones à encoder la Manière dans la racine verbale et le mouvement simple. Nous y revenons plus loin dans la sous-section consacrée aux apports de notre thèse au domaine de l'acquisition de la référence spatiale.

Dans le domaine d'acquisition des langues, nous avons élaboré la grille d'évaluation des paliers acquisitionnels permettant d'assigner les niveaux de la maitrise en français LC. Cette grille s'appuie sur plusieurs critères morphosyntaxiques, discursives, ainsi que lexicales et donne la possibilité d'évaluer les productions des apprenants indépendamment du domaine spécifique étudié.

Du point de vue de l'acquisition de la référence spatiale, nous avons montré l'impact des propriétés des LS et de la LC sur l'acquisition du français LC. En ce qui concerne l'impact de la LS, il se manifeste, dans les productions des apprenants turcophones. Cependant, cet impact, contrairement aux attentes, n'est pas dû aux propriétés typologiques du turc en tant qu'une Langue-V. Il se manifeste, d'une part, sous la forme du « transfert conceptuel », visible dans la préférence des apprenants turcophones pour l'encodage de la Manière en français LC, ce qui n'est pas attesté dans les productions des apprenants polonophones. Cet impact se manifeste, d'autre part, à travers la tendance à recourir au mouvement simple et ceci à tous les niveaux de maitrise du français LC. En effet, dans les productions du groupe de contrôle turcophone le verbe neutre du point de vue de la sémantique spatiale *gitmek-aller* est plus productif qu'en français L1.

En ce qui concerne l'impact de la LC, le français, il se manifeste dans les productions des apprenants polonophones, à travers la prominence de la Trajectoire dans l'encodage des événements spatiaux. Encore une fois, cet impact n'est pas dû aux propriétés typologiques du polonais en tant qu'une Langue. Il est dû à l'effet bénéfique des contrastes typologiques entre les deux langues, le qui favorisent l'acquisition d'une LC typologiquement éloignée.

Au-delà de l'impact des propriétés des LS et des LC, le processus d'acquisition se caractérise par des itinéraires indépendants des propriétés des langues en présence. Les itinéraires partagés par les apprenants des deux LS, les polonophones et turcophones reflètent les caractéristiques du lecte d'apprenant liées aux types de tâches à réaliser, aux objectifs communicatifs et à la complexité conceptuelle de événements à encoder.

Sur le plan méthodologique notre étude a contribué à analyser de façon beaucoup plus détaillé le récit de film « Reksio », à savoir séquence par séquence, que dans les travaux antérieurs. Cette méthode a permis d'affiner l'impact des LS et d'impliquer d'autres facteurs au processus d'acquisition, ceux liés aux caractéristiques du lecte à un moment donné de l'acquisition, aux types de tâches à réaliser, aux objectifs communicatifs et à la complexité conceptuelle des événements à encoder. Elle nous a permis de formuler l'idée des « stratégies conceptuelles d'encodage spatial ».

Finalement, au-delà des divergences entre les apprenants des deux LS différentes, notre analyse a mis en relief un phénomène partagé, à savoir l'idiosyncrasie lexicale qui pourrait témoigner des liens entre langage et cognition. Pour tester l'impact de la langue sur la cognition, il serait donc intéressant d'envisager une étude expérimentale axée sur une tâche non seulement verbale mais aussi non verbale visant à examiner l'impact de la langue sur des processus cognitifs tels que la catégorisation et la mémoire des événements.

# BIBLIOGRAPHIE


Akinci, M.A. (2017-2018). *Typologie et familles des langues*. Cours non publiés. Université de Rouen, Département des Sciences du Langage et de la Communication.

Akinci, M.A. (2017-2018). *Elements des cours de turc*. Cour snon publiés. Université de Rouen, Département des Sciences du langage et de la Communication.

Akinci, M.A. (2013). Le turc. In Kremnitz G. (Ed.). *Histoire sociale des langues de France*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 823-830.

Akinci, M.A. (2002). *Développement des compétences narratives des enfants bilingues turcs-français en France âgés de 5 à 10 ans*. München : LINCOM Studies in Language Acquisition 03.

Aksu-Koç, A. (1994). Development of linguistic forms : Turkish. In Berman, R.A. & Slobin, D.I. (Eds). *Relating events in narrative : a acrosslinguistic developmental study*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Elbaum, 329-385.

Aleksandrova, T. (2012). *Influences translinguistiques dans les productions de quasi-bilingues russes/français*. Thèse de doctorat sous la dir. de Marzena Watorek, Université Paris 8 – Vincennes – Saint-Denis.

Anastasio, S. (2018). *L'expression de la référence à l'espace en italien et en français L2. Une étude comparative*. Thèse de doctorat sous la dir. de Benazzo, S., Guliano, P, Université Paris 8 – Vincennes – Saint-Denis & Università degli Studi di Napoli 'Federico II'.

Asher, N. & Sablayrolles, P. (1996). A Typology and Discourse Semantics for Motions Verbs and Spatial PPs in French. In Pustojovsky, J. & Boguraev, B. (Eds). *Lexical Semantics. The Problem of Polysemy*. Oxford, Clarendon Press, 163-209.

Aske, J. (1989). Path predicates in English and Spanish: A closer look. In Hall, K., Meacham, M. & Shapiro, R. (Eds). *Proceedings of the 15th Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*. Berkeley, CA : Berkeley Linguistics, 1-14.

Aurnague, M. & Stosic, D. (2019). *The Semantics of Dynamic Space in French. Descriptive, experimental and formal studies on motion expression*. Amsterdam : John Benjamins.

Aurnague, M. (2012). De l'espace à l'aspect : les bases ontologiques des procès de déplacement. *Corela*12, 1-28.

Aurnague, M. (2011). How motion verbs are spatial : The spatial foundations of intransitive motion verbs in French. *Lingvisticae Investigations* Vol. 34, 1-34.

Aurnague, M. (2008). Qu'est-ce qu'un verbe de déplacement ? : Critères spatiaux pour une classification des verbes de déplacement intransitifs du français. In Duran, J., Habert, B. & Laks, B. (Eds). *Actes du Congrès Mondial de Linguistique Française*, CMLF'08. Paris : ILF & EDP Sciences, 1905-1917.

Bardovi-Harlig, K. (2000). *Tense and aspect in Second Language Acquisition : Forms, Meaning and Use*. Oxford: Blackwell.

Bardovi-Harlig, K. & Bofman, T. (1989). Attainment of syntactic and morphological accuracy by advanced language learners. *Studies in Second language Acquisition* 11, 17-34.

Bartnicka, I. & al. (2004) *Nous apprenons le polonais : méthode de polonais pour débutants*. Warszawa : Wiedza Powszechna.

Bartning, I. (2012). Synthèse rétrospective et nouvelles perspectives développementales : Recherches acquisitionnelles en français L2 à l'Université de Stockholm. *Language, Interaction and Acquisition* Vol 3*,* 7-28.

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 avancé. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 9, 9-50.

Bartning, I. (1996). C'est – in native and non-native spoken French. Communication orale à *EUROSLA* 1996, Nimègue.

Bartning, I., Hancock,V. & Forsberg Lundell, F. (2012) On the role of linguistic contextual factors for morphosyntactic stabilization in high-level L2 french. *Studies in Second Language Acquisition.* Vol. 34 (2). Cambridge : Cambridge University Press, 243-267.

Bartning, I. & Schlyter S. (2004). Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2. *French Language Studies* 14, 281-299.

Bartning, I. & Kirchmeyer, N. (2003). Le développement de la compétence textuelles à travers les stades acquisitionnels en français L2. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 19, 9-39.

Bassano, D. (2011). Emergence et développement du langage: enjeux et apports des Nouvelles approches fonctionnalistes. *HAL* : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00601129.

Bates, E. & Mac Whinney, B. (1989). Functionalism and the Competition Model. In Mac Whinney, B. & Bates, E. (Eds). *The crosslinguistic study of language processing.* Cambridge MA: Cambridge University Press, 3-73.

Bates, E. & Mac Whinney, B. (1987). Competition, variation, and language learning. In Mac Whinney, B. (Ed). *Mechanisms of language acquisition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 157-193.

Bates, E. & Mac Whinney, B. (1982). Functionalist approachs to grammar. In Gleitman, L. & Wanner, E. (Eds). *Language acquisition: The state of the art*. Cambridge MA: Cambridge University Press, 133-161.

Bates, E. & Mac Whinney, B. (1979). A functionalist approach to the acquisition of grammar. In Ochs E . & Schieffelin B.B. (Eds). *Developmental pragmatics*. New York: Academic Press, 167-211.

Berman, & Slobin, D.I. (1994). *Relating events in narrative : a acrosslinguistic developmental study*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Elbaum.

Bertocchini, P. & Costanzo E. (2007). *Manuel pratique de formation pour le professeur de FLE*. Paris: Clé International.

Bonnotte, I., Kaifer, A., Fayol, M., & Idiazabal-Gorrochategui, I. (1993). Rôle des types de procès et du co-texte dans les emplois des formes verbales de la narration. Étude de productions d'adultes en français, en castillan et en basque. *Langue Française* 97, 81-101.

Borillo, A. (1998). *L'espace et son expression en français*. Paris : Ophrys.

Bowerman, M., & Choi, S. (2001). Shaping meanings for language: Universal and language-specific in the acquisition of semantic categories. In Bowerman, M. & Levinson, S.C. (Eds). *Language acquisition and conceptual development*. Cambridge: Cambridge University Press, 475-511.

Bühler, K. (1934). *Sprachteorie : Die Darstellungsfunktion des Sprache*. Stuttgart, New York : G. Fischer.

Bybee, J. (2008). Usage-Based Grammar and Second Language Acquisition. In Robinson, P., Ellis, N.C. (Eds). *Handbook of Cognitif Linguistic and Second Language Acquisition*. New York, London : Routledge, 216-236.

Cadierno, T. (2008). Learning to talk about motion in a foreign language. In Robinson P. & Ellis, N.C. (Eds). *Handbook of Cognitif Linguistic and Second Language Acquisition*. New York, London : Routledge, 378-406.

Cadierno, T. (2004). Expressing motion events in a second language : A cognitive typological perspective. In Achard, M. & Niemeier, S. (Eds). *Cognitive linguistics, second language acquisition and foreign language pedagogy*. Berlin : Mouton de Gruyter, 14-49.

Cadierno, T. & Ruiz, L. (2006). Motion events in Spanish L2 acquisition. *Annual Review of cognitive linguistics* 4, 183-216.

Cardini, F. E. (2008). Manner of motion saliency: an inquiry into Italian. *Cognitive Linguistics* 19 (4), 533-569.

Carroll, M. & Lambert, M., (2006). Reorganizing principles of Information Structure of advanced L2 : French and German Learners of English. In Byrmes, H., Weger- Guntharp & Sprang, K.A. (Eds). *Educating for Advanced Foreign Language Capacities: Constructs, Curriculum, Instruction, Assessment*. Washington, DC: Georgetown University Press, 54-73.

Carroll, M., von Stutterheim, C & Nüse, R., (2004). The language and thought debate: a psycholinguistic approach. In Pechmann, T. & Habel, C. (Eds). *Multidisciplinary Approaches to Language Production*. Berlin, New York : Mouton de Gruyere, 183-218.

Caroll, M. & von Stutterheim, C. (2002). Typologie and information organization: perspective taking and language specific effects in the construction of events. In Ramat, A. (Ed.), *Typology and Second Language Acquisition*. Berlin, New York : Mouton de Gruyere, 365-402.

Caroll, 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, 441-466.

Caroll, M. & Becker A. (1997). *The Acquisition of Spatial Relations in a Second Language*. Amsterdam: John Benjamins.

Caroll M. & von Stutterheim Ch. (1997). Relations entre grammaticalisation et conceptualisation sur l'acquisition d'une LE. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 9, 83-115.

Caroll, M. & von Stutterheim, C. (1993). The representation of spatial configurations in English and German and the grammatical structure of location and anaphoric expressions. *Linguistics* 31, (6), 119-149.

Caron, J. (2008). *Précis de psycholinguistique*, Paris: PUF.

Clahsen, H. (1996). *Generative perspectives on language acquisition: Empirical findings, theoreticals considerations, and across-linguistic comparaison*. Amsterdam: John Benjamins.

Clark, M. (1971). On the acquisition of the meaning of "before and "after". *Journal of verbal learning and verbal behaviour* 10, 266-275.

Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: Its nature, origin, and use*. New York : Praeger.

Chomsky, N. (1972). *Language and mind.* San Diego : Harcourt Brace Jovanovich.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT press.

Chomsky, N. (1957). *Syntactics structures*. The Hague : Mouton de Gruyere.

Comrie, B. (1976). *Aspect*. Cambridge University Press.

Corder, S.P. (1973a). *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin.

Corder, S.P. (1973b). The elicitation of interlanguage. In Svartvik, J. (Ed.). *Errata. Papers in Error Analysis*. Lund: Gleerup, 36-47.

Corder, S.P. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *IRAL* IX (2), 147-160.

Corder, S.P. (1967). The Significance of Learners' Errors. *IRAL* V (4), 162-169.

Courtillon, J. (2003). *Elaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette.

De Angelis, G. (2007). *Third or Additional Language Acquisition*. Buffalo, Toronto : Multilinguals Matters, Clevedon.

Dahl, Ö. (1999). Aspect. Basic Principles. In Broun, K. & Miller, J. (Eds). *Concise Encyclopedia of Grammatical Categories*. Amsterdam : Elsevier, 30-36.

Danziger, E. (1997). La variation inter-langues dans l'encodage sémantique et cognitif des relations spatiales : quelques réflexions sur les données du maya mopan. In Fuchs, C. & Robert, S. (Eds). *Diversité des langues et représentations cognitives*. Paris : Ophrys, 58-80.

De Bot, K. (1992). A Bilingual Production Model: Levelt's "Speaking" Model Adapted. *Applied Linguistics* 13, 1-24.

Demagny, A-C. (2013). Temporalité et espace en langue seconde. Contraintes typologiques dans l'acquisition du français par adulte anglophone. Thèse de doctorat sous la dir. de Maya Hickmann, Université Paris 8 – Vincennes – Saint-Denis.

Demagny, A-C. & Paprocka-Piotrowska, U. (2004). L'acquisition du lexique verbal et des connecteurs temporels dans les récits de fiction en français L1 et L2. In *Languages* 155, 52-75.

Dittmar, N. (1991). Berliner Längschnittstudie zum Deutscherwerb von polnishen Migranten. In *Linguistische Berichte*. 131. 37-44.

Divitçioğlu, E. (2007). *Le système verbal du turc*. Thèse de doctorat sous la dir. de Christos CLAIRIS, Université Paris 5 – Sorbonne.

Ducrot, O. & Todorov, T. (1972). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris: Editions du Seuil.

Elman, J. L., Bates, E., Johnson, M. H., Karmiloff-Smith, A., Parisi, D., & Plunkett, K. (1996). *Rethinking innateness: A connectionist perspective on development*. Cambridge, MA: MIT Press.

Einstein, A. (1979, 2009). *Comment je vois le monde*. Paris : Flammarion.

Erguvanli-Taylan, E. (2001). *The verb in Turkish*. Amsterdam, Philadelphie : John Benjamins.

Erguvanli-Taylan, E. (1987). The role of semantic features in Turkish word-order. In *Folia Linguistica*, 21 (2-4), 215-227.

Filipovic, L. (2007). *Talking about Motion, A crosslinguistic Investigation of Lexicalization Patternds*. Amsterdam : John Benjamins.

Fong, V. & Paulin, C. (1998). Locating Linguistic Variation in Semantic Templates. In Koening J.P. (Ed.). *Discourse and cognition : bridging the gap*. Stanford : CSLI, 29-39.

Fortis, J-M. (2010). Space in Language: the typology of motion events. Talmy's typology. Leipzig summer school on linguistic typology (August 14-28). http://htl.linguist.univ-paris-diderot.fr/fortis/leipzig/3.motion%20events.pdf.

Fortis, J.M., Grinevald, C., Kopecja, A., & Vittrant, A. (2011). L'expression de la trajectoire : perspectives typologiques. *Faits de langues Les Cahiers* 3. Paris : Ophrys, 33-41.

Fortis, J-M., & Vittrant, A. (2011). L'organisation syntaxique de l'expression de la trajectoire : vers une typologie des constructions. *Faits de langues Les Cahiers* 3. Paris : Ophrys. 71-97.

François J., (2004). Le fonctionnalisme linguistique et les enjeux cognitifs. In Fuchs, C. (Ed.). *La linguistique cognitive*, Ophrys, Paris, 99-131.

Fuchs, C. (2004). *La linguistique cognitive*. Ophrys, Paris.

Fuchs, C., & Robert, S. (Eds). (1999). *Diversité des langues et représentations cognitives*. Paris : Ophrys.

Fuchs, C. & Le Goffic, P. (1992). *Les linguistiques contemporaines-répères théoriques*. Paris : Hachette Supérieur.

Furman, R., Kuntay, A., & Özyürek, A. (2013). Early language-specificity of children's event encoding in speech and gesture: Evidence from caused motion in Turkish. *Language Cognition and Neuroscience* 29, 620-634.

Furman, R., Özyürek, A., & Küntay, A. (2010). Early language-specificity in Turkish children's caused motion event expressions in speech and gesture. In Franich, K., Iserman, K.M. &. Keil L.L. (Eds). *Proceedings of the 34th Boston University Conference on Language Development* Vol. 1. Somerville, MA: Cascadilla Press. 126-137.

Gerwien, J. & von Stutterheim, Ch. (2018). Event segmentation : Cross-linguistic differences in verbal and non-verbal tasks. *Cognition* 180. Elsevier, 225-237.

Giacobbe, J. (1994). Construction des formes lexicales et activité cognitive dans l'acquisition du français L2. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 3, 29-54.

Giacobbe J. (1992). *Acquisition d'une langue étrangère. Cognition et interaction.* Paris : éd. Du CNRS.

Giacobbe, J. (1990). Le recours à la langue première. *Le français dans le Monde,* février-mars, 115-123.

Giacobbe, J. (1990). Le recours à la langue première. Une approche cognitive. In Gaonac'hn, D. (Eds). *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, Paris: Hachette, 115-123.

Giacalone-Ramat, A. (1993). Sur quelques manifestations de la grammaticalisation dans l'acquisition de l'italien en deuxième langue. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 2, 173-200.

Givon, T. (2001). *Syntax.* (2 vol.). Amsterdam, New-York : John Benjamins.

Givon, T. (1979). *On understanding grammar*. NY : Academic Press.

Granfeld, J. (2005). Direkt Profil : un système d'évaluation de textes d'élèves de français langue étrangère fondé sur les itinéraires d'acquisition. *Actes de la conférence Traitement Automatique des Langues Naturelles, TALN & RECITAL 2005*, (Tome 1), 113-122.

Grinevald, C. (2011). On constructing a working typology of the expression of path. *Faits de langues Les Cahiers* 3. Paris : Ophrys. 43-69.

Guentcheva, Z. (2002). On the semantics and functions of Bulgarian prefixes. *Balkanistica* 15, 191-216.

Guentcheva, Z. (2001). Sémantique préfixale et fonctions préfixales. *Études cognitives* 4, Varsovie, Instytut Slawistyki, Polska Akademia nauk, 49-64.

Gullberg, M., Roberts, L. & Dimroth, C. (2012). What Word-Level Knowledge Can Adult Learners Acquire at er Minimal Exposure to a New Language ? *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching – IRAL* 50 (4). 239-276.

Gullberg, M., Roberts, L., Dimroth, C., Veroude, K. & Indefrey, P. (2010). Adult Language Learning at er Minimal Exposure to an Unknown Natural Language. *Language Learning* 60 (supplément 2), 5-24.

Gumperz J. J. & Levinson, S. C. (1996). *Rethinking Linguistic Relativity*. Cambridge : Cambridge University Press.

Halliday, M. (1975). *Learning How to Mean*. Londres : Edward Arnold.

Hendriks, H. (2003). Using nouns for reference maintenance : A seeming contradiction in L2 discourse. In Ramat, G. (Ed.). *Typology in Second Language Acquisition*. Berlin, New York : Mouton de Gruyere, 292-326.

Hendriks, H. (1998). Comment il monte le chat ? En grimpant ! L'acquisition de la référence spatiale en chinois, français et allemand LM et LE. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 11, 147-190.

Hendriks, H. & Hickmann, M. (2011). Expresing voluntary motion in a second language : English leaners of french. In Cook, V. & Basetti, B. (Eds). *Language and bilingual cognition*. London : Routledge, 315-339.

Hendriks, H., Hickmann M. & Demagny, A-C. (2008). How adult english learners of french express caused motion : A comparaison with English and French natives. *Acquisition et interaction en langue étrangère* 27, 15-41.

Hendriks, H. & Watorek, M. (2008). L'organisation de l'information en topique dans les discours descriptifs en L1 et L2. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 26, 149-171.

Hendriks, H., Watorek, M. & Giuliano P. (2004). L'expression de la localisation et du mouvement dans les descriptions et les récits en L1 et L2. *Langages* 155, 106-126.

Hickmann, M. (2012). Diversité des langues et acquisition du langage : espace et temporalité chez l'enfant. *Langages* 188, 25-39.

Hickmann, M. (2010). Linguistic relativity in language acquisition. In Kail, M. & Hickmann, M. (Eds). *Language acquisition across linguistic and cognitive systems*. Amsterdam : John Benjamins.

Hickmann, M. (2008). Relativité linguistique et développement : la représentation de l'espace. In Kail, M. Fayol, M. & Hickmann M. (Eds). *Apprentissage des langues*. Paris : éd. Du CNRS, 151-166.

Hickmann, M. (2001). Espace et sémantique des verbes : perspective cognitive et inter-langues. In Tyvaert J. E. (Ed.). *Sémantique des verbes, nouvelles approaches*. Presse Universitaire de Nancy, 134-158.

Hickmann, M. (2000). Le développement de l'organisation discursive. In Kail, M. & Fayol, M. (Eds). *L'Acquisition du langage* (Vol. II) : *Le langage en développement au délà de trois ans*. Paris: Press Universitaire de France, 83-115.

Hickmann, M. (1995). Ontogenèse de la cohésion dans le discours. In Piéraut-Le Bonniec, G. *Connaitre et le dire*. Bruxelles : Mardaga, 263-285.

Hickmann, M. & Hendriks, H. (2013). Time talk in children discourse. In Guéron, J. & al. (Eds). *Tense, Aspect and Modality: from Sentence Grammar to Discourse Grammar*. Oxford: Oxford University Press.

Hickmann, M., Hendriks, H., Demagny, A-C., Engemann, H., Iakovleva, T., & al. (2011) *La représentation de l'espace : études expérimentales et translinguistiques : manuel de codage*, (2 volumes). Laboratoire Structures Formelles du langage, CNRS & Université de Paris 8, ⟨hal-01247811⟩.

Hickmann, M., & Robert S. (2006). *Space in languages : linguistics systems and cognitive categories*. Amsterdam : John Benjamins.

Hill, C. (1991). Recherches interlinguistiques en orientation spatiale. *Communications* 53, 171-207.

Hoekstra, T. & Schwartz, B.D. (1994). *Language Acquisition Studies in Generative Grammar*. Amsterdam : John Benjamins, 317-368.

Imberg, C., Grinevald, C. & Sőres. (2011). Pour une catégorie de « satellite » de Trajectoire dans une approche fonctionnelle-typologique. *Faits de langues Les Cahiers* 3. Paris : Ophrys, 99-116.

Ishibashi, M. (2012). Expression of « putting » and « taking » events in Japanese : « Asymmetry of Source and Goal » revisited ». In Kopecka, A. & Narasimhan B. (Eds). *Put and Take events : A crosslinguistic perspective*. Amsterdam, Philadelphia : John Benjamin, 253-272.

Jacobson, R. (1963). Essaie de linguistique Générale (Tome 1). *Les fondations du langage*. Paris : éd. de Minuit.

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.

Johnson, J.R., & Slobin, D.I. (1979). The development of locative expressions in English, Italian Serbo- Croatian and Turkish. *Journal of Child Language* 6, 529-545.

Kail, M. (2004). Développement du langage et placticité : l'innéisme en question. *Bull. Hist. Epistem. Sci. Vie*. 11 (2), 39-73.

Kail, M. (2000). Perspectives sur l'acquisition du langage. In Kail, M. & Fayol, M. (Eds). *L'Acquisition du langage* (Vol. 1) : *Le langage en émérgence*. Paris: Press Universitaire de France, 9-73.

Kail, M., Fayol, M. & Hickmann, M. (2008). Nouvelles perspectives dans l'acquisition des langues premières et secondes. In Kail, M., Fayol, M. & Hickmann, M. (Eds). *Apprentissage des langues*. Paris : éd. du CNRS, 7-27.

Karolak, S. (2008). *Remarques sur l'équivalence du passé imperfectif polonais et des temps passés en français*. *Verbum* XXX, 2-3.

Karolak, S. (2003). Réflexion sur la catégorie de l'aspect. *Lingua Posnaniensis* 45, 151-175.

Karolak, S. (1994). Le concept d'aspect et la structure notionnelle du verbe. *Etudes cognitives* (1). Warszawa : Slawistyczny Osrodek Wydawniczy, 21-41.

Kellerman, E. (1995), Cross-linguistic influence : transfer to nowhere ?*Annual Review of Applied Lingustics* (15). Cambridge : Cambridge University Press, 125-150.

Kellerman, E. & Sharwood-Smith, M. (1986). *Crosslinguistic influence and Second Language Acquisition*, Oxford: Pergamon Press.

Kellerman, E. (1980), Oeil pour œil. *Encrages. Numéro spécial acquisition d'une langue étrangère.* Vincennes - Université de Paris 8, 54-63.

Kellerman, E. (1979). La difficulté, une notion difficile. *Encrages. Numéro 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.

Klein, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère*. Paris: Armand Colin.

Klein, W. & Stutterheim, C. von 2002. Quaestio and L-perspectivation. In Graumann C. F. & Kallmeyer W. (Eds). *Perspective and Perspectivation in Discourse*. Amsterdam, Philadelphia : John Benjamins, 59-88.

Klein, W. & Nüse, R. (1997). La complexité du simple : l'expression de la spatialité dans le langage humain. In Denis M. (Ed.). *Langage et cognition humaine*. Paris, Milan, Barcelone : éd. Masson.

Klein, W. & Perdue, C. (1997). The Basic Variety. Or couldn't naturals languages be much simpler ? *Second Language Acquisition Research, numéro special.*

Klein, W. Dietrich, R. & Noyau, C. (1995). *The Acquisition of Temporality in a Second Language*. Amsterdam : John Benjamins.

Klein, W. & von Stutterheim, C. (1991). *Text structure and referential movement*, Sprache und Pragmatic 22, 1-32.

Klein, W. & Dittmar, N. (1979). *Developing grammars*. Berlin : Springer.

Knittel, M-L. (2010). *La flexion verbale en turc. Formes verbales complexes et accord participial*, HAL : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00532577.

Kopecka, A. (2009). L'expression du déplacement en français: l'interaction des facteurs sémantiques, aspectuels et pragmatiques dans la construction du sens spatial. *Langages*, 173 (1), 54-75.

Kopecka, A. (2004). *Etude typologique de l'expression de l'espace : localisation et déplacement en français et en polonais*. Thèse de doctorat sous la dir. de Grinevald, C. Université Lumière Lyon 2.

Kopecka, A. & Ishibashi, M. (2011). L'(a-)symétrie dans l'expression de la Source et du But: perspective translinguistique. *Faits de langues, Les Cahiers* 3. Paris : Ophrys, 131-149.

Kornfilt J, (1997). *Turkish*. London, New York : Routledge.

Lambert, M. (2014). Subordination et hiérarchisation de l'information dans les récits, étude comparative des options en anglais L2 et en français et en anglais L1. In Trévisiol-Okamura, P., & Kaheraoui, M. *Les subordonnées, corpus, acquisition et didactique*. Rennes: Presse Universitaire de Rennes, 135-176.

Lambert, M., Caroll, M. & von Stutterheim C. (2008). Acquisition en L2 des principes d'organisation de récits spécifiques aux langues. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 26, 5-10.

Lambert, M. & Lenart, E. (2004). Incidence des langues sur le développement de la cohésion en L1 et en L2 : gestion des entités dans une tâche de récit. *Langages* 155, 14-32.

Lambert, M., Carroll M. & von Stutterheim, C. (2003). La subordination dans les recits d'apprenants avances francophones et germanphones de l'anglais. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 19, 41-69.

Landragin, F. (2004). Saillance physique et saillance cognitive. *Corela* (Vol.2 numéro 2), 1-31.

Langacker, R. (1987). *Foundations of cognitive grammar* (Vol.1). Stanford CA : Stanford University Press.

Larrañaga, P., Treffers-Daller, J., Tidball, F. & Gil Ortega, M-C. (2012). English L1 transfer in the acquisition of manner and path in Spanish by native speakers of English. *International Journal of Bilingualism* 16 (1), 117–138.

Laur, D. (1993). La relation entre le verbe et la préposition dans la sémantique du déplacement. *Langages* 110, 47-67.

Laur, D. (1991). *Sémantique du déplacement et de la localisation en francais : une étude des verbes, des prepositions et de leurs relations dans la phrase simple*. Thèse de doctorat sous la dir. de Andrée Borillo, Université de Toulouse-Le Mirail.

Legallois, D. & François, J. (2011). La linguistique fondée sur l'usage: parcours critique. *Travaux de Linguistique*. 2011/1 n°62. Louvain-la-Neuve : de Boeck supérieur, 7-33. https://www.cairn.info/revue-travaux-de-linguistique-2011-1-page-7.htm.

Le Ny, J.F. (2004). Eléments de psycholinguistique cognitive: des representations à la comprehension. In Fuchs, C., (Ed.). *La linguistique cognitive*. Paris: Ophrys, 155-170.

Levelt, W. J. M. (1996). Perspective taking and ellipsis in spatial description. In Bloom, P. Peterson, M. A., Nadel, L. & Garrett, M. F. (Eds). *Language and Space*. Cambridge, MA: MIT Press, 79-107.

Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking : From Intention to Articulation*. Cambridge: MIT Press.

Levinson, S.C. (2009). Language and Mind : Let's Get the Issues Straight ! In Blum S.D. (Eds). *Making sense of language : Readings in culture and communication*, 95-104.

Levinson, S.C. (2003). *Space in language and cognition*. Cambridge : Cambridge University Press.

Levinson, S.C. & Wilkins D. (2006). Patterns in the Data: Towards a semantic Typology of spatial Description. *Grammars of space: Explorations in cognitive Diversity*. Cambridge : Cambridge University Press, 512-533.

Lewandowski, W. (2021). Variable motion event encoding within languages and language types : a usage-based perspective. *Language and Cognition* 13, 34–65.

Lucy, J.A. (2004). Language, culture, and mind in comparative perspective. In Achard, M. & Kemmer, S. (Eds), *Language, Culture, and Mind*. Stanford, CA: Center for the Study of Language and Information Publications, 1–21.

Lucy, J.A. (1997). Linguistic relativity. *Annual Review of Anthropology* 26, 291-312.

Lucy, J.A. (1992). *Language Diversity and Thought: A Reformulation of the Linguistic Relativity Hypothesis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Maciejewski, W. (1996). *O przestrzeni w jezyku. Studium typologiczne z jezykiem polskim w centrum*. Poznan : Wydawnictwo naukowe UAM.

Mc Whinney, B. (2008). Une histoire de paradigme. In Kail, M., Fayol, M. & Hickmann, M. (Eds). A*pprentissage des langues*. Paris : éd. du CNRS, 31-46.

Mc Whinney, B. (2004). A multipl process solution to the logical problem of language acquisition. *Journal of Child Language* (31), 883-914.

Mc Whinney, B. (2000a). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. 3rd Edition. Mahwah. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Mc Whinney, B. (2000b). Emergence from what ? *Journal of Child Language* (21), 727-733.

Mc Whinney, B. (1999).*The emergence of language*. New Jersey: Lawrence Erlgaum Associates.

Martinet, A. (1985). *Syntaxe Générale*. Paris: Armand Colin.

Martinet, A. (1970, 1ère éd. 1960). *Éléments de linguistique Générale*. Paris, Armand Colin.

Matsumoto, Y. (2003). Typologies of Lexicalisation Patterns and Event Integration: Clarifications and Reformulations. *Empirical and Theorical Investigations into Language*. Tokyo : A Festschrift for Masaru Kajita, Kaitakusha, 403-418.

Matthey, M. & Véronique, D. (2004). Trois approches de l'acquisition des langues étrangères : enjeux et perspectives. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 21, 203-223.

Matthey, M. & Véronique, D. (2004) (Eds). Trois courants de recherche en acquisition des langues. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 21.

Meisel, J., Clahsen, H. & Pienemann, M. (1981). On determiningbdevelopmental stages in natural second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* (No 4), 109-135.

Mondada, L. (2005). Espace, langage, interaction et cognition : une introduction. *Intellectica 2-3* (41/42), 7-23.

Narasimhan, B., Kopecka, A., Bowerman, M., Gullberg, M. & Majid, A. (2012). Putting and Taking Events: A crosslinguistic perspective. In Kopecka, A. & Narasimhan, B. (Eds). *Events of Putting and Taking: A crosslinguistic perspective*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 1-18.

Narasimhan, B., Kopecka, A. & Özyürek, A., (2006). Crosslinguistic variation in motion event encoding: do constructions play a role ? *The Fourth International Conference on Construction Grammar*. Tokyo, Japon, 1-3 septembre 2006.

Noyau, C. (1990). Structure conceptuelle mise en texte et acquisition d'une langue étrangère. In Françoi,s J. & Danhiere, G. (Eds). *Langages* 100, *Cognition et langage*, 101-114.

Noyau, C., De Lorenzo, C., Kihlstedt, M., Paprocka, U., Sanz G. & Schneider, R. (2005). Two dimensions of the representation of complex event structures : granularity and condensation. Towards a typology of textual production. In Hendriks, H. (Ed.). *Studies on Language Acquisition* 28. Berlin : De Gruyter, 157-202.

Ozanne-Rivierre F. (1997). Systèmes d'orientation : quelques exemples austronésiens. In Fuchs, C. & Robert, S. (Eds). *Diversité des langues et représentations cognitives*. Paris : Ophrys.

Özçaliskan, S. & Slobin, D.I. (2000). Expression of manner of movement in monolingual and bilingual adult narratives: Turkish vs. English. In Göksel, A. & Kerslake, C. (Eds). *Studies on Turkish and Turkic languages*. Wiesbaden: Harrasowitz.

Özyürek, A. & Kita, S. (1999). Expressing manner and path in English and Turkish: Differences in speech, gesture, and conceptualization. In Hahn, M. & Stoness S.C. (Eds). *Proceedings of the Twenty-first Annual Conference of the Cognitive Science Society*. London : Erlbaum, 507-512

Paillard, D. (2002). Les préverbes du russe : entre aspect et lexique. *Cahier Chronos 10, Temps et aspect : de la grammaire au lexique,* 165-182.

Papahagi, C. (2011). Pour une typologie des systèmes d'adnominaux de la trajectoire. *Faits de langues Les Cahiers* 3. Paris : Ophrys, 117-130.

Pavlenko, A. (2011). *Thinking and speaking in two languages*. Clevedon: Multilingual Matters.

Pavlenko, A. (2010). Verbs of motion in L1 Russian of Russian-English bilinguals. *Bilingualism: Language and* Cognition (13), 49-62.

Pavlenko, A. (2002). Bilingualism and emotions. *Multilingua* 21, 45-78.

Pavlenko, A. & Jarvis, S. (2002). Bidirectional Transfer. *Applied Linguistics* 23 (2), 190-214.

Pekarek- Doehler (2006). "Ca for SLA": Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition des langues. In *Revue Française de Linguistique Appliquée* (Vol. XI), 123-137.

Pekarek-Doehler, S. (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères: concepts, recherches, perspectives. In *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 12, 3-26.

Perdue, C. (2002). Developpment of L2 Functional Use. In Cook, V. (Ed.). *Portraits of the L2 User*. Multilingual Matters LTD.

Perdue, C. (1995). *L'acquisition du français et de l'anglais par des adultes - Former des énoncés*. Paris : éd. du CNRS.

Perdue, C. (1993). *Adult language acquisition cross-linguistic perspectives*. (2 tomes). Cambridge : Cambridge University Press.

Perdue, C. & Gaonac'h, D. (2000). Acquisition des langues secondes. In Kail, M. & Fayol, M. (Eds). *L'Acquisition du langage*. (Vol. II) : *Le langage en développement au délà de trois ans*. Paris: Press Universitaire de France, 215-246.

Perini, M. (2013). Que peuvent nous apprendre les productions écrites des sourds ? *Analyse de lectes écrits de personnes sourdes pour une contribution à la didactique du français écrit en formation d'adultes*. Thèse de doctorat sous la dir. Christian CUXAC - Brigitte GARCIA, Université Paris 8 – Vincennes – Saint-Denis.

Phillips, L.T. (2007). *Motion event in spanish as a foreign language*. MA thesis. University of Pittsbourgh. http://dscholarship.pitt.edu/8536/1/phillipslt_etdPitt2007.pdf.

Plunkett, K. (1995). Connectionniste approchaes to language acquisition. In Fletcher P. & Mac B. Whinney (Eds). *The Handbook of child language*. Cambridge MA : Blackwell.

Pourcel, S. & Kopecka, A. (2005). Motion expression in French: Typological diversity. Durham and Newcastle Working Papers. *Linguistics* (11), 139-153.

Rast, R. (2008). *Foreign Language Input : Initial Processing*. Clevedon : Multilingual Matters.

Rast, R. (2003). *Le tout début de l'acquisition : le traitement initial d'une langue non maternelle par l'apprenant adulte*. Thèse de doctorat sous la dir. de Clive Predue, Université Paris 8 – Vincennes – Saint-Denis.

Rousseau, A. (1995). *Les préverbes dans les langues d'Europe : Introduction à l'étude de la préverbation*. Lille : Presse de Septentrion.

Salaberry, R. & Shirai Y. (2002). *L2 acquisition of tense-aspect morphology*. Amsterdam, New York : John Benjamins, 397-416.

Sapir, E. (1968). *Linguistique*. Paris : Editions de Minuit.

Saussure, F. (1995, 1re éd. 1916). *Cours de linguistique générale*. de Bally, Ch. et Sechehaye, A. (Eds). Paris, Payot, coll. « Grande bibliothèque Payot ».

Schlyter, S. (2003). *Stades de développement en français L2, Exemples d'apprenants suédophones guidés et non-guidés, du « Corpus Lund »*.

Schwartz, B.D. & Sprouse, R. (1994). Word order and nominative case in nonnative language acquisition: a longitudinal study of (L1 Turkish). In Hoekstra, T. & Schwartz, B.D. (Eds). German interlanguage. Language acquisition studies in generative grammar, 40-72.

Selinker, L. (1972). Interlaguage. *International review off applied linguistics* (Numéro 10), 209-231.

Sinha, C., & Kuteva, T. (1995). Distributed Spatial Semantics. *Nordic Journal of Linguistics*, 18 (2), 167-199. doi:10.1017/S0332586500000159

Slobin, D.I. (2009). Relations between paths of motion and paths of vision: A crosslinguistic and developmental exploration. In Gathercore, V.M. (Ed.). *Routes to Language: Studies in honor of Melissa Bowerman*. New York, London : Psychology Press, 197-426.

Slobin, D.I. (2006). What makes manner of motion salient ? : Explorations in linguistic typology, discourse, and cognition. In Hickmann, M. & Robert, S. (Eds). *Space across languages: linguistic systems and cognitive categories*. Amsterdam: John Benjamins. 59-81.

Slobin, D.I. (2004). The many ways to search for a frog: linguistic typology and the expression of motion events. In Stromqvist, S. & Verhoeven, L. (Eds). *Relating events in narratives*. (Vol. 2): *Typological and contextual perspectives*. Mahwah, New-Jersey : Lawrens Arlbaum Associates, 219-257.

Slobin, D.I. (2004). How People move: Discourse effects of linguistic typology. In Moder, C.L. & Martinovic-Zic, A. (Eds). *Discourse across languages and cultures*. Amsterdam: John Benjamins, 195-210.

Slobin, D.I. (1997). Mind, code and texte. In Bybee, J., Haimann J., & Thompson, S.A. (Eds), *Essays on Languague function and language types*. Dedicaced to T., Givon. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamink, 437-467.

Slobin, D.I. (1996). From "thought and language" to "thinking for speaking". In Gumperz, J. & Levinson, S. (Eds). *Rethinking Linguistic Relativity*. Cambridge : Cambridge University Press 17-70.

Slobin, D.I. (1985-1997). *The crosslinguistic study of language acquisition* (Vol. 1-5). Hillsdale: Erlbaum.

Slobin, D.I. & Hoiting, N. (1994). Reference to movement in spoken and signed languages: Typological considerations. *Proceedings of the Twentieth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*; Berkeley. CA: Berkeley Linguistics Society, 487-505.

Spencer, A. & Zaretskaya, M. (1998). Pri-prefixation in Russian. *Journal of Slavic Linguistcs* 6 (1), 107-135.

Stosic, D. (2009). La notion de Manière dans la sémantique de l'espace. *Langages* 175, 103-121.

Stosic, D. (2002). *« Par » et « à travers » dans l'expression des relations spatiales : comparaison entre le français et le serbo-croate*. Thèse de doctorat sous le dir. d'Andrée Borillo, Université Tousoule Le Mirail.

Stosic, D. (2001). Le rôle des préfixes dans l'expression des relations spatiales. Eléments d'analyse à partir du serbo-croate et du français. *Cahiers de grammaire* (26), 207-228.

Stosic, D. & Aurnague, M. (2017). DinaVmouv: Description, INventaire, Analyse des Verbes de MOUVement. An annotated lexicon of motion verbs in French. http://redac.univ-tlse2.fr/lexicons/dinaVmouv_fr.html.

Sumer, B., Zwitserlood, I., Perniss, P.M. & Özyürek, A. (2013). Acquisition of locative expressions in children learning Turkish Sign Language (TİD) and Turkish. In Arik, E. (Ed.), *Current directions in Turkish Sign Language research*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 243-272.

Sumer, B., Zwitserlood, I., Perniss, P.M. & Özyürek, A. (2012). Development of locative expressions by Turkish deaf and hearing children : Are there modality effects? In Biller, A. K. Chung, E. Y. &. Kimball A. E. (Eds). *Proceedings of the 36th Annual Boston University Conference on Language Development (BUCLD 36)*. Boston: Cascadilla Press, 568-580.

Stutterheim, v. C., (2003). Linguistic structure and information organization. The case of very advanced learners. *Eurosla Yearbook* (Vol. 3). Amsterdam : John Benjamins, 183-206.

Stutterheim, von Ch., Andermann, M., Caroll, M., Flecken, M., Schmiedtova, B., (2012). How grammaticized concepts shape eventconceptualization in language production: Insights from linguistic analysis, eye tracking data, and memory performance1. *Linguistics* 50 (4). Walter de Gruyter, 833 – 867.

Stutterheim, v. C. & Carroll, M., (2006). The impact of grammatical temporal categories on ultimate attainment in L2 learning. In Byrmes, H., Weger-Guntharp & Sprang, K.A. (Eds). *Educating for Advanced Foreign Language Capacities: Constructs, Curriculum, Instruction, Assessment*. Washington, DC: Georgetown University Press, 40-53.

Stutterheim v., C. & Nüse, R., (2003). Processes of conceptualization in language production: language-specific perspectives and event construal. *Linguistics*, 851- 881.

Stutterheim v. C., Nüse, R. & Murcia Serra, J. (2002). Différences translinguistiques dans la conceptualisation des événements. *Revue française de linguistique appliquée* (Vol. VII), 99-115

Talmy, L. (2011). Comment le langage structure les concepts. In Chuquet, J. (Ed.). *Le langage et ses niveaux d'analyse*. Presse Universitaire de Rennes, 23-32.

Talmy, L. (2008). Aspects of attention in language. In Robinson, P. & Ellis, N.C. (Eds). *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. New York, London : Routledge, 30-70.

Talmy, L. (2000). *Toward a cognitive semantics* (Vol. 1) : *Concepts Structuring System*. Cambridge MA: MIT Presse.

Talmy, L. (2000). *Toward a cognitive semantics,* (Vol. 2) : *Typology and Process in Concept Structuring*, Cambridge MA: MIT Presse

Talmy, L. (1996). The windowing of attention in language. In Shibatani, M. & Thompson, S. (Eds). *Grammatical constructions: Their form and meaning*. Oxford: Oxford University Press.

Talmy, L. (1985). Lexicalization patterns: semantic structure in lexical forms. In *Language typology and syntactic description* (Vol. 3). Shopen, T. (Ed.). *Grammatical categories and the lexicon*. Cambridge : Cambridge University Presse.

Talmy, L. (1983). How language structures space. In Pick, H.L. & Acredolo L.P. (Eds). *Spatial Orientation. Theory, Research and Application*. New York, London : Plenum Press.

Tomasellon, M. (2003). *Constructing a language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Tomasello, M. (2002). *Constructing a language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Tomasello, M. (2000). Do young children, have adult syntactic competence ? *Cognition* (74), 209-253.

Tomasello, M. (1998). *The new psychology of language: Cognitive and functional approaches to language structure*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum.

Trevisiol, P. (2003). *Problèmes de référence dans la construction du discours par des apprenants japonais du français L3*. Thèse de doctorat sous la dir. de Clive Predue, Université Paris 8 – Vincennes – Saint-Denis.

Vandeloise, C. (1986). *L'espace en français*. Paris : Seuil.

Van Geert, P. (2003). Dynamic systems approaches and modeling of developmental processes. In J. Valsiner & K. J. Conolly (Eds). *Handbook of developmental psychology*. Mondon : Sage.

Van Geert, P. (1994). *Dynamic systems of development: Change between complexity and chaos*. New York, Londres : Harvester Wheatsheaf.

Van Geert, P. (1991). A dynamic systems model of cognitive and language growth. *Psychological Review 98*, 3-53.

Vendler, Z. (1967). *Verbs and time. Linguistics and Philosophy*. Ithaca: Cornell University Press, 7-121.

Véronique, D. (1994). Il y a et c'est dans l'interlangue d'apprenant de français. *Cahier du français contemporain*. Paris : Didier Eruditions, 55-75.

Véronique D. (1986). Acquisition des moyens de la référence spatiale en français par des adultes arabophones et hispanophones. In Perdue, C. (éd.). *Langages* 84, 79-103.

Vittrant, A. (2013). Contraintes linguistiques, cognitives et culturelles dans l'expression d'événements de Trajectoire, in HAL. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00773123.

Watorek M., (2008). Acquisition des particules de portée : Quelles implications pour la didactique des langues étrangères. In *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 27, 123-142.

Watorek M. (2005). Domaine de la spatialité : construire une description spatiale en langue étrangère. *Aquisiçao de Linguas Estrangeiras* 30-31, 169-184.

Watorek M. (2004a). Construction du discours par des enfants et des apprenants adultes, Présentation. *Langages* 155, 3-13.

Watorek M. (2004b). Construction du discours par des apprenants de langues, enfants et adultes. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 20, 129-171.

Watorek M. (2003a). *Le développement des capacités discursives dans l'acquisition de la langue maternelle : le cas du discours descriptif*, Roczniki Humanistyczne Tome 1, Zeszyt 5, 147-164.

Watorek M. (2003b). The development pf anaphoric means to refer to space and entities in the acquisition of French by Polish leaners. In Dimroh, C. & Starren, M. (Eds), *Information Structure and the Dynamic of Language Acquisition*. Amsterdam : John Benjamins, 329-356.

Watorek, M. (1998a), (Ed). *Structure des lectes des apprenants. Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 11.

Watorek, M. (1998b). Postface : la structure des lectes des apprenants. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 11, 219-244.

Watorek, M. (1998c). L'expression de la localisation spatiale dans les productions de locuteurs natifs italophones et francophones, et apprenants italophones du français. *Cahiers d'Acquisition et de pathologie du langage* 16/17, 17-50.

Watorek, M. (1996). Le traitement prototypique : définition et implications, Toegepaste Taalwetenschap. *Artikelen* 55, 187-200.

Watorek, M. & Wauquier-Gravelines, S. (2016). Diversité d'approches et de méthodes en acquisition des langues secondes. *Revue Française de Linguistique Appliquée* 2016 (2 Vol.) XXI, 5 -17.

Watorek, M. & al. (2016). L'impact de l'input et du type de tâche sur la production de la morphologie nominale en polonais par des apprenants francophones débutants. *Discours* 18, varia, http://discours.revues.org/9163, DOI : 10.4000/discours.9163.

Watorek, M., Lenart, E. & Trevisiol, P. (2014). The impact types on the acquisition of nominal determination in L2 French. *Linguistik online* 63, 1-14.

Watorek, M., Trévisiol, P. & Lenart, E. (2011). Topique du discours/topique de l'énoncé – réflexions à partir de données en acquisition des langues. In Cini, M. (Ed.). *Topic, struttura dell'informazione e acquisizione linguistica*. Milan: Francoangeli, 177-194.

Watorek, M. & Perdue, C. (2005). Psycholinguistic Studies on the Acquisition of French as a Second Language : The 'Learner Variety Approach'. In Dewaele, J.-M (Ed.). *Focus on French*, Multilingual Matters, 1-16.

Whorf, B.L. (1969, 1956). *Linguistique et Anthropologie*. Paris : Denoël.

Whorf, B.L. (1956). The relation of habitual thought and behavior to language. In Caroll, J.B. (Eds). *Language, Thought and Reality*, Select Writings of Benjalmin Lee Whorf. Cambridge, MIT Press, 443-463.

Zlatev, J. (2007). Spatial Semantics. In Cuyckens, H. & Geeraets, D. (Eds), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*, Oxford : UP, 318-350.

# VOLUME 2

## LISTE DES TABLEAUX (ANNEXE I)

**Tableaux référencés pour le chapitre 4**
Tableau 1 : Séquençage du film Reksio (d'après APN Watorek 2004 rapport final ..... 1
Tableau 2 : Enquête expérimentale trois langues ..... 2

**Tableaux référencés pour le chapitre 5**
**Chapitre 5 section 2 ..... 5**
Tableau 3 : Français L1 : Les verbes lexicaux et leur fréquence d'emploi ..... 5
Tableau 4 : Français L1 : Fréquence des verbes modaux et aspectuels ..... 8
Tableau 5 : Français L1 : Locutions verbales et leur fréquence ..... 9
Tableau 6 : Français L1 : la fréquence des verbes être, avoir, c'est et il y a ..... 9
Tableau 7 : Français L1 : Les verbes les plus fréquents ..... 10
Tableau 8 : Turc L1 : Les verbes lexicaux et leur fréquence d'emploi ..... 11
Tableau 9 : Turc L1 : Fréquence des verbes modaux et aspectuels ..... 13
Tableau 10 : Turc L1 : Locutions verbales et leur fréquence ..... 13
Tableau 11 : Turc L1 : Les verbes les plus fréquents ..... 13
Tableau 12 : Polonais L1 : Les verbes lexicaux et leur fréquence d'emploi ..... 14
Tableau 13a : Polonais L1 : Les items spatiaux ..... 17
Tableau 13b : Polonais L1 : Les items non spatiaux ..... 19
Tableau 14 : Polonais L1 : Fréquence des verbes modaux et aspectuels ..... 19
Tableau 15 : Polonais L1 : Locutions verbales ..... 20
Tableau 16 : Polonais L1 : Les verbes les plus fréquents ..... 21
Tableau 17 : Turc L1 : Les converbes relevé dans tout le corpus des locuteurs turcophones ..... 21
Tableau 18 : Français L1 : Conjonctions de subordination ..... 22
Tableau 19 : Polonais L1 : Conjonctions de subordination ..... 23

**Chapitre 5 section 3.2.1 ..... 24**
**Chapitre 5 section 3.2.1.1. Groupe 1 ..... 24**
Tableau 20 : Groupe 1-Les verbes lexicaux et leur fréquence d'emploi ..... 24
Tableau 21 : Groupe 1 – Les verbes modaux et aspectuels et leur fréquence ..... 25
Tableau 22 : Groupe 1- Les locutions verbales et leur fréquence ..... 25
Tableau 23 : Groupe 1-Existentielle il y a, présentatif c'est, être et avoir et leur fréquence ..... 25
Tableau 24 : Groupe 1- Le classement des lexèmes les plus fréquents ..... 25

**Chapitre 5 section 3.2.1.2. Groupe 2 ..... 26**
Tableau 25 : Groupe 2 - Les verbes lexicaux et leur fréquence d'emploi ..... 26
Tableau 26 : Groupe 2 – Les verbes modaux et aspectuels et leur fréquence ..... 27
Tableau 27 : Groupe 2 - Les locutions verbales et leur fréquence ..... 28
Tableau 28 : Groupe 2- Existentielle il y a, présentatif c'est, être et avoir et leur fréquence ..... 28
Tableau 29 : Groupe 2 - Le classement des lexèmes les plus fréquents ..... 28

**Chapitre 5 section 3.2.1.3. Groupe 3 ..... 29**
Tableau 30 : Groupe 3-Les verbes lexicaux et leur fréquence d'emploi ..... 29
Tableau 31 : Groupe 3 – Les verbes modaux et aspectuels et leur fréquence ..... 31
Tableau 32 : Groupe 3- Les locutions verbales et leur fréquence ..... 31
Tableau 33 : Groupe 3-Existentielle il y a, présentatif c'est, être et avoir et leur fréquence ..... 32
Tableau 34 : Groupe 3- Le classement des lexèmes les plus fréquents ..... 32

**Chapitre 5 section 3.2.1.4. Groupe 4 ..... 33**
Tableau 35 : Groupe 4-Les verbes lexicaux et leur fréquence d'emploi ..... 33
Tableau 36 : Groupe 4 – Les verbes modaux et aspectuels et leur fréquence ..... 35
Tableau 37 : Groupe 4- Les locutions verbales et leur fréquence ..... 35
Tableau 38 : Groupe 4- Existentielle il y a, présentatif c'est, être et avoir et leur fréquence ..... 35
Tableau 39 : Groupe 4- le classement des lexèmes les plus fréquents ..... 36

**Chapitre 5 section 3.2.1.5. Groupe 5 ..... 37**
Tableau 40 : Groupe 5-Les verbes lexicaux et leur fréquence d'emploi ..... 37
Tableau 41 : Groupe 5 – Les verbes modaux et aspectuels et leur fréquence ..... 39
Tableau 42 : Groupe 5- Les locutions verbales et leur fréquence ..... 39
Tableau 43 : Groupe 5 -Existentielle il y a, présentatif c'est, être et avoir et leur fréquence ..... 39
Tableau 44 : Groupe 5- Le classement des lexèmes les plus fréquents ..... 40

**Chapitre 5 section 3.2.1.6. Groupe 6 ..... 41**
Tableau 45 : Groupe 6-Les verbes lexicaux et leur fréquence d'emploi ..... 41
Tableau 46 : Groupe 6 – Les verbes modaux et aspectuels et leur fréquence ..... 43
Tableau 47 : Groupe 6 - Les locutions verbales et leur fréquence ..... 43
Tableau 48 : Groupe 6 – Existentielle il y a, présentatif c'est, être et avoir et leur fréquence ..... 43
Tableau 49 : Groupe 6 – Le classement des lexèmes les plus fréquents ..... 44

**Chapitre 5 section 3.2.3 ..... 44**
Tableau 50 : Groupe 3 – Les items au passé composé erronés ..... 44
Tableau 51 : Groupe 4 – Les items au passé composé erronés ..... 45
Tableau 52 : Groupe 5 – Les items au passé composé erronés ..... 45
Tableau 53 : Groupe 6 – Les items au passé composé erronés ..... 45

**Chapitre 5 section 3.3. ..... 46**
Tableau 54 : Groupe 3 – Les conjonctions de subordination avec le nombre d'occurrences et le nombre d'apprenants qui les ont employés ainsi que le pourcentage des deux ..... 46
Tableau 55 : Groupe 4 – Les conjonctions de subordination avec le nombre d'occurrences et le nombre d'apprenants qui les ont employés ainsi que le pourcentage des deux ..... 46
Tableau 56 : Groupe 5 – Les conjonctions de subordination avec le nombre d'occurrences et le nombre d'apprenants qui les ont employés ainsi que le pourcentage des deux ..... 47
Tableau 57 : Groupe 6 – Les conjonctions de subordination avec le nombre d'occurrences et le nombre d'apprenants qui les ont employés ainsi que le pourcentage des deux ..... 47

**Chapitre 5 section 3.4. ..... 48**
Tableau 58 : Groupe 1- Tableau récapitulatif général ..... 48
Tableau 59 : Groupe 2- Tableau récapitulatif général ..... 49
Tableau 60 : Groupe 3- Tableau récapitulatif général ..... 50
Tableau 61 : Groupe 4- Tableau récapitulatif général ..... 51
Tableau 62 : Groupe 5- Tableau récapitulatif général ..... 52
Tableau 63 : Groupe 6- Tableau récapitulatif général ..... 53

**Tableaux référencés pour le chapitre 6**
**Chapitre 6 section 2 ..... 54**
**Français L1 ..... 54**
Tableau 64 : FrL1 Caractéristiques morphosyntaxiques des énoncés de l'événement spatial ..... 54
Tableau 65 : FrL1 Pourcentage des composantes sémantiques ..... 54
Tableau 66 : FrL1 Classement des items verbaux par composantes sémantiques ..... 54
Tableau 67 : FrL1 Lexique verbal épisode 1 ..... 56
Tableau 68 : FrL1 Lexique verbal épisode 3 ..... 56
Tableau 69 : FrL1 Lexique verbal épisode 4 ..... 56
Tableau 70 : FrL1 Lexique verbal épisode 5 ..... 56
Tableau 71a : FrL1 ACH Items et composantes ..... 57

Tableau 71b : FrL1 AG items et composantes ....57
Tableau 72a : FrL1 ACh itemps et composantes ....57
Tableau 72b : FrL1 AG items et composantes ....57
Tableau 73 : FrL1 Les items encodant la Tc ép. 1 ....58
Tableau 74 : FrL1 Conjonctions de subordination ....58
Tableau 75 : FrL1 Semi-auxiliaires modaux ....59
Tableau 76 : FrL1 Semi-auxiliaires aspectuels ....59

**Turc L1 ....60**
Tableau 77 : TrL1 Caractéristiques morphosyntaxiques des énoncés l'événement spatial ....60
Tableau 78 : TrL1 Pourcentage des composantes sémantiques ....60
Tableau 79 : TrL1 Classement des items verbaux par composantes sémantiques ....60
Tableau 80 : TrL1 Le lexique verbal classé par comp. sém. avec le nbr d'occurrences ép. 1 ....61
Tableau 81 : TrL1 Le lexique verbal classé par comp. sém. avec le nbr d'occurrences ép. 3 ....62
Tableau 82 : TrL1 Le lexique verbal classé par comp. sém. avec le nbr d'occurrences ép. 4 ....62
Tableau 83 : TrL1 Le lexique verbal classé par comp. sém. avec le nbr d'occurrences ép. 5 ....62
Tableau 84a : TrL1 ACH Items et composantes ....63
Tableau 84b : TrL1 AG Items et composant ....63
Tableau 85a : TrL1 ACh itemps et composantes ....63
Tableau 85b : TrL1 AG items et composantes ....63
Tableau 86 : TrL1 Les items encodant la Tc ép. 1 ....63
Tableau 87 : TrL1 Les types de subordination ....63
Tableau 88 : TrL1 Les Noms verbaux d'Action ....64
Tableau 89 : TrL1 Les Converbes ....64

**Polonais L1 ....65**
Tableau 90 : PolL1 Caractéristiques morphosyntaxiques des énoncés l'événement spatial ....65
Tableau 91 : PolL1 Pourcentage des composantes sémantiques ....65
Tableau 92 : PolL1 Classement des items verbaux par comp. sém. (racines verbales) ....66
Tableau 93 : PolL1 Les verbes lex. polonais avec les préfixes et les modifications sémantiques ....67
Tableau 94 : PolL1 Lexique verbal épisode 1 ....70
Tableau 95 : PolL1 Lexique verbal épisode 3 ....70
Tableau 96 : PolL1 Lexique verbal épisode 4 ....70
Tableau 97 : PolL1 Lexique verbal épisode 5 ....71
Tableau 98a : PolL1 ACH Items et composantes ....71
Tableau 98b : PolL1 AG Items et composantes ....71
Tableau 99 : PolL1 Les items encodant les composantes sémantiques ép 1 ....71
Tableau 100 : PolL1 Conjonctions de subordination ....72
Tableau 101 : PolL1 Semi-auxiliaires modaux ....72

**Chapitre 6 section 4 ....73**
Tableau 102 : Tâche expérimentale résultats stratégie I ....73
Tableau 103 : Tâche expérimentale résultats stratégie II ....73
Tableau 104 : Tâche expérimentale résultats stratégie III ....74

**Chapitre 6 section 5 ....75**
**Groupe 1 ....75**
Tableau 105 : FrL2 Gr 1 Pourcentage des composantes sémantiques V ....75
Tableau 106 : FrL2 Gr 1 Classement des items verbaux par composantes sémantiques ....75
Tableau 107 : FrL2 Gr1 Le nombre de verbes différents et le nombre d'occurrences par composantes sémantiques et par LS ....76
Tableau 108 : FrL2 Gr1 Les pourcentages des verbes différents et des occurrences par LS ....76
Tableau 109 : FrL2 Gr1 Les items et occurrences ép. 1 ....76
Tableau 110 : FrL2 Gr1 Les items et occurrences ép. 3 ....76
Tableau 111 : FrL2 Gr1 Les items et occurrences ép. 4 ....77
Tableau 112 : FrL2 Gr1 Les items et occurrences ép. 5 ....77

Tableau 113 : FrL 2 Gr 1 Épisode 5 les séquences encodage spatial ..... 77
Tableau 114 : FrL2 Gr1 Les items et occurrences ép. 6 ..... 77

**Groupe 2 ..... 78**
Tableau 115 : FrL2 Gr 2 Pourcentage des composantes sémantiques V ..... 78
Tableau 116 : FrL2 GR2 Classement des items verbaux par composantes sémantiques ..... 78
Tableau 117 : FrL2 Gr2 Le nombre de verbes différents et le nombre d'occurrences par composantes sémantiques et par LS ..... 79
Tableau 118 : FrL2 Gr2 Les pourcentages des verbes différents et des occurrences par LS ..... 79
Tableau 119 : FrL2 Gr2 Les items et occurrences ép. 1 ..... 79
Tableau 120 : FrL2 Gr2 Les items et occurrences ép. 3 ..... 79
Tableau 121 : FrL 2 Gr 2 Épisode 5 les séquences encodage spatial ..... 80

**Groupe 3 ..... 81**
Tableau 122 : Fr L2 Gr 3 Pourcentage des composantes sémantiques ..... 81
Tableau 123 : FrL2 GR3 Classement des items verbaux par composantes sémantiques ..... 81
Tableau 124 : FrL2 Gr3 Le nombre de verbes différents et le nombre d'occurrences par composantes sémantiques et par LS ..... 82
Tableau 125 : FrL2 Gr3 Les pourcentages des verbes différents et des occurrences par LS ..... 82
Tableau 126 : FrL2 Gr3 Les items et occurrences ép. 1 ..... 82
Tableau 127 : FrL2 Gr3 Les items et occurrences ép. 3 ..... 82
Tableau 128 : FrL2 Gr 3 Épisode 5 les séquences encodage spatial ..... 83

**Groupe 4 ..... 84**
Tableau 129 : FrL2 Gr 4 Pourcentage des composantes sémantiques ..... 84
Tableau 130 : FrL2 Gr4 Classement des items verbaux par composantes sémantiques ..... 84
Tableau 131 : FrL2 Gr4 Le nombre de verbes différents et le nombre d'occurrences par composantes sémantiques et par LS ..... 85
Tableau 132 : FrL2 Gr4 Les pourcentages des verbes différents et des occurrences par LS ..... 85
Tableau 133 : FrL2 Gr4 Les items et occurrences ép. 1 ..... 86
Tableau 134 : FrL2 Gr4 Les items et occurrences ép. 3 ..... 86
Tableau 135 : FrL2 Gr 4 Épisode 5 les séquences encodage spatial ..... 86

**Groupe 5 ..... 87**
Tableau 136 : FrL2 Gr 5 Pourcentage des composantes sémantiques ..... 87
Tableau 137 : FrL2 Gr5 Classement des items verbaux par composantes sémantiques ..... 87
Tableau 138 : FrL2 Gr5 Le nombre de verbes différents et le nombre d'occurrences par composantes sémantiques et par LS ..... 88
Tableau 139 : FrL2 Gr5 Les pourcentages des verbes différents et des occurrences par LS ..... 88
Tableau 140 : FrL2 Gr5 Les items et occurrences ép. 1 ..... 88
Tableau 141 : FrL2 Gr5 Les items et occurrences ép. 3 ..... 88
Tableau 142 : FrL2 Gr 5 Épisode 5 les séquences encodage spatial ..... 89

**Groupe 6 ..... 90**
Tableau 143 : FrL2 Gr 6 Pourcentage des composantes sémantiques ..... 90
Tableau 144 : FrL2 Gr6 Classement des items verbaux par composantes sémantiques ..... 90
Tableau 145 : FrL2 Gr 6 Le nombre de verbes différents et le nombre d'occurrences par composante sémantiques et par LS ..... 91
Tableau 146 : FrL2 Gr 6 Les pourcentages des verbes différents et des occurrences par LS ..... 91
Tableau 147 : FrL2 Gr6 Les items et occurrences ép. 1 ..... 91
Tableau 148 : FrL2 Gr6 Les items et occurrences ép. 3 ..... 92
Tableau 149 : FrL2 Gr 6 Épisode 5 les séquences encodage spatial ..... 92

# LISTE DES FIGURES (ANNEXE II)

**Figures référencées pour le chapitre 5**
**Chapitre 5 section 2 ..... 93**
Figure 1a : Fr L1 : Nombre des énoncés pat épisode et par locuteur ..... 93
Figure 1b : Tr L1 : Nombre des énoncés pat épisode et par locuteur ..... 93
Figure 1c : Pol L1 : Nombre des énoncés pat épisode et par locuteur ..... 94
Figure 2a : Fr L1 : Nombre des énoncés par épisode par tous les locuteurs ..... 94
Figure 2b : Tr L1 : Nombre des énoncés par épisode par tous les locuteurs ..... 95
Figure 2c : Pol L1 : Nombre des énoncés par épisode par tous les locuteurs ..... 95
Figure 3a : Fr L1 : Pourcentage des locuteurs exprimant les 6 épisodes ..... 96
Figure 3b : Tr L1 : Pourcentage des locuteurs exprimant les 6 épisodes ..... 96
Figure 3c : Pol L1 : Pourcentage des locuteurs exprimant les 6 épisodes ..... 97
Figure 4a : Fr L1 : Longueur des récits en nombre des énoncés ..... 97
Figure 4b : Tr L1 : Longueur des récits en nombre des énoncés ..... 98
Figure 4c : Pol L1 : Longueur des récits en nombre des énoncés ..... 98
Figure 5a : Fr L1 : Nombre des verbes au total et nombre des verbes par locuteurs ..... 99
Figure 5b : Tr L1 : Nombre des verbes au total et nombre des verbes par locuteurs ..... 99
Figure 5c : Pol L1 : Nombre des verbes au total et nombre des verbes par locuteurs ..... 100
Figure 6a : Français L1 : Le pourcentage des temps et des modes verbaux ..... 100
Figure 6b : Turc L1 : Le pourcentage des temps et des modes verbaux ..... 100
Figure 6c : Polonais L1 : Le pourcentage des temps et des modes verbaux ..... 100
Figure 7a : Français L1 : Nombre des constituants pas énoncés avec le pourcentage ..... 101
Figure 7b : Turc L1 : Nombre des constituants pas énoncés avec le pourcentage ..... 101
Figure 7c : Polonais L1 : Nombre des constituants pas énoncés avec le pourcentage ..... 101
Figure 8 : Turc L1 : les différents types de subordination dans les récits en turc ..... 102

**Chapitre 5 section 3 ..... 103**
**Chapitre 5 section 3.1.1 ..... 103**
**Groupe 1 ..... 103**
Figure 9 : Groupe 1 - Nbr d'énoncés par apprenant et par épisode ..... 103
Figure 10 : Groupe 1 - Le nombre d'énoncés exprimés par épisode par tous les apprenants ..... 104
Figure 11 : Groupe 1 - Le pourcentage d'apprenants exprimant les 6 épisodes ..... 104

**Groupe 2 ..... 105**
Figure 12 : Groupe 2 - Nbr d'énoncés par apprenant et par épisode ..... 105
Figure 13 : Groupe 2 - Le nombre d'énoncés exprimés par épisode par tous les apprenants ..... 105
Figure 14 : Groupe 2 - Le pourcentage d'apprenants exprimant les 6 épisodes ..... 106

**Groupe 3 ..... 107**
Figure 15 : Groupe 3 - Nbr d'énoncés par apprenant et par épisode ..... 107
Figure 16 : Groupe 3 - Le nombre d'énoncés exprimés par épisode par tous les apprenants ..... 107
Figure 17 : Groupe 3 - Le pourcentage d'apprenants exprimant les 6 épisodes ..... 108

**Groupe 4 ..... 109**
Figure 18 : Groupe 4 - Nbr d'énoncés par apprenant et par épisode ..... 109
Figure 19 : Groupe 4 - Le nombre d'énoncés exprimés par épisode par tous les apprenants ..... 109
Figure 20 : Groupe 4 - Le pourcentage d'apprenants exprimant les 6 épisodes ..... 110

**Groupe 5 ..... 111**
Figure 21 : Groupe 5 - Nbr d'énoncés par apprenant et par épisode ..... 111
Figure 22 : Groupe 5 - Le nombre d'énoncés exprimés par épisode par tous les apprenants ..... 111
Figure 23 : Groupe 5 - Le pourcentage d'apprenants exprimant les 6 épisodes ..... 112

**Groupe 6 .....113**
Figure 24 : Groupe 6 - Nbr d'énoncés par apprenant et par épisode .....113
Figure 25 : Groupe 6 - Le nombre d'énoncés exprimés par épisode par tous les apprenants .....113
Figure 26 : Groupe 6 - Le pourcentage d'apprenants exprimant les 6 épisodes.....114

**Chapitre 5 section 3.1.2 .....115**
Figure 27a : Groupe 1 - La longueur des récits en nombre d'énoncés produits par apprenant .....115
Figure 27b : Groupe 2 - La longueur des récits en nombre d'énoncés produits par apprenant .....115
Figure 27c : Groupe 3 - La longueur des récits en nombre d'énoncés produits par apprenant .....115
Figure 27d : Groupe 4 - La longueur des récits en nombre d'énoncés produits par apprenant .....116
Figure 27e : Groupe 5 - La longueur des récits en nombre d'énoncés produits par apprenant .....116
Figure 27f : Groupe 6 - La longueur des récits en nombre d'énoncés produits par apprenant .....117

**Chapitre 5 section 3.2.1.....118**
Figure 28 : Groupe 1 – Le total d'occur. de verbes et total de verbes dif. par apprenant .....118
Figure 29 : Groupe 2 – Le total d'occur. de verbes et total de verbes dif. par apprenant .....118
Figure 30 : Groupe 3 – Le total d'occur. de verbes et total de verbes dif. par apprenant .....119
Figure 31 : Groupe 4 – Le total d'occur. de verbes et total de verbes dif. par apprenant .....119
Figure 32 : Groupe 5 – Le total d'occur. de verbes et total de verbes dif. par apprenant .....120
Figure 33 : Groupe 6 – Le total d'occur. de verbes et total de verbes dif. par apprenant .....120

**Chapitre 5 section 3.2.2 .....121**
Figure 34a : Groupe 1 - Le nombre d'occurrences de verbes avec la morphologie correcte par rapport au nombre d'occurrences de verbes au total par apprenant.....121
Figure 34b : Groupe 2 - Le nombre d'occurrences de verbes avec la morphologie correcte par rapport au nombre d'occurrences de verbes au total par apprenant.....121
Figure 34c : Groupe 3 - Le nombre d'occurrences de verbes avec la morphologie correcte par rapport au nombre d'occurrences de verbes au total par apprenant.....122
Figure 34d : Groupe 4 - Le nombre d'occurrences de verbes avec la morphologie correcte par rapport au nombre d'occurrences de verbes au total par apprenant.....122
Figure 34e : Groupe 5 - Le nombre d'occurrences de verbes avec la morphologie correcte par rapport au nombre d'occurrences de verbes au total par apprenant.....123
Figure 34f : Groupe 6 - Le nombre d'occurrences de verbes avec la morphologie correcte par rapport au nombre d'occurrences de verbes au total par apprenant.....123
Figure 35a : Groupe 1 - Le pourcentage d'occurrences de verbes avec la morphologie correcte par rapport au total d'occurrences de verbes au total produits par apprenant.....124
Figure 35b : Groupe 2 - Le pourcentage d'occurrences de verbes avec la morphologie correcte par rapport au total d'occurrences de verbes au total produits par apprenant.....124
Figure 35c : Groupe 3 - Le pourcentage d'occurrences de verbes avec la morphologie correcte par rapport au total d'occurrences de verbes au total produits par apprenant.....125
Figure 35d : Groupe 4 - Le pourcentage d'occurrences de verbes avec la morphologie correcte par rapport au total d'occurrences de verbes au total produits par apprenant.....125
Figure 35e : Groupe 5 - Le pourcentage d'occurrences de verbes avec la morphologie correcte par rapport au total d'occurrences de verbes au total produits par apprenant.....126
Figure 35f : Groupe 6 - Le pourcentage d'occurrences de verbes avec la morphologie correcte par rapport au total d'occurrences de verbes au total produits par apprenant.....126

**Chapitre 5 section 3.3. .....127**
Figure 36a : Groupe 1 - Le nombre de constituants par énoncés et leur pourcentage par rapport à la totalité des énoncés.....127
Figure 36b : Groupe 2 - Le nombre de constituants par énoncés et leur pourcentage par rapport à la totalité des énoncés.....127
Figure 36c : Groupe 3 - Le nombre de constituants par énoncés et leur pourcentage par rapport à la totalité des énoncés.....127
Figure 36d : Groupe 4 - Le nombre de constituants par énoncés et leur pourcentage par rapport à la totalité des énoncés.....128

Figure 36e : Groupe 5 - Le nombre de constituants par énoncés et leur pourcentage par rapport à la totalité des énoncés....128
Figure 36f : Groupe 6 - Le nombre de constituants par énoncés et leur pourcentage par rapport à la totalité des énoncés....128

**Figures référencées dans le chapitre 6**
**Chapitre 6 section 2....129**
**Français L1....129**
Figure 37 : FrL1 Caractéristiques morpho-syntaxiques des énoncés de l'événement spatial en pourcentages....129
Figure 38 : FrL1 Distribution des V de mvt dans les 6 épisodes du récit....129
Figure 39 : FrL1 Distribution des composantes sémantiques par épisode....129
Figure 40 : FrL1 Distribution des composantes sémantiques épisode 1....130
Figure 41 : FrL1 Distribution des composantes sémantiques épisode 3....130
Figure 42 : FrL1 Distribution des composantes sémantiques épisode 4....131
Figure 43 : FrL1 Distribution des composantes sémantiques épisode 5....131
Figure 44 : FrL1 Distribution des composantes sémantiques Échelle – Figure Séquence 1....132
Figure 45 : FrL1 Distribution des composantes sémantiques Échelle – Fond Séquence 2....132
Figure 46 : FrL1 Distribution des composantes sémantiques Écharpe-Figure Séquence 4....132
Figure 47 : FrL1 Distribution des comp. sém. mouvement provoqué Séquence 5....133
Figure 48 : FrL1 Distribution des comp. sém. mouvement volontaire Séquence 5....133
Figure 49 : FrL1 Distribution des satellites de mvt par épisode....133
Figure 50a : FrL1 Composantes sémantiques nbr occur....134
Figure 50b : FrL1 Composantes sémantiques pourcentage....134
Figure 51a : FrL1 Encodage linguistique nbr occur....134
Figure 51b : Encodage linguistique pourcentage....134
Figure 52 : FrL1 Distribution des comp. sém. dans les propositions complexes....134

**Turc L1....135**
Figure 53 : TrL1 Caractéristiques morpho-syntaxiques des énoncés l'événement spatial en pourcentage....135
Figure 54 : TrL1 Distribution des V de mvt dans les 6 épisodes du récit....135
Figure 55 : TrL1 Distribution des composantes sémantiques par épisode....136
Figure 56 : TrL1 Distribution des composantes sémantiques épisode 1....136
Figure 57 : TrL1 Distribution des composantes sémantiques épisode 3....136
Figure 58 : TrL1 Distribution des composantes sémantiques épisode 4....137
Figure 59 : TrL1 Distribution des composantes sémantiques épisode 5....137
Figure 60 : TrL1 Distribution des comp. sém. Échelle – Figure Séquence 1....138
Figure 61 : TrL1 Distribution des comp. sém. Échelle – Fond Séquence 2....138
Figure 62 : TrL1 Distribution des composantes sémantiques Écharpe-Figure....138
Figure 63 : TrL1 Distribution des satellites de mvt par épisode....139
Figure 64a : TrL1 Composantes sémantiques nbr occur....139
Figure 64b : TrL1 Composantes sémantiques pourcentage....139
Figure 65a : TrL1 Encodage linguistique nbr occur. Figure....139
Figure 65b : TrL1 Encodage linguistique pourcentage....139
Figure 66 : TrL1 Distribution des comp. sém. dans les propositions complexes....140

**Polonais L1....141**
Figure 67 : PolL1 Caractéristiques morpho-syntaxiques des énoncés l'événement spatial en pourcentages....141
Figure 68 : PolL1 Distribution des V de mvt dans les 6 épisodes du récit....141
Figure 69 : PolL1 Distribution des composantes sémantiques par épisode....141
Figure 70 : PolL1 Distribution des composantes sémantiques épisode 1....142
Figure 71 : PolL1 Distribution des composantes sémantiques épisode 3....142
Figure 72 : PolL1 Distribution des composantes sémantiques épisode 4....142
Figure 73 : PolL1 Distribution des composantes sémantiques épisode 5....143

Figure 74 : PolL1 Distribution des composantes sémantiques Échelle – Fond Séquence 2.....143
Figure 75 : PolL1 Distribution des composantes sémantiques Écharpe-Figure Séquence 4 .....143
Figure 76 : PolL1 Distribution des composantes sémantiques dans l'épisode 6 .....144
Figure 77 : PolL1 Distribution des satellites de mvt par épisode.....144
Figure 78a : PolL1 Composantes sémantiques nbr occur. .....144
Figure 78b : PolL1 Composantes sémantiques pourcentage .....144
Figure 79a : TrL1 Encodage linguistique nbr occur. .....144
Figure 79b : TrL1Encodage linguistique pourcentage .....144
Figure 80 : PolL1 Distribution des comp. sém. dans les propositions complexes.....145

**Chapitre 6 section 5 .....146**
**Groupe 1 .....146**
Figure 81a : FrL2 Gr 1 Pourcentages des comp. sém. sur le total de V mvt différents .....146
Figure 81b : FrL2 Gr 1 Pourcentages des com. sém. sur le total d'occurrences de V mvt.....146
Tableau 82 : FrL2 Gr1 Fréquence des items verbaux par LS .....146
Figure 83 : FrL2 Gr 1 Distribution des V de mvt dans les 6 épisodes du récit .....147
Figure 84 : FrL2 Gr 1 Distribution des comp. sém. par épisode dans les 6 épisodes .....147
Figure 85 : FrL2 Gr1 Distribution des composantes sémantiques dans l'épisode 1.....147
Figure 86 : FrL2 Distribution des composantes sémantiques épisode 3 .....148
Figure 87 : FrL2 Gr 1 Distribution des composantes sémantiques épisode 4.....148
Figure 88 : FrL2 Gr 1 Distribution des composantes sémantiques épisode 6.....148
Figure 89 : Fr L2 Gr 1 Distribution des satellites de mvt par épisode dans les 6 épisodes .....149
Figure 90a : FrL2 Gr 1 Composantes sémantiques Sat. nbr d'occurrences .....149
Figure 90b : FrL2 Gr 1 Composantes sémantiques Sat. Pourcentage .....149
Figure 91a : FrL2 Gr 1 Empaquetage linguistique Sat. nbr occur .....149
Figure 91b : FrL2 Gr 1 Empaquetage linguistique Sat. Pourcentage.....149

**Groupe 2 .....150**
Figure 92a : FrL2 Gr2 Pourcentages des comp. sém. sur le total de V mvt différents .....150
Figure 92b : FrL2 Gr 2 Pourcentage des comp. sém. sur le total d'occurrences de V mvt .....150
Figure 93 : FrL2 Gr 2 Fréquence des items verbaux par LS.....150
Figure 94 : FrL2 Gr.2 Distribution des V de mvt dans les 6 épisodes du récit .....151
Figure 95 : FrL2 Gr2 Distribution des comp. sém. par épisode dans les 6 épisodes .....151
Figure 96 : FrL2 Gr 2 Distribution des composantes sémantiques dans l'épisode 1 .....151
Figure 97 : Frl2 Gr 2 Distribution des composantes sémantiques dans l'épisode 3 .....152
Figure 98 : FrL2 gr2 Distribution des composantes sémantiques dans l'épisode 5 .....152
Figure 99 : FrL2 Gr 2 Distribution des satellites de mvt par épisode dans les 6 épisodes .....152
Figure 100a : FrL2 Gr 2 Composante sémantiques Sat nbr d'occur. .....153
Figure 100b : Fr L2 Gr 2 Composantes sémantiques Sat pourcentage .....153
Figure 101a : FrL2 Gr 2 Empaquetage linguistique Sat nbr d'occur. .....153
Figure 101b : FrL2 Gr 2 Empaquetage linguistique Sat pourcentage.....153

**Groupe 3 .....154**
Figure 102a : FrL2 GR3 Pourcentage des comp. sém. sur le total des V mvt différents.....154
Figure 102b : FrL2 Gr 3 Pourcentage de comp. sém. sur le total des occurrences de Vmvt .....154
Figure 103 : FrL2 Gr3 Fréquenc des items verbaux par LS.....154
Figure 104 : FrL2 Gr 3 Distribution des V de mvt dans les 6 épisodes du récit .....155
Figure 105 : FrL2 Gr3 Distribution des comp. sém. par épisode dans les 6 épisodes .....155
Figure 106 : Fr L2 Gr 3 Distribution des com. sém. dans l'épisode 1 .....155
Figure 107 : Fr L2 Gr 3 Distribution des composantes sémantiques dans l'épisode 3 .....156
Figure 108 : FrL2 Gr3 Distribution des composantes sémantiques dans l'épisode 5.....156
Figure 109 : FrL2 Gr 3 Distribution des satellites de mvt par épisode dans les 6 épisodes .....156
Figure 110a : FrL2 Gr 3 Composantes sémantiques Sat nbr occur.....157
Figure 110b : FrL2 Gr 3 Composantes sémantiques Sat pourcentage .....157
Figure 111a : FrL2 Gr 3 Empaquetage linguistique Sat nbr occur .....157
Figure 111b : FrL2 Gr 3 Empaquetage linguistique Sat pourcentage.....157

**Groupe 4 ..... 158**
Figure 112a : FrL2 Gr 4 Pourcentage des comp. sém. sur le total des V de mvt différents ..... 158
Figure 112b : FrL2 Gr 4 Pourcentage des comp. sém. sur le total d'occurrences de V mvt ..... 158
Tableau 113 : FrL2 Gr4 Fréquence des items verbaux par LS ..... 158
Figure 114 : FrL2 Gr 4 Distribution des V de mvt dans les 6 épisodes du récit ..... 159
Figure 115 : FrL2 Gr4 Distribution des comp. sém. par épisode dans les 6 épisodes ..... 159
Figure 116 : FrL2 Gr 4 Distribution des composantes sémantiques épisode 5 ..... 159
Figure 117 : FrL2 Gr 4 Distribution des satellites de mvt par épisode dans le 6 épisodes ..... 160
Figure 118a : FrL2 Gr 4 Composantes sémantiques Sat nbr occur ..... 160
Figure 118b : FrL2 Gr 4 Composantes sémantiques Sat pourcentage ..... 160
Figure 119a : FrL2 Gr 4 Empaquetage linguistique Sat nbr occur ..... 160
Figure 119b : FrL2 Gr 4 Empaquetage linguistique Sat pourcentage ..... 160

**Groupe 5 ..... 161**
Figure 120a : FrL2 Gr 5 Pourcentage des comp. sém. sur le total des V de mvt différents ..... 161
Figure 120b : FrL2 Gr 5 Pourcentage des comp. sém. sur le total d'occurrences de V mvt ..... 161
Figure 121 : FrL2 Gr5 Fréquence des items verbaux par LS ..... 161
Figure 122 : FrL2 Gr 5 Distribution des V mvt dans les 6 épisodes du récit ..... 162
Figure 123 : FrL2 Gr 5 Distribution des comp. sém. par épisode dans les 6 épisodes ..... 162
Figure 124 : FrL2 Gr 5 Distribution des composantes sémantiques épisode 5 ..... 162
Figure 125 : FrL2 Gr 5 Distribution des satellites de mvt par épisode dans les 6 épisodes ..... 163
Figure 126a : FrL2 Gr 5 Composantes sémantiques Sat nbr occur. ..... 163
Figure 126b : FrL2 Gr 5 Composantes sémantiques Sat pourcentage ..... 163
Figure 127a : FrL2 Gr 5 Empaquetage linguistique Sat nbr occur ..... 163
Figure 127b : FrL2 Gr 5 Empaquetage linguistique Sat pourcentage ..... 163

**Groupe 6 ..... 164**
Figure 128a : FrL2 Gr 6 Pourcentage des com. sém. sur le total de V mvt différents ..... 164
Figure128b : FrL2 Gr 6 Pourcentage des com. sém. sur le total d'occurrences de Vmvt ..... 164
Figure 129 : FrL2 Gr 6 Fréquence des items verbaux par LS ..... 164
Figure 130 : FrL2 Gr 6 Distribution des V mvt dans les 6 épisodes du récit ..... 165
Figure 131 : FrL2 Gr 6 Distribution des comp. sém. par épisode dans les 6 épisodes ..... 165
Figure 132 : FrL2 Gr 6 Distribution des composantes sémantiques épisode 3 ..... 165
Figure 133 : FrL2 Gr 6 Distribution des composantes sémantiques épisode 5 ..... 166
Figure 134 : FrL2 Gr 6 Distribution des satellites de mvt par épisode dans les 6 épisodes ..... 166
Figure 135a : FrL2 Gr 6 Composantes sémantiques Sat nbr occur ..... 166
Figure 135b : FrL2 Gr 6 Composantes sémantiques Sat pourcentage ..... 166
Figure 136a : FrL2 Gr 6 Empaquetage linguistique Sat nbr occur ..... 166
Figure 136b : FrL2 Gr 6 Empaquetage linguistique Sat pourcentage ..... 166

# LISTE DES EXEMPLES (ANNEXE III)

**Liste des exemples référencés pour le chapitre 5 ..... 167**
**Chapitre 5 section 2.1.2 ..... 167**
Les exemples 1-3 illustrent les récits complets en trois langues ..... 167
Les exemples 4 et 5 illustrent l'emploi de l'unité d'existence var/il y a en turc ..... 177
Les exemples 6-10 illustrent l'emploi des verbes être/byc et avoir miec ..... 177
Les exemples 11-25 en français L1 illustrent les temps et les modes employés par le groupe de contrôle francophone ..... 177
Les exemples 26-37 en turc L1 illustrent les temps et les modes employés par le groupe de contrôle turcophone ..... 179
Les exemples 38-51 en polonais L1 illustrent les temps et les modes employés par le groupe de contrôle polonophone ..... 183

**Chapitre 5 section 2.3. ..... 186**
Les exemples des énoncés en français L1 : 52-61 ..... 186
Les exemples des énoncés en turc L1 : 62-76 ..... 187
Les exemples des énoncés en polonais L1 : 77-86 ..... 189

Les exemples des énoncés à 1, 2 et 3 verbes en français L1 : 87-89 ..... 191
Les exemples des énoncés à 1, 2 et 3 verbes en turc L1 : 90-92 ..... 191
Les exemples des énoncés à 1, 2 et 3 verbes en polonais L1 : 93-94 ..... 193

L'enchainement des énoncés en français L1, exemples 95-111 ..... 194
L'enchainement des énoncés en turc L1, exemples 112-130 ..... 196
L'enchainement des énoncés en polonais L1, exemples 131- 140 ..... 201

**Chapitre 5 section 3 ..... 206**
**Exemples 141 – 144 cf. Chapitre 5 section 3.1.2 ..... 206**
**Exemples 145– 190 cf. Chapitre 5 section 3.2.2 ..... 213**
Les exemples 141-144 – récits complets ..... 206
Groupe 1 (exemples 145 – 156) ..... 213
Groupe 2 (exemples 157- 169) ..... 214
Groupe 3 (exemples 170-173) ..... 215
Groupe 4 (exemples 174 – 179) ..... 215
Groupe 5 (exemples 180 - 186) ..... 215
Groupe 6 (exemples 187 – 190) ..... 216

**Exemples 191– 306 cf. Chapitre 5 section 3.2.3 ..... 217**
Groupe 1 (exemples 191 – 211) ..... 217
Groupe 2 (exemples 212- 247) ..... 218
Groupe 3 (exemples 240 – 264) ..... 220
Groupe 4 (exemples 265- 281) ..... 222
Groupe 5 (exemples 282- 294) ..... 223
Groupe 6 (exemples 295 – 306) ..... 224

**Exemples 307– 465 cf. Chapitre 5 section 3.3 ..... 225**
Groupe 1 (exemples 307 - 336) ..... 225
Groupe 2 (exemples 337 – 355) ..... 229
Groupe 3 (exemples 356 – 79) ..... 231
Groupe 4 (exemples 380 – 405) ..... 234
Groupe 5 (exemples 406 – 438) ..... 237
Groupe 6 (exemples 439 – 465) ..... 241

**Les exemples référencés pour le chapitre 6**

**Chapitre 6 section 2.1. Français L1 ..... 244**
Cf. 2.1.1.5. Distribution des com. sém. dans les 6 épisodes EXEMPLES 466- 542 ..... 244
Cf. 2.1.2.2. Distribution des com. sém. dans les 6 épisodes EXEMPLES 543- 578 ..... 250
Cf. 2.1.3. Organisation morphosyntaxique de l'événement spatial EXEMPLES 579-588 ..... 254

**Chapitre 6 section 2.2. Turc L1 ..... 255**
Cf. 2.2.1.5. Distribution des com. sém. dans les 6 épisodes EXEMPLES 589 – 638 ..... 255
Cf. 2.2.2.2. Distribution des com. sém. dans les 6 épisodes EXEMPLES 639 – 658 ..... 262
Cf. 2.2.3. Organisation morphosyntaxique de l'événement spatial EXEMPLES 659 – 680 ..... 265

**Chapitre 6 section 2.3. Polonais L1 ..... 269**
Cf. 2.3.1.5. Distribution des com. sém. dans les 6 épisodes EXEMPLES 681 – 728 ..... 269
Cf. 2.3.2.2. Distribution des com. sém. dans les 6 épisodes EXEMPLES 729 – 740 ..... 274
Cf. 2.2.3. Organisation morphosyntaxique de l'événement spatial EXEMPLES 741 – 742 ..... 276

**Chapitre 6 section 5 ..... 277**
**Ch.5.5.1. Groupe 1 ..... 277**
5.1.1.5. Distribution des com. sém. dans le V dans les 6 épisodes EXEMPLES 743-767 ..... 277
5.1.2.2 Encodage des com. sém. dans le Satellite dans les 6 épisodes EXEMPLES 768-775 ..... 278

**Ch.5.5.2. Groupe 2 ..... 280**
5.2.1.5. Distribution des com. sém. dans le V dans les 6 épisodes EXEMPLES 776-804 ..... 280
5.2.2. Encodage des com. sém. dans le Satellite dans les 6 épisodes EXEMPLES 805-814 ..... 282
5.2.2.3. Idiosyncrasie des satellites EXEMPLES 815-826 ..... 282
5.2.3. Organisation morpho-syntaxique EXEMPLES 827-837 ..... 283

**Ch.5.5.3. Groupe 3 ..... 284**
5.3.1.5. Distribution des com. sém. dans le V dans les 6 épisodes EXEMPLES 838-866 ..... 284
5.3.2.2. Distribution des com. sém. dans le Satellite dans les 6 épisodes EXEMPLES 867-888 ..... 286
5.3.2.3. Idiosyncrasie des satellites EXEMPLES 889-893 ..... 287
5.3.3. Organisation morpho-syntaxique EXEMPLES 894-896 ..... 287

**Ch.5.5.4. Groupe 4 ..... 289**
5.4.1.5. Distribution des com. sém. dans le V dans les 6 épisodes EXEMPLES 897-923 ..... 289
5.4.2.2. Distribution des com. sém. dans le Satellite dans les 6 épisodes EXEMPLES 924-945 ..... 291
5.4.3. Organisation morpho-syntaxique EXEMPLES 955-964 ..... 292

**Ch.5.5.5. Groupe 5 ..... 294**
5.5.1.5. Distribution des com. sém. dans le V dans les 6 épisodes EXEMPLES 965-1000 ..... 294
5.5.2.2. Distribution des com. sém. dans le Satellite dans les 6 épisodes EXEMPLES 1001-1007 ..... 296
5.5.2.3. Idiosyncrasie des satellites EXEMPLES 1008-1009 ..... 297
5.5.3. Organisation morpho-syntaxique EXEMPLES 1010-1024 ..... 297

**Ch5.5.6. Groupe 6 ..... 299**
5.6.1.5. Distribution des com. sém. dans le V dans les 6 épisodes EXEMPLES 1025-1062 ..... 299
5.6.2.2. Distribution des com. sém. dans le Satellite dans les 6 épisodes EXEMPLES 1063-1077 ..... 302
5.6.3. Organisation morpho-syntaxique EXEMPLES 1078-1084 ..... 303

# DOCUMENTS ET DONNÉES (ANNEXE IV)

**Les documents référencés pour le chapitre 4**
ANNEXE IV.1. L'enquête sociolinguistique TVC, pour recueillir les données turcophones.
Fichier joint : « questionnaire sociolinguistique turc »....305

ANNEXE IV.2. Support visuel qui a servi à recueillir les données.
Fichier joint : « APN film Reksio »

ANNEXE IV.3. L'enquête sociolinguistique ainsi que la tâche expérimentale en trois langues.
IV.3.1. Enquête en trois langues.
Pour le français
https://docs.google.com/forms/d/1cBDpnhPa_DVa_SFPpS4s6XWwG6vodOLyPQ7YyEvZEpQ/edit#
Fichier joint : « Enquête français »....306

Pour le turc :
https://docs.google.com/forms/d/12nCjFAYxfaR7GwnbZk5Nn1jiWm_y676xbVIJgB2b9Y/edit#
Fichier joint : « Enquête turc »....308

Pour le polonais :
https://docs.google.com/forms/d/1yY12tUcJHK8SWUUXCWALsbQPIBeuHpu4swtcqDpeYjo/edit#
Fichiers joint : « Enquête polonais »....310

IV.3.2. Extrait du film « Reksio ».
Fichier joint : « Reksio sortie de l'eau »

ANNEXE IV.4. Code de transcription des données.
Fichier joint : Code de transcription des données....312

ANNEXE IV.5. Données transcrites. Fichiers joints.