



UNIVERSITÉ PARIS-SORBONNE

ÉCOLE DOCTORALE 5 « Concepts et Langages »

Laboratoire de recherche CoVariUs UMS 3323

T H È S E

pour obtenir le grade de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ PARIS-SORBONNE

Spécialité : Linguistique

Présentée et soutenue par :

Maria HELLERSTEDT

le : **29 novembre 2013**

L'UTILISATION ET L'ACQUISITION DES VERBES DE POSITION EN SUEDOIS L1 ET L2

Sous la direction de :

Monsieur Karl Erland GADELII
Monsieur Maarten LEMMENS

Professeur, Université Paris-Sorbonne Paris 4
Professeur, Université Charles de Gaulle-Lille 3

JURY:

Monsieur Jean-Michel FORTIS
Monsieur Karl Erland GADELII
Madame Marianne GULLBERG
Madame Maya HICKMANN

Chargé de recherche au CNRS & Université Paris 7
Professeur, Université Paris-Sorbonne Paris 4 (directeur)
Professeure, Université de Lund, Suède
Directrice de recherche CNRS & Université Paris 8
(rapporteur)

Monsieur Maarten LEMMENS
Madame Aliyah MORGENSTERN

Professeur, Université Charles de Gaulle Lille 3 (co-directeur)
Professeure, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3
(rapporteur)

Remerciements

Je voudrais exprimer une grande reconnaissance à tous ceux qui, par leur présence, leurs conseils et leurs encouragements, m'ont aidée à mener à bien cette étude.

Mes remerciements vont tout d'abord à mes directeurs de thèse, Monsieur Karl Erland Gadelii et Monseieur Maarten Lemmens qui, avec bienveillance, amitié et humanité ont toujours été à mes côtés. Je suis également très reconnaissante de l'écoute et de la réactivité dont ils ont fait preuve à mon égard ainsi que de leurs encouragements. Aussi, leurs exigences m'ont poussée à travailler encore plus dur et les délais qu'ils m'ont imposés ont fait avancer ce travail mieux que je n'aurais su le faire toute seule. Merci aussi à Monsieur Jean Marie Maillefer, mon tout premier directeur de thèse, pour ses encouragements et ses bons conseils qui m'ont aidée à comprendre le monde universitaire. Sans lui, je n'aurais jamais entamé la route de la recherche.

Je remercie cordialement Monsieur Jean-Michel Fortis, Madame Marianne Gullberg, Madame Maya Hickmann et Madame Aliyah Morgenstern d'avoir accepté de faire partie de mon jury et d'évaluer mon travail. Quelques remerciements individuels s'adresseront tout particulièrement à Mme Hickmann pour toutes les discussions éclairantes pendant ces années, ainsi qu'à Mme Gullberg pour son accueil chaleureux au MPI à Nijmegen, et nos échanges multiples *via* mail ou à des colloques par la suite. Vous avez très concrètement contribué à ce que mes réflexions sur mon sujet avancent et s'élargissent.

Merci à tous ceux qui, par leur gentillesse, aide et conseil ont participé d'une manière ou d'une autre à l'aboutissement de ce travail : Melissa Bowerman, Stéphanie Gobet, Maria Kihlstedt, Pascale Trévisiol, Eva Soroli, Marzena Watorek, pour nos discussions à caractère scientifique et linguistique (mais pas seulement) ; les copines et le personnel de la BU de Poitiers pour des encouragements et des pauses « thé et gourmandises » bien méritées ; mes relectrices/correctrices qui ont eu suffisamment de patience pour reformuler mon français L2 (par ordre alphabétique du prénom) : Annie Vigneron, Béatrice Knoepfler, Julie Métois, Maéva Paupert, Maxime Plisson, Pascale Trévisiol, Sophie Baudoin, Stéphanie Gobet, Vera Broichhagen, Yohann Aucante) ; Dago Agbodan pour l'aide technique ; les participants au séminaire Forell A à l'université de Poitiers pour leurs encouragements, leur accueil chaleureux et les discussions linguistiques qui m'ont sortie de ma solitude géographique ; les professeures des écoles maternelles (*förskola*) et élémentaires (*grundskola*) en Suède (tout particulièrement Annika Straarup à Knivsta) qui ont oeuvré à ma place afin de distribuer et collecter les enquêtes préliminaires auprès des parents des enfants « éligibles » du projet, ainsi que d'organiser des rencontres avec ces enfants et de mettre à ma disposition un bureau où les enregistrements ont pu avoir lieu ; les professeurs de suédois L2 à l'Institut Suédois à Paris qui ont sensibilisé leurs étudiants afin qu'ils participent à mon étude. Vous étiez tous indispensables !

Un grand merci va bien évidemment aux 98 informateurs qui m'ont accordé leur temps et leurs paroles au nom de la science, afin de construire mon corpus. Sans eux, cette thèse n'existerait pas.

Comme il existe une vie en dehors du travail de la thèse, je voudrais remercier de tout mon coeur mes parents et mes beaux-parents, qui ont été présents pendant les moments les plus difficiles, en nous aidant, mon compagnon et moi-même, avec l'organisation de la vie quotidienne. J'exprime également ma sincère reconnaissance aux amis qui ont cru en moi et m'ont encouragée tout au long de ces années.

Sans le soutien constant de ma famille, ce travail n'aurait jamais vu le jour: Mon compagnon Richard, qui s'est prêté à l'élaboration des stimuli, lorsqu'il ne s'est pas occupé des enfants et de la maison; Tim et Téa, qui m'ont incitée à réfléchir sur l'acquisition des langues de manière générale. Cette thèse vous est dédiée.

Table des matières

Remerciements.....	3
Listes des abréviations.....	11
Résumés.....	13
1. Introduction.....	15
1.1. Le sujet et les objectifs de la thèse.....	15
1.2. La genèse du sujet.....	18
1.3. Le procédé.....	19
1.4. Les hypothèses.....	20
1.5. Le plan de la thèse.....	22
Partie I CADRE THEORIQUE.....	24
2. La spatialité et ses expressions linguistiques.....	25
2.1. Langue et cognition.....	25
2.2. Les expressions linguistiques de la spatialité.....	31
2.3. Les composantes sémantiques d'un événement spatial.....	32
2.4. La lexicalisation des concepts sémantiques spatiaux.....	37
2.5. Une typologie du mouvement.....	44
2.5.1. Les relations spatiales dynamiques.....	46
2.5.2. Les relations spatiales statiques.....	51
2.5.2.1. La richesse sémantique de la construction verbale.....	55
2.6. Conclusions.....	58
3. La sémantique et l'utilisation des verbes de position suédois.....	60
3.1. Le choix de verbe locatif dans une expression spatiale statique.....	61
3.2. Les verbes de position statiques et les verbes de position dynamiques.....	65
3.3. La fréquence et les formes marquées d'une langue.....	69
3.3.1. Les définitions des dictionnaires.....	70
3.4. Un air de famille.....	76
3.5. Les paramètres sémantiques des verbes de position.....	79
3.5.1. Les paramètres de stå/ställa.....	79
3.5.2. Les paramètres de ligga/lägga.....	80
3.5.3. Les paramètres de sitta/sätta.....	82
3.6. Les contextes d'utilisations des verbes de position.....	84
3.6.1. Les utilisations prototypiques.....	84
3.6.2. Les utilisations locatives.....	85
3.6.3. Les utilisations métaphoriques.....	89
3.6.4. Les utilisations copulatives et collocationnelles.....	90
3.6.5. L'usage grammaticalisé.....	92
3.7. Les particules et les verbes de position.....	93
3.8. Conclusions.....	99
4. L'acquisition des langues.....	101
4.1. Acquisition d'une langue première.....	101
4.1.1. Les théories d'acquisition.....	101
4.1.2. Apprendre les mots spatiaux d'une langue.....	103
4.1.2.1. Remarquer et comprendre les notions spatiales.....	103
4.1.2.2. Produire des mots spatiaux.....	106

4.1.3. Apprendre les verbes de position.....	110
4.2. Acquisition d'une langue seconde.....	119
4.2.1. L'acquisition L1 et L2 – une comparaison.....	119
4.2.2. L'hypothèse sur la période critique.....	121
4.2.3. L'état final et les interlangues.....	124
4.2.4. Le transfert.....	126
4.2.5. Quand la L2 est une L3.....	128
4.2.6. Apprendre les verbes de position dans une L2.....	130
4.3. Résumé du chapitre.....	136
5. La méthode.....	138
5.1. La méthode d'élicitation contrôlée.....	138
5.2. Les tâches.....	140
5.3. Les consignes.....	143
5.4. L'élaboration des stimuli.....	144
5.4.1. Les paramètres verticalité (v) et base (b).....	145
5.4.2. Les paramètres contact et inclusion.....	149
5.4.3. Le paramètre de la fonctionnalité et le verbe sätta.....	151
5.4.4. Les verbes à particule.....	152
5.4.5. Les cas particuliers.....	153
5.5. Les informateurs.....	155
5.5.1. Les groupes de contrôle.....	156
5.5.2. Les apprenants de suédois L1.....	156
5.5.3. Les apprenants de suédois L2.....	157
5.6. Le dépouillement des données.....	160
5.7. Le codage.....	160
5.8. Avantages et inconvénients du choix méthodologique.....	168
Partie II RESULTATS.....	171
6. Focalisation de l'information – vue générale.....	172
6.1. La tâche statique.....	173
6.2. La tâche dynamique.....	176
6.3. Les usages prototypiques statique et dynamique.....	178
6.4. Les usages élargis statique et dynamique.....	181
6.5. Résumé du chapitre.....	184
7. Localisation de l'information – vue générale.....	186
7.1. La tâche statique.....	187
7.2. La tâche dynamique.....	190
7.3. Les usages prototypiques statique et dynamique.....	193
7.4. Les usages élargis statique et dynamique.....	197
7.5. Résumé du chapitre.....	201
8. Les moyens linguistiques utilisés – l'usage prototypique.....	202
8.1. La position debout statique	204
8.1.1. La comparaison interlinguistique.....	204
8.1.1.1. La situation statique, SP001 – bonhomme sur toit de voiture	204
8.1.2. La comparaison développementale.....	207
8.1.2.1. La situation statique, SP001 – bonhomme sur toit de voiture	207
8.2. La position debout dynamique.....	210
8.2.1. La comparaison interlinguistique.....	210

8.2.1.1. La situation dynamique, DP001 – quelqu'un se met debout.....	210
8.2.2. La comparaison développementale.....	211
8.2.2.1. La situation dynamique, DP001 – quelqu'un se met debout.....	211
8.3. La position allongée statique	215
8.3.1. La comparaison interlinguistique.....	215
8.3.1.1. La situation statique, SP002 – poupée allongée sur un lit	215
8.3.2. La comparaison développementale.....	216
8.3.2.1. La situation statique, SP002 – poupée allongée sur lit.....	216
8.4. La position allongée dynamique	218
8.4.1. La comparaison interlinguistique.....	218
8.4.1.1. La situation dynamique, DP002 – quelqu'un s'allonge sur un lit.....	218
8.4.2. La comparaison développementale.....	219
8.4.2.1. La situation dynamique, DP002 – quelqu'un s'allonge sur un lit.....	219
8.5. La position assise statique	221
8.5.1. La comparaison interlinguistique.....	221
8.5.1.1. La situation statique, SP003 – bonhomme assis dans une voiture.....	221
8.5.2. La comparaison développementale.....	222
8.5.2.1. La situation statique, SP003 – bonhomme assis dans une voiture.....	222
8.6. La position assise dynamique.....	225
8.6.1. La comparaison interlinguistique.....	225
8.6.1.1. La situation dynamique, DP003 – quelqu'un s'assoit sur une chaise.....	225
8.6.2. La comparaison développementale.....	225
8.6.2.1. La situation dynamique, DP003 – quelqu'un s'assoit sur une chaise.....	225
9. Les moyens linguistiques utilisés - l'usage élargi.....	228
9.1. Configuration 1 : +v +b : SP004 – bouteille sur une chaise.....	229
9.1.1. La comparaison interlinguistique.....	229
9.1.2. La comparaison développementale.....	230
9.2. Configuration 1 : +v +b : DP004 – poser un mug sur une table.....	234
9.2.1. La comparaison interlinguistique.....	234
9.2.2. La comparaison développementale.....	234
9.3. Configuration 2 : +v -b : SP005 – tapis debout dans un coin.....	237
9.3.1. La comparaison interlinguistique.....	237
9.3.2. La comparaison développementale.....	242
9.4. Configuration 2 : +v -b : DP005 – poser une assiette dans un lave-vaisselle.....	246
9.4.1. La comparaison interlinguistique.....	246
9.4.2. La comparaison développementale.....	247
9.5. Configuration 3, +v Ø b : SP006 – banane dans un verre.....	250
9.5.1. La comparaison interlinguistique.....	250
9.5.2. La comparaison développementale.....	252
9.6. Configuration 3, +v Ø b : DP006 – poser une brosse à dents dans un vase.....	256
9.6.1. La comparaison interlinguistique.....	256
9.6.2. La comparaison développementale.....	258
9.7. Configuration 4, - v + b : SP007 – chaussures dans une entrée.....	261
9.7.1. La comparaison interlinguistique.....	261
9.7.2. La comparaison développementale.....	264
9.8. Configuration 4, - v + b : DP007 – poser un ordinateur sur une table	267
9.8.1. La comparaison interlinguistique.....	267
9.8.2. La comparaison développementale.....	268
9.9. Configuration 4, - v + b : DP008 – poser une assiette sur une table	271
9.9.1. La comparaison interlinguistique.....	271

9.9.2. La comparaison développementale.....	272
9.10. Configuration 5, - v – b : SP008 – assiette retournée sur une table.....	275
9.10.1. La comparaison interlinguistique.....	275
9.10.2. La comparaison développementale.....	277
9.11. Configuration 5, - v – b : DP009 – poser un vélo par terre.....	281
9.11.1. La comparaison interlinguistique.....	281
9.11.2. La comparaison développementale.....	282
9.12. Configuration 6, -v Øb : SP009 – vêtements par terre.....	285
9.12.1. La comparaison interlinguistique.....	285
9.12.2. La comparaison développementale.....	286
9.13. Configuration 6, -v Øb : DP010 – poser un crayon sur une table.....	289
9.13.1. La comparaison interlinguistique.....	289
9.13.2. La comparaison développementale.....	289
9.14. Configuration 7, Ødim Øb : SP010 – riz sur une assiette.....	292
9.14.1. La comparaison interlinguistique.....	292
9.14.2. La comparaison développementale.....	294
9.15. Configuration 7, Ødim Øb : DP011 – poser une orange sur une table.....	297
9.15.1. La comparaison interlinguistique.....	297
9.15.2. La comparaison développementale.....	297
9.16. Configuration 8, +c -i : SP011 – oiseau sur une branche.....	300
9.16.1. La comparaison interlinguistique.....	300
9.16.2. La comparaison développementale.....	301
9.17. Configuration 8, +c -i : DP012 – coller un pansement sur un arbre.....	304
9.17.1. La comparaison interlinguistique.....	304
9.17.2. La comparaison développementale.....	305
9.18. Configuration 9, +c +i : SP012 – bague sur une branche.....	309
9.18.1. La comparaison interlinguistique.....	309
9.18.2. La comparaison développementale.....	311
9.19. Configuration 9, +c +i : SP024 – couteau dans un porte-couteau.....	314
9.19.1. La comparaison interlinguistique.....	314
9.19.2. La comparaison développementale.....	315
9.20. Configuration 9, +c +i : DP013 – brancher un chargeur dans une prise.....	319
9.20.1. La comparaison interlinguistique.....	319
9.20.2. La comparaison développementale.....	320
9.21. La configuration de la fonctionnalité de sätta.....	322
9.21.1. Les stimuli de la configuration -v Øb.....	323
9.21.1.1. La comparaison interlinguistique.....	323
9.21.1.2. La comparaison développementale.....	325
9.21.2. Les stimuli de la configuration +v Øb.....	328
9.21.2.1. La comparaison interlinguistique.....	329
9.21.2.2. La comparaison développementale.....	331
9.21.3. Les stimuli de la configuration fonction.....	337
9.21.3.1. La comparaison interlinguistique.....	337
9.21.3.2. La comparaison développementale.....	339
9.22. Les verbes à particule.....	346
9.22.1. Les verbes à particule - DP014 – accrocher un dessin au mur.....	348
9.22.2. Les verbes à particule : DP015 – coller un timbre sur une enveloppe.....	350
9.22.3. Les verbes à particule : DP016 – mettre un blouson.....	352
9.22.4. Les verbes à particule : DP017 – raccrocher le téléphone.....	353
9.23. Les cas particuliers.....	356

9.23.1. Les cas particuliers : SP023 - livre sur un pupitre	356
9.23.1.1. La comparaison interlinguistique.....	357
9.23.1.2. La comparaison développementale.....	357
9.23.2. Les cas particuliers : DP022 – poser un livre parmi d'autres sur une étagère.	359
9.23.2.1. La comparaison interlinguistique.....	359
9.23.2.2. La comparaison développementale.....	360
9.23.3. Les cas particuliers : DP023 – poser un livre sur une étagère vide.....	361
9.23.3.1. La comparaison interlinguistique.....	362
9.23.3.2. La comparaison développementale.....	362
9.23.3.3. Comparaison entre les stimuli DP022 et DP023.....	364
Partie III DISCUSSION ET CONCLUSIONS.....	366
10. Discussion.....	367
10.1. Typologie.....	367
10.1.1. Focalisation de l'information.....	368
10.1.2. Localisation de l'information.....	371
10.2. L'acquisition et la typologie.....	378
10.2.1. Focalisation de l'information.....	378
10.2.2. Localisation de l'information.....	381
10.2.3. Résumé.....	383
10.3. Verbe statique utilisé dans une situation dynamique.....	384
10.3.1. Un verbe dynamique encode une situation statique.....	390
10.3.2. Résumé.....	391
10.4. L'usage généralisé d'un verbe de position.....	392
10.4.1. L'encodage de la tâche statique.....	392
10.4.1.1. Les contextes requérant stå.....	392
10.4.1.2. Les contextes requérant ligga.....	396
10.4.1.3. Les contextes requérant sitta.....	398
10.4.2. L'encodage de la tâche dynamique.....	399
10.4.2.1. Les contextes requérant ställa.....	399
10.4.2.2. Les contextes requérant lägga.....	403
10.4.2.3. Les contextes requérant sätta.....	407
10.4.2.4. Le cas du verbe stoppa.....	411
10.4.3. Résumé.....	413
10.5. Les expressions neutres, elliptiques et autres bestioles.....	416
10.5.1. Les expressions neutres dans la tâche statique.....	416
10.5.1.1. Les expressions elliptiques dans la tâche statique.....	421
10.5.2. Les expressions neutres dans la tâche dynamique.....	425
10.5.2.1. L'expression elliptique et les situations dynamiques.....	426
10.5.2.2. Verbe de placement appartenant à la catégorie AUTRE.....	427
10.5.3. Résumé.....	431
10.6. Choix de verbes idiosyncrasiques.....	432
10.6.1. L'usage collocationnel.....	432
10.6.2. Les aspects non-canoniques dans les situations spatiales.....	436
10.6.3. Les expressions idiosyncrasiques.....	441
10.6.4. Les autocorrections.....	444
10.6.5. Résumé.....	447
11. Conclusions.....	449
11.1. Le sujet et la méthode de la thèse.....	449

11.2. Les différences et les similitudes typologiques.....	450
11.3. Les différences et les similitudes acquisitionnelles.....	451
11.4. Perspectives futures.....	456
Références.....	460
Annexe I.	480
Annexe II.	483
Annexe III.....	484
Annexe IV.....	486
Annexe V.....	488
Annexe VI.....	489
Annexe VII.....	490
Annexe VIII.....	491
Annexe IX.....	492
Annexe X.....	494
Annexe XI.....	497
Annexe XII.....	500
Annexe XIII.....	501

Listes des abbréviations

DÉF	forme définie
INDÉF	forme indéfinie
PRÉS	présent
PRÉS.PASS	présent voix passive
PRÉT	prétérit
PARF	parfait
SUP	supin
INF	infinitif
IMPÉR	impératif
AUX.FUT	auxiliaire de futur
PART.PRÉS	participe présent
PART.PASS	participe passé
PART.PASS.ADJ	participe passé adjectival
RÉFL	réfléchi
PRON.RÉFL	pronom réfléchi
PRON.OBJ	pronom personnel complément d'objet
PRON.POSS	pronom possessif
PRON.DÉF	pronom défini
COD	complément d'objet direct
CC	complément circonstanciel
DIR	directif
LOC	locatif

Résumés

Résumé français

Les verbes de position suédois encodent la localisation statique (*stå* « être debout », *ligga* « être couché », *sitta* « être assis ») et dynamique (*ställa* « mettre debout », *lägga* « coucher », *sätta* « asseoir ») d'un objet concret ou d'une personne. Selon nos données, élicitées à partir de stimuli présentés à 98 participants, la fréquence élevée de l'emploi de ces verbes en assure une acquisition précoce par les enfants apprenant le suédois en tant que langue maternelle et par les francophones adultes apprenant le suédois en tant que langue étrangère. Or, leur complexité sémantique rend difficile leur utilisation dans la mesure où les choix d'un verbe ne correspondent pas toujours à ceux de la langue cible. En effet, les difficultés perdurent même à un haut niveau de compétence (enfants de 10 ans, apprenants L2 avancé). Un ordre d'acquisition se discerne d'une part selon le type de verbe (les verbes statiques sont appris avant les dynamiques), d'autre part selon les paramètres sémantiques (l'HORIZONTALITÉ et la VERTICALITÉ sont appris avant la BASE et le CONTACT/l'INCLUSION), et enfin selon le sens prototypique (acquis avant les sens élargis). Plusieurs stratégies sont utilisées par les apprenants pour résoudre ces problèmes : l'usage d'un verbe statique pour encoder une situation dynamique ; l'usage généralisé de l'un des verbes (généralement celui encodant l'HORIZONTALITÉ) ; l'usage collocationnel d'un verbe avec une Figure ; l'emploi d'une ellipse verbale ou d'un verbe positionnellement neutre, comme la copule. L'acquisition par les apprenants L2 de l'organisation discursive de la langue cible semble quant à elle se faire en dernier lieu, due à la différence typologique des deux langues.

Mots clés : verbes de position, verbes de localisation, verbes de placement, acquisition des langues, L1, L2, sémantique, typologie, suédois, français

Abstract

The Swedish posture verbs encode static (*stå* « stand », *ligga* « lie », *sitta* « sit ») and dynamic (*ställa* « stand », *lägga* « lay », *sätta* « set ») location of a person or a concrete object. The elaborated stimuli elicited data from 98 participants. Our data shows that the usage frequency of these verbs guarantees an early acquisition by children learning Swedish as their first language and by adult French-speaking learners of Swedish as a second language. However, their semantic complexity constitutes an obstacle for arriving at idiomatic language use with regard to choosing the correct verb. These difficulties exist even at high levels of competence (children of 10 years and advanced L2 learners respectively). An acquisition order can be distinguished regarding the verb type (static verbs are acquired before the dynamic ones), the semantic parameters (HORIZONTALITY and VERTICALITY are acquired before BASE and CONTACT/CONTAINMENT) and the prototypical meaning (acquired before the extended meanings). Several strategies are used by the learners to solve these problems: the use of a static verb to encode a dynamic situation; the generalized use of one of the verbs (generally the one encoding HORIZONTALITY); a collocational use of a verb and a Figure; the use of a verbal ellipsis or a positionally neutral verb, like the copula. The Swedish discourse organization seems to be acquired late by the L2 learners, due to the typological differences between the two languages.

Key words : posture verbs, locative verbs, placement verbs, language acquisition, L1, L2, semantics, typology, Swedish, French

1. Introduction

1.1. Le sujet et les objectifs de la thèse

Cette thèse vise à étudier l'acquisition d'une langue, maternelle ou étrangère et apprise à l'âge adulte, en prenant le suédois comme exemple. Nous allons plus particulièrement concentrer notre analyse sur l'acquisition de l'expression de la localisation. Sous cette dernière dénomination se cachent diverses dimensions que nous devons d'emblée éclaircir : ainsi, ce terme pourra être envisagé dans le sens de localisation statique et dynamique des êtres humains et des objets concrets, situés dans un endroit concret. Cette étude comprend également une portée typologique, qui aura pour but de mettre au clair les expressions spatiales en suédois et en français, selon un angle contrastif. Le développement de ces formes linguistiques en suédois constitue donc le point central de cette étude, si l'on tient compte du fait que les concepts cognitifs sous-tendant celles-ci sont à apprendre et à intégrer lors de l'acquisition du suédois. Les similitudes et les différences dans les comportements linguistiques respectifs des apprenants d'une langue maternelle et les apprenants d'une langue seconde semblent présenter des aspects intéressants. Nous tâcherons, à partir de ces comportements, de discerner les modèles de développement dans les deux groupes d'apprenants, en distinguant un ordre d'acquisition des expressions spatiales représentées par les verbes de position suédois. Ceux-ci ne constituent pas le seul moyen existant en suédois pour exprimer la localisation. En effet, des verbes existentiels et neutres au niveau de l'expression de la position sont également utilisés, mais la situation d'usage de ce type de verbe n'est pas identique à celle d'un verbe de position (cf. Hellerstedt, 2005). L'usage des expressions locatives montrera, d'une part, la conceptualisation spatiale que le locuteur a acquis à travers sa langue maternelle, ainsi que, d'autre part, l'adaptation de celle-ci à une langue étrangère. Une étude comparative comme la nôtre montrera l'existence éventuelle d'une re-conceptualisation de la spatialité lors de l'acquisition d'une langue seconde. L'utilisation des verbes de position constitueront donc dans cette thèse un outil de mesure de l'acquisition.

Les relations spatiales des entités qui nous entourent font partie des domaines basiques de l'expérience et de la cognition humaine (cf Bloom *et al*, 1996). La localisation statique dont nous parlons dans cette thèse fait référence à quelqu'un ou quelque chose se trouvant quelque

part, et la localisation dynamique réfère à l'action de placer quelque chose quelque part, ou de changer de posture humaine. L'expression linguistique de la localisation est donc surtout représentée par les verbes dits « de position » en suédois (cf. Hellerstedt, 2005, 2011). Nous retrouverons surtout trois verbes de position basiques encodant un emplacement statique, *stå* « être debout », *ligga* « être allongé, couché », *sitta* « être assis », qui appartiennent par ailleurs aux 50 verbes les plus fréquents dans cette langue (cf. Viberg, 1990: SUC, 1997). Leurs sens prototypiques indiquent la posture humaine, mais ils sont également largement utilisés dans des expressions locatives, concrètes comme abstraites, ainsi que dans des phrases progressives grammaticalisées. De telles fonctions sont encodées par le même genre de verbes dans une multitude de langues dans le monde, comme le souligne Newman dans son travail édité en 2002 (b), mais aussi les travaux menés à l'institut Max Planck de psycholinguistique (cf. notamment les rapports MPI 1997 *et passim*). Les expressions linguistiques des relations spatiales statiques ont donc déjà reçu une attention relativement grande, mais la partie dynamique, c'est-à-dire qui concerne le mouvement provoqué n'est pas étudiée dans la même mesure (cf. Narasimhan *et al*, 2012). Pourtant, les verbes *ställa* « mettre debout », *lägga* « coucher, allonger », *sätta* « asseoir » bénéficient, comme leurs équivalents statiques que nous avons cités précédemment, d'une fréquence élevée d'utilisation, les plaçant parmi les 53 verbes les plus fréquents (cf. Viberg, 1990: SUC, 1997). Ces verbes incarnent le sens d'une localisation provoquée, qui en français est souvent encodée par les verbes *mettre*, *poser* ou *placer*, ayant une sémantique plus générale que les verbes suédois. Aucun hypéronyme prêt à remplacer les verbes de position suédois n'existe dans la vie quotidienne. Par conséquent, dans cette langue, les entités sémantiques exprimant la localisation sont explicitement encodées, tandis qu'elles sont plus implicites en français. Nous reviendrons sur la sémantique des verbes de position sous le chapitre 3, mais nous pouvons déjà mentionner ici que celle-ci se fonde sur la conception de l'orientation dans l'espace que peut avoir le corps humain.

Dans la linguistique cognitive (cf. notamment Lakoff & Johnson, 1985 ; Langacker, 1987 ; Lakoff, 1987 ; Talmy, 2000), les analyses linguistiques sont fondées sur la façon dont les langues sont ancrées dans l'expérience humaine et corporelle. Ce procédé se reflète donc dans l'explication sémantique des verbes de position suédois. Les situations spatiales sont encodées à partir de certaines notions qui peuvent être perçues comme similaires entre les postures humaines et les objets localisés. Nous développerons ces idées dans les chapitres 2 et 3. Ainsi, la manière dont les mots d'une langue donnée sont organisés autour d'un sens, et la manière dont ils sont utilisés et dans quelles combinaisons, dépendent de la façon dont nous percevons

et catégorisons le monde qui nous entoure (cf. Ellis, 2003). La cognition linguistique ne peut donc pas être séparée de la sémantique ni de la cognition générale. En un mot, la langue reflète la perception, et pour encoder une situation spatiale, le locuteur doit prêter attention à certains aspects présents dans celle-ci, afin de choisir parmi les moyens linguistiques accessibles et encodables (Slobin, 2003). C'est ce que Slobin appelle le *thinking for speaking* (1987, 1991, 1996a, 1996b, 2003), notion que nous développerons dans le chapitre 2. Cette idée s'applique bien aux verbes traités dans la présente thèse, car les apprenants doivent acquérir cette façon de penser pour faire un usage idiomatique des verbes de position suédois. Ceux-ci constituent une belle preuve que la langue est multifonctionnelle et dépendante du contexte, proposition faite par le courant fonctionnaliste. Ce courant fait valoir que les fonctions de la langue sont universelles, mais que les moyens de les exprimer varient entre les langues et sont des traits spécifiques à chaque langue (cf. notamment Hickmann, 2003; Hendriks & Watorek, 2012). Par conséquent, l'expression de l'emplacement illustre la variabilité typologique des langues entre elles, ce dont notamment Talmy (1983, 1985, 2000b), Slobin (1996a, 2003a, 2004a) et Fortis *et al* (2011) rendent compte, et que nous évoquerons dans le chapitre 2.

La base des réflexions autour de l'acquisition de l'expression des relations spatiales en suédois L1 et L2 se fonde sur les différences typologiques entre le français et le suédois¹. Ces réflexions peuvent fournir des indices sur le rôle que jouent les contrastes linguistiques lors du procès d'acquisition. Une perspective contrastive et interlinguistique est inévitable lors d'une étude sur l'acquisition d'une L2, puisque l'apprenant en question se trouve devant deux systèmes linguistiques au moins, à savoir sa L1 et toutes les langues apprises par la suite. En étudiant les moyens linguistiques existants dans la langue maternelle de l'apprenant d'une langue étrangère, les possibilités et les modèles linguistiques dont l'apprenant s'est imprégné sont mis en évidence (cf. Jarvis & Pavlenko, 2010). Le fait d'étudier différentes variétés d'apprenant (dans notre cas L1 et L2 et leurs différences de niveaux de compétence linguistique) peut contribuer à une meilleure compréhension générale du langage humain.

¹ Dans cette thèse, l'emploi du terme L2 signifie toute langue apprise après la langue maternelle, de préférence à l'âge post-pubertaire (cf. Hendriks & Watorek, 2008:124).

Les facteurs cognitifs et linguistiques s'entremêlent lors de l'acquisition d'une L1, tandis que les apprenants L2 ont déjà un système cognitif et linguistique établi. La comparaison des deux types d'acquisition peuvent participer à l'établissement d'une distinction plus nette entre ces facteurs. Si ces deux types d'acquisition présentent des similitudes, en dehors des différences évidentes, les connaissances sur notre faculté linguistique seront enrichies.

1.2. La genèse du sujet

Nous parlons le français depuis bien des années, mais elle reste une langue que nous avons apprise, et souvent, nous nous sommes sentie frustrée par le manque d'options d'expressions du mouvement et de la localisation tout particulièrement. Selon nous, il manquait des précisions sur la manière de bouger ou de se trouver quelque part. Comment dire, par exemple, avec une expression courte et efficace que le papier qui se trouvait sur la table est tombé, car le vent est passé par la pièce, et il a fait voler le papier jusqu'au sol ? En suédois, cela se fait à l'aide d'un verbe, *blåsa*, et une particule, *av*, en gardant le papier comme sujet : *Papperet blåste av bordet* 'papier.déf souffla.CAUS à-partir-de-vers-un-autre-endroit/de table.DÉF'. Cette phrase se traduit difficilement en français, qui, de toute façon, exige un changement complet de la construction de la phrase. On dira plutôt : « Le papier est tombé par terre à cause du vent », ou « Le vent a soufflé si fort que le papier en est tombé de la table ». De telles phrases nous ont très souvent posé de grands problèmes sans que nous comprenions pourquoi. Ce n'est qu'en lisant l'ouvrage de Talmy (2000) que nous avons compris sur quoi cette frustration était fondée. Nous développerons sa théorie dans le chapitre 2. C'est aussi par la même occasion que nous avons compris les difficultés que nos étudiants francophones de suédois langue étrangère pouvaient rencontrer dans la différenciation des utilisations des verbes locatifs, statiques et dynamiques. En effet, en dehors de nos réflexions personnelles, nous avons pu constater que cette manière de construire les phrases pose un problème aux francophones apprenant le suédois. Nous avons enseigné le suédois comme langue débutante à l'université pendant huit ans, et nos frustrations sont les mêmes que celles que ces Français éprouvent, mais inversées, envers le suédois. Ils trouvent qu'il y a bien trop de verbes qui décrivent la manière. En effet, ceux-ci, combinés avec toutes ces particules qui décrivent des sens précis et subtils, leur posent de grands problèmes. Comme nous l'avons déjà mentionné, le suédois offre un large éventail de verbes de localisation, encodant différents aspects de la situation spatiale, tandis que le français fait usage principalement de deux ou trois expressions, ne contenant aucune précision sur la disposition des objets localisés.

Afin d'entamer une réflexion sur la diversité des expressions suédoises concernant la localisation, nous avons réalisé un petit travail de recherche dans un mémoire de M2 (Hellerstedt, 2005). Celui-ci traite de la manière dont encodent les suédophones natifs les situations spatiales statiques. Nous avons pu constater que de nombreux aspects interagissent lors du choix entre un verbe locatif de position et un verbe existentiel (ou positionnellement neutre). Quand le premier type de verbe est choisi, d'autres aspects encore sont concernés, à savoir les paramètres sémantiques et leurs applications à la situation en question. Il s'est avéré que même les adultes suédophones natifs, ayant grandi avec cette différenciation sémantique dans la langue pratiquée quotidiennement, ne savent pas toujours lequel des verbes employer dans certaines situations, et procèdent alors à des autocorrections et à des remplacements par un verbe neutre. Notre conclusion aboutissait notamment au constat que ces verbes demandent un certain travail cognitif et que les automatismes ne sont pas toujours fiables.

1.3. Le procédé

Afin d'étudier l'utilisation et l'acquisition des verbes sous analyse, nous avons élaboré des stimuli divisés en une tâche de production et une tâche de compréhension. Cette dernière, par faute d'espace (due au format imposé d'un travail de thèse), ne sera pas traitée dans la présente thèse, mais sera abordée dans un travail ultérieur.

Les informateurs sont répartis en sept groupes de 14 personnes, dont trois d'enfants suédophones monolingues de trois tranches d'âge (4, 7 et 10 ans), deux d'apprenants du suédois L2 dont la langue maternelle est le français, et deux groupes de contrôle (suédois et français). Par conséquent, 98 informateurs au total ont participé à cette étude. Les apprenants L2 sont divisés en deux groupes selon leur compétence linguistique en suédois, le premier comprenant le niveau intermédiaire et le second les avancés (cf. Bartning, 1997a ; Bartning & Schlyter, 2004). Sans nous avancer sur les termes du bi- et multilinguisme, nous considérons ces informateurs comme des apprenants, même si certains pourraient être qualifiés comme quasi-natifs (Bartning, 1997a ; Abrahamsson & Hyltenstam, 2009).

La production langagière de nos informateurs est élicitée et enregistrée à partir des mêmes stimuli, ce qui garantit une uniformité des sujets qu'ils abordent. Les phrases locatives qui nous intéressent sont extraites de leur production, ce qui nous donne 22 phrases locatives statiques et 23 phrases locatives dynamiques par informateur, avec un total de 4410 phrases

locatives (45 phrases x 98 informateurs). Ces phrases, après avoir été transcrites, sont codées et ensuite analysées afin de rendre compte des expressions linguistiques utilisées pour encoder les situations spatiales.

1.4. Les hypothèses

Dans la présente thèse, nous proposons que la variabilité typologique entre le français et le suédois dans les expressions spatiales sera mise en évidence par cette étude. Cette variabilité se montrera de plusieurs façons : la manière dont se trouve l'objet ou la personne sera encodée principalement dans le verbe en suédois, alors qu'elle sera encodée dans un satellite en français (cf. Talmy, 2000). Par conséquent, le verbe étant un élément linguistique incontournable d'une phrase, la manière sera exprimée plus souvent en suédois qu'en français (cf. Slobin, 2004). Cependant, puisque ces deux langues appartiennent aux langues à cadrage multiple (cf. Fortis & Vittrant, 2011), la trajectoire (à savoir la direction du mouvement) peut être exprimée dans le satellite en même temps qu'elle est rendue par le verbe². Ainsi, pour les situations statiques, le suédois et le français exprimeront la trajectoire dans le satellite, lorsqu'elle est encodée. Les suédophones préciseront la manière principalement à l'aide d'une expression positionnelle, issue des verbes de position anthropomorphiques (cf. Hellerstedt, 2005, 2011).

Nous postulons également que ces modèles et alternatives ont une influence sur le comportement linguistique des apprenants L1 et L2 du suédois. Les expressions locatives des enfants suédophones suivront le modèle typologique de leur langue maternelle, en exprimant principalement la manière dans le verbe et la trajectoire dans le satellite. Les apprenants L2, quant à eux, exprimeront moins de trajectoires dans le satellite pour les situations dynamiques, car ils suivront à leur tour l'organisation discursive de leur langue maternelle. En revanche, les moyens les plus disponibles dans la langue suédoise seront employés par tous les apprenants (cf. Berman & Slobin, 1994:109-110), et par conséquent, les verbes de position, entités lexicalisées et fréquentes, seront généralement choisis pour encoder les situations d'emplacement statiques et dynamiques. Toutefois, la distance typologique entre les deux langues constituera une difficulté pour les apprenants L2 lors de l'acquisition des expressions spatiales, et leurs utilisations ne seront pas tout à fait conformes à la langue cible (cf. Viberg, 1985). Cependant, il nous semble que ces apprenants, malgré cette diversité

2 Le terme « satellite » est extrait des travaux de Talmy (2000) et sera développé dans le chapitre 2. Cependant, nous indiquons qu'il s'agit d'un élément linguistique, autre que le verbe conjugué, porteur d'une information spatiale.

typologique, subissent une certaine adaptation dans la façon dont ils appréhendent la réalité, en adoptant une approche positionnelle lorsqu'ils appliquent les paramètres sémantiques des verbes de position. Cette adaptation modifiera leur *thinking for speaking* (cf. Slobin, 1991, 1996b, 2003) lorsqu'ils choisiront parmi les verbes de position suédois, en focalisant sur des aspects de la réalité non pris en compte linguistiquement dans leur langue maternelle. L'hypothèse émise concerne donc un comportement linguistique qui se conforme au fur et à mesure à la langue cible, ce qui aura pour conséquence d'influencer sur la façon dont le locuteur comprend la situation et la réalité.

Puisque les enfants catégorisent en général les concepts spatiaux de la même façon que les locuteurs adultes de leur langue (cf. notamment Bowerman, 1996b ; Hickmann & Hendriks, 2006 ; Bowerman, 2007), les verbes de position seront présents dans la production des enfants suédophones dès leur plus jeune âge. La pensée positionnelle sera développée chez ces enfants, et ils montreront dans leurs expressions une sensibilité à l'orientation des Figures (cf. Choi & Bowerman, 1991 ; Bowerman, 2007 ; Narasimhan & Gullberg, 2011).

Les verbes de position sont très fréquemment utilisés dans la vie quotidienne d'un locuteur de suédois (cf. Viberg, 1990, 1993, 1998b, 2006). Selon plusieurs études à caractère fonctionnaliste, la fréquence d'un phénomène linguistique est un facteur facilitant l'acquisition de celui-ci (cf. Brown, 1958 ; Viberg, 1985 ; Bates & MacWhinney, 1989 ; Bowerman, 1996b ; Toivonen, 1997 ; Naigles & Hoff-Ginsberg, 1998). Par conséquent, selon ce point de vue, les apprenant L1 devraient rapidement acquérir les verbes de position suédois. La fréquence influence également l'acquisition de ces verbes par les apprenants du suédois L2 (cf. Lemmens & Perrez, 2010). En revanche, il existe une hypothèse contradictoire selon laquelle les verbes ayant une sémantique complexe et un large éventail de contextes d'utilisation seraient difficiles à acquérir par les deux types d'apprenants (cf. Viberg, 1993 ; Narasimhan & Gullberg, 2011). Aussi, selon Toivonen (1997:19), l'acquisition se fait d'abord par les verbes de position intransitifs et statiques, puis, dans un second temps, par les verbes de position transitifs et dynamiques. Nous présupposons donc que les verbes de position statiques seront employés pour encoder les situations dynamiques (cf. Viberg, 1985 ; Toivonen, 1997 ; Narasimhan & Gullberg, 2011), souvent en exprimant le concept positionnel correct. Cet ordre d'apprentissage est motivé par le nombre moins élevé de traits sémantiques chez les verbes statiques (cf. Gentner, 1975 ; Viberg, 1985).

Selon Bowerman, les enfants apprenant leur langue maternelle acquièrent d'abord les paramètres concrets et perceptibles (2005:235ff), thèse qui étaye le fait que ce sont les usages prototypiques qui sont énoncés en premier (Toivonen, 1997:34). Par conséquent, nous supposons que les jeunes enfants interrogés dans notre étude utiliseront les verbes de position dans le sens prototypique, mais que les usages élargis de ces verbes seront appliqués moins systématiquement. Nous présupposons aussi qu'une certaine confusion des formes verbales sera présente dans la production des apprenants L1 et L2 (cf. Toivonen, 1997 ; Hansson & Bruce, 2002).

Nous émettons l'hypothèse qu'une certaine sur-utilisation des verbes exprimant le paramètre sémantique de l'HORIZONTALITÉ, à savoir *ligga* « être couché » et *lägga* « coucher », sera généralisée par les apprenants L1 et L2. Ce phénomène s'est déjà produit dans d'autres études équivalentes (cf. Viberg, 1985 ; Narasimhan & Gullberg, 2010). Il est également possible qu'une utilisation non-idiomatique et généralisée sera faite du verbe neutre *vara* « être », comme un verbe par défaut pour des images représentant des situations spatiales inhabituelles (cf. Viberg, 1993 ; Toivonen, 1997 ; Strömquist, 1997).

Nous postulons que le verbe à particule est utilisé comme une entité non-analysée, comme le démontre l'étude de Tomasello (1992). Ainsi, les apprenants ne procèdent pas à une analyse de chaque élément faisant partie de cette phrase verbale, mais les utilisent ensemble sans porter attention au type de verbe de position qui en fait partie.

La maturité discursive des jeunes enfants étant moins développée, nous proposons que ceux-ci ne prennent pas systématiquement en compte les besoins communicatifs de l'interlocuteur. Dès lors, ils devraient omettre des informations spatiales, notamment en employant des ellipses verbales et des étiquetages (cf. Hendriks, Watorek & Giuliano, 2004:113).

1.5. Le plan de la thèse

Ce travail sera présenté de la façon suivante : Dans le chapitre 2, nous placerons notre travail dans le courant fonctionnaliste, en présentant certaines idées porteuses de cette théorie, déjà partiellement évoquées ci-dessus. Quelques théories sur la sémantique lexicale seront abordées pour rendre compte des concepts qui se dissimulent derrière les notions sémantiques présentes dans les situations de localisation statiques et dynamiques, ainsi que les divisions typologiques que l'on peut faire à partir de ceux-ci. Des exemplifications de différentes langues du monde aboutiront dans le chapitre 3 à un exposé portant sur la sémantique des

verbes de position suédois et leurs différents contextes d'utilisation. Ensuite, dans le chapitre 4, nous aborderons l'acquisition des langues premières et secondes, en tenant compte toujours de l'apprentissage de la spécificité suédoise que constituent les verbes de position. La méthode utilisée pour arriver à nos fins sera présentée dans le chapitre 5, avant d'exposer dans la deuxième partie les résultats des données dans un premier temps (chapitre 6, 7, 8 et 9), puis, dans un second temps, la discussion de ceux-ci (chapitre 10). Le travail sera terminé par quelques conclusions générales, ainsi que les perspectives de recherches que celles-ci ouvrent (chapitre 11).

Partie I

CADRE

THEORIQUE

2. La spatialité et ses expressions linguistiques

La première partie de ce travail consistera à présenter le cadre théorique et les études importants pour nos travaux. Dans un premier temps, nous définirons la spatialité et ses expressions linguistiques dans les langues du monde, pour finalement exemplifier avec le suédois. Ensuite, nous aborderons les acquisitions d'une première langue ainsi que d'une deuxième langue et les théories qui ont été proposées afin d'expliquer celles-ci. A partir de cette mise à plat, nous exposerons nos choix méthodologiques qui, étant donné notre cadre théorique, nous permettront d'établir les hypothèses de travail.

Cette section se donne pour but de rendre compte de l'importance de la spatialité dans notre vie quotidienne ainsi que de son influence sur la pensée et sur les expressions linguistiques qui l'encodent. Nous commencerons par un aperçu du débat autour de la langue et de la cognition, en nous appuyant sur la relation qu'elles peuvent avoir avec la spatialité. Ensuite, les concepts sémantiques traduisant les différents aspects de la spatialité seront présentés, suivis par une observation des entités linguistiques susceptibles d'encoder ces concepts. Une présentation des typologies concernant les situations spatiales nous permettra d'aborder le débat sur la façon de diviser les langues dans différentes typologies. Cette observation s'étendra à diverses langues et aboutira sur le suédois et les verbes de position, présentés de manière exhaustive, allant de leurs descriptions sémantiques à leurs contextes d'usage, en passant par la grammaticalisation et les expressions collocationnelles.

2.1. Langue et cognition

L'être humain, dans sa vie quotidienne, se trouve et se déplace constamment dans l'espace qui l'entoure. Il localise d'autres personnes et objets et observe leurs déplacements. La spatialité est donc un concept fondamental pour la cognition humaine. Pour comprendre l'espace, l'être humain a recours à ses connaissances, ses expériences et ses attentes sur l'environnement et sur sa taille, sa capacité de mouvement, ainsi que sur les caractéristiques interactionnelles et fonctionnelles des objets. Les expressions linguistiques qui encodent la spatialité sont en outre importantes non seulement en elles-mêmes, mais aussi parce qu'elles fournissent les principes structurants basiques à un grand nombre de significations qui ne sont pas concrètement spatiales (cf. Choi & Bowerman, 1991:84). Les métaphores de la langue de tous les jours en

contiennent souvent, selon Lakoff & Johnson (1985), puisqu'elles sont fondées sur notre expérience culturelle et physique, voire corporelle. Par le biais de celles-ci, nous comprenons et structurons les concepts quotidiens, ce qui fait de nos activités perceptives et motrices l'origine de notre conceptualisation spatiale (*idem*:67). La pensée spatiale nous donne des outils pour comprendre de façon analogique bon nombre de domaines différents, par exemple les diagrammes, la géométrie, l'astronomie (cf Levinson, 2003 ; Lakoff & Johnson, 1985). Un autre exemple du quotidien donné par Lakoff & Johnson (*idem*:24), sont les orientations spatiales métaphoriques, qui nous intéressent tout particulièrement, basées sur la personne canonique, qui est en position debout (et par conséquent haut), avance (avec un côté devant intrinsèque), est active, bon et se positionne dans le ici et maintenant (*hic* et *nunc*). Ces orientations physiques sont le fondement de la métaphore conceptuelle basique LE BON EST EN HAUT, qui sous-tend entre autres les métaphores conceptuelle LE BONHEUR EST EN HAUT (dont les expressions métaphoriques *je suis aux anges*, et par opposition *il a le moral à zéro*), LA SANTÉ EST EN HAUT (dont l'expression métaphorique *il est au sommet de sa forme*), LE PLUS EST EN HAUT (dont l'expression métaphorique *les prix ont monté*) (cf. *idem*:24ff). Ainsi, les métaphores structurent notre langage et nos pensées, ce qui se reflète dans notre langage littéral (cf. chapitre 3.6.3, sur l'utilisation métaphorique des verbes de position). Une grande partie des métaphores dans notre langage trouvent leur raison d'être dans la spatialité et la manière dont les êtres humains se voient dans leur environnement ainsi que la manière dont ils manipulent des objets. Or, toutes les cultures ne considèrent pas que l'orientation haut-bas a une priorité, et ainsi, les concepts varient d'une culture à l'autre (*idem*:66). En tout cas, chaque culture a un besoin omniprésent de parler de l'espace qui nous entoure.

Cette universalité devrait fournir une preuve forte que l'organisation perceptuelle et cognitive est indépendante de la langue. La manière dont nous comprenons l'espace autour de nous, c'est-à-dire notre cognition spatiale, devrait être inhérente à l'être humain et à ses cinq sens. Certains courants de la linguistique affirment que la pensée est universelle et que, en tant que reflet de cette pensée universelle, les structures linguistiques le sont également. Jackendoff l'exprime ainsi : « La pensée est une fonction mentale complètement séparée de la langue. » (1996:2). Si l'on pousse ce raisonnement jusqu'au bout, les nombreuses langues du monde auraient les mêmes catégories conceptuelles, et la conceptualisation linguistique serait identique d'une langue à l'autre (Bowerman, 2007:181). Or, les études interlinguistiques sur l'expression de la spatialité (notamment Bowerman, 1980, 1996b ; Talmy, 1983, 1985, 2000 ; Berman & Slobin, 1994 ; Svorou, 1994 ; Gumperz & Levinson, 1996 ; Bloom et al., 1996 ; Newman, 2002b ; Levinson, 2003 ; Strömquist & Verhoeven, 2004 ; Hickmann & Robert,

2006) montrent que celle-ci est encodée différemment dans les langues du monde, avec diverses informations sur la topologie de l'objet placé, sur la topologie de l'endroit où l'objet se trouve, ainsi que sur la relation entre les deux. Par conséquent, on peut dire que notre culture, traduite dans notre langue, reflète l'expérience physique que nous avons du monde qui nous entoure (Lakoff & Johnson, 1985:66). Un exemple relevé par les recherches de Levinson (2003) concerne l'encodage linguistique des relations topologiques – les cadres de référence – qui peuvent être compris comme intrinsèques, relatives ou absolues, dépendant de la culture et, parfois, de la situation.

- Le cadre de référence intrinsèque, centré sur l'objet localisé, se base sur des traits inhérents de celui-ci, avec un devant et un derrière considérés comme évidents. De tels traits « évidents » varient selon la culture, et dans les cultures occidentales, ceux-ci s'appuient souvent sur la fonctionnalité. Le devant d'une télé est le côté qu'on regarde tandis que le devant d'une voiture coïncide avec sa direction normale de mouvement (Levinson, 2003:41). La manière dont différentes langues voient la fonctionnalité mise à part, ce système de référence repose sur les caractéristiques conceptuelles de l'objet en question : sa forme, son orientation canonique, son mouvement spécifique ainsi que son utilisation (*idem*:42).
- Le cadre de référence relatif a comme point de référence la personne qui perçoit la situation localisatrice. Ce système est donc centré sur le percepteur. Par contre, ce dernier ne peut pas constituer l'endroit de l'emplacement. C'est un système relatif, car le point de vue change si le percepteur change de localisation, par exemple, s'il décrit une situation par « la femme se trouve devant l'arbre », il va décrire la même situation par « la femme se trouve derrière l'arbre », s'il se trouve de l'autre côté de celui-ci. Ce système sera également applicable si l'objet localisé n'a pas de parties culturellement inhérentes, comme l'arbre dans l'exemple ci-dessus (*idem*:45ff).
- Le cadre de référence absolu est centré sur l'environnement et fait usage des points cardinaux (nord, sud, est, ouest) pour décrire l'emplacement d'un objet, qu'il soit près ou loin. Plutôt que de dire « ma voiture est devant la voiture verte », l'on dirait dans ce système « ma voiture est au nord de la voiture verte ». Certaines langues utilisent ses propres points cardinaux qui n'ont rien à voir avec ceux des pays occidentaux (Levinson, 2003:48). Par exemple, chez les peuples Karok et Dakota, les termes d'orientation sont basés sur la position de l'objet en amont ou en aval de la rivière ou de la montagne (Svorou, 1994:30).

Cette manière de diviser la réalité linguistiquement se reflète également dans la pensée des locuteurs, dans la mesure où ils sont obligés de remarquer et de se souvenir de l'orientation d'un événement pour pouvoir en rendre compte plus tard. Les résultats de ce type de recherches ont réveillé le débat autour de la thèse sur le relativisme linguistique, rendue connue par Benjamin Whorf (1969). Celle-ci fait valoir que la pensée humaine est influencée par l'organisation linguistique de la langue maternelle. Les locuteurs d'une langue sont incités par leur grammaire à faire différents types d'observation. Selon Whorf (1969:139), de par leurs grammaires différentes, les locuteurs de la langue A n'interprètent pas le monde qui les entoure de la même manière que les locuteurs de la langue B. Vygotsky (1999[1934]:37ff) aussi rapproche la langue et la pensée, en proposant que le sens des mots constitue la langue et la pensée en même temps, puisque celui-ci fait partie de la pensée linguistique. Selon Slobin (1991), nous divisons le monde selon les catégories qui sont exprimées dans notre langue. Cette réalité objective est filtrée par notre système linguistique, qui organise nos expériences dans des entités encodables (Slobin, 1991:125). En passant par notre système linguistique, la validité de cette objectivité de la réalité s'annule, car nos expressions linguistiques n'encodent que certains aspects de façon subjective et incomplète. Un effet causal des catégories linguistiques sur la cognition non-verbale existe donc (voir également Gumperz & Levinson, 1996:22). Si dans une langue, on encode différemment le pronom « ils » selon le nombre de personnes qui sont incluses (une forme pour « ils = deux personnes » (dualis), une autre pour « ils = trois personnes » (trialis) et encore une autre pour « ils = quatre personnes et plus » (pluralis)), les locuteurs de cette langue font attention à un aspect de la réalité (le nombre de personnes dont on parle) que les locuteurs d'une langue dépourvue de cette distinction ne font pas automatiquement. Slobin propose une voie modérément « whorfisante », appelée *thinking for speaking* (1987, 1991, 1996, 2003a), qui postule une activité linguistique constante chez l'homme lorsqu'il prépare, produit ou interprète des messages verbaux (Slobin, 2003:157). Le *thinking for speaking* veut tout simplement dire que le locuteur encode un événement de la manière la plus simple et accessible en fonction de la langue qu'il parle (Slobin, 1987:435, *ibid*). Selon lui, cela voudrait dire que la langue maternelle forme la manière de parler des événements, mais pas nécessairement la manière dont les locuteurs comprennent ni pensent à ces événements. Chaque langue est un système de codage subjectif, qui n'encode pas la réalité d'une façon objective (cf. Slobin, 1991). Seulement une partie du concept complet de ce que nous pensons est exprimée linguistiquement, et chaque langue choisit l'aspect du concept à rendre d'une

manière plus ou moins détaillée. Chez Talmy (1983, 2000a:214), on trouve le terme de schématisation, qui consiste en un processus qui implique une sélection systématique de certains aspects d'une scène référente pour représenter cette même scène, alors que d'autres aspects pouvant également la décrire sont laissés de côté. Il se peut aussi qu'il existe plusieurs choix dans une même langue pour rendre un seul concept (Slobin, 1996b:72ff), ce que nous allons voir dans notre sujet d'étude – les verbes qui encodent le concept de l'emplacement, statique et dynamique, en suédois. Cela signifie que des schémas différents, encodés par des expressions linguistiques différentes, peuvent être appliqués sur une seule configuration physique, en soulignant divers aspects de cette configuration, tout en restant un encodage idiomatique de la situation. Dans les exemples suivants, extraits de nos données, nous retrouvons deux verbes différents qui encodent la même situation, à savoir une assiette qui est posée dans un lave-vaisselle. Dans l'exemple (2.1), le verbe utilisé est *ställa* « mettre debout », et dans l'exemple (2.2), le verbe choisi est *sätta* « mettre assis »³.

- (2.1) *En som ställer in en tallrik i*
un qui mettre debout.PRÉS vers l'intérieur une assiette dans
diskmaskinen. DP005-SLMADM006
lave-vaisselle.DÉF
« Quelqu'un qui pose une assiette dans un lave-vaisselle. »
- (2.2) *En person sätter en tallrik i en*
une personne mettre assis.PRÉS une assiette dans un
diskmaskin. DP005-SLMADM005
lave-vaisselle
« Une personne pose une assiette dans un lave-vaisselle. »

Dans l'exemple (2.1), l'aspect vertical de l'assiette est souligné, alors que dans l'exemple (2.2), l'aspect de l'emplacement approprié de l'assiette, ainsi que l'aspect conteneur de la machine sont mis en relief (voir le chapitre 3 sur la sémantique des verbes de position). Dans ces exemples, nous voyons bien que les expressions linguistiques d'une langue ne décrivent pas une réalité objective, mais montre la manière dont les locuteurs perçoivent cette réalité. Comme déjà indiqué ci-dessus, plusieurs études portant sur la spatialité revendiquent des principes fondamentalement différents entre les langues concernant la structuration de la

3 Tout au long de la thèse, nous citerons des mots d'une langue étrangère, principalement le suédois. Tous les mots en langue originale seront marqués en italiques, et les équivalents (ou traductions, effectuées tant bien que mal) seront entourés par des guillemets. Dans les exemples extraits de nos données, l'énoncé attesté sera en italiques, et en dessous, nous trouverons un glosage qui, sur la ligne suivante, sera rendue d'une façon aussi idiomatique que possible en français.

pensée en fonction de l'encodage linguistique des relations spatiales. Selon l'étude de Pederson et al (1998:585), les représentations cognitives des relations spatiales fondamentales varient selon les cultures. Levinson (1996:137) propose des principes spécifiques à chaque langue qui sous-tendent les domaines sémantiques de la spatialité, mais aussi de la temporalité, la causalité, etc. Svorou (1994:25) estime que la manière dont nous parlons du mouvement et de sa direction reflète notre perception des changements de localisation, ou du moins l'attention que nous y prêtons. Selon Gullberg (2011a:167ff), l'information qui est habituellement encodée lors de la description d'un événement spatial constitue l'information la plus saillante pour le locuteur. Lorsque les situations spatiales sont exprimées linguistiquement, les diverses langues relèvent des caractéristiques différentes dans la situation en question, par exemple la verticalité, l'horizontalité, le contenu, le degré d'attachement (cf. Bowerman, 2007:179). Dans notre premier exemple ci-dessus, la verticalité joue un rôle, alors que dans le deuxième exemple, il s'agit plutôt du degré d'adaptation et du contenu. Même Whorf ne pensait pas que les entités linguistiques encodant la spatialité soient si diverses entre les langues : « [...] et il est probable que l'appréhension de l'espace est essentiellement une donnée de l'expérience indépendante de la langue. » (Whorf, 1969:114). Or, il continue en comparant la spatialité aux notions de *temps* et de *matière*, qui eux sont effectivement dépendant de la langue, selon lui (*idem*). Le fait est que certains concepts, en l'occurrence la spatialité, sont grammaticalisés et obligatoires dans une langue, alors qu'ils sont lexicalisés et facultatifs dans d'autres. Par conséquent, le système grammatical d'une langue décide de l'aspect de la réalité qui doit être rendu, ou qui est habituellement rendu dans cette langue. Selon Levinson (2003:xviii), une telle différence d'expressions linguistiques montre aussi une différence de manière de pensée. La cognition spatiale humaine n'est pas fixe, mais elle varie selon la culture et la langue dans lesquelles l'être humain grandit (*idem*:4). Whorf fait la distinction entre les formes grammaticales et les formes lexicales d'une langue, où ce sont les premières qui portent la structure de la langue. Talmy (2000a:22) fait également valoir que c'est la grammaire qui porte la structure conceptuelle au sein d'un système cognitif. Svorou (1994:31) appelle les catégories grammaticales encodant les relations spatiales des *grams* spatiaux, à savoir les adpositions, les affixes, les marqueurs casuels ou bien encore les adverbes spatiaux. Ces *grams* interagissent avec le reste de la langue en la structurant et en l'organisant. Ils reflètent l'organisation de la pensée chez les locuteurs de la langue en question (*ibid*), ce qui est un point de vue qui approche la théorie du relativisme linguistique de Whorf. Cette théorie semble vouloir dire que la pensée inconsciente est influencée par la langue, mais ne limite pas le potentiel de celle-ci. Dans

notre étude, nous avançons l'hypothèse que les verbes de position et la conceptualisation de la réalité qui accompagne leurs utilisations influencent la manière d'apercevoir la réalité. Pour choisir le verbe adéquat, le locuteur doit prendre en compte un ensemble de facteurs présents ou non dans les configurations spatiales à encoder. Dans le modèle de production de langage de Levelt (1989:9ff), ce choix d'élément linguistique se fait dans le Formulateur, mais le message et l'intention communicative sont créés dans le Conceptualisateur. Ces derniers arrivent en tant qu'input dans le Formulateur, qui encode le message à partir des éléments linguistiques disponibles (*microplanning*) d'une façon morphosyntaxiquement appropriée à la langue parlée. L'apprenant de suédois L1 acquiert une certaine façon « positionnelle » de conceptualiser une situation de localisation, c'est-à-dire qu'il inclut les aspects spatiaux présents dans la situation dans l'information conceptualisée à encoder envoyée au Formulateur. Par conséquent, pour apprendre le suédois en tant que langue étrangère, l'apprenant doit également acquérir la conceptualisation positionnelle, pour comprendre et utiliser ces verbes d'une façon idiomatique. Aussi il n'y a pas seulement la grammaire d'une langue qui structure les pensées, mais aussi les formes lexicales.

2.2. Les expressions linguistiques de la spatialité

Comme indiqué ci-dessus, les langues du monde divergent dans leurs expressions linguistiques de la spatialité, et que ces différences ont des conséquences sur notre manière de penser et de comprendre la réalité qui nous entoure, dépendant de la langue parlée et de la culture dans laquelle nous vivons. Dans cette partie, les moyens linguistiques qui peuvent encoder ce domaine seront examinés de plus près, et nous nous intéressons surtout aux événements spatiaux incluant une localisation statique d'une personne ou d'un objet concret dans un endroit concret, ainsi qu'aux événements de mouvement provoqué (*caused motion*), c'est-à-dire une personne qui se met dans une position (*self-contained motion*), ou un agent qui pose un objet concret dans un endroit concret, appelé localisation dynamique (cf. Hickmann & Hendriks, 2006).

Tout d'abord, nous allons présenter les concepts concernant les composantes d'un événement spatial. Ensuite, la répartition possible de l'information spatiale dans une phrase sera examinée, avec une mise en valeur des entités linguistiques. A partir de ces observations, nous présenterons la typologie du mouvement comme elle a été conçue par Talmy (1983, 2000), avec les nuances apportés par d'autres chercheurs (Slobin, 2004 ; Kopecka, 2004, 2006 ; Matsumoto, 2003 ; Fortis et al, 2011). Ainsi, nous pourrions aborder les expressions suédoises de la spatialité, en présentant cette spécificité que sont les verbes de position dans cette langue.

2.3. Les composantes sémantiques d'un événement spatial

Tous les objets du monde se trouvent dans un endroit plus grand que l'objet lui-même. Si nous donnions toute l'information explicitement concernant la localisation d'un objet, allant du local au cosmique, la langue serait énervante et redondante. Par exemple, si nous racontions que le livre se trouve sur la table dans la bibliothèque à Poitiers en France sur terre dans la Voie lactée..., notre interlocuteur nous trouverait bien ridicule et ennuyeuse. Il existe donc un niveau basique quant au nombre d'informations qui est inclus lorsque l'on parle des relations spatiales. Ce niveau est relatif à la situation, qui va déterminer l'information requise pour préciser l'emplacement d'un objet (Svorou, 1994:7ff). Ce niveau basique des descriptions de localisation contient différents détails, plus ou moins spécifiés selon les langues. En outre, une sorte d'asymétrie se manifeste lors de la localisation d'un objet, c'est-à-dire que le percepteur comprend les objets d'une manière asymétrique par rapport à leur entourage. L'objet localisé est asymétrique par rapport à l'endroit où il se trouve quant à la taille, le contenu, le support, l'orientation, l'ordre, la direction, la distance ou une combinaison de ces caractéristiques (cf. Svorou, 1994:8). Talmy (1985, 2000) estime que l'objet localisé (la Figure, voir ci-dessous) est plus saillant que l'endroit où il se trouve (le Fond), ce qui se reflète dans la structure grammaticale de la phrase locative. L'objet le plus saillant (la Figure) est souvent encodé dans la langue en position grammaticale de sujet, alors que l'objet référent (le Fond), souvent plus grand et plus stable, agit en point d'ancrage.

Dans l'exemple (2.3) ci-dessous tiré de notre corpus, le point d'ancrage est la table, plus grand que l'objet référent (la Figure), qui est le stylo. Ce dernier tient la place de sujet grammatical, de par le pronom relatif *som* « qui », alors que le Fond constitue un complément circonstanciel de lieu, exprimé par la phrase prépositionnelle *på ett träbord* « sur une table en bois ».

(2.3)	FIGURE					FOND		
	<i>En</i>	<i>penna</i>	<i>som</i>	<i>ligger</i>	<i>på</i>	<i>ett</i>	<i>träbord.</i>	SP015-SLMADM012
	un	stylo	qui	être couché.	PRÉS sur	une	bois-table	
	« Un stylo qui se trouve sur une table en bois. »							

Ainsi, la langue traduit grammaticalement l'asymétrie entre la Figure et le Fond. Or, il existe aussi des relations spatiales symétriques, où l'encodage d'un objet ou de l'autre en tant que Figure ou Fond dépend de la focalisation du percepteur (Landau & Jackendoff, 1993, cités dans Kopecka, 2004:24). Les exemples suivants, venant de Landau & Jackendoff (1993:224) illustrent cette configuration : *The star is in the circle* « L'étoile est dans le cercle » vs *The circle is around the star* « Le cercle est autour de l'étoile ». Les Figures et les Fonds peuvent changer de place dans ces phrases, sans que cela soit choquant, le choix dépendant de la perspective de l'énonciateur. Pour l'exemple du stylo ci-dessus, un changement de place de la Figure et le Fond paraîtrait étrange (*la table est sous le stylo*), ce qui montre que ces relations n'ont rien de simple, et qu'elles dépendent de la perception visuelle ainsi que de l'habitude culturelle prédominante de sélectionner certains objets comme saillants.

Comme indiqué ci-dessus, selon la terminologie de Talmy (1983, 2000), l'objet se trouvant quelque part est appelé *Figure* et l'endroit de son emplacement est désigné *Ground*. Ces termes ont leurs équivalents chez différents auteurs, dont Jackendoff (1983) qui les appelle *theme* et *reference object*, Langacker (1987) qui les nomme *trajector* et *landmark*, et Vandeloise (1986) qui les dénomme *cible* et *site*. Comme les termes de Talmy ont gagné du terrain ces dernières années, nous avons choisi d'utiliser leurs traductions françaises les plus courantes dans la littérature, à savoir Figure et Fond (notamment Kopecka, 2004 ; Hickmann & Hendriks, 2006). Talmy définit La Figure et le Fond de la façon suivante (2000a:312) :

The Figure is a moving or conceptually movable entity whose site, path, or orientation is conceived as a variable, the particular value of which is the relevant issue.

The Ground is a reference entity, one that has a stationary setting relative to a reference frame, with respect to which the Figure's site, path, or orientation is characterized⁴.

4 La Figure est une entité qui se meut ou qui est conceptuellement possible à être mû, dont le site, la trajectoire ou l'orientation est conçu comme une variable, dont la valeur particulière est le sujet important.
Le Fond est une entité de référence, qui est stationnaire par rapport à un cadre de référence, et par rapport à laquelle le site, la trajectoire ou l'orientation de la Figure est déterminé. (notre traduction)

La relation entre ces deux entités ainsi que leurs caractéristiques peuvent être décrites ainsi (cf. Talmy, 2000a:183) :

- la Figure a des variables spatiales qui sont à définir, alors que le Fond, l'objet référence, a des particularités spatiales connues.
- la Figure est plus mobile, alors que le Fond se trouve quelque part d'une manière plus permanente.
- la Figure doit être plus petite que le Fond.
- la Figure est représentée comme plus simple au niveau géométrique, alors que le Fond est plus complexe.
- La Figure est plus saillante, une fois entrée dans la perception, alors que le Fond se trouve dans l'arrière-plan.
- La Figure est plus récente que le Fond, qui se trouve dans la situation en question, ou dans la mémoire, depuis plus longtemps.
- La Figure dépend du Fond, car elle n'est définie que par rapport à celui-ci.

Ces deux entités jouent le rôle principal dans ce que Talmy appelle les événements de mouvement, qui schématisent la relation spatiale entre la Figure et le Fond⁵. Un événement de mouvement (*motion event*) consiste en un objet (la Figure) qui se meut ou qui est localisé par rapport à un autre objet (le Fond). Dans un événement de mouvement, ces composants coopèrent avec le chemin suivi (Trajectoire) ou l'endroit occupé (Site) par la Figure par rapport au Fond, et le Déplacement / la Localisation, qui relate la présence du mouvement / de la localisation en soi dans l'événement, également appelé le centre schématique. Dans la présente thèse, nous n'emploierons pas le terme français de Site pour la relation spatiale entre la Figure et le Fond. Cette relation est souvent exprimée en français et en suédois (les langues actuelles de cette étude) par une préposition, et nous nommerons celle-ci tout simplement « la relation spatiale ». Elle ne fait pas partie de la portée principale de notre étude, et ne sera pas analysée dans le détail. L'événement de mouvement décrit ci-dessus peut être associé à un Co-événement (*Co-event*) externe qui la plupart du temps porte la relation de la Manière (*Manner*) ou de la Causativité (*Cause*) (Talmy, 2000b:25ff). La Manière incarne l'orientation de la Figure pour une situation statique de localisation, et le mode de déplacement pour une

5 Un événement est défini comme la conceptualisation d'une catégorie (espace, temps ou autre domaine qualitatif), perçue par l'être humain. Une entité comprise comme un événement peut également être conceptualisée comme ayant une certaine structure interne ainsi qu'un certain degré de complexité structurale (Talmy, 2000b:215).

situation dynamique, alors que la Causativité exprime le pourquoi de la localisation / le déplacement. Les exemples ci-dessous tirés de l'ouvrage de Talmy (2000b:26) éclairera cette terminologie.

	FIGURE	DÉPLACEMENT+MANIÈRE	TRAJECTOIRE	FOND
(2.4)	<i>The pencil</i>	<i>rolled</i>	<i>off</i>	<i>the table.</i>
	crayon.DÉF	rouler.PRÉT	hors de là	table.DÉF
	FIGURE	DÉPLACEMENT+CAUSE	TRAJECTOIRE	FOND
(2.5)	<i>The pencil</i>	<i>blew</i>	<i>off</i>	<i>the table.</i>
	crayon.DÉF	souffler.PRÉT	hors de là	table.DÉF
	FIGURE	LOCALISATION+MANIÈRE	RELATION SPATIALE	FOND
(2.6)	<i>The pencil</i>	<i>lay</i>	<i>on</i>	<i>the table.</i>
	crayon.DÉF	être couché.PRÉT	sur	table.DÉF
	FIGURE	LOCALISATION+CAUSE	RELATION SPATIALE	FOND
(2.7)	<i>The pencil</i>	<i>stuck</i>	<i>on</i>	<i>the table.</i>
	crayon.DÉF	être collé.PRÉT	sur	table.DÉF

Dans le verbe *roll* « rouler », exemple (2.4), le mouvement du crayon est exprimé ainsi que la manière dont celui-ci bouge. Les événements sont fusionnés dans le sémantisme d'un seul verbe (*conflation*). La particule *off* signifie la direction du mouvement, qui est « hors de là ». Dans la phrase suivante, (2.5), le verbe *blow* « souffler » incarne non seulement le mouvement, mais aussi la cause du mouvement, à savoir le souffle. Encore une fois, la particule *off* encode la Trajectoire. Dans les exemples suivants, il s'agit des situations statiques, et dans la première phrase, (2.6), le verbe *lay* (*lie*.PRÉT) « être couché.PRÉT » réunit le fait d'être localisé, mais aussi de quelle manière, en l'occurrence couché. La préposition *on* « sur » encode la relation de soutien entre la Figure et le Fond. La dernière phrase, (2.7), montre un verbe qui désigne le fait de se trouver quelque part, mais aussi la cause de cette localisation, à savoir quelqu'un a collé le crayon sur la table. Transféré à notre étude, nous chercherons à rendre compte de l'expression de ces Co-événements dans les événements spatiaux statiques et dynamiques, en nous concentrant sur la Manière, incarnée par les verbes de position en suédois. Or, la Trajectoire attirera également notre intérêt, mais nous avons décidé de souscrire à la définition par Fortis et ses collègues (2011:34)⁶:

6 Cette définition est adoptée dans le programme de recherche *Typologie de la Trajectoire – Complexité et Changements des Systèmes Typologiques*, présenté dans *Faits de Langues, Les Cahiers 3* (2011).

- 1) une ligne ou ensemble de points avec un certain contour (droite, courbe, sinueuse...) et une certaine orientation (horizontale, verticale...), bornés ou non ;
- 2) différents repères (source, espace médian, but) ordonnés à différentes phases du déplacement (initiale, médian, finale), que ces phases correspondent au déroulement réel du déplacement ou reflètent un ordre orienté imposé par l'esprit à une scène ou un événement (*le fil électrique longe le mur*) /.../ ;
- 3) ligne ou ensemble de points qui sont situés par rapport à un point de vue, *i.e* un centre déictique ou point d'ancrage choisi par le locuteur.

Cette définition apporte des précisions au terme de Trajectoire qui nous semblent pertinentes pour nos travaux. Par exemple, l'adverbe *uppe* « en haut », qui est l'adverbe locatif équivalent à l'adverbe directionnel *upp* « vers le haut », peut avec la définition du numéro 3) ci-dessus être inclus dans les Trajectoires, alors qu'aucun mouvement n'est présent. Le point d'ancrage du locuteur sera d'en bas et tout ce qui est localisé au-dessus de lui sera qualifié par *uppe*. Cette interprétation est étayée par le constat de Grinevald (2011:43), selon laquelle la Trajectoire est une notion spatiale qui n'est pas forcément liée au mouvement, car cette notion se retrouve également dans des constructions basiques locatives (CLB, voir ci-dessous) dans certaines langues (*idem*:64), dont le suédois. Le point d'ancrage du locuteur constitue un point de départ à partir duquel il fait un calcul mental du chemin à parcourir jusqu'à la localisation en question (*idem*:56). A l'aide de cette définition, plus incluyente et plus précise que celle de Talmy, nous pourrions comptabiliser ce type d'informations parmi les expressions spatiales, sans avoir à inventer un terme qui couvre ces instances.

Dans les exemples (2.4) à (2.7) ci-dessus, tous en anglais, la relation spatiale entre la Figure et le Fond (nommé Site avec le terme de Talmy), est exprimée au moyen des prépositions. Les prépositions sont souvent très polysèmes dans beaucoup de langues (cf. notamment Vandeloise, 1986; Bowerman, 1996b; Bowerman & Choi, 2001; Hickmann & Hendriks, 2006:105) et expriment une quantité élevée de relations différentes. Dépendant de la langue, cette relation peut aussi être traduite par une autre adposition, une marque casuelle, des adverbes locatifs / spatiaux ou des Noms de Localisation Interne (cf. Kopecka, 2004:28ff). Ces derniers sont des noms de phénomènes naturels et/ou des parties du corps qui métaphoriquement incarnent les relations spatiales, et qui par le biais de la grammaticalisation deviennent des prépositions (cf. Svorou, 1994:64ff), par exemple *kù:y* « tête », qui en combinaison avec une préposition très générale veut dire « dessus » dans le car, une langue austronésienne (Braine, 1970:126, cité dans Svorou, 1994:66).

L'utilisation des prépositions pour exprimer la relation spatiale ou la Trajectoire est une stratégie très répandue, surtout dans les langues indo-européennes. Les exemples suivants en français et en suédois illustrent ce cas.

	FIGURE	LOCALISATION	RELATION SPATIALE	FOND
(2.8)	Le livre	est	sur	la table.
	<i>Boken</i>	<i>ligger</i>	<i>på</i>	<i>bordet.</i>
	livre.DÉF.	être couché.PRÉS	sur	table.DÉF

	FIGURE	DÉPLACEMENT	TRAJECTOIRE	FOND
(2.9)	Le facteur	arrive	à	la maison.
	<i>Brevbäraren</i>	<i>kommer</i>	<i>till</i>	<i>huset.</i>
	facteur.DÉF	arriver.PRÉS	à	maison.DÉF

Dans ces situations spatiales, statique (2.8) et dynamique (2.9), les prépositions se correspondent parfaitement. Or, ce n'est pas toujours le cas, fait qui a donné lieu au modèle de Talmy sur les typologies des langues relatives à l'expression des relations spatiales (1983, 2000a, 2000b), dont nous allons rendre compte dans la section suivante. Mais d'abord, nous allons examiner, à l'aide de Talmy (*idem*), mais aussi de Slobin (1996a, 1998, 2004) et de Hickmann & Hendriks (2006), la réalisation morphosyntaxique des concepts sémantiques spatiaux.

2.4. La lexicalisation des concepts sémantiques spatiaux

Cette section se donne pour but d'observer par quelles entités linguistiques ces concepts sont réalisés dans la langue, en divisant ces entités en racines verbales et en ce que Talmy appelle le Satellite. Ce dernier constitue la catégorie grammaticale dans laquelle est placée n'importe quelle composante de la phrase – sauf les syntagmes nominaux et les compléments dans les syntagmes prépositionnels – qui est en relation avec la racine du verbe (2000b:101ff). Les syntagmes prépositionnels ne sont pas des satellites, car ils ne se trouvent pas dans une relation sororale au verbe, mais les prépositions (adpositions) se trouvent à la tête d'un syntagme prépositionnel (cf. Talmy, 2000b:107 ; Imbert et al, 2011:100). Selon Talmy, les désinences casuelles ne comptent pas non plus parmi les satellites. En revanche, les particules verbales de l'anglais ainsi que les préfixes séparables/inséparables de l'allemand en font partie

(Talmy, 2000b:103), en parallèle avec ces composantes dans le suédois. Les participes verbaux (participes présent et passé) appartiennent également à la catégorie du satellite, tout comme les syntagmes adverbiaux (Talmy, *idem*:114). A l'inverse de Talmy (2000b:106), Hickmann & Hendriks (2006:107) classent les prépositions portant la relation spatiale entre la Figure et le Fond parmi les satellites. Nous ne trancherons pas sur cette appartenance, mais nous avons décidé de laisser de côté de nos analyses les prépositions simples n'incarnant que la relation basique spatiale entre la Figure et le Fond, comme *på* « sur » dans l'exemple (2.10) suivant.

- (2.10) *Kläder som ligger på golvet.* SP009-SLMADM002
 vêtements.INDÉF qui être couché.PRÉS sur sol.DÉF
 « Des vêtements qui se trouvent par terre. »

La Figure représente donc l'objet qui se trouve quelque part dans une situation statique (les vêtements dans l'exemple ci-dessus) ou bien l'objet qui se meut dans une situation dynamique. Le Fond est l'objet par rapport auquel la Figure se trouve ou se déplace (le sol dans l'exemple précédent). Souvent, ces objets sont exprimés par un syntagme nominal ou pronominal. Certaines langues ont des possibilités (plus ou moins obligatoires) d'inclure la Figure dans la sémantique du verbe (Talmy, 2000b:57ff). Selon lui, il en existe peu d'exemples en français, mais Kopecka (2004, 2006) a démontré le contraire, par exemple dans des verbes comme *écrémer*, *épépiner*, *égoutter* (cf. Kopecka, 2004:211 ; 2006:90). Dans le verbe *pleuvoir*, l'occurrence de la pluie est incluse, car sans la présence de celle-ci, ce verbe ne veut plus rien dire (sauf dans des usages métaphoriques). Dans l'atsugewi, une langue hokan dans la Californie du nord étudiée par Talmy (2000b), ce modèle est légion, exemplifié par la phrase suivante, avec la signification peu ragoûtante de « les intestins sont par terre » (*idem*:58).

/'-w	-uh	-staq	-ik -a/
3ème personne,	l'action de la gravité	substance liquide	par terre
sujet	sur l'objet par son	poisseuse se	
	propre poids	trouvant/se mouvant	

La racine verbale *staq* exprime le fait de se trouver ou de se mouvoir, et cette action est obligatoirement incarnée par une substance de nature décrite ci-dessus. Cette langue, lexicalisant les concepts Mouvement et Figure, appartient donc à une typologie très peu répandue dans le monde (*Motion+Figure*). L'équivalent suédois du verbe *pleuvoir*, *regna*,

fusionne aussi la Figure avec le Mouvement, et il existe encore quelques exemples de ce modèle de lexicalisation en suédois, comme *smula* « émietter » (*en smula* « une miette »), *kvista* « enlever les branches » (*en kvist* « une branche »). Or, ce n'est pas un modèle de lexicalisation très fréquent en suédois, et ces types de verbes ne nous intéressent pas dans cette thèse.

Un autre modèle possible, mais qui, selon Talmy, ne correspond à aucun système connu est Mouvement+Fond (*Motion+Ground*), où la nature du Fond est fusionnée dans la racine verbale (Talmy, 2000b:60ff). Quelques exemples sont possibles à trouver dans diverses langues, et en suédois, le verbe *hysa* « héberger », dérivé du mot *hus* « maison », constitue un exemple, sans pour autant en faire un modèle. Ce verbe lexicalise l'action de recevoir la Figure dans une maison qui est donc le Fond. En français, Kopecka (2004, 2006) a trouvé plusieurs exemples de verbes encodant le Mouvement et le Fond, comme *embouteiller*, *empoter* (*ibid*, 2004:211 ; 2006:90). Ceci est rendu possible par l'encodage de la Trajectoire dans le préfixe. Or, Kopecka fait valoir que ce modèle n'est plus productif dans la langue française d'aujourd'hui, à quelques exceptions près (*ibid*, 2006:91ff). Il s'agit plus particulièrement des préfixes *ré-* et *dé-* qui se trouvent dans un grand nombre de néologismes français (Kopecka, 2004:192)⁷. Si les modèles de lexicalisation décrits ci-dessus (à savoir Mouvement+Figure et Mouvement+Fond) ne sont pas très communs dans les langues du monde, il est beaucoup plus courant de réunir Mouvement+Trajectoire (*Motion+Path*) ou Mouvement+Co-événement (*Motion+Co-event*) dans la racine verbale. Pour le premier modèle, le verbe français *monter* encode le Mouvement ainsi que la Trajectoire vers le haut, alors que le verbe *courir* encode le Mouvement et le Co-événement de la Manière du mouvement. Le Co-événement peut également se composer de la causativité, exprimée dans le verbe *mettre*, qui encode le Mouvement ainsi que la Causativité (le fait que la Figure est placée quelque part est causé par un agent). Un des verbes suédois équivalents à cette action est *ställa* « poser debout » (présent dans l'exemple (2.1) ci-dessus), qui fusionne dans sa sémantique non seulement le Mouvement et la Causativité, mais également la Manière dont se trouve la Figure une fois sa station finale obtenue, à savoir debout. Ce verbe, qui fait partie de notre sujet d'étude, porte donc une sémantique bien complexe, à laquelle nous reviendrons dans le chapitre 3 sur la sémantique des verbes de position.

⁷ Exemples tirés de Kopecka, 2004:192 : *déstresser* « se libérer du stress », *rediscuter* « discuter une fois de plus ».

La racine verbale d'une langue peut fusionner plusieurs éléments sémantiques. Dans le Satellite, nous trouvons les mêmes concepts sémantiques, à savoir la Manière, la Causativité et la Trajectoire. D'abord, prenons les satellites pour ainsi dire classiques, à savoir les particules verbales (cf. Talmy, 2000b:104), qui expriment souvent la Trajectoire du mouvement. Celles-ci peuvent se trouver après le verbe dans la phrase, comme la particule *ner* « vers le bas » dans l'exemple (2.11) ci-dessous, mais aussi préfixées au verbe, comme dans (2.12).

- (2.11) *Han lägger ner cykeln.* DP009-SLMADK006
 il mettre couché.PRÉS vers le bas vélo.DÉF.
 « Il pose le vélo. »
- (2.12) [...] *man får enligt mitt tycke*
 [...] on avoir le droit.PRÉS selon mon avis
*nerlägga vargar*⁸.
 vers le bas-mettre couché.INF loups.INDEF
 « [...] on a le droit selon moi de tuer les loups. »

L'exemple (2.12) porte un sens plus élargi, où le fait de coucher un loup induit de l'avoir tué. La préfixation des particules en suédois provoque souvent un élargissement du sens, voire une métaphorisation. Or, cela est un sujet qui va bien au-delà de la portée de la présente étude. L'exemple (2.11) en revanche décrit une situation spatiale concrète, où la direction du mouvement de coucher quelque chose est renforcée par la particule *ner* « vers le bas ». Ainsi, l'on peut noter que la Trajectoire est exprimée deux fois, une fois dans le verbe et une fois dans le satellite. Nous pouvons constater que la répétition de cette information n'est pas traduite en français, car ce genre de redondance n'est pas encodée dans cette langue. Ainsi, en suédois, la même information sur la localisation peut se trouver dans plusieurs éléments qui sont répartis sur toute la phrase. Selon Sinha et Kuteva (1995:173), cette répartition, appelée « la sémantique spatiale répartie » (*distributed spatial semantics*), existe dans toutes les langues. La conceptualisation linguistique de la situation référentielle est exprimée par différentes catégories grammaticales dans les différentes langues, et elle est rendue par un nombre divergent de mots. Concernant les relations spatiales, Sinha et Kuteva (*ibid*:181) proposent que les langues appartiennent à une de deux typologies: (1) la sémantique spatiale répartie ouverte (*overt*), qui exprime ouvertement et explicitement la relation spatiale, et (2) la sémantique spatiale répartie couverte (*covert*), qui exprime la relation spatiale implicitement.

8 Exemple trouvé sur internet le 15 mai 2013 : www.piraterna.se.default.aspx?

Pour la première typologie, les auteurs exemplifient par le bulgare et le danois, ce dernier étant intimement apparenté au suédois, et dans la deuxième typologie se retrouve notamment l'anglais. En anglais (*ibid*:182), il existe une restriction qui interdit que la même information sémantique se trouve dans différentes places dans la phrase, surtout si l'information est exprimée par le même morphème de base, voir l'exemple (2.13) ci-dessous.

- (2.13) **The man crossed across the road.*
 le homme traverser.PRÉT à-travers le chemin.
**L'homme traversa à travers le chemin.*

Les répétitions de cette sorte sont également inacceptables en français, comme nous le voyons dans l'exemple ci-dessus. En revanche, le bulgare (*ibid*:188), qui appartient aux langues ayant une sémantique spatiale répartie ouverte, peut exprimer la même image mentale dans de mêmes morphèmes répartis dans la phrase, tout comme le suédois. L'exemple suivant en suédois montre le sens de la particule verbale (*ut* « vers l'extérieur »), exprimant la Trajectoire, qui est repris d'une manière modifiée par la préposition (*ur* « à partir de dedans »).

- (2.14) *Han går ut ur rummet.*
 Il marcher.PRÉS vers-l'extérieur à-partir-de-dedans chambre.DÉF
 « Il sort de la chambre ».

Sinha et Kuteva (*idem*) donnent à cette redondance le nom de « parallélisme », également présent dans les relations spatiales statiques en suédois. Prenons un exemple de notre étude antérieure (Hellerstedt, 2005:34):

- (2.15) *Kläderna ligger utlagda.*
 vêtements.DÉF être-couché.PRÉS vers-l'extérieur.couchés.PART.PAS.ADJ
 « Les vêtements sont exposés. »

Non seulement le concept positionnel (*couché*) est rendu deux fois, mais la disposition est spécifiée dans la particule préfixée *ut*, qui encode la Trajectoire. Le participe passé *utlagd* est un dérivé du verbe causatif *lägga* « mettre en position couchée/allongée », combiné avec ladite particule *ut*, qui donne au verbe un sens différent (« exposer/présenter »). Le verbe principal et locatif est *ligga*, qui veut dire « être couché », concept positionnel repris par le

sens du verbe causatif dans le participe passé. Ce participe passé préfixé constitue donc un satellite, qui encode d'une part la Manière, mais également la Causativité et la Trajectoire. Dans le codage de nos données, nous séparerons ces particules préfixées de leurs participes, pour coder leur sémantique à part, dans le but de rendre compte de tous les concepts exprimés dans la situation spatiale et ainsi démontrer la présence du parallélisme dans la langue suédoise.

Les particules peuvent aussi réunir l'expression de la Trajectoire et du Fond, illustré par *hem* dans l'exemple suivant (adapté de l'anglais de Talmy, 2000b:108).

- (2.16) *Hon körde hem.*
 elle conduire.PRÉT jusqu'à maison
 « Elle conduisait jusqu'à sa maison. »

La direction du mouvement, c'est-à-dire jusqu'à la maison, constitue le but du mouvement ainsi que l'endroit où le mouvement finira. En outre, il est évident pour un locuteur suédois qu'il s'agit de sa maison à elle, comme il n'existe qu'un seul référent dans cet exemple⁹.

Selon Talmy (*idem*:114), les participes verbaux peuvent également abriter l'information spatiale d'un satellite, ainsi que les syntagmes adverbiaux. Dans l'exemple (2.17) ci-dessous (inventé, mais tout à fait probable), le participe passé du verbe *coucher* est un complément adverbial de manière, qui décrit la façon dont les bouteilles se trouvent. Cet exemple est en analogie avec celui d'après, (2.18), extrait de notre corpus, où la Manière dont se trouve le tapis est exprimée par l'élément adverbial *debout*. La Causativité est quant à elle exprimée par le participe passé du verbe *mettre*, également en position de satellite.

- (2.17) *Les bouteilles sont couchées dans la cave.*

- (2.18) *Un tapis [...] qui est mis debout contre un mur.*

SP005-SGFK006

L'entité verbale est constituée par la copule *être* dans les deux cas, n'exprimant que le fait d'exister quelque part, et l'information véritablement spatiale se trouve dans les satellites (*couchées*, *mis*, *debout*). Dans l'exemple espagnol ci-dessous de Talmy (*idem*:114), le mouvement ainsi que la Trajectoire sont exprimés dans le verbe *entrar* « entrer », alors que la Manière est rendue par le gérondif du verbe *correr* « courir ».

9 Cette subtilité peut être renforcée par l'ajout de *till sig* « vers/chez soi », où « soi » fait référence au sujet de la phrase. Ainsi, si elle ne conduit pas jusqu'à sa maison à elle, mais à la maison d'une autre personne, l'ajout est modifié en *till dem/honom/oss* etc « vers/chez eux/lui/nous ».

- (2.19) *Entró corriendo a la cueva.*
 entrer.PRÉT.3ÈME.PERS.SING courir.PART.PRÉS à la cave
 « Il est entré dans la cave en courant. »

Dans la traduction française, nous voyons l'équivalent à l'expression gérondive dans le participe présent *en courant*, qui lui aussi exprime la Manière du mouvement, ce dernier étant rendu par le verbe principal *entrar*, qui encode également la Trajectoire. L'espagnol et le français se trouvent par conséquent dans la même typologie par rapport aux expressions spatiales.

Selon Talmy, les syntagmes adpositionnels ne peuvent pas être des satellites. Or, selon Fortis & Vittrant (2011:83), la Trajectoire peut être exprimée par différents éléments, notamment dans les adnominaux, qui incluent les syntagmes prépositionnels, mais aussi par les syntagmes nominaux. Dans nos données, nous avons notamment un exemple d'un syntagme prépositionnel qui encode la Trajectoire verticale, mais également la Manière de la localisation.

- (2.20) *C'est un tapis [...] qui est posé à la verticale dans un coin.* SP005-SGFK007

Dans l'exemple (2.20) ci-dessus, nous avons une situation spatiale statique qui décrit la verticalité du tapis. Le verbe principal est encore la copule, *être*, et la configuration spatiale est exprimée à l'aide d'un participe passé d'un verbe dynamique, *poser*, suivi par le syntagme prépositionnel *à la verticale*. Dans le participe passé se trouvent donc les concepts de la Causativité et de la Trajectoire, et cette dernière est précisée par le syntagme prépositionnel. Un syntagme nominal peut également apporter une information spatiale, surtout au niveau de la Manière. La phrase ci-dessous, tirée de notre corpus, en fournit un exemple.

- (2.21) *Un livre rouge posé sur la quatrième de couverture sur une étagère bleue.* SP017-SGFM002

Aucun verbe conjugué n'est présent dans cette phrase, et toute l'information spatiale se trouve dans les satellites, à savoir le participe passé de *poser*, qui incarne la Causativité et la Trajectoire du mouvement, et le syntagme nominal *la quatrième de couverture*, qui indique la Manière dont se trouve le livre. Ces deux derniers exemples, (2.20) et (2.21), montrent l'importance de réévaluer la classification de Talmy de certains éléments morphosyntaxiques

et leur appartenance aux satellites. Imbert et al (2011) soulignent cette problématique, et nous souscrivons à leur travail en traitant nos données selon leur élargissement terminologique du satellite. Celui-ci est effectivement une catégorie fonctionnelle et les éléments morphosyntaxiques cités ci-dessus remplissent tous la fonction d'apporter une information spatiale.

2.5. Une typologie du mouvement

Avec les termes de Talmy, nous avons pu examiner les types d'éléments morphosyntaxiques qui sont habituellement utilisés dans une expression spatiale d'une langue donnée. Selon la quantité d'information encodée dans une expression spatiale, l'événement est considéré comme ayant une spécificité plus ou moins élevée au niveau de la granularité morphosyntaxique (cf. Slobin, 2005). Les entités sémantiques accessibles dans une langue influencent par conséquent le degré de spécificité dont un événement spatial est encodé (cf. Slobin, 1996a:195). Ces différents modèles de lexicalisation ont inspiré Talmy à établir une typologie concernant les informations exprimées dans une relation spatiale. En regardant les composantes syntaxiques sélectionnées (les racines verbales et les satellites), il détermine l'encodage habituel des éléments de l'événement de mouvement à travers les différentes langues, en mettant à jour les modèles structurant le contenu conceptuel des événements de mouvement dans différents systèmes linguistiques.

Ces événements sont lexicalisés différemment dans les langues du monde. Talmy (2000b:65) propose un modèle comportant ces trois types d'événements spatiaux, qui impliquent l'aspect et/ou la cause :

- a) statif – se trouver dans un état, cf. la localisation statique mentionnée ci-dessus,
- b) inchoatif – entrer dans un état, ce qui correspond à l'action de se mettre dans une position,
- c) agentif – mettre dans un état, équivalent au mouvement causé ci-dessus.

La forme stative représente la situation locative statique, en incarnant le sens de 'un objet a la disposition X et se trouve dans un endroit particulier'. La forme inchoative vise l'arrivée d'un objet à un endroit particulier, et pendant le processus, cet objet incarne ou reçoit une disposition X. La forme agentive se réfère à un Agent qui place la Figure dans une disposition X dans un endroit, en contrôlant le mouvement à l'aide d'une partie du corps ou d'un instrument (cf. Talmy, *idem*). Une catégorie des 'états' – les postures – est lexicalisée différemment dans diverses langues. Pour exprimer ces 'états', certaines langues lexicalisent la

racine verbale du verbe locatif dans un seul des trois cas (a)-(c). D'autres langues combinent les types (a/b) ou (b/c), et dans d'autres langues, la même racine verbale est lexicalisée dans tous les types aspectuels-causatifs. En ce qui concerne l'anglais, la racine verbale est lexicalisée dans (a), et les autres formes en sont dérivées, alors qu'en français, le sens inverse est pratiqué. Seulement la forme agentive est lexicalisée (cf. Talmy, 2000b:80 ; Kopecka, 2004:49). En suédois, deux modèles de lexicalisation s'offrent à nous. Nous développerons ces modèles au chapitre 3.2, mais nous notons déjà ici que la forme inchoative du verbe peut être dérivée de la forme stative, comme l'anglais, et un satellite s'ajoute au verbe. Mais la forme inchoative peut aussi se baser sur la forme agentive, produisant un verbe pronominal. La figure ci-dessous illustre ces lexicalisations (cf. Talmy, 2000b:80).

Langue	<u>statif</u>		<u>inchoatif</u>		<u>agentif</u>
	être dans une position		entrer dans une position		mettre dans une position
anglais	V	→	V + SAT	→	V + CAUS + SAT
	<i>lie</i>		<i>lie down</i>		<i>lay down</i>
français	(c)	'être' + V-PP ←	V-REFL ←		V
		<i>être couché</i>	<i>se coucher</i>		<i>coucher</i>
suédois	(a/b)	V →	V + SAT →		V + CAUS
		<i>ligga</i>	<i>ligga ner</i>		<i>lägga</i>
	(b/c)		V-REFL ←		V + CAUS
			<i>lägga sig</i>		<i>lägga</i>

Figure 2.1: Les modèles de lexicalisation des verbes de position en anglais, français en comparaison avec le suédois (d'après Talmy, 2000b:80). V = racine verbale, SAT = satellite, PP = participe passé.

Dans le modèle suédois ci-dessus, il y a un chevauchement de fonctions entre les verbes statiques et les verbes dynamiques dans le type inchoatif. Voici les verbes de position suédois répartis sur leurs états respectifs.

a) statif – se trouver dans un état : *stå (upp)*, *ligga (ner)*, *sitta (ner)*

b) inchoatif – entrer dans un état : *stå upp/ställa sig*, *ligga ner/lägga sig*, *sitta ner/sätta sig*

c) agentif/causatif – mettre dans un état : *ställa*, *lägga*, *sätta*

Pour obtenir l'aspect inchoatif, les verbes statiques doivent être suivis par un adverbe directionnel (cf. Newman, 2002a), c'est-à-dire une particule (un satellite, cf. Talmy, 2000b:79), et les verbes dynamiques par le pronom réfléchi *sig* « se ». Cette dernière forme ne s'applique que si la Figure est animée.

2.5.1. Les relations spatiales dynamiques

Selon Talmy, il y a surtout deux types de langues par rapport à l'encodage de l'information spatiale : les langues comme le français et d'autres langues romanes qui encodent la Trajectoire d'un mouvement dans le verbe, dénommées langues à cadrage verbal (désormais langue V), et les langues comme l'anglais et notamment les langues germaniques comme le suédois, qui encodent la Trajectoire dans le satellite, appelées langues à satellite (désormais langue S) (Talmy, 2000b:117). La division typologique repose sur le noyau schématique du mouvement, c'est-à-dire la direction, qui est une composante inhérente dans le déplacement (cf. Svorou, 1994:25). Les co-événements sont exprimés d'une façon obligatoire dans les langues S, car lexicalisés dans le verbe, alors qu'ils sont facultatifs dans les langues V. Par conséquent, la Manière est plus souvent encodée dans les langues S que dans les langues V (cf. Slobin, 2003:162ff). Apparemment, il y a dans les langues S une place ouverte du verbe pour la Manière, ce qui facilite l'utilisation et l'évolution dans ce domaine. Par conséquent, Slobin propose de diviser les langues en un continuum typologique concernant l'expression de la Manière (*cline of manner salience*, 2004:250), allant des langues ne l'encodant que rarement, aux langues dans lesquelles la Manière est fusionnée dans la sémantique du verbe principal (cf. 1996a, 2004). Dans ces premières, on n'encode la manière que lorsqu'elle est mise en avant dans la situation (*foregrounding*), par exemple dans des situations non-canoniques (cf. Lemmens & Slobin, 2008), alors que dans ces dernières, elle est lexicalisée dans le verbe de mouvement. Lorsqu'un objet se trouve dans une position non-canonique, c'est-à-dire que sa fonction est mise hors jeu, ou l'objet n'a plus son orientation inhérente, et la situation peut être décrite comme inattendue et anormale, le néerlandais, l'anglais et le français ont tendance à vouloir exprimer cette non-canonie linguistiquement (cf. Lemmens & Slobin, 2008), malgré leurs appartenances aux différentes typologies. En ce qui concerne l'expression de la position debout, il s'avère qu'elle est beaucoup moins précisée en français qu'en suédois (cf. Jakobsson, 1999; Kortteinen, 2000, 2005), ce qui s'explique d'une part par le fait que cette position est sous-entendue en français, alors qu'elle est linguistiquement explicite en suédois. En suédois, cette information sera précisée même si elle porte sur la localisation de la personne (Jakobsson, 1999), ce qui n'est pas le cas en français, où elle est rendue par une copule ou une autre construction générale sans précision positionnelle (Kortteinen, 2000). Les résultats de ces auteurs correspondent bien à la typologie du français, à savoir une langue V, qui exprime la Manière de la localisation dans un satellite d'une façon

non-obligatoire (Talmy, 2000). Cependant, si le contexte est marqué et la position porte un certain sens à la situation, elle sera exprimée également en français (*idem*), ce que nous allons voir dans l'analyse de nos données dans la deuxième partie.

Les événements qui sont encodés en dehors de la construction verbale peuvent être considérés comme saillants, selon Talmy (2000b:128ff), voire inattendus. Regardons l'exemple suivant (extrait de Talmy, 2000b:128) pour illustrer ces propos.

(2.22) *I went by plane to Hawaii last month.*

« Je suis allé en avion à Hawaii le mois dernier. »

Le co-événement *by plane* qui indique la Manière du mouvement est encodé dans un satellite. Il attire par conséquent plus d'attention dans cette langue S, que s'il était encodé de la façon suivante :

(2.23) *I flew to Hawaii last month.*

« J'ai volé à Hawaï le mois dernier. »

Dans le verbe *fly*, la Manière du déplacement est lexicalisée dans le verbe de mouvement et ne reçoit pas un appui informationnel, mais elle fait partie de l'information de l'arrière-plan. Les concepts (comme les composantes des événements de mouvement) en arrière-plan de l'attention ont tendance à être lexicalisés et sont ainsi plus accessibles pour l'expression linguistique. En revanche, si les concepts sont placés au premier plan, ils sont souvent exprimés par des composantes qui se trouvent en dehors de la construction verbale (cf. Talmy, 2000b:128ff). Donc, pour les langues S, qui encodent souvent la Manière du mouvement dans la racine verbale, l'information de celle-ci n'est pas saillante pour les locuteurs des ces langues, mais plutôt normale et inévitable, alors que si les francophones, locuteurs d'une langue V, veulent exprimer la Manière d'un mouvement, elle doit obligatoirement être encodée dans un satellite comme le syntagme prépositionnel ci-dessous :

(2.24) *Il est parti en avion à Hawaii le mois dernier.*

La mise en satellite de la Manière souligne l'information sur celle-ci, et le fait est que la Manière, n'étant pas lexicalisée dans le verbe, est exprimée moins souvent dans les langues V. Les langues S sont donc prêtes à inclure une information supplémentaire sous forme d'arrière-

plan, portée dans le verbe (cf. Talmy, 2000b:131). Les langues V sont par conséquent moins inclinées à exprimer cette information, car elle demande une structure plus lourde de la phrase. En conclusion, l'utilisation en soi d'un verbe de manière de mouvement ne rend pas la Manière saillante, puisqu'elle est plus ou moins incluse et attendue pour les locuteurs d'une langue S. Pour eux, il serait plutôt anormal de ne pas mentionner la manière dont un mouvement a été réalisé (cf. Slobin, 1997:456ff). Dans une langue V, en revanche, un événement de mouvement est encodé par un verbe neutre et la Manière du mouvement est sous-entendue, ce qui donnerait à penser que les langues V dépendent davantage du contexte (*ibid*). En effet, la composante de la Manière peut être exprimée ailleurs dans la phrase par des éléments autres que le verbe ou le satellite (cf. Slobin, 2004:232). Selon Kopecka (2004, 2006), le français est un hybride typologique (cf. 2006:97ff), contenant des propriétés d'une langue V, ainsi que d'une langue S. L'auteur propose un continuum typologique, qui établirait une typologie de modèles ou de stratégies d'encodage, qui prendrait en compte la complexité linguistique qui peut exister au sein d'une même langue. Ce raisonnement autour de l'hybride typologique approche la proposition de Fortis & Vittrant (2011) que certaines langues ont un cadrage multiple, avec plusieurs endroits possibles où encoder l'information spatiale.

Selon Slobin (2005a), les traducteurs traduisant à partir d'une langue V vers une langue S rajoutent des précisions sur la Manière du mouvement, alors que Tegelberg (2000) estime que la valeur stylistique n'est que rarement rendue dans la traduction française (langue V) d'un texte source suédois (langue S). Un affaiblissement sémantique a lieu, et l'expression verbale en français devient souvent plus abstraite. L'auteure argumente que dans la version française, nous retrouverons plutôt des descriptions de l'environnement. Cet argument est confirmé par Slobin (2005a:118), qui présume que les descriptions dans une traduction en langue V contiendra davantage de déductions sur la Manière dont une Figure se meut, faute de moyens linguistiques de l'exprimer d'une façon simple et courte, et que les descriptions de l'environnement ainsi que des humeurs des protagonistes aident à faire ces déductions. Cela laisse entendre que la traduction des verbes de position suédois en français ferait l'objet d'une réduction de précision sur la Manière dont se trouve une personne ou un objet. Des études sur la traduction littéraire des verbes de position statiques suédois (Kortteinen, 2005) et néerlandais (Miceli, 2004, cité dans Lemmens, 2005:230) ont montré que seulement environ 30% des expressions référant à la position d'un être humain sont traduites en français. Les configurations contenant une Figure inanimée encodées par un verbe de position en suédois sont rendues en français sans précision sur l'orientation dans 84% des cas (Kortteinen, 2005), ce qui semble conforme à la typologie de cette langue. Le souci d'un traducteur est

évidemment avant tout de rendre le texte idiomatique et convenable à la structure de la langue cible. Or, chaque traducteur se laisse sans doute influencer par la langue source, et dans l'étude de Kortteinen (*idem*), il existe 3781 occurrences des trois verbes de position statiques dans les textes originaux suédois, alors que dans les textes traduits du français vers le suédois, seulement 2368 occurrences sont trouvées, c'est-à-dire 62%. Par conséquent, un certain manque d'idiomaticité est possible à soupçonner dans ces textes, à cause d'une influence de la langue source.

La typologie de Talmy est destinée à caractériser les modèles de lexicalisation, et elle fournit une compréhension importante des jeux de structures qui définissent chaque langue. Matsumoto (2003), visant à reformuler la typologie de Talmy, propose une autre dénomination des entités sémantiques d'une situation spatiale. Selon l'auteur, toute information spatiale se trouvant dans la tête de la phrase, fait catégoriser la langue en question comme *head-framed* (cadrage de tête) (2003:408). Le remplacement du terme verbe par *head* se motive par la possible présence de verbe dans le satellite dans certaines langues. Ainsi, une certaine confusion est évitée. Slobin résout ce dernier problème en proposant le terme *equipollent languages* (2004:228) pour les langues qui encodent les différents éléments linguistiques dans une construction à verbe sériel dont aucun n'est subordonné à l'autre. Fortis & Vittrant préfèrent parler d'une construction de type équipollent, car il est probable que ces langues aient également des constructions non-équipollentes (2011:78). Tout ce qui se trouve dans la *head* de la phrase est considéré comme telle, selon Matsumoto (2003:408). Pour notre étude, le terme verbe est maintenu, et nous en entendons le verbe conjugué, considéré comme le pivot dans une analyse grammaticale de la phrase. Les formes verbales se trouvant ailleurs dans l'énoncé sont analysées comme des satellites. En ce qui concerne les langues indoeuropéennes, auxquelles nous avons affaire dans la présente thèse, cette division reste pratique et pertinente. Dans la partie *nonhead*, à côté des entités linguistiques faisant partie des satellites, Matsumoto inclut les adpositions ainsi que les désinences casuelles (2003:408), contrairement à la théorie de Talmy (2000b:107). Ainsi, toute information spatiale, sous quelle forme qu'elle ait, peut être incluse dans le terme *nonhead*. Or, cela voudrait dire que l'usage des verbes à particule préfixés feraient basculer le suédois à la typologie *head-framed*, comme le verbe *nerlägga* « vers le bas coucher » dans l'exemple (2.12), page 40 ci-dessus, alors que, selon Talmy, même les particules préfixées sont des satellites (2000b:103). Et, par conséquent, en suivant la reformulation typologique de Matsumoto, le suédois appartiendrait de nouveau à la typologie *nonhead-framed* lorsque la particule est séparée du verbe et placée dans la suite de la phrase locative, comme dans l'exemple (2.11) avec le verbe *lägga ner* « coucher vers le

bas ». Ainsi, le terme satellite nous semble plus approprié à appliquer concernant le suédois, car il est indépendant du placement de l'entité sémantique dans l'énoncé, mais est pris en compte à partir de son sémantisme et sa relation proche avec le verbe principal. Selon Imbert et al. (2011), le satellite constitue une catégorie graduée, dont les membres prototypiques dépendent très clairement du verbe (2011:105). Les autres membres de cette catégorie se trouvent sur une échelle de graduation, où les satellites non-grammaticalisés sont à l'opposé des satellites qui sont grammaticalisés jusqu'à la lexicalisation et la fusion dans l'élément verbal (*idem*). Parmi ces derniers se trouvent les verbes préfixés français, comme *revenir*, *apposer*, dont le préfixe ne compte plus parmi les satellites, mais comme une partie sémantique intégrale du verbe principale (cf. Kopecka, 2004, 2006). Il en va de même pour les verbes à particule préfixée lexicalisés suédois, comme le verbe *uppstå* (« survenir; surgir; ressusciter », composé de la particule *upp* « vers le haut » et le verbe de position statique *stå* « être debout »). Ces préfixes et particules sont par conséquent « désatellisés » (*idem*). Selon Imbert et al (2011:104), le satellite est considéré comme une supercatégorie fonctionnelle, en incluant les éléments linguistiques proposés par Talmy, mais aussi les adpositions. En ce qui concerne la Trajectoire, cette notion peut également être portée par les syntagmes nominaux (Fortis & Vittrant, 2011:77). Nous souscrivons à cette définition du satellite, dans laquelle nous incluons non seulement les particules et les participes verbaux, mais aussi les syntagmes prépositionnels et adverbiaux, ainsi que les syntagmes nominaux. Ces entités peuvent donc non seulement exprimer la Trajectoire, mais également la Manière, comme nous l'avons suggéré à propos de l'exemple (2.21) ci-dessus. Ainsi, par analogie à l'idée de Slobin (2004), selon laquelle tous les éléments linguistiques exprimant la Manière du mouvement doivent être pris en compte dans une étude sur les expressions d'une situation de mouvement, nous comptabilisons toutes les entités linguistiques qui expriment la Manière d'une situation de localisation.

Cependant, la typologie en elle-même ne peut être responsable des structures de discours, puisque l'utilisation d'une langue est définie par davantage d'aspects que les modèles de lexicalisation, selon Slobin (2003:219). Slobin constate (1997:463 ; 2004) que les langues S, par rapport aux langues V, ont davantage de prépositions par verbe, davantage d'éléments qui expriment la direction dans un seul mouvement, davantage d'expressions de la Manière de mouvement et moins de descriptions des environs de la situation spatiale. Comme les langues S donnent globalement plus d'importance à la Manière, Slobin propose une autre typologie que Talmy pour les langues V et les langues S. Il estime qu'on devrait établir une échelle de toutes les langues, sur laquelle elles seraient placées à partir de la moindre

utilisation de la Manière jusqu'à son utilisation la plus fréquente. Il s'agirait d'un genre de continuum de Manière (2003a:228 ; 2004:250). Ragnarsdóttir et Strömqvist (2004:138) ont fait une étude sur l'encodage du temps, de l'espace et de la manière en islandais et en suédois. Ils semblent être d'accord sur ce continuum et proposent de placer les deux langues scandinaves, par rapport à l'anglais, de la façon suivante :

islandais > suédois > anglais

L'interprétation qu'ils en donnent est que les locuteurs islandais emploieraient davantage de verbes de mouvement exprimant la Manière, les Suédois un peu moins, et les anglophones encore moins. Cela ne contredit pas le fait que les langues scandinaves font partie des langues S, et Ragnarsdóttir et Strömqvist soutiennent que (2004:113) le suédois et l'islandais, comme beaucoup d'autres langues S, offrent une large variété d'options lexicales pour exprimer la Manière de mouvement, mais qu'elles sont plus restreintes quant à la syntaxe. Cependant, le suédois emploie moins d'éléments exprimant explicitement le Fond, car il a recours à des particules encodant la Trajectoire (*idem*). L'exemple suivant tiré de nos données illustrera cet usage.

- (2.25) *Hon ställde ner en kaffekopp.* DP004-SLMADK006
 elle mettre debout.PRÉT vers le bas un café-tasse
 « Elle a déposé une tasse à café. »

L'endroit où la tasse est posée doit être déduit par le contexte, car seule la Trajectoire est exprimée par la particule *ner* « vers le bas ».

2.5.2. Les relations spatiales statiques

Le schéma central dans l'événement de mouvement statique est constitué de la relation spatiale entre la Figure et le Fond (cf. Berthele, 2004:95ff), exprimée habituellement dans le français et le suédois par une préposition. Le modèle typologique de Talmy, concernant les événements de mouvement répartissant les langues en type S et V respectivement, se transpose également sur les relations spatiales statiques (Talmy, 2000:27 ; Lemmens, 2005a:228). Pour exprimer l'événement de localisation, il est possible d'utiliser un concept schématique et sémantiquement simple, une copule et/ou un verbe existentiel comme *être*, *se trouver*, ce qui est la stratégie la plus courante dans les langues V. Ce genre de verbe ne porte

aucune information supplémentaire sur l'orientation de la Figure, et par conséquent, ces verbes seront nommés positionnellement neutres, ou tout simplement neutres (cf. Lemmens, 2002a, 2005a ; Grinevald, 2006 ; Ameka & Levinson, 2007). Dans les relations statiques, le Co-événement incarne le plus souvent ce type d'information, à savoir les caractéristiques dimensionnelles et positionnelles de la Figure (cf. Berthele, 2005:40), appelée la Manière de la localisation, lexicalisée dans les verbes de position suédois anthropomorphiques *ligga* « être couché », *sitta* « être assis », *stå* « être debout ». Les langues qui les abritent sont en général des langues à satellite. Selon Ameka & Levinson (2007:854), toutes les langues connues ont des constructions verbales exprimant la position humaine équivalentes aux trois verbes suédois ci-dessus, mais également *huka* « être accroupi », *stå på knä* « être agenouillé », etc. Mais tous ces verbes ne sont pas représentés dans toutes les langues et leurs rôles dans ces divers systèmes linguistiques varient. Ces verbes positionnels lexicalisés sont beaucoup moins nombreux que les verbes de mouvement (réunissant la Manière et le Déplacement), selon Talmy (2000b:27). Or, ce postulat peut se considérer contredit par les résultats des nombreuses études (notamment Bohnemeyer & Brown, 2007 ; Hellwig, 2007 ; Guirardello-Damian, 2007 ; Levinson, 2006) menées par le Max Planck Institute (MPI) de psycholinguistique. Ces recherches sont surtout axées sur les *Basic Locative Constructions*, c'est-à-dire les Constructions Locative de Base (CLB). Nous reviendrons sur les CLB ci-dessous. Ces recherches font la différence entre les verbes positionnels et les verbes dispositionnels (Van Staden, 2007:956). Les premiers encodent des Figures qui appartiennent à un assortiment de référents ayant des caractéristiques inhérentes spécifiques ou des orientations canoniques dans l'espace. Les langues avec ce type de verbes dans les expressions locatives utilisent le même verbe indépendamment de l'orientation de la Figure par rapport au Fond. Les verbes dispositionnels décrivent (un aspect de) l'orientation précise de la Figure, et/ou l'information sur la relation topologique entre la Figure et le Fond. Ces verbes rendent pour ainsi dire la réalité de la position détenue par la Figure au moment de l'expression (*idem*). Selon Ameka & Levinson, les verbes de posture désignent les verbes qui représentent la position humaine, et les verbes positionnels couvrent les deux cas de figure décrits ci-dessus, à savoir les verbes positionnels et dispositionnels (2007:863). Dorénavant, nous emploierons le terme de verbes de position comme un hypéronyme des verbes de posture respectivement positionnels. Pour les dimensions dispositionnelles (cf. Hickmann & Hendriks, 2006 ; Lemmens & Perrez, 2010), nous avons choisi de les regrouper sous la dénomination de la Manière, en les séparant des expressions proprement dites positionnelles, comme la sémantique de ces dernières repose sur les verbes de position anthropomorphiques.

Une construction locative de base (CLB), étudiée dans les recherches de Max Planck Institute, est une phrase qui répond d'un point de vue pragmatique à la question « Où se trouve X ? » (cf. MPI Annual Report, Wilkins & Levinson, 1998:56), et la réponse en français aurait typiquement la structure suivante :

	FIGURE	verbe locatif	PREP	FOND
(2.26)	La bouteille	est	sur	la table.

La Figure, étant connue, constitue le topique et par conséquent, la focalisation de l'énoncé porte sur la localisation. D'autres structures pragmatiques existent, par exemple les phrases présentatives qui ne focalisent plus sur la localisation, mais sur la Figure, en l'introduisant comme un référent nouveau dans cette phrase, soit avec un verbe neutre, soit avec un verbe positionnel (cf. Kopecka, 2004:53ff ; Kutscher & Schultze-Berndt, 2007:989). Certaines phrases présentatives topicalisent sur le Fond, mais en gardant la Figure comme une information nouvelle. En voici un exemple de chaque phrase présentative en suédois. Cependant, ce type de phrases ne peuvent pas être la réponse à la question typique « Où se trouve X ? ».

(2.27)	<i>Det</i>	<i>hänger</i>	<i>en</i>	<i>jacka</i>	<i>på</i>	<i>väggen.</i>
	il.FORMEL	pendre.PRÉS	une	veste	sur	mur.DÉF
(2.28)	<i>På</i>	<i>väggen</i>	<i>hänger</i>	<i>en</i>	<i>jacka.</i>	
	Sur	mur.DÉF	pendre.PRÉS	une	veste.	

Nous remarquerons que la première phrase présentative est introduite par un verbe de position appelant un sujet formel, *det* « il ». Le sujet réel est donc postverbal, à la place de l'objet direct (cf. *Svenska Akademiens språklära*, 2003; *Fransk universitetsgrammatik*, 1989). Cette construction est très présente dans la langue suédoise, surtout lorsque le verbe est intransitif (*Svenska Akademiens grammatik*, 1999:384ff). Une phrase avec un sujet formel contient souvent une information sur la localisation du sujet réel, qui lui-même fait partie d'une information nouvelle. Par conséquent, il y a presque toujours un complément circonstanciel de lieu dans la phrase qui précise la localisation (*Svenska Akademiens grammatik*, 1999:385). Combiné à un verbe de position, le complément circonstanciel de lieu est même obligatoire. Nous avons noté (Hellerstedt, 2005:47) que les verbes de position suédois se combinent à un sujet formel dans 56,5% des cas, et à un sujet réel dans 42,5%, alors que les verbes existentiels se combinent à un sujet formel dans 80,3% des cas. L'exemple (2.29) ci-dessus

illustre une phrase présentative introduite par un verbe existentiel, suivie par une phrase subordonnée contenant un verbe de position précisant l'orientation des Figures. Cette construction étant si fréquente dans la langue, les enfants suédophones l'utilisent dès le plus jeune âge (environ 2 ans), plus ou moins conformément à la langue cible (Plunkett & Strömqvist, 1992:508ff).

D'autres alternatives à la CLB répondent pragmatiquement à la question « Où se trouve X ? », mais utilisent des moyens sémantiques différents (cf. Kopecka, 2004:56). Des verbes transitifs comme *couvrir* ou *entourer* sont utilisés, ou des verbes pronominaux comme *s'accrocher* ou *s'étendre*. Des énoncés résultatifs formés à partir d'une copule et le participe passé d'un verbe positionnel (*Zustandspassiv* en allemand, cf. Kutscher & Schultze-Berndt, 2007:991) sont également une manière d'encoder une relation spatiale statique (ex. tiré de nos données : *en banan som är ställd i ett glas* « une banane qui est mise debout dans un verre »). La grande différence entre les CLB habituelles et ces structures-ci se trouve dans la sémantique des verbes, qui ont tous un sens dynamique au départ (cf. Kopecka, 2004:56). En français, une construction résultative est souvent utilisée pour encoder une relation spatiale statique, c'est-à-dire *être* + participe passé. La situation statique semble être conceptualisée en français comme le résultat de l'action d'un agent, par exemple *être éparpillé*, c'est-à-dire quelqu'un a éparpillé la Figure, *être étendu* : quelqu'un a étendu la Figure, etc. (*idem*:64). Par conséquent, les CLB françaises contiennent à 91,9% de verbes existentiels. Les 8% restants se répartissent sur des verbes de position localisant une Figure animée, ainsi que des verbes comme *pendre* et *flotter* (*idem*:65ff). Les verbes de position français exigent de la part de leurs Figures un contrôle sensorimoteur et par conséquent, ils ne peuvent pas être combinés à des Figures inanimées (cf. Newman, 2002a:7). Or, la position de la Figure, même inanimée, peut être précisée en français, mais cette information est omise pour la plupart du temps, sans doute parce que celle-ci est répandue sur plusieurs éléments de la phrase, rendant celle-ci plus lourde (cf. Kopecka, 2004:226). Ceci rejoint la théorie de Slobin sur le *thinking for speaking* (1987, 2003) qui fait valoir que l'on exprime les informations qui sont facilement encodées et encodables dans sa langue. Dans notre étude, nous allons comptabiliser toutes ces variantes, dans la mesure où elles portent une information sur la disposition et de l'orientation de la Figure dans l'espace. D'ailleurs, nous ne pouvons nous limiter aux CLB, car elles ne sont pas toujours les structures les plus naturelles d'un point de vue discursif lors d'une description. En outre, les informations sur la position d'une Figure peuvent être réparties et même répétées dans une phrase, comme indiqué ci-dessus (cf. Sinha & Kuteva, 1995).

2.5.2.1. La richesse sémantique de la construction verbale

Dans certaines langues étudiées par les chercheurs associés au MPI, il existe un nombre impressionnant de racines verbales exprimant la position ou la disposition de la Figure. Entre autres, le tzeltal (Brown, 1994 ; Bohnemeyer & Brown, 2007) a environ 200 verbes dispositionnels spécifiques. Toute l'information spatiale se trouve dans le verbe, car il n'existe qu'une seule préposition dans cette langue. Dans le goemaï (Hellwig, 2007), une trentaine de verbes positionnels encodent les relations spatiales statiques, alors que le trumai (Guirardello-Damian, 2007) n'utilisent que les trois verbes de posture anthropomorphiques, tout comme le dene suliné (Rice, 2002). La langue papouanésienne, yélî dnye, (Levinson, 2006) ne contient pas de copule simple, mais toute relation spatiale doit être encodée par trois verbes de position, dont deux anthropomorphiques et un troisième qui ne décrit pas une posture prototypiquement humaine, à savoir « pendre ». Dans la langue tidor (Van Staden, 2007), les expressions positionnelles sont surtout utilisées lors des situations encodant les Figures non-animées dans des positions non-canoniques. Mais plusieurs possibilités d'expressions dispositionnelles existent aussi pour les êtres humains, ainsi que lorsqu'il s'agit des objets qui ont été placés par quelqu'un. La langue caucasienne laz présente quant à elle quatorze verbes locatifs dispositionnels, qui encodent la position précise de la Figure (Kutscher & Genç, 2007). D'autres exemples de langues utilisent les verbes de position dans les expressions spatiales, entre autre le néerlandais (Lemmens, 2002a). Celui-ci, comme l'allemand (Fagan, 1991 ; Serra Borneto, 1996 ; Kutscher & Schultze-Berndt, 2007), est une langue qui s'apparente beaucoup au suédois. Par conséquent, nous ferons plusieurs parallèles entre les constructions locatives de ces langues et celles en suédois. Dans l'allemand, il existe dix verbes de position utilisés dans les expressions localisant une Figure inanimée (Kutscher & Schultze-Berndt, 2007) : *stehen* « être debout », *liegen* « être couché », *hängen* « pendre, être suspendu », *lehnen* « s'appuyer », *haften* « adhérer, coller », *kleben* « s'attacher, coller », *stecken* « être planté », *klemmen* « se serrer », *schweben* « flotter (dans l'air) », *schwimmen* « flotter (dans l'eau) ». Le verbe *sitzen* « être assis » ne peut être utilisé qu'avec les Figures animées, ou dans quelques expressions idiomatiques (*idem*:1025). Ces verbes ont presque tous un équivalent dans le suédois, mais leur usage est plus ou moins fréquent. Il s'avère que l'allemand, tout comme le suédois, est une langue où les verbes positionnels sont utilisés en concurrence avec la copule *sein* « être » (Kutscher & Schultze-Berndt, 2007:1016), mais en général, l'utilisation d'un verbe de position est préférée. En suédois (Hellerstedt, 2005:108), cette préférence est chiffrée à 55,3 %. Dans l'étude de Kutscher & Schultze-Berndt, la copule est interchangeable avec les verbes positionnels dans presque toutes les situations

(2007:1016ff), et dans trois configurations, elle est même préférable : a) la position de la Figure n'est pas connue (une question comprenant l'interrogatif « où »; ou bien la Figure est invisible); b) la Figure consiste en un type, par exemple une masse, qui ne permet pas de spécifier sa position, et par conséquent ne permet pas d'utiliser un verbe de position; c) aucun trait positionnel n'existe pour décrire la situation, soit à cause d'un manque de traits stéréotypes dans la situation permettant un certain verbe, soit à cause de la présence de plusieurs Figures dans diverses orientations, qui ne permet pas l'utilisation d'un seul verbe de position (*idem*). Ces résultats sont tout à fait comparables à ceux obtenus pour le suédois (Hellerstedt, 2005), où les verbes existentiels (dont *vara* « être ») sont souvent utilisés pour introduire une Figure, qui dans la phrase suivante devient le Fond de la relation spatiale exprimée par un verbe de position (*idem*:68).

- (2.29) *Till vänster om provrummet är det en vägg, där*
à gauche de cabine d'essayage.DÉF être.PRÉS il un mur, où
det sitter fast mössor och kepsar och
il être assis.PRÉS fixement bonnets.INDÉF et casquettes.INDÉF et
byxor och klänningar och strumpor.
pantalons.INDÉF et robes.INDÉF et chaussettes.INDÉF
« A gauche de la cabine d'essayage, il y a un mur, sur lequel des bonnets et des casquettes et des pantalons et des robes et des chaussettes sont fixés. »

Dans l'exemple ci-dessus, la Figure « un mur » dans la phrase principale peut être décrite par les points b) et c) de Kutscher & Schultze-Berndt ci-dessus. Il s'agit d'un genre de masse, et pour encoder un mur par un verbe de position en suédois, il faut une situation précise où la position du mur est saillante, par exemple lors de la construction d'une maison où l'on ne voit qu'un ou deux murs. Les verbes positionnellement neutres (c'est-à-dire qu'ils ne donnent aucune information sur l'orientation de la Figure, comme *vara* « être », *finnas* « y avoir », *befinna sig* « se trouver » en suédois) introduisent souvent d'autres phrases avec des Figures dans des positions plus précises. Ainsi, les verbes neutres posent fréquemment un arrière-plan de la description ou une sorte de placement du décor (Hellerstedt, 2005:68ff). Talmy (1983, cité dans Svorou, 1994:11) a déjà constaté que certains objets sont plus facilement choisis comme Fond que d'autres. Il s'agit surtout de grands objets immobiles, par rapport auxquels les objets moins grands sont localisés, tout comme dans la phrase de l'exemple ci-dessus.

L'allemand est une langue dans laquelle il faut prendre la position réelle de la Figure en compte pour choisir le bon verbe de position (Kutscher & Schultze-Berndt, 2007:1022). En

encodant une situation spatiale par un verbe de position en allemand, on garantit en quelque sorte la position de la Figure (*idem*:1022), ce qui est le cas également en suédois (Hellerstedt, 2005:109). Or, si la Figure en question n'est pas visible lors de la situation d'énonciation, le locuteur peut souvent choisir un verbe de position quand même, puisque la prévision d'une position stéréotypique et attendue de la Figure est possible (Kutscher & Schultze-Berndt, 2007:1018)¹⁰.

A partir des études comme celles décrites ci-dessus, Amelka & Levinson (2007) ont établi une typologie des langues du monde portant sur la sémantique des composantes verbales utilisées dans les expressions spatiales statiques. Cette typologie divise les langues en quatre groupes, schématiquement présentés ci-dessous (*idem*):

- Type 0 la construction la plus fréquente de la langue n'emploie pas de verbe.
- Type I un seul verbe locatif, mais une possibilité non obligatoire d'encoder les situations locatives par un verbe de position. L'anglais et le français appartiennent à ce type.
- Type II un petit assortiment (entre trois et cinq) de verbes locatifs, qui contrastent sémantiquement entre eux, et qui co-existent avec un verbe existentiel. L'assortiment consiste typiquement en les verbes exprimant la posture humaine, qui ont souvent des équivalents causatifs (verbes de placement). Ces verbes positionnels ont caractéristiquement deux utilisations: une utilisation présumée et une affirmative. La première s'applique lors d'une collocation de défaut d'un concept nominal et un verbe positionnel, soit par une convention, soit par une position canonique. La dernière implique un choix entre les verbes positionnels et affirme que la Figure se trouve dans la position incarnée dans le verbe choisi. A priori, le suédois fait partie de ce type, ainsi que le néerlandais.
- Type III un large assortiment (six ou plus) de verbes locatifs et dispositionnels, avec la possibilité d'employer un verbe existentiel pour certaines situations. L'utilisation est surtout d'une nature affirmative, ce qui rend le verbe obligatoire et focalisé. Le tzelte en est un exemple, tout comme le trumai, le laz et le tidor. L'allemand y appartient également, selon Kutscher & Schultze-Berndt (2007:1022).

10 Un exemple suédois tiré de la vie courante serait : *var har du ställt bilen?* « où as-tu mis debout la voiture ? » (=où as-tu garé la voiture?). Ici, l'énonciateur prévoit la position stéréotypique et canonique de la voiture en utilisant le verbe *ställa* « mettre debout ».

2.6. Conclusions

En conclusion, nous pouvons constater que le suédois appartient aux groupes typologiques suivants concernant les expressions linguistiques de la spatialité :

- a) Le suédois est une langue S (Talmy, 2000) qui encode la direction du mouvement dans un satellite, mais qui lexicalise la Manière du mouvement et de la localisation dans le verbe.
- b) Par rapport à cette lexicalisation de la Manière, le suédois se trouve parmi les langues qui fréquemment encodent la Manière (cf. Slobin, 1997, 2003, 2004).
- c) Les éléments linguistiques pouvant être répétés dans la même phrase, cette langue est également une langue dont la sémantique spatiale répartie est ouverte, et qui exprime explicitement la relation spatiale (cf. Sinha & Kuteva, 1995).
- d) En ce qui concerne la diversité lexicale des verbes pour encoder une situation spatiale, il s'avère que le suédois appartient très probablement au type II de la typologie établie par Amelka & Levinson (2007).

Pour le français, nous retrouvons l'opposé dans chaque cas, et les deux langues ne coïncident dans aucune typologie; le français appartient aux langues V, n'a pas une sémantique spatiale répartie ouverte, et s'insère parmi les langues du type I, alors que le suédois appartient au type II, comme nous venons de le rappeler. Sur le continuum de l'expression de la Manière (cf. Slobin, 2004), le français se trouve assez éloigné du suédois, car ce dernier encode cette composante sémantique dans le satellite d'une façon systématique pour les événements de mouvement. En outre, nous avons vu que les modèles de lexicalisation de l'aspect et de la causalité ne sont pas les mêmes entre le suédois et le français. Toutes ces caractéristiques typologiques et morphosyntaxiques influencent le choix d'information spatiale à encoder lors d'un événement de localisation, statique ou dynamique. L'étude de Kopecka (2004) montre que les polonophones expriment davantage la position en combinaison avec la localisation d'une façon plus régulière et plus répandue que les francophones, parce que les moyens linguistiques l'encodant sont lexicalisés, très fréquents et ainsi prêts à l'usage plus facilement que les équivalents français.

Les différences entre le suédois et le français sont de toute évidence grandes en ce qui concerne l'expression linguistique de la spatialité. Pour renouer avec le début de cette section, nous nous posons la question si ces différences se reflètent chez les locuteurs également dans la manière de percevoir et de conceptualiser la réalité, décrite de manières si diverses. L'expérience que l'on fait du monde ne peut pas être verbalisée sans que l'on ne choisisse une

perspective donnée (cf. Slobin, 1991, 1996, 2003). Dans notre étude, il existe une possibilité de discerner ces perspectives prises sur les situations spatiales, encodées dans la langue respective de nos informateurs. Les mêmes situations à décrire étant présentées à ceux-ci, ils sont obligés de parler des mêmes choses, mais en sélectionnant les moyens linguistiques de leur langue.

Dans notre travail, nous nous intéressons tout particulièrement aux verbes dans les événements de localisation statique et dynamique, ainsi qu'à leurs satellites. Par conséquent, dans le chapitre suivant, nous nous concentrerons sur les relations spatiales statiques (quelque chose se trouve quelque part) et sur les événements de placement, ou le mouvement provoqué (quelqu'un met quelque chose quelque part).

3. La sémantique et l'utilisation des verbes de position suédois

La différence entre les verbes positionnels et les verbes dispositionnels étant l'encodage de l'orientation canonique pour les premiers (et non pas réelle) et l'encodage de l'orientation de la situation actuelle pour les derniers (cf. Van Staden, 2007), nous aimerions avancer que les verbes de position suédois sont dispositionnels. En effet, le contexte et l'orientation de la Figure obligent le locuteur de suédois de choisir un verbe devant un autre. Si la disposition de la Figure change, le choix de verbe change également. En revanche, nous appellerons ces verbes suédois des verbes de position pour la simplicité et la transparence du terme. Selon Ameka & Levinson (2007), ces verbes ont évolué dans un grand nombre de langues pour plusieurs raisons. Il existe deux stratégies pour indiquer la localisation de quelque chose : a) dire où cela se trouve, b) dire à quoi cela ressemble pour que celui qui demande le trouve. Ce dernier point est facilité par l'usage des verbes de posture humaine (*idem*:854). Dans d'autres langues, où ces verbes existent, leur sens original s'est perdu à cause d'une grammaticalisation (cf. Kuteva, 1999:197). Nous allons voir que ces verbes se trouvent également dans des constructions plus ou moins grammaticalisées (collocations copulatives, pseudo-coordinations), sans pour autant perdre complètement le sens de l'orientation exprimée dans le verbe respectif (voir les sections 3.6.4 et 3.6.5 ci-dessous).

Dans ce chapitre, l'objectif est de décrire l'usage des verbes de position ainsi que leurs significations. Tout d'abord, une esquisse sera faite sur le choix entre un verbe de position et un verbe existentiel dans une situation spatiale statique. Ensuite nous allons présenter différents verbes locatifs positionnels statiques et dynamiques, pour aboutir sur un commentaire sur la fréquence des verbes de position et leur caractère marqué dans la langue suédoise. Une petite partie sera consacrée aux définitions et à la traduction des verbes de position, suivie par une section traitant la sémantique schématisée de ceux-ci. Cela nous amènera aux paramètres sémantiques de chaque verbe, dont nous avons besoin pour établir les stimuli de l'étude. Avant d'aborder l'usage grammaticalisé des verbes de position statiques, nous allons exposer leurs différents contextes d'usage. A la fin, nous ferons un petit commentaire sur les particules et leur fonctionnement en combinaison avec les verbes étudiés : les verbes statiques : *stå* « être debout », *ligga* « être couché/allongé », *sitta* « être assis » ; les verbes dynamiques : *ställa* « mettre debout », *lägga* « mettre couché/coucher/allonger », *sätta* « mettre assis/asseoir ».

3.1. Le choix de verbe locatif dans une expression spatiale statique

Comme nous avons vu ci-dessus concernant les relations spatiales statiques, les verbes locatifs suédois sont divisés en verbes neutres au niveau positionnel et en verbes de position. Les premiers localisent une entité en présupposant son existence, alors que les derniers localisent une entité en explicitant sa position et en présupposant son existence. Selon Newman & Rice (2004:355), les verbes de position en anglais encodent la localisation et l'existence plutôt que sa position, comme une conséquence d'une grammaticalisation en cours. Ces verbes se trouvent également dans des contextes grammaticalisés, notamment pour marquer l'aspect et le temps. Nous verrons que cela est également le cas pour le suédois, mais les verbes de position portent toujours leur sens positionnel, même dans les utilisations élargies à la localisation des entités concrètes et les usages progressifs. Dans une étude antérieure (Hellerstedt, 2005), nous avons observé les choix de verbes par les adultes suédois monolingues pour décrire l'emplacement statique des personnes et des objets dans un environnement concret. Notre inventaire nous a permis de constater qu'il existe surtout sept verbes en suédois qui sont utilisés pour encoder les événements de localisation. Il s'agit des verbes de positions, *sitta* « être assis », *ligga* « être couché, allongé », *stå* « être debout » et *hänga* « être suspendu », et les verbes existentiels : *vara* « être », *finnas* « y avoir », *befinna sig* « se trouver ». Les 20 informateurs de notre étude, ayant produit 1388 énoncés locatifs, ont choisi les expressions positionnelles dans 55,3% des énoncés, et les verbes neutres dans 38,6% des cas, ce qui montre que les suédophones préfèrent exprimer la Manière dont est localisée une Figure dans l'espace (*idem*). Cette conclusion suit la typologie proposée par Talmy (2000), présentée ci-dessus, où le suédois se place parmi les langues à satellite, qui préfèrent inclure dans le verbe lexical une notion sur la Manière dont est placé ou se meut un être vivant ou un objet. Or, ces résultats montrent qu'il est également courant d'opter pour une expression qui ne contient pas de précision sur la position de la Figure. Sous la section 2.5.2.1 ci-dessus, nous avons comparé ces résultats avec ceux de Kutscher & Schultze-Berndt (2007:1016ff), qui avancent une présence importante de la copule dans l'encodage des événements de localisation en allemand. Les auteurs présentent trois configurations, où la copule sera préférée aux verbes de position, et nous avons pu les transposer au suédois. En outre, l'utilisation des verbes neutres semble être cautionnée par une situation d'introduction,

où la Figure est d'une nature spatiale, devenant souvent le Fond d'une Figure plus petite dans une phrase suivante, comme dans l'exemple (2.29) ci-dessus, repris ci-dessous sous la numérotation de (3.1) (exemple extrait de Hellerstedt, 2005:68).

- (3.1) *Till vänster om provrummet är det en vägg, där
à gauche de cabine d'essayage.DÉF être.PRÉS il un mur, où
det sitter fast mössor och kepsar och
il être assis.PRÉS fixement bonnets.INDÉF et casquettes.INDÉF et
byxor och klänningar och strumpor.
pantalons.INDÉF et robes.INDÉF et chaussettes.INDÉF
« A gauche de la cabine d'essayage, il y a un mur, sur lequel des bonnets et des casquettes et
des pantalons et des robes et des chaussettes sont fixés. »*

Il s'agit donc d'une sorte de placement du décor à l'aide du verbe neutre, qui peut difficilement être remplacé par un verbe de position¹¹. Cette introduction peut ensuite être suivie par une précision des objets un peu plus petits, et/ou plus saillants pour la description, souvent encodés par un verbe de position, comme dans l'exemple ci-dessus.

Les Figures qui représentent un groupement d'objets différents, ou un groupement de personnes non dénombrées, dont la position n'est pas pertinente, sont, elles aussi, fréquemment encodées par des verbes neutres (*ibid*:59). Dans l'exemple (3.2) ci-dessous (tiré de Hellerstedt, 2005:59), le locuteur n'énumère pas les différentes positions des personnes se trouvant dans le magasin, et par conséquent, il a recours à un verbe existentiel.

- (3.2) *I affären befinner sig cirka sjutton till
dans magasin.DÉF trouver.PRÉS se.PRON.RÉFL environ dix-sept à
tjugo personer.
vingt personnes.INDÉF
« Dans le magasin se trouve environ dix-sept à vingt personnes. »*

Or, la position et la localisation précisées d'un individu sont en général encodées par un verbe de position, comme dans la phrase (3.3) ci-dessous (*ibid*:61). La phrase subordonnée locative est introduite par une proposition principale présentative, qui introduit l'existence des trois femmes en question.

11 Il est effectivement possible de remplacer la copule introductive *är* « être.PRÉS » par le verbe de position *stå* « être debout » dans cette situation afin d'encoder le mur. Cependant, l'image envoyée à l'interlocuteur serait une cloison qui tient debout tout seul et qui ne fait pas partie d'une pièce à quatre murs.

- (3.3) *Det är tre kvinnor som sitter bakanför*
 cela être.PRÉS trois femmes.INDÉF qui être assis.PRÉS derrière
sina diskar.
 leurs.PRON.POSS comptoirs.INDÉF
 « Il y a trois femmes qui sont derrière leurs comptoirs. »

Les verbes neutres sont souvent utilisés dans les phrases présentatives, comme celle ci-dessus, où ils identifient ou introduisent la personne ou l'objet en question, pour définir leur manière de localisation à l'aide d'un verbe de position dans une phrase subordonnée. Un verbe neutre peut également être préféré lorsque le Fond est un endroit très large et indéfini, par exemple « un peu partout » dans l'exemple ci-dessous (*ibid*:61).

- (3.4) *Och sen utöver det så är det en massa*
 et puis en-dehors-de cela alors être.PRÉS il une masse
barn lite överallt i rummet
 enfants.INDÉF un peu partout dans pièce.DÉF
 « Et puis en dehors de ça, il y a plein d'enfants un peu partout dans la pièce »

Les verbes de position sont surtout utilisés, mais pas systématiquement, pour encoder une Figure avec une délimitation spatiale réduite, c'est-à-dire des objets plus ou moins possibles à prendre dans les mains. Il arrive également que ce type de Figure soit encodé par un verbe neutre. Dans ce cas, ce dernier est souvent combiné à un participe passé d'un verbe de position dynamique, précisant de cette façon la position de la Figure ailleurs dans la phrase (cf. Sinha & Kuteva, 1995) que dans le verbe principal locatif (exemple de Hellerstedt, 2005:94).

- (3.5) *Och där finns det ett flertal skor*
 Et là exister.PRÉS il une multitude chaussures.INDÉF
uppställda.
 vers le haut-mises debout.PART.PAS.ADJ
 « Et là, il y a plusieurs chaussures alignées/disposées. »

Ci-dessus, nous voyons que la position et l'orientation de la Figure sont exprimées deux fois, une fois dans le participe passé *ställda* et une fois dans la particule verbale *upp*. Ce phénomène est appelé le parallélisme (cf. Sinha et Kuteva, 1995:173). Il s'agit de morphèmes

exprimant le même sens¹² qui sont répartis dans la phrase, et qui ainsi répètent un sens déjà exprimé ailleurs. Le suédois est un exemple qui se fait remarquer dans ce domaine, car il est possible de remplacer le verbe positionnellement neutre *finns* « exister.PRÉS » dans la phrase ci-dessus par un verbe de position et ainsi exprimer une troisième fois la position et l'orientation de la Figure. Dans la phrase ci-dessous (Hellerstedt, 2005:96), un exemple de cette redondance illustre nos propos.

- (3.6) *Och på den sängen ligger det*
 et sur ce.PRON.DÉF lit.DÉF être couché.PRÉS il
utlagt kläder
 vers l'extérieur-couché.PART.PAS.ADJ vêtements.INDÉF
 « Et sur ce lit, il y a des vêtements exposés »

Dans l'exemple ci-dessus, très proche de l'exemple (2.15) déjà commenté sous 2.4, le participe passé *utlagt* est dérivé du verbe de position dynamique *lägga* « coucher, allonger ». Ce verbe lexical peut être suivi par la particule directionnelle *ut*, ce qui modifie le sens en ajoutant une notion d'être éparpillé ou étendu dans l'orientation horizontale (les verbes à particule seront traités plus en détail ci-dessous). Dans sa forme participiale, ce verbe est précédé par un verbe principal *ligga* qui, lui aussi, encode l'orientation horizontale de la Figure. En ce qui concerne le choix de verbe de position, nous avons pu noter qu'il dépend des paramètres sémantiques (que nous allons présenter dans la section suivante) des verbes respectifs, et que la position exprimée par le verbe en question doit en général être celle dans laquelle la Figure se trouve réellement. En effet, lorsqu'un locuteur dit que *flaskan står på bordet* « la bouteille est debout sur la table », non seulement il indique l'emplacement de la bouteille, il affirme également que cette bouteille se trouve dans une position debout.

En résumant, nous pouvons dire que lorsqu'il s'agit d'un placement de décor, on préfère les verbes neutres aux verbes de position en suédois. Nous proposons la métaphore de la caméra, qui à l'aide des verbes neutres donne un aperçu de l'image, puis fait le zoom sur la Figure et son emplacement à l'aide d'un verbe de position et un Fond défini. Malheureusement, ce ne sont que des indications d'usage, et elles ne sont pas absolues.

¹² Le paramètre sémantique de la verticalité est présent dans le verbe *ställa* « mettre debout », ainsi que dans la particule directionnelle *upp* « vers le haut ».

3.2. Les verbes de position statiques et les verbes de position dynamiques

En suédois, les verbes de position pour ainsi dire cardinaux et antropomorphiques sont répartis dans deux groupes : les statiques et les dynamiques, s'alignant donc avec les relations spatiales dynamiques et statiques traitées ci-dessus sous les sections 2.5.1 et 2.5.2. Les premiers, qui sont intransitifs, (*stå* « être debout », *ligga* « être allongé, couché », *sitta* « être assis ») décrivent l'emplacement statique d'une personne, d'un animal ou d'un objet concret, alors que les derniers, qui sont transitifs, (*ställa* « mettre debout », *lägga* « allonger, coucher », *sätta* « asseoir ») décrivent le changement de localisation d'une personne, d'un animal ou d'un objet, c'est-à-dire qu'une personne les place quelque part. Voici encore une fois (voir le chapitre 2.5) les verbes de position suédois répartis sur leurs états respectifs.

a) statif – se trouver dans un état : *stå (upp)*, *ligga (ner)*, *sitta (ner)*

b) inchoatif – entrer dans un état : *stå upp/ställa sig*, *ligga ner/lägga sig*, *sitta ner/sätta sig*

c) agentif/causatif – mettre dans un état : *ställa*, *lägga*, *sätta*

Rappelons qu'il existe un chevauchement de fonctions entre les verbes statiques et les verbes dynamiques dans le type inchoatif. Dans la construction inchoative, les verbes statiques doivent être suivis par un adverbe directionnel, c'est-à-dire une particule (un satellite, cf. Talmy, 2000b:79). Quant aux verbes dynamiques, ils se pronominalisent afin d'obtenir l'aspect inchoatif par le pronom réfléchi *sig* « se », ne s'appliquant que si la Figure est animée. Talmy (*ibid*:81) rappelle que pour les verbes statiques, seulement une entité est incluse dans l'action, comme le livre dans l'exemple suivant.

(3.7)	<i>Boken</i>	<i>ligger</i>	<i>där</i>
	livre.DÉF.	être couché.PRÉS	là
	« Le livre se trouve/est là »		

En revanche, dans les constructions agentives, il s'agit toujours de deux entités et deux référents, alors que dans les constructions inchoatives, il y a dans le modèle de lexicalisation (b/c) deux entités avec deux rôles sémantiques, mais un seul référent. Dans le modèle de lexicalisation (a/b), souvent prononcé sous forme d'impératif, seul une entité référente est combinée au verbe à l'état inchoatif. Dans les exemples 3.8 et 3.9 suivants, ce sont *boken* « le livre » et *hon* « elle » qui constituent cette entité référente, même lorsque la deuxième entité, dans l'exemple 3.9, représente la même personne que le sujet.

- (3.8) *Hon lägger boken där.*
 elle coucher.PRÉS livre.DÉF là
 « Elle pose le livre là. »
- (3.9) *Hon lägger sig.*
 elle coucher.PRÉS se.PRON.RÉFL
 « Elle se couche. »
- (3.10) *Ligg ner!*
 être couché.IMPÉR vers-le-bas !
 « Couche-toi ! »

Le verbe pronominal *lägga sig* « se coucher » fait référence à une seule et même personne, puisqu'il s'agit d'une forme réfléchie. Le terme *self-agentive forms* (Talmy, 2000a:525ff) signifie que le pronom réfléchi dans ce genre de construction spécifie un objet physique, c'est-à-dire le corps entier de l'agent. Cette partie (entière) du corps prend la fonction de Figure lors d'un simple événement de mouvement, provoqué d'une façon intentionnelle par l'agent. Les verbes dynamiques suédois avec un aspect inchoatif sont surtout utilisés en combinaison avec une Figure animée, ainsi que les verbes statiques inchoatifs qui expriment un mouvement. Néanmoins, nous allons trouver des exemples dans notre corpus des Figures inanimées qui sont encodées par un verbe statique suivi par une particule directionnelle. Par contre, il ne s'agira plus d'un aspect inchoatif et donc plus d'un mouvement, mais de l'aspect statif, et le satellite ne fait que renforcer l'extension verticale (*upp*) ou horizontale (*ner*), comme dans l'exemple ci-dessous extrait de nos données.

- 3.11 *En röd bok som ligger ner i*
 un rouge livre qui être couché.PRÉS vers le bas dans
en bokhylla. SP017-SLMADK008
 une étagère
 « Un livre rouge qui est couché dans une étagère. »

Les verbes agentifs sont donc les dérivés causatifs des verbes de position statifs et leur parenté se remarque déjà dans leurs formes. Il s'agit d'un phénomène très courant dans les langues germaniques et slaves (Viberg, 2006:118). Les verbes statifs sont intransitifs et les agentifs sont transitifs, et cette manière de dériver morphologiquement des verbes causatifs et transitifs à partir d'un verbe intransitif est un procédé qui s'est montré très productif en suédois. En général, il s'agit surtout de changer la voyelle dans la syllabe accentuée, comme dans les

verbes de position (ex. *ligga – lägga*)¹³. Ce changement de voyelle n'est plus productif dans la langue standard aujourd'hui.

Le verbe de position *hänga* « être pendu / suspendre » est exclu de cette étude, car non anthropomorphique. En effet, la position pendue n'appartient pas aux positions cardinales de l'être humain (cf. Lemmens, 2002a, 2005a ; Newman, 2009). Nous avons noté que l'aspect inchoatif peut être rendu par les deux types de verbes (*sitt ner!* / *sätt dig!* « assieds-toi ! ») (cf. Newman, 2002a:4). Mais en règle générale, il est possible de classer les verbes en deux types, avec des traits sémantiques différents. Pour les verbes statiques, les traits sont les suivants : OBJET + LOCALISATION + POSITION. Les verbes dynamiques contiennent davantage de traits sémantiques : AGENT + CAUSE + OBJET + MOUVEMENT + LOCALISATION + POSITION.

Parmi les verbes de position statiques se trouvent également d'autres verbes précisant la relation topologique de la Figure à un Fond. Dans l'allemand, nous avons vu que dix verbes sont utilisés pour localiser les Figures (Kutscher & Schultze-Berndt, 2007:1025), et la plupart de ces verbes ont des équivalents en suédois. D'abord, il y a les verbes de position cardinaux, qui incarnent prototypiquement une posture humaine, cités ci-dessus. Ensuite nous trouvons *hänga* « pendre, être suspendu », qui, comme nous venons de le mentionner, n'appartient pas aux trois premiers. Cependant, son sens peut être élargi de la même manière que les verbes de position anthropomorphiques, tout comme il peut figurer dans un usage grammaticalisé. En revanche, les verbes cités ci-dessous ne permettent pas une utilisation grammaticalisée (cf. Newman & Rice, 2004:359). Le fait de s'accroupir, *huka* (*sig*), de s'agenouiller *stå/sitta på knä* rendent effectivement des positions humaines. Le premier sens n'appartient pas aux verbes de position cardinaux, alors que le deuxième est construit à partir de ces verbes (*stå/sitta*). Les verbes *luta* (*sig*) « se pencher, s'appuyer », *flyta* « flotter (dans l'eau) » et *sväva* « flotter (dans l'air) » peuvent également décrire une situation statique, mais notre intuition prédit une utilisation surtout progressive en combinaison d'un verbe de position prototypique, dont nous parlerons sous la section de la grammaticalisation. Une grande partie des verbes allemands exprimant différents degrés et Manières de l'attachement (*haften, kleben, klemmen*) est souvent rendue en suédois par le verbe *sitta* suivi par un satellite précisant ce degré et cette Manière, ce que nous allons voir de plus près dans la section sur la sémantique de ce verbe.

13 D'autres exemples existent dans la langue suédoise, comme *falla* « tomber » - *fälla* « faire tomber », *brinna* « brûler intr. » - *bränna* « brûler tr. », *vakna* « se réveiller » - *väcka* « réveiller », etc (cf. Ramnäs, 2000).

Nous avons déjà mentionné que les verbes de position statiques sont souvent interchangeables avec un verbe locatif positionnellement neutre. Après un tel échange, la phrase resterait grammaticalement correcte, mais elle perdrait souvent en idiomatisme. Pour les verbes de position dynamiques, en général rendu en français par « mettre, poser, placer », il n'existe pas d'hypéronyme dans le registre familial (cf. Lemmens & Perrez, 2010). Le verbe *placera* « placer, mettre » appartient à un registre très soutenu et n'est pas facilement accessible pour un locuteur suédois (cf. Viberg, 1998a ; Hansson & Bruce, 2002:402). Seuls les verbes *lägga*, *sätta*, *ställa* sont prêts à encoder le concept de placement en suédois. Le suédois diffère donc de l'anglais, malgré l'appartenance à la même typologie concernant les événements de mouvement. L'anglais a un verbe de placement très fréquent, à savoir *put*. Il existe d'autres verbes fréquents plus précis au niveau positionnel, comme *set* et *lay*, ainsi que le cognat du suédois *place*, ainsi qu'une multitude de verbes d'une sémantique très précise et limitée et d'une fréquence moins élevée (cf. David, 2003). En français, les verbes de placement les plus fréquents sont *mettre*, *poser*, *placer*, qui ne portent aucune précision sur l'orientation de la Figure. Les verbes de position dynamiques *coucher*, *asseoir* et *mettre debout* ont un usage très limité en français, et ne sont que très rarement élargis au placement des Figures inanimées. Pour encoder l'usage inchoatif, ou le changement de posture d'un être humain, ces verbes français se mettent à la forme pronominale, de la manière suivante : *se coucher/s'allonger*, *s'asseoir*, *se mettre debout*.

Tout comme il existe d'autres verbes statiques que les verbes de position cardinaux qui expriment une Manière dont est localisée la Figure, un assortiment de verbes de placement peuvent être utilisés en suédois. L'équivalent causatif du verbe locatif *hänga* « pendre, être suspendu » a la même forme *hänga* « suspendre ». Le verbe *hälla* est un équivalent parfait du verbe français « verser », alors que le sens correspondant du verbe *stuva* (*in*), qui implique une proximité totale entre la Figure et le Fond, pourrait être « envelopper », « emballer » ou « emballer ». Les verbes suivants ne figurent que très rarement sans une particule, et certains ont une signification très différente sans celle-ci¹⁴. Il s'agit de *stoppa* (*i/in i*) et *sticka* (*i/in i*), qui rendent le sens de « insérer », et *nita* (*fast*), *spika* (*fast*, *upp*) signifient « river, clouer ». Les premiers encodent différents degrés d'être contenu, ainsi que la forme de la Figure (cf. Lemmens, 2006 ; Gullberg & Burenhult, 2012). En effet, pour utiliser ces verbes, la Figure doit être d'une nature allongée, et pour employer *sticka* (*i/in i*), elle doit être aplatie et mince, comme une clé dans une serrure. Lorsque la Figure est très mince, comme un fil que l'on fait passer dans une aiguille, encore un autre verbe de placement est utilisé en suédois, à

14 *Sticka* « tricoter ; se tirer fam », *stoppa* « arrêter tr. », *nita* « frapper fam ».

savoir *trä* « enfile, passer ». La Manière de placer quelque chose quelque part est également rendue par le verbe *släppa* « lâcher » (Gullberg, & Burenhult, 2012), même si l'action n'est pas contrôlée jusqu'à la fin du mouvement (cf. Narasimhan & Gullberg, 2006:101ff).

Dans notre étude, nous nous concentrerons sur les verbes de position anthropomorphiques *sitta*, *ligga*, *stå* et leurs équivalents causatifs *sätta*, *lägga*, *ställa*. Mais parmi nos données, nous trouverons également des occurrences d'autres verbes, dont quelques-uns sont mentionnés ci-dessus.

3.3. La fréquence et les formes marquées d'une langue

Comme la spatialité est un concept omniprésent dans la vie de l'être humain, son expression linguistique le devient également. Par conséquent, les moyens linguistiques employés dans de telles expressions sont très fréquents. Selon Viberg (1990:397 ; 2006:105ff), les verbes les plus fréquents dans une langue se répartissent dans les champs sémantiques les plus basiques, au sein desquels ils forment un noyau sémantique. Parmi les langues du monde, les champs sémantiques se correspondent, ainsi que le sens basique de ses membres les plus fréquents (Viberg, 1993:341). Ces verbes dits nucléaires ont souvent plusieurs hyponymes, et ils ont des caractéristiques qui sont typiques des éléments lexicaux non-marqués typologiquement. Toutefois, certains verbes basiques, comme les verbes de position en suédois, sont spécifiques à la langue en question (*idem*:349), mais ils partagent les traits caractéristiques des verbes nucléaires, excepté le premier :

- ils sont lexicalisés dans la majorité des langues,
- ils comptent parmi les verbes les plus fréquents,
- ils sont lexicalisés d'une manière plus simple,
- ils sont polysèmes,
- ils ont une conjugaison plus irrégulière,
- ils sont à l'origine des marqueurs grammaticaux,
- ils ont plusieurs possibilités syntaxiques,
- ils ont plusieurs possibilités de dérivation,
- ils sont neutres au niveau stylistique, avec un degré élevé de collocation,
- ils sont privilégiés lors de l'acquisition d'une première ou deuxième langue.

Le suédois a environ 10 000 verbes, dont les 100 verbes les plus fréquents instancient presque 70% de toutes les occurrences (Viberg, 2006:104). En ce qui concerne les verbes de position suédois, ils en font partie, car ils appartiennent effectivement aux 53 verbes les plus fréquents, avec les placements suivants : *stå* « être debout » (17ème), *ligga* « être couché » (23ème), *lägga* « coucher » (31ème), *sitta* « être assis » (35ème), *sätta* « asseoir » (36ème) et *ställa* « mettre debout » (53ème) (cf. SUC, 1997). Avec ce constat déjà fait, nous allons voir dans les sections suivantes que les autres points de Viberg ci-dessus s'appliquent parfaitement à ces verbes.

3.3.1. Les définitions des dictionnaires

Dans la vie courante, lorsqu'on veut se renseigner sur le sens d'un mot, on se tourne souvent vers un dictionnaire. Nous avons consulté les entrées des verbes de position statiques et dynamiques dans trois dictionnaires, dont deux unilingues et un bilingue. Le premier est un dictionnaire d'usage quotidien, avec des explications basiques. Ci-dessous, le tableau (1) fournit les définitions des verbes de position statiques dans ce dictionnaire (*Norstedts svenska ordbok*, 1990).

<i>ligga</i> « être couché »	<i>sitta</i> « être assis »	<i>stå</i> « être debout »
<i>vila med den största ytan mot underlaget</i> « reposer avec la plus grande surface sur une base »	<i>vila med sätet mot underlaget och ryggen upprätt</i> « reposer avec le postérieur contre la base et le dos droit »	<i>ha upprätt kroppsställning med foten eller fötterna mot underlaget utan att förflytta sig</i> « avoir une position corporelle droite avec le pied ou les pieds contre la base sans bouger »

Tableau 1: Les définitions des verbes de position statiques dans le dictionnaire Norstedt svenska ordbok (1990).

Rien n'y indique qu'il s'agirait d'un être humain, surtout quant au verbe *ligga*, où le seul élément obligatoire du sujet est une surface. Pour *sitta*, la présence d'un postérieur est exigée, ce qui pourrait décrire une personne, mais aussi un animal. En ce qui concerne le sujet de *stå*, il doit être doté de pieds ainsi que d'une capacité de bouger, ce qui pourrait être le cas d'un être humain ou d'un animal. Or, c'est bien un être humain qui est visé dans ces définitions, mais cette information est sous-entendue. Nous développerons dans la section suivante le sens prototypique des verbes de position, qui sont les références aux postures humaines. Les définitions du même dictionnaire des verbes de position dynamiques sont rendues dans le tableau (2) ci-dessous.

<i>lägga « coucher »</i>	<i>ställa « mettre debout »</i>	<i>sätta « mettre assis »</i>
<i>placera med den största ytan mot något underlag, med avseende på person eller föremål « placer avec la surface la plus grande contre une base, quant à une personne ou un objet »</i>	<i>placera upprätt, (...) även allmänna placera « placer droit, (...) aussi placer plus généralement »</i>	<i>placera (någon) i sittande ställning « placer (quelqu'un) en position assise »</i>
<i>försätta något i viss situation « mettre quelque chose dans une certaine situation »</i>	<i>få att stanna « faire arrêter »</i>	<i>placera i läge eller på plats « placer en position ou en place »</i>
<i>iordningställa (helhet) ofta genom att sammanfoga delar « préparer (une entité) souvent en unissant des parties »</i>	<i>justera till rätt läge « régler en bonne position »</i>	<i>plantera « planter »</i>
	<i>rikta « viser, diriger »</i>	<i>sammanställa trycktyper till ord, rader och sidor som förbereder för tryckning « mettre ensemble des caractères d'imprimerie en mots, lignes et pages, préparant pour l'impression »</i>
	<i>arrangera « organiser, arranger »</i>	<i>satsa pengar « miser de l'argent »</i>
		<i>börja förflytta eller aktivera « commencer à bouger ou à activer »</i>

Tableau 2: Les définitions des verbes de position dynamiques dans le dictionnaire Norstedt svenska ordbok (1990).

Les premières définitions sont les plus prototypiques (voir la section suivante), mais la définition de *ställa* n'indique aucunement qu'il peut s'agir d'un être humain. Il est vrai que la situation de placer quelqu'un debout quelque part n'est pas des plus courantes, et c'est probablement la raison pour laquelle cet aspect du sens n'est pas explicité. Les définitions suivantes présentent quelques usages plus élargis d'une façon assez succincte. Il est évident que ce dictionnaire ne peut être utile qu'à un locuteur natif qui ne demande pas des explications détaillées quant à la signification de ces verbes.

En revanche, dans un dictionnaire d'usage, les définitions sont en général plus extensives, puisqu'ils donnent plusieurs exemples des situations où certaines utilisations de chaque mot sont illustrées¹⁵. Ci-dessous, le tableau (3) contient toutes les définitions des verbes de position statiques données dans *Svenskt språkbruk* ([L'usage de la langue suédoise] 2003), et nous verrons que leurs utilisations semblent aller loin au-delà de la première définition décrite ci-dessus. Nous allons également voir que plusieurs définitions sont

¹⁵ Un dictionnaire d'usage est en effet un dictionnaire censé montrer les constructions possibles d'un mot, tandis qu'un dictionnaire pour ainsi dire basique ne donne que les définitions.

identiques d'un verbe à l'autre, en sachant que les traductions françaises sont approximatives. Les sens prototypiques, c'est-à-dire les sens qui expriment la position corporelle d'un être humain sont mis en gras. Ce sont également ces définitions qui sont présentées en premier pour chaque verbe respectif dans le dictionnaire.

Verbe correspondant à la définition	Définition du dictionnaire
<i>ligga</i>	<i>Befinna sig i horisontalläge</i> « se trouver en position horizontale »
<i>ligga</i>	<i>Om att befinna sig i relation till någon annan eller något annat</i> « le fait de se trouver en relation à quelqu'un d'autre ou quelque chose d'autre »
<i>ligga</i>	<i>Vara i visst skick</i> « être dans un certain état »
<i>ligga</i>	<i>Om att något utgör ett inslag i eller har visst samband med något annat</i> « le fait que quelque chose fait partie de ou a une certaine relation avec quelque chose »
<i>ligga</i>	<i>Om att ha något under en längre tid</i> « le fait d'être en possession de quelque chose pendant longtemps »
<i>sitta</i>	<i>Befinna sig i sittande läge, om kroppslig position</i> « se trouver en position assise, concernant la posture corporelle »
<i>sitta</i>	<i>Vara ordentligt hopfäst, vara fast förankrad</i> « être bien attaché, être bien ancré »
<i>sitta</i>	<i>Passa, klä</i> « convenir à, aller bien à (vêtements) »
<i>sitta</i>	<i>Vara något, ha viss funktion</i> « être quelque chose, avoir une certaine fonction »
<i>stå</i>	<i>Befinna sig i upprätt läge, om kroppslig position</i> « se trouver en position droite, concernant la posture corporelle »
<i>stå</i>	<i>Uttryck för resultatställning, sport</i> « exprime le résultat dans un sport d'équipe »
<i>stå</i>	<i>Uttryck för när man låter något vara eller när något är överksamt</i> « exprime le fait de laisser quelque chose tel quel ou lorsque quelque chose est inactif »
<i>stå</i>	<i>Vara skrivet</i> « être marqué, écrit »
<i>stå</i>	<i>Vara, vara något</i> « être, être quelque chose »
<i>stå</i>	<i>Äga rum</i> « avoir lieu »
<i>stå</i>	<i>Kontrastera</i> « contraster »
<i>sitta, stå</i>	<i>Vara något, ha viss funktion</i> « être quelque chose, avoir une certaine fonction »
<i>ligga, sitta, stå</i>	<i>Befinna sig, om fysisk placering</i> « se trouver, concernant l'emplacement physique »
<i>ligga, sitta, stå</i>	<i>Befinna sig i viss situation</i> « se trouver dans une certaine situation »
<i>ligga, sitta, stå</i>	<i>I uttryck för fysisk placering</i> « dans des expressions d'emplacement physique »

Tableau 3: Les définitions des verbes de position statiques dans le dictionnaire Svenskt språkbruk, 2003.

Les trois dernières définitions, présentées en dernier dans le tableau ci-dessus, se trouvant dans l'entrée respective de chaque verbe de position coïncident, ce qui peut paraître intrigant pour un apprenant de suédois langue étrangère. Aucun indice n'aide l'utilisateur à choisir le bon verbe pour la situation en question. Le choix entre les trois verbes semble arbitraire et facultatif, alors qu'il n'en est rien, ce que nous allons voir sous la section traitant des paramètres sémantiques de ces verbes ci-dessous. Souvent, les verbes de position sont combinés à des particules ou des syntagmes prépositionnels pour obtenir les sens présentés ci-dessus. Afin d'illustrer ces possibilités, les définitions sont toujours suivies de plusieurs exemples dans le dictionnaire, que nous ne rendons toutefois pas ici. Dans le tableau (4) ci-dessous, nous verrons les définitions du même dictionnaire d'usage pour les verbes de position dynamiques. Comme dans le tableau précédent, les significations qui précisent une position corporelle sont mises en gras. Une traduction approximative en français est également fournie.

Verbe correspondant à la définition	Définition du dictionnaire
<i>lägga, sätta, ställa</i>	<i>Placera</i> « placer »
<i>lägga</i>	<i>Använda</i> « utiliser »
<i>lägga</i>	<i>Tilldela, fördela</i> « accorder, répartir »
<i>sätta</i>	<i>Placera i sittande läge</i> « mettre en position assise »
<i>sätta</i>	<i>Placera i bestämd ordning enligt viss värdering</i> « placer dans un ordre défini selon une certaine évaluation »
<i>sätta</i>	<i>Bestämma</i> « décider »
<i>sätta</i>	<i>Plantera</i> « planter (une plante) »
<i>sätta</i>	<i>Ofrivilligt åstadkomma något</i> « réaliser quelque chose sans l'intention de le faire »
<i>sätta</i>	<i>Göra, åstadkomma</i> « faire, réaliser »
<i>sätta</i>	<i>Satsa</i> « miser »
<i>ställa</i>	<i>Sätta i upprätt läge</i> « mettre en position droite/verticale »
<i>ställa</i>	<i>Försätta någon eller något i en viss situation</i> « causer quelqu'un à se trouver dans une certaine situation »
<i>ställa</i>	<i>Justera till ett visst läge</i> « ajuster jusqu'à une certaine position »
<i>ställa</i>	<i>Rikta</i> « viser »
<i>ställa</i>	<i>Lägga fram, uttala</i> « exposer, prononcer »
<i>ställa</i>	<i>Ordna, arrangera</i> « organiser, arranger »

Tableau 4: Les définitions des verbes de position dynamiques dans le dictionnaire *Svenskt språkbruk*, 2003.

Alors que les verbes statiques ont trois définitions en commun, les verbes dynamiques n'en ont qu'une seule, celle de placer quelque chose quelque part. Les autres définitions sont par conséquent des sens élargis. Nous pouvons également noter que la position horizontale n'est pas mentionnée pour le verbe *lägga*, alors que les orientations sont précisées pour les deux autres verbes. La seule signification en commun, celle de « placer », n'est pas explicitée pour chaque verbe, ce qui laisse penser, encore une fois, à l'usager inaverti que ces verbes sont interchangeable.

Dans le dictionnaire bilingue (*Norstedts franska ordbok*, 1999), le premier sens du verbe statique se réfère toujours à la position corporelle, en traduisant *ligga* par « être couché, allongé », *sitta* par « être assis » et *stå* par « être, se tenir debout ». Les verbes dynamiques sont traduits de la manière suivante : *lägga* « mettre, placer, poser ; appliquer ; coucher », *sätta* « mettre, placer, poser ; miser ; planter », *ställa* « mettre, placer ; diriger ; arranger ». Pour ces derniers, il n'existe qu'une seule définition qui porte sur la position corporelle : *lägga* « coucher », et cette définition est suivie par la précision que l'action décrit le couchage d'un enfant. Si nous regardons la traduction suédoise du verbe « mettre » dans le même dictionnaire, nous trouverons les verbes suivants, sans aucune explication : *sätta*, *ställa*, *lägga*, *stoppa (in)*, *placera*. Le verbe « placer » a été traduit par *sätta*, *ställa*, *lägga*, *placera*, et le verbe « poser » par *lägga*, *sätta*, *ställa*. Les extensions sémantiques sont très peu abordées dans ce dictionnaire, sans doute à cause du public visé, à savoir les suédophones apprenant le français. Dans la littérature sur l'acquisition d'une langue étrangère, une plus grande difficulté a été constatée lorsque l'apprenant part d'une catégorie générale en sa langue maternelle vers plusieurs catégories spécifiques dans la langue étrangère (cf. Gullberg, 2009:223), alors que le contraire semble plus facile. Pour un suédophone apprenant le français, le dernier cas s'applique concernant les verbes de localisation statiques et dynamiques¹⁶. En revanche, lorsqu'un francophone apprend le suédois, il doit réviser les limites sémantiques des catégories existantes de sa langue maternelle, et un dictionnaire franco-suédois avec ce public aurait par conséquent des définitions plus développées concernant le concept de la localisation. Malheureusement, aucun dictionnaire visant les apprenants francophones de suédois L2 n'existe. Il faut donc être prudent lorsque l'on consulte un dictionnaire bilingue, surtout quand il s'agit des verbes avec une sémantique si complexe que les verbes de position. Nous reviendrons sur la spécificité d'apprendre le suédois langue étrangère dans le chapitre 4.2 ci-dessous.

¹⁶ Dans une étude future, nous voudrions soumettre notre matériel d'élicitation à des apprenants suédophones de français L2, afin d'observer cette facilité supposée d'apprendre une langue avec une catégorie générale pour encoder l'emplacement statique et dynamique.

Tous les dictionnaires ont une approche sémasiologique, c'est-à-dire qu'une entrée de dictionnaire part de la « première » définition d'un mot et décrit ensuite les élargissements sémantiques du mot en question. L'approche onomasiologique est difficile à mettre en place, car il faut choisir un certain nombre de concepts et situations, pour ensuite inventorier les différents mots et expressions qui peuvent les encoder. Lakoff & Johnson (1985:125) estiment que l'information sur la compréhension des concepts manque dans les dictionnaires, qui ne présentent que les définitions inhérentes et pour ainsi dire objectives. Or, la compréhension d'un mot contient également la compréhension métaphorique, selon ces auteurs (*idem*:129), ainsi que la compréhension par catégorisation. Nous reviendrons sur ces derniers termes dans les sections traitant des images schématiques et des paramètres sémantiques ci-dessous, mais nous voudrions proposer une possibilité d'insérer dans les définitions de dictionnaire ces paramètres sémantiques, ainsi incluant une base pour comprendre les usages métaphoriques des verbes de position.

Dans les dictionnaires, l'on trouve également les formes temporelles des verbes. Nous les citons ici pour démontrer la parenté non seulement sémantique mais aussi formelle entre les verbes statiques et les verbes dynamiques.

verbe à l'infinitif	présent	prétérit	supin
<i>stå</i>	<i>står</i>	<i>stod</i>	<i>stått</i>
<i>ställa</i>	<i>ställer</i>	<i>ställde</i>	<i>ställt</i>
<i>ligga</i>	<i>ligger</i>	<i>låg</i>	<i>legat</i>
<i>lägga</i>	<i>lägger</i>	<i>la(de)</i>	<i>lagt</i>
<i>sitta</i>	<i>sitter</i>	<i>satt</i>	<i>suttit</i>
<i>sätta</i>	<i>sätter</i>	<i>satte</i>	<i>satt</i>

Tableau 5: Les formes verbales exprimant la temporalité.

Ces verbes appartiennent aux verbes forts, avec une conjugaison irrégulière, sauf pour le verbe *ställa*, qui a un paradigme tout à fait régulier. Nous pouvons noter la concordance de la forme prétérit du verbe statique *sitta* et la forme supin du verbe *sätta*, qui peut paraître déroutante. Nous reparlerons des formes verbales et la possibilité de se tromper lors de l'analyse de nos données.

3.4. Un air de famille

Les définitions de dictionnaire ci-dessus nous ont bien montré que le sens d'un mot n'est pas facile à appréhender d'une manière exhaustive. Selon ces définitions, le sens primaire et premièrement mentionné des verbes de position semble être celui qui décrit la posture humaine. Cet usage porte le sens prototypique des verbes, en sachant qu'un prototype est « le meilleur exemplaire ou encore la meilleure instance, le meilleur représentant ou l'instance centrale d'une catégorie » (Kleiber, 1990:47-48). Toutes les catégories linguistiques ont une structure prototypique, comme toutes les catégories humaines (cf. Lakoff, 1987 ; Taylor, 2003). La sémasiologie, c'est-à-dire le départ d'un mot afin d'en connaître ses référents, sous-tend la notion du prototype (cf. Taylor, 2008:48). Celui-ci est l'entité (ou la sorte d'entité) la plus susceptible d'être le référent d'un mot (*idem*). En guise d'exemple, l'être humain en position debout serait le référent du verbe *stå* « être debout ». Le prototype est donc un membre de la catégorie linguistique ayant un nombre maximal des attributs inclus dans celle-ci. La plupart des membres de cette catégorie partagent ces attributs, sans pour autant tous les partager, et aucun attribut n'est commun à tous les membres (cf. Rosch & Mervis, 1975:575). Ainsi, les membres d'une catégorie ont une certaine similitude, nommée ressemblance de famille (cf. Wittgenstein, 1978 [1945], cité dans Taylor, 2003:42-43). Les mots d'une catégorie n'ont, en revanche, peu voire pas d'attributs en commun avec les membres d'une autre catégorie contrastive (cf. Rosch & Mervis, *op. cit.*). Par conséquent, la catégorie du verbe *stå* n'a pas les mêmes attributs que les catégories des verbes *ligga* « être couché » ou *sitta* « être assis ». Chaque verbe de position constitue ainsi une catégorie, dont les membres, s'ils ne sont pas des exemplaires équivalents, se ressemblent suffisamment pour en faire partie.

Les membres de la catégorie *stå* sont les instances du verbe dans différents contextes d'utilisation, comme la localisation concrète et abstraite, ou encore dans les utilisations métaphoriques (voir 3.6.3 ci-dessous). Ainsi, la théorie du prototype nous intéresse pour sa flexibilité et son fonctionnement organique, sans bornes strictes entre les usages différents des membres d'une catégorie. En effet, les verbes étudiés s'organisent sémantiquement sur un continuum, et l'adhésion à la catégorie est graduelle (cf. Rosch et al., 1976:433 ; Taylor, 2003:71). La polysémie de chaque verbe n'est ainsi qu'une preuve de la ressemblance de famille (cf. Jakobsson, 1996 ; Taylor, 2003). Si la structure prototypique correspond au réseau schématique (*schematic network*) chez Langacker (1987:75ff), la polysémie est vue comme un ajustement (*accomodation*) du sens en créant une variante sémantique de l'unité linguistique. Comme nous l'avons mentionné, le prototype de la catégorie *stå* est l'être humain

en position debout. Parmi toutes les utilisations des verbes statiques, une partie minime fait référence à la position corporelle, à savoir 30% des occurrences de *sitta*, 10% des occurrences de *stå* et seulement 2% des occurrences de *ligga* (Jakobsson, 1996:15). Nous n'avons pas de chiffres pour les verbes de position dynamiques, mais le suédois se comporte très probablement en analogie avec son cousin le néerlandais, où seulement 0,8 % des usages portent sur un être humain étant placé dans une de ses postures (Lemmens, 2006:266). Par conséquent, le prototype d'une catégorie n'est pas nécessairement le plus fréquemment utilisé dans la langue courante. Malgré cela, il tient souvent une place centrale parmi les variations existantes (cf. Rosch, 1973:114).

En ce qui concerne les verbes de position, leur place centrale est due à l'importance de leurs attributs pour l'être humain, en l'occurrence son propre corps (cf. Rosch et al, 1976). Langacker fait valoir que les structures linguistiques en relation avec l'espace concret de l'être humain sont plus saillantes avec un plus grand ancrage dans l'expérience du locuteur. Un degré élevé d'ancrage détermine souvent la prototypicalité (Langacker, 1987:380). La catégorie est définie par les locuteurs comme un jeu de variations de ce prototype naturel, ou d'ajustements (*idem*) même lorsqu'il n'est pas central dans la catégorie, comme dans le cas des verbes de position (cf. Rosch, 1973:114). Ici, l'usage le plus central sont les sens élargis, qui prennent ainsi cette place de la catégorie (cf. Jakobsson, 1996). Selon Rosch, il est probable que les catégories dont le prototype se trouve à la place centrale soient plus faciles à apprendre que les catégories où le prototype est un membre périphérique de celle-ci. Malgré cela, le prototype a tendance à être appris en premier (*idem*).

Lakoff (1987:270), quant à lui, argumente que les membres d'une catégorie peuvent être reliés les uns aux autres sans qu'ils aient une propriété en commun qui définisse la catégorie, et les effets prototypiques ne sont qu'une conséquence des modèles cognitifs idéalisés, c'est-à-dire les schémas d'images (*image schemata*). Ces schémas construisent ainsi le caractère prototypique. Fondés sur une réécriture de la structure spatiale que les êtres humains expérimentent tous les jours, les schémas d'image sont particulièrement utiles lors de l'acquisition de différentes catégories relationnelles dans la langue. Par conséquent, ces schémas d'images peuvent être considérés comme une partie très importante de notre architecture mentale (cf. Mandler, 1992:598), et ils facilitent la compréhension d'autres entités physiques du monde (cf. Svorou, 1994:95).

En s'appuyant sur les travaux de Lakoff et Johnson (Johnson, 1987 ; Lakoff & Johnson, 1985), Jakobsson (1996), dans son travail sur l'utilisation métaphorique des verbes de position statiques suédois, estime que l'explication des utilisations qui vont au-delà de la

première définition prototypique, se trouve dans les schémas d'image, c'est-à-dire dans une mentalisation de l'expérience corporelle. Toute utilisation d'un verbe de position est motivée par ces schémas d'image. Selon Johnson (1987:18ff), ce sont des structures de nos images mentales qui déterminent toute interaction humaine avec son entourage. Lakoff et Johnson (1985:129) estiment que l'homme, pour comprendre et pour parler des entités abstraites, part des entités concrètes, soit en comparant les entités abstraites aux entités concrètes, soit en les métaphorisant. Les concepts utilisés pour mieux comprendre notre entourage abstrait sont ceux qui semblent naturels dans notre existence, comme notre corps, le mouvement, l'interaction entre les gens, etc.

[...] nous tendons à structurer les concepts moins concrets et qui sont de manière inhérente les plus vagues (comme ceux qui sont liés aux émotions) au moyen de concepts plus concrets, car ces derniers sont plus clairement définis dans notre expérience. (*idem*:122)

La sémantique des verbes de position se fonde sur les représentations mentales, et Jakobsson (1996:17) propose que la sémantique des verbes de position statiques tourne autour des schémas d'images suivants : LOCALISATION¹⁷, CONNEXION, VERTICALITÉ et différents types de forces comme ÉQUILIBRE, CAPACITÉ, LIEN et BLOCAGE (cf. Jakobsson, 1996:23-25). Selon l'auteur, ces schémas sont présents chez presque tous les verbes de position statiques, ce qui motive leur ressemblance de famille. Les verbes dynamiques présentent approximativement les mêmes schémas que les verbes de position, en ajoutant la composante de la Causativité. Les verbes de position inter-opèrent au niveau sémantique, puisque les verbes de position dynamiques sont les équivalents causatifs lexicalisés des verbes de position statiques (Viberg, 1985 ; Lemmens, 2006 ; Gullberg & Burenhult, 2012). Comme nous avons vu ci-dessus, les définitions et les utilisations des verbes de position présentées dans les dictionnaires sont souvent très distinctes. Les verbes figurent dans un grand nombre d'expressions, non seulement pour décrire des êtres humains dans différentes postures, mais aussi pour des objets concrets et leur emplacement dans un endroit, concret ou abstrait, ainsi que dans des utilisations métaphoriques. Ainsi, nous pouvons voir que le corps est le point de départ en suédois pour décrire bien des choses et leur emplacement, aussi concrètement que métaphoriquement. C'est à cet aspect que nous allons plus précisément nous attacher ci-dessous.

17 Dans ses travaux, Jakobsson nomme ce schéma d'image POSITION, avec le sens d'un emplacement. Pour ne pas confondre les termes, nous l'avons échangé contre LOCALISATION.

3.5. Les paramètres sémantiques des verbes de position

A partir des représentations mentales, transposées en schémas d'image, une liste de paramètres sémantiques a été établie par Lemmens (2006) et Lemmens et Perrez (2010) pour les verbes de position néerlandais. Comme les usages de ces verbes correspondent en grande partie avec celui des verbes équivalents suédois, nous nous sommes beaucoup inspirée de ces paramètres. Mais d'abord, nous présenterons par expression positionnelle les raisonnements derrière chaque paramètre, discutés par plusieurs auteurs. Il est important de dire que tous les paramètres n'entrent pas en ligne de compte en même temps pour chaque situation locative, ce qui ajoute une difficulté pour les apprenants. Il faut qu'ils fassent la bonne analyse des paramètres qui sont d'actualité dans la situation donnée pour pouvoir choisir le verbe adéquat. Selon Serra Borneto (1996:473), les élargissements sémantiques des verbes correspondent à au moins un des paramètres, et si la situation d'usage du verbe inclut plus d'un paramètre, le locuteur peut apercevoir une rivalité. Le choix d'un verbe devant un autre paraît alors moins motivé. Selon cet auteur, lors des utilisations métaphoriques des verbes de position, une localisation concrète dans le monde est rare, ce qui annule l'importance de la forme et l'orientation de la Figure lors du choix de verbe (*idem*). Nous voudrions faire valoir, au contraire, que toutes les utilisations et les élargissements de ces verbes sont motivés par les schémas d'images et les paramètres sémantiques qui en découlent.

3.5.1. Les paramètres de *stå/ställa*

Van Oosten (1984:144) affirme que la position normale d'un être humain est la station debout, qu'il est plus haut que large, et qu'il peut se tenir droit sans aucun support extérieur. En suédois, ce concept est rendu par le verbe *stå*. Jakobsson (1996:23ff) rajoute qu'une personne debout se trouve obligatoirement dans un endroit déterminé, elle tient une position, et elle exerce également une pression sur la base. La personne debout représente aussi un *funktionellt upp*, c'est-à-dire un « vers-le-haut » fonctionnel – la personne est fonctionnelle lorsqu'elle tient sa tête vers le haut – ainsi qu'une extension verticale (*idem*). Une personne debout représente aussi un être humain prêt à se mettre en route, agir et interagir avec son entourage. Lemmens (2002a:11) rappelle que la position debout est la position canonique de l'être humain, et qu'une personne debout est associée au pouvoir et au contrôle, argument mis en avant également par Newman (2002a:2). Selon Serra Borneto (1996:463), le paramètre le

plus important pour le verbe *stå* est la base. Les paramètres sémantiques des verbes *stå* « être debout » et *ställa* « mettre (debout) » peuvent donc être synthétisés de la manière suivante (cf. Lemmens & Perrez, 2010) :

<i>stå</i>	<i>ställa</i>
être sur ses pieds → être sur sa base (BASE)	être mis sur ses pieds → être mis sur sa base (BASE)
avoir une extension vers le haut à partir de la base	être mis avec une extension vers le haut à partir de la base
avoir une extension verticale (VERTICALITÉ)	avoir une extension verticale (VERTICALITÉ)
être dans sa position canonique (CANONICITÉ)	être mis dans sa position canonique (CANONICITÉ)
être fonctionnel (FONCTIONNALITÉ)	devenir fonctionnel (FONCTIONNALITÉ)
(le texte écrit est debout – usage métaphorique)	

Tableau 6: Paramètres sémantiques contenus dans les verbes *stå/ställa*.

Nous donnerons un exemple parmi nos stimuli que nous allons analyser ci-dessous : *Flaskan står på stolen* « La bouteille est [debout] sur la chaise ». Cette bouteille repose sur sa base, a une extension verticale à partir de sa base et elle se trouve dans une position attendue et normale, c'est-à-dire canonique. On peut également considérer que la bouteille est fonctionnelle en tant que récipient lorsqu'elle est « debout ». C'est pourquoi, en suédois, il faut encoder cette situation par le verbe de position *stå*. Selon Langacker (1987:271ff), il y a une partie plus saillante que les autres, appelée zone active, lors du maintien d'un état statique, encodé par les verbes de position. Pour la position debout, il s'agit des jambes (cf. Newman, 2002a:2). Cette théorie approche celle de Bowerman sur les catégories des objets (2005), qui développe l'idée que certains verbes ne contiennent pas seulement le sens de l'action qu'ils expriment, mais aussi une catégorie d'objet qui est obligatoirement inclus dans l'action. L'exemple donné dans son article est le verbe *kick*, qui en anglais sous-entend la présence d'un pied. Donc pour les verbes *stå/ställa*, l'objet sous-entendu, dans le sens primaire du verbe, pourrait bien être les jambes ou les pieds, qui dans un sens figuré devient le paramètre de la BASE.

3.5.2. Les paramètres de *ligga/lägga*

Le verbe qui contraste presque parfaitement avec les caractéristiques de *stå* « être debout » est *ligga* « être couché » en suédois. Être couché/allongé n'est pas la position canonique de l'être humain (cf. Van Oosten, 1984:144). Son extension est plus large que grande, l'être humain ou

l'objet n'est pas obligé de se soutenir et parfois il n'en est pas capable. Le verbe *ligga* est souvent utilisé comme le contraire du verbe *stå*, car la position canonique d'une personne n'est pas d'être allongée. Jakobsson (1996:24) affirme que l'extension horizontale caractérise une personne allongée, et que l'absence d'un « vers-le-haut » fonctionnel est un blocage de la VERTICALITÉ. Elle pense aussi que *ligga* peut être une manifestation d'une incapacité de bouger, ce qui se base sur la passivité d'une personne allongée. Lemmens (2002a:11) rajoute que le sens de *ligga* est lié au repos, à la fragilité et à la mort. Ce verbe est également utilisé pour encoder les objets ronds, qui n'ont pas de base, puisqu'ils sont symétriques, appelés des objets sans dimensions (Serra Borneto, 1996 ; Lemmens & Perrez, 2010). Ceci provient du fait que l'emplacement est conceptualisé comme un point sur une ligne, selon Jakobsson (1996:27), tout comme l'emplacement géographique d'un pays ou une ville, encodé en suédois comme dans l'exemple suivant : *Stockholm ligger i Sverige* « Stockholm se trouve en Suède ». Or, dans ce cas, il n'existe pas d'équivalence entre le verbe statique et le verbe dynamique, car l'on ne peut pas *lägga* « mettre » une ville quelque part. Voici donc les paramètres sémantiques pour les verbes *ligga/lägga* qui découlent de ces constats (cf. Lemmens & Perrez, 2010).

<i>ligga</i>	<i>lägga</i>
être sur un de ses côtés → ne pas être sur sa base (Ø BASE)	être mis sur un de ses côtés → être mis hors sa base (Ø BASE)
avoir une extension horizontale (HORIZONTALITÉ)	être mis en extension horizontale (HORIZONTALITÉ)
Ne pas être dans sa position canonique (NON-CANONICITÉ)	être mis hors position canonique (NON-CANONICITÉ)
Ne pas être fonctionnel (NON-FONCTIONNALITÉ)	devenir infonctionnel (NON-FONCTIONNALITÉ)
Localisation des entités sans dimension/rondes	poser une entité sans dimension/ronde
Localisation géo-topographique	-

Tableau 7: Paramètres sémantiques contenus dans les verbes *ligga/lägga*.

En reprenant l'idée sur la zone active (Langacker, 1987), nous voudrions avancer que pour les verbes *ligga/lägga*, celle-ci correspond à un des côtés du corps entier, car c'est celui-ci qui se trouve en contact avec la surface (cf. Newman, 2002a:3). En ce qui concerne l'idée sur la catégorie d'objet sous-entendue du sens du verbe (Bowerman, 2005), l'objet sous-entendu de ces verbes porte sur le Fond où l'action du verbe se déroule, à savoir un lit (pour la plupart du temps dans notre culture).

3.5.3. Les paramètres de *sitta/sätta*

Le verbe *zitten* en néerlandais, *sitta* en suédois, est un mélange des deux autres verbes, selon Van Oosten (1984:144). Un être humain dans la position assise n'est ni horizontal ni vertical, mais quelque chose entre les deux. Comme la position canonique des êtres humains est la station debout, la position assise n'en est pas une. Le verbe *sitta* tient une place à part lorsqu'il s'agit de l'extension du sens. Il se trouve que la position humaine assise n'est pas possible à transférer sur d'autres utilisations de *sitta*, selon Jakobsson (1996:35). C'est-à-dire qu'il n'y a pas d'équivalence du sens vertical ni du sens horizontal dans l'utilisation du verbe *sitta* pour des objets. Le verbe *sitta* est souvent utilisé pour exprimer le fait d'être fixé, accroché ou attaché lorsqu'il incarne la localisation d'un objet. Le schéma d'image de CHEMIN proposé par Jakobsson pour le verbe *sitta* focalise sur le point d'arrivée, où l'achèvement du mouvement se réunit avec un ancrage instantané sur le point d'arrivée.

Selon Newman (2002a:19), certains sens élargis de l'équivalent anglais *sit* sont motivés par du *good-fit*, terme approximativement traduit par un EMPLACEMENT APPROPRIÉ. Il ne s'agit plus de la forme de la Figure, mais d'un ajustement de cette Figure dans un endroit spécifique, comme la référence corporelle de ce verbe va vers une position confortable d'un être humain. Ce paramètre rejoint celui de *containment* (cf. Lemmens, 2002a, 2002b), rendu par INCLUSION en français, ou celui de *tight fit* (cf. Choi & Bowerman, 1991 ; Bowerman & Choi, 2001 ; Hickmann & Hendriks, 2006), qui traduit une relation très étroite entre la Figure et le Fond, souvent même un ajustement total, où la forme du Fond marie parfaitement celle de la Figure. Nous appellerons ce paramètre le CONTACT (étroit). Un exemple en suédois, tiré de nos stimuli, illustre cette explication difficile à saisir : *kniven sitter i knivstället* « le couteau est [assis] dans le porte-couteau¹⁸ ». Le verbe *sitta* semble donc être un verbe dont le sens exprime une partie de la fonction d'association, c'est-à-dire la relation spatiale, et par conséquent, le verbe *sätta* exprime une partie de la Trajectoire (le chemin suivi par Figure jusqu'au Fond, (Newman, 2002a:19)). Le verbe *sitta* est surtout appliqué lors d'une référence à un objet ou à une personne qui fait partie d'un ensemble et qui, par conséquent, a une fonction spécifique (cf. Jakobsson, 1996:26). Cet aspect explique sans doute une partie du caractère fonctionnel que l'on trouve dans certains sens des verbes *sitta* et *sätta*. Dans les exemples *hatten sitter på huvudet* « le chapeau est [assis] sur la tête » et *hon sätter på sig strumporna* « elle met [assis] les chaussettes », les paramètres du CONTACT et de l'INCLUSION sont

18 Un porte-couteau dans cette thèse n'est pas l'ustensile sur lequel on pose un couteau sur la table afin de ne pas la salir, mais le bloc dans lequel on insère le couteau afin de le ranger, voir l'image du stimulus SP024 – COUTEAU DANS UN PORTE-COUTEAU dans l'Annexe I.

perceptibles, mais une notion d'une MISE EN FONCTIONNALITÉ peut aussi se discerner, car le chapeau remplit sa fonction en étant sur la tête, et les chaussettes celle d'être sur les pieds. En outre, certains usages du verbe *sätta* incarnent le début d'une action, ayant ainsi une notion d'ingressivité. Le paramètre sémantique de la MISE EN FONCTIONNALITÉ décrit ces usages. Le trait sémantique EMPLACEMENT APPROPRIÉ, proposé par Viberg pour le verbe *sätta* (1985:12), avoisine le paramètre de la FONCTIONNALITÉ, mais nous gardons le terme de Viberg afin de bien distinguer les deux paramètres. Ainsi, ces verbes semblent dépendre dans une plus grande mesure du Fond et sa nature que l'usage des autres verbes de position.

Lemmens propose, pour l'équivalent *zitten* néerlandais, que ce verbe est moins positionnel que les autres et tient une place à part (2002a:117). Or, si cela induit un usage plus fréquent de ce verbe en néerlandais, cela ne semble pas être le cas en suédois, car les utilisations élargies sont plus restreintes. Rappelons que ce verbe se trouve en 35ème place sur la liste de fréquence verbale de Viberg (2006), dépassé par *stå* (place 17), *ligga* (place 23) et *lägga* (place 31).

Donc, les sens élargis des verbes *sitta* et *sätta* paraissent éloignés du sens original, à savoir la référence à une personne assise. Les deux paramètres qui couvrent les utilisations élargies sont les suivants, selon Lemmens (2002a,b) : CONTACT – la Figure est en contact très rapproché, voire attachée au Fond ; INCLUSION – la Figure se trouve en partie ou totalement insérée dans un Fond étroit.

<i>sitta</i>	<i>sätta</i>
contact avec le Fond (CONTACT)	être mis en contact avec le Fond (CONTACT)
être contenu dans le Fond, contact très étroit (INCLUSION)	être inclus dans le Fond, contact très étroit (INCLUSION)
être approprié (EMPLACEMENT APPROPRIÉ)	être mis à un emplacement appropriée (EMPLACEMENT APPROPRIÉ)
	entamer la fonctionnalité (MISE EN FONCTIONNALITÉ)

Tableau 8: Paramètres sémantiques contenus dans les verbes *sitta/sätta*.

Pour ces verbes, la zone active (cf. Langacker, 1987) correspond aux fesses du corps humain (cf. Newman, 2002a), ce qui est sans doute également la catégorie qui est incluse dans l'action du verbe (cf. Bowerman, 2005). Or, il est possible que pour cette dernière, l'endroit prototypique où se déroule l'action en question peut aussi incarner cet objet, à savoir une chaise.

Selon Viberg (1985:53), le verbe *sätta* détient, dans une certaine mesure, une valeur moins marquée. Dans le suédois parlé en Finlande, ce verbe est considéré comme un hypéronyme des verbes de placement (Toivonen, 1997:7), et il est par conséquent grammaticalement correct (mais pas toujours idiomatique) dans toutes les situations de mouvement provoqué. L'interchangeabilité presque parfaite des verbes *sätta* och *ställa* (également existante en allemand, cf. Fagan, 1991:144) avoisine cette problématique (cf. Viberg, 2006:119). En effet, puisque le verbe *sätta* incarne le sens de mettre quelque chose dans un endroit approprié, et par conséquent en position appropriée et fonctionnelle, il est effectivement possible de remplacer *ställa* par ce verbe dans la majorité des configurations. En néerlandais, *zetten*, l'équivalent formel du verbe suédois *sätta*, est le seul verbe de placement à encoder les situations correspondant aux paramètres sémantiques des verbes *ställa* et *sätta*. Le verbe *stellen* existe toujours, mais celui-ci n'est utilisé que dans certaines métaphores (cf. Lemmens, 2006).

3.6. Les contextes d'utilisations des verbes de position

Dans notre étude, nous allons nous concentrer sur l'utilisation et l'acquisition des verbes de position dans leur contexte locatif et concret, incluant les usages prototypiques et locatifs. Malgré cela, nous aimerions présenter brièvement les différents contextes d'utilisations de ces verbes, pour expliquer la fréquence élevée de ces verbes dans le suédois de tous les jours.

3.6.1. Les utilisations prototypiques

Nous avons déjà mentionné que le sens fondamental et prototypique des verbes de position concerne un être humain et ses postures corporelles. En général, les verbes de position statiques décrivent la position d'un être humain, mais également son emplacement physique dans un espace concret. En suédois, nous avons vu qu'il est très courant d'encoder la localisation d'une personne à l'aide d'un verbe de position statique. Rappelons que ces verbes ont trois traits sémantiques de base, à savoir OBJET, LOCALISATION et POSITION. En voici un exemple basique, qui donne la localisation du professeur, ainsi que sa position corporelle :

(3.12)	<i>Läraren</i>	<i>står</i>	<i>framför</i>	<i>eleverna</i>
	professeur.DÉF	être debout.PRÉS	devant	élèves.DÉF
	« Le professeur est devant les élèves »			

L'image prototypique que nous avons d'une personne debout nous aide à appliquer les paramètres ci-dessus facilement, puisqu'une personne dans la position debout se trouve sur ses pieds, ce qui peut être considéré comme la base d'un être humain (BASE). En outre, il a une extension verticale (VERTICALITÉ) et il paraît fonctionnel dans son activité de professeur (FONCTIONNALITÉ), étant dans la posture canonique d'un être humain (CANONICITÉ). Notons au passage que la position corporelle n'est pas rendue en français. Jakobsson (1999:73ff) explique cela en avançant l'idée que le verbe *stå* en suédois est utilisé dans des situations où la position debout n'est pas focalisée, et peut même être considérée comme superflue, car en français, la référence à la position de l'être humain est implicite, voire sans importance. Selon Kortteinen (2000), il existe effectivement deux usages prototypiques des verbes de position statiques : une focalisée, ou marquée, et une non-marquée, dont la première peut être rendue en français, alors que la deuxième ne doit pas l'être, car la posture humaine n'est pas importante à encoder en français lors d'un événement de localisation. Cela s'explique encore une fois par les typologies différentes auxquelles appartiennent ces deux langues, dont le suédois porte beaucoup d'importance sur la Manière d'un événement de mouvement/localisation, avec des verbes lexicalisés prêts à encoder cet aspect de la réalité (cf. Slobin, 1987, 1991, 1996a, 2003).

En revanche, pour que le verbe transitif *ställa* soit appliqué sans ambiguïté à la position humaine, il faut l'utiliser dans sa forme inchoative, c'est-à-dire *ställa sig* « se mettre debout ». Sinon, il est difficile de trouver une situation qui décrit quelqu'un qui met quelqu'un d'autre debout, sauf un adulte qui aide un très jeune enfant à se mettre debout, ou une personne ivre, malade, etc, ou bien lorsqu'on met debout une poupée ou d'autres objets ressemblant à des êtres humains.

3.6.2. Les utilisations locatives

Selon Newman & Rice (2004:355), l'utilisation locative est une des utilisations élargies possibles des verbes de position. Cet usage décrit l'emplacement physique d'une entité concrète dans un espace concret. Il est effectivement possible de remplacer un verbe de position par un verbe existentiel, surtout la copule *vara* « être ». Or, pour la plupart du temps, comme nous l'avons mentionné dans la partie 3.1 ci-dessus, l'utilisation d'un verbe de position sera plus idiomatique, surtout lorsqu'il s'agit des entités concrètes et saillantes. Nous proposons quelques exemples pour illustrer cet usage, et pour montrer que les paramètres sémantiques sont parfois applicables dans une mesure très restreinte.

Lorsqu'il s'agit d'un être humain, ou d'un objet ressemblant à un être humain, qui se trouve quelque part, tous les paramètres sémantiques sont représentés, alors que dans une utilisation élargie, comme l'utilisation locative, cela dépend de la nature de la Figure. Mais commençons par un exemple¹⁹, où tous les paramètres entrent en ligne de compte.

- (3.13) *Flaskan står på bordet.*
 bouteille.DÉF être debout.PRÉS sur table.DÉF
 « La bouteille est sur la table. »

Dans cette phrase, nous trouvons la bouteille en tant que Figure et le Fond est représenté par la table, reliés par la préposition *på* « sur ». La bouteille a une base (BASE), sur laquelle elle peut être placée, et on peut considérer cet emplacement sur la base comme canonique (CANONICITÉ) et fonctionnel (FONCTIONNALITÉ). En outre, la bouteille a une extension verticale (VERTICALITÉ), une extension qui part de la base vers le haut. Donc, la correspondance entre les paramètres sémantiques d'un être humain et ceux de la bouteille est parfaite. L'exemple suivant nous fournit une Figure, le lit, qui se trouve sur ses pieds, et qui a donc une base concrète sur laquelle il repose.

- (3.14) *Sängen står mitt i rummet.*
 lit.DÉF être debout.PRÉS milieu dans chambre.DÉF
 « Le lit est au milieu de la chambre. »

Ce lit est fonctionnel dans cette position (FONCTIONNALITÉ), et c'est également la position dans laquelle on s'attend à voir un lit, se trouvant donc dans sa position canonique (CANONICITÉ). En revanche, un lit n'a pas d'extension verticale, mais plutôt horizontale. L'emploi du verbe *stå* malgré la rupture avec le paramètre verticalité, qui paraît un des plus importants pour ce verbe, peut sembler étonnant. Apparemment, dans cette configuration-ci, la présence des pieds, et donc d'une BASE, ainsi que la FONCTIONNALITÉ semblent être les paramètres les plus importants. Un exemple qui, au contraire, ne prend que le paramètre vertical en compte est le suivant.

- (3.15) *Pennan står i glaset.*
 crayon.DÉF être debout.PRÉS dans verre.DÉF
 « Le crayon est dans le verre. »

¹⁹ Les exemples dans cette section sont fabriqués par nous.

Un crayon posé dans un verre a une extension verticale (VERTICALITÉ), mais qu'il ne pourrait pas garder s'il n'était plus contenu dans le verre. Cet objet n'a pas de véritable base, et sa fonctionnalité serait plutôt en cours lorsqu'il est utilisé pour l'écriture, donc ce paramètre ne se fait pas valoir dans ce contexte. La CANONICITÉ n'entre pas non plus en ligne de compte, car il est difficile de définir une position canonique d'un crayon. Toutefois, il y a évidemment des emplacements bizarres et inattendus pour un crayon. Prenons des exemples farfelus du type un crayon sous le bras de quelqu'un, ou sur le dos de la main tendue d'une personne, etc, qui seront également encodés par un des verbes de position (sans doute *sätta* pour le crayon sous le bras (*han har satt pennan under armen* « il a mis le crayon sous le bras »), et *ligga* pour le crayon sur la main (*pennan ligger på ovansidan av handen* « le crayon est sur le dos de la main »). L'exemple (3.16) ci-dessous, inspiré de l'étude de Gullberg & Burenhult (2012) sur l'usage des verbes dans les situations de placement en suédois, nous montre que certaines situations peuvent être encodées par les trois verbes dynamiques de positions, selon le paramètre focalisé par le locuteur²⁰. En s'imaginant un carton qui est plus large que haut, ces trois possibilités s'offrent au locuteur, constituant un exemple de ce que Lemmens & Perrez appellent la variation de l'encodage (cf. Lemmens, 2002a; Lemmens & Perrez, 2010; Perrez & Lemmens, 2012).

- (3.16) *Någon ställer/lägger/sätter en kartong på*
 quelqu'un mettre debout/couché/assis.PRÉS un carton sur
en hylla.
 une étagère
 « Quelqu'un pose un carton sur une étagère. »

Cet événement de placement inspire donc les uns à focaliser sur la BASE du carton, les autres sur l'HORIZONTALITÉ du carton (*lägga*) qui est effectivement plus bas que haut, avec une extension plus horizontale que verticale, ou les autres encore sur l'EMPLACEMENT APPROPRIÉ du carton (*sätta*). La presque-synonymie des verbes *ställa* et *sätta* se fait également connaître dans cette situation, tandis que l'usage du verbe *lägga* montre une ignorance envers la notion de la base du carton.

Les verbes *sitta/sätta* encodent des situations comme dans les exemples suivants,

20 Cf. l'encodage du beurre dans le réfrigérateur en néerlandais soit par *liggen* si l'horizontalité est accentuée, par *staan* si la base du conteneur est primée, par *zitten* si le fait d'être contenu dans le conteneur est vu comme le plus saillant (Lemmens, 2002a:123).

portant les paramètres sémantiques du CONTACT et d'INCLUSION ainsi que l'EMPLACEMENT APPROPRIÉ (cf. 3.5.3 ci-dessus).

- (3.17) *Nyckeln* *sitter* *i* *låset*.
 clé.DÉF. être assis.PRÉS dans serrure.DÉF.
 « La clé est dans la serrure. »
- (3.18) *Sätt* *magneten* *på* *kylskåpet*.
 mettre assis.IMPÉR aimant.DÉF. sur réfrigérateur.DÉF.
 « Met l'aimant sur le réfrigérateur. »

Le verbe *sitta* dans l'exemple (3.17) porte tous les paramètres sémantiques, tandis que *sätta* dans l'exemple (3.18) n'encode pas le fait d'être contenu, car le Fond est plat. La clé est en CONTACT très étroit avec le Fond, une conséquence d'en être contenue (INCLUSION). En plus, la clé est au bon endroit avec une notion de FONCTIONNALITÉ lorsqu'elle se trouve dans la serrure. En ce qui concerne l'aimant, le CONTACT inhérent de sa fonction est encodé par le verbe *sätta*, et ce contact garantit en quelque sorte qu'il se trouve à un EMBLACEMENT APPROPRIÉ. Posé sur une table, le même objet serait encodé par *ligga*, car l'HORIZONTALITÉ devient le paramètre le plus saillant, combiné à la NON-FONCTIONNALITÉ.

La localisation géo-topographique, c'est-à-dire l'emplacement d'un endroit géographique ou d'un bâtiment, appartient également aux utilisations locatives. Pour la plupart du temps, ces configurations sont encodées par le verbe *ligga*, comme dans l'exemple suivant :

- (3.19) *Huset* *ligger* *vackert* *vid*
 maison.DÉF. être couché.PRÉS joliment à-côté-de
 ~~*ån*~~.
 rivière.DÉF.
 « La maison est joliment située près de la rivière. »

Une maison est une entité ayant une BASE, une FONCTIONNALITÉ et une position canonique (CANONICITÉ), ainsi que souvent une extension verticale (VERTICALITÉ), et le choix de verbe de l'exemple ci-dessus peut par conséquent étonner. Il est vrai qu'une maison peut également être encodée par le verbe *stå*, mais seulement si celle-ci détient une position verticale saillante par rapport au Fond, comme dans l'exemple suivant :

- (3.20) *Det står en lada på ängen.*
 il être debout.PRÉS une grange sur pré.DÉF.
 « Il y a une grange dans le pré. »

La grange dans l'exemple est sans doute le seul objet qui se détache du paysage autour, la rendant ainsi plus saillante à l'observateur-locuteur, motivant le choix du verbe *stå* dans cette situation géo-topographique.

3.6.3. Les utilisations métaphoriques

L'utilisation métaphorique des verbes de position souligne le sens du mouvement et des relations spatiales des verbes. La forme debout, assise ou allongée chez les personnes est souvent sans importance dans les expressions métaphoriques contenant un verbe de position, selon Jakobsson (2002:202). Il s'agit plutôt de la structure dynamique à laquelle réfère le verbe. Dans la phrase (adaptée au français) « où vont les fourchettes? », en suédois *var ska gafflarna ligga?* (« où vont les fourchettes être couchées ? »), la détermination de la localisation est schématisée en suédois, alors qu'en français, c'est le mouvement vers cet endroit qui est schématisé (*idem*:204). Ce type de schématisations est donc la base des significations élargies et métaphoriques des verbes de position. Nous n'allons pas traiter de cette utilisation dans notre étude, mais pour illustrer et expliquer une partie de la fréquence des verbes de position dans la langue suédoise, il nous semble inévitable de présenter quelques exemples²¹. Un exemple contient le verbe *stå*, incarnant les schémas d'images de LOCALISATION et de BLOCAGE, selon Jakobsson (1996) :

- (3.21) *Ord står mot ord.*
 mot être debout.PRÉS contre mot
 « La parole de l'un contre la parole de l'autre. »

Il s'agit donc d'une métaphore des personnes n'étant pas d'accord et qui s'affrontent, debout devant l'un l'autre. Cette position figée est incarnée par le verbe *stå*. Ainsi, la parole représente la personne dans une relation de métonymie. En outre, l'usage du verbe *stå* pour encoder du texte sur un document peut jouer un rôle dans cette expression. Dans l'exemple suivant, le schéma d'image LOCALISATION est toujours de mise, combiné au schéma de LIEN.

21 Pour de plus amples informations sur les verbes de position et leurs élargissements métaphoriques, il faut se diriger vers l'étude de Jakobsson (1996).

- (3.22) *Han ligger bakom projektet.*
 il être couché.PRÉS derrière projet.DÉF.
 « Il est à l'origine du projet. »

La personne se trouve métaphoriquement derrière le projet comme une sorte de soutien, qui crée le lien entre celle-ci et le projet. Or, les paramètres sémantiques du verbe *ligga* ne semblent pas être valable ici. Certains usages métaphoriques se discernaient déjà parmi les définitions de dictionnaire ci-dessus, par exemple la définition suivante du verbe *ställa* : *lägga fram, uttala* « exposer, prononcer », pour l'usage de ce verbe dans la locution suivante : *ställa en fråga* « poser une question ». Toutes les métaphores contenant un verbe de position constituent une expression figée dans le langage, et il est fort probable que les locuteurs ne se rendent pas compte qu'ils énoncent un tel verbe.

3.6.4. Les utilisations copulatives et collocationnelles

Les utilisations copulatives et collocationnelles approchent également des expressions idiomatiques, mais elles sont moins figées, car le verbe peut être échangé selon la position prise par la Figure de la phrase. D'abord, nous allons expliquer le choix de ces termes. Dans la construction copulative, les verbes de position prennent la fonction de copules, en reliant l'attribut au sujet, d'une façon collocationnelle, voire idiomatique. En voici quelques exemples :

- (3.23) *Hon ska stå brud i januari.*
 elle aller.AUX.FUT être debout.INF mariée en janvier
 « Elle va se marier en janvier. »

Il serait tout à fait possible, mais pas du tout idiomatique, de remplacer le verbe *stå* par la copule *vara*. Il est vrai que le sens de *stå* est affaibli, comme il a une fonction attributive, mais on ne peut pas l'échanger contre un autre verbe, car la position de la mariée lorsqu'elle se trouve devant le pasteur est effectivement debout. Cependant, si, par une raison d'handicap ou autre, la mariée ne peut pas se tenir debout, il est fort possible que l'on échange le verbe contre *sitta*, tout en sachant que sa position sera très saillante et mise en premier plan informationnel avec ce changement linguistique. Dans l'exemple suivant, le verbe *stå* ne détient pas une place aussi figée que dans l'exemple ci-dessus.

- (3.24) *Inför det argumentet stod hon svarslös.*
 devant ce.PRON.DÉF argument.DÉF. être debout.PRÉT elle sans-réponse
 « Devant cet argument-là, elle ne savait quoi répondre. »

Cette expression, *stå svarslös* « ne pas savoir quoi répondre », n'est pas si figée que celle dans l'exemple précédent. Il est possible de combiner l'adjectif *svarslös* à la copule *vara*, ainsi qu'au verbe de position *sitta*, même s'il est couramment précédé par le verbe *stå*. Lorsque *sitta* est utilisé dans cette expression, il semblerait qu'il est obligatoire que le sujet de la phrase ait la position assise, alors que le verbe *stå* est moins connecté avec la position debout dans ce cas spécifique. Le verbe *stå* est donc plus proche d'une copule dans cette locution que *sitta*, qui est plus marqué par son sens prototypique (cf. Lemmens, 2002a). Cet argument se reflète également dans les locutions *sitta barnvakt* « faire du baby-sitting » et *sitta nöjd* « rester contenté », où la position assise n'est pas assurée lors des activités exprimées. Cela prouve que ces verbes ne sont pas neutres comme une copule normale, mais qu'ils gardent leur sémantisme positionnel dans une certaine mesure. Donc, les constructions attributives contenant les verbes de position relèvent souvent des expressions idiomatiques, où le verbe ne peut que rarement être échangé contre un autre, ou du moins pas sans changer radicalement le sens de l'expression.

Les collocations sont des combinaisons de mots encore moins figées que les constructions attributives, où certains mots sont vus ensemble de manière régulière (cf. Kortteinen, 2000). Le lien collocationnel se fait entre la Figure et sa position pour ainsi dire habituelle, ou du moins, celle que l'on exprime le plus souvent dans la langue parlée de tous les jours. Ce genre de constructions, contenant un petit ensemble de verbes fréquemment utilisés, sont sans doute apprises par les apprenants en tant que collocation (cf. Newman & Rice, 2004:364ff²²). Dans la vie d'un enfant, une phrase régulièrement entendue, par exemple *ställ skorna där!* « mets [debout] tes chaussures là ! », à partir de laquelle l'enfant construit une collocation, ou un genre de *chunk* d'expérience de sa vie de tous les jours (cf. Ellis, 2003 ; Bybee, 2010).

22 Ces auteurs font référence à des résultats présentés par Gries, S. & Stefanowitsch, A. (2002. Collostructions. On the interaction between verbs and constructions.) et Deane, P. (2002. Zip's law and the analogical induction of lexical properties.) Les deux communications étaient présentées lors du CSDL, du 11 au 14 octobre 2002, Rice University.

3.6.5. L'usage grammaticalisé

Les verbes de position statiques sont très présents dans les constructions progressives, où l'aspect duratif est exprimé par une coordination entre un verbe de position et un verbe principal, ce dernier exprimant l'action durative. Cette coordination rappelle la combinaison auxiliaire + verbe principal aussi bien prosodiquement que sémantiquement (*Svenska Akademiens grammatik* 4, 1999:902ff). Les verbes de position sont prosodiquement peu accentués, et leur contenu sémantique est d'une importance réduite (*ibid*). Les parties de la coordination ne peuvent pas être paraphrasées, et elles ne peuvent pas changer de place. Le sujet ne peut pas être repris après la conjonction coordinante *och* « et », comme il peut l'être dans les coordinations normales. La négation se comporte également différemment dans une coordination durative que dans les autres coordinations. Toutes ces dérogations aux règles des coordinations normales font qu'on appelle cette construction progressive une pseudo-coordination (*ibid*). La personne effectuant l'action dans la phrase doit en effet être en la position indiquée par le verbe de position, ce qui laisse croire que leur contenu sémantique n'est pas si léger que ce que a été proposé ci-dessus. Selon Hopper (1991:22), il existe un *Principle of Persistence*, qui indique qu'une forme avec une fonction lexicale, qui passe par la grammaticalisation à une fonction grammaticale, garde des traces du sens lexical original. Mais la fonction principale de ce verbe dans une construction progressive est de souligner que le verbe qui suit doit être interprété comme duratif. En voici un exemple.

- (3.25) *Hon satt och funderade hela dagen.*
 elle être assis.PRÉT et réfléchir.PRÉT toute journée.DÉF.
 « Elle réfléchissait toute la journée. »

Selon Ekberg (1983:1ff), la pseudo-coordination existe dans les langues nordiques depuis très longtemps (cf. aussi Bjerre & Bjerre, 2007 pour le danois ; Tonne, 2006 pour le norvégien). Puisque dans le suédois, et dans les autres langues nordiques, l'aspect d'un verbe ne peut être exprimé par des suffixes ni par d'autres moyens morphologiques, cet aspect est exprimé par des moyens syntaxiques²³. Josefsson (1991:130ff) affirme que les pseudo-coordinations sont représentées dans l'allemand, l'islandais et l'anglais, mais que les constructions n'ont pas les mêmes caractéristiques qu'en suédois. Josefsson soutient aussi que ces coordinations

²³ Une construction contenant un verbe de position statique est donc possible, mais il existe également d'autres constructions verbales, notamment *hålla på att* « être en train de ». Pour un compte rendu plus détaillé de ces constructions, se tourner à Ekberg, 1983, et Kvist Darnell, 2008.

décrivent un seul événement mais de deux points de vue, à la différence des coordinations normales qui décrivent deux événements. Ce fait rapproche ces constructions aux séquences auxiliaire + verbe. Lemmens (2002a:134) souligne également que les verbes néerlandais de ces coordinations sont fortement reliés à la position de l'entité, surtout les verbes *staan* et *liggen*, alors que le verbe *zitten* l'est un peu moins. L'on peut en effet utiliser ce dernier verbe dans des phrases comme *ik heb erover zitten nadenken* « j'y ai pensé (en étant assis) », alors que la personne n'était pas assise lors de l'action durative (*idem*). Notre littérature sur les verbes de position dans les pseudo-coordinations en suédois ne nous permet pas de vérifier si ce constat concernant le néerlandais peut se transférer au suédois. Mais notre sens de la langue en tant que locutrice de suédois nous indique que cela peut être le cas.

Kuteva (1999:197) maintient que les verbes de position dans ces pseudo-coordinations ont une fonction auxiliaire. Ils ont subi une grammaticalisation, suite à l'utilisation très fréquente des verbes dans l'encodage d'un énoncé locatif, où les verbes de position indiquent la position spatiale des objets physiques. Cet élargissement du sens et de l'utilisation des verbes de position en verbes auxiliaires exprimant l'aspect se fait dans plusieurs langues du monde, par exemple dans goemaï (Hellwig, 2003), qui lui aussi appartient aux langues ayant une riche précision de position lexicalisée (cf. Amelka & Levinson, 2007). Les verbes de position statiques suédois se trouvent dans des pseudocoordinations d'une manière très régulière – jusqu'à la moitié des occurrences de pseudocoordinations contient un verbe de position (cf. Kvist Darnell, 2008:174). Parmi ces constructions, le verbe *sitta* détient le palmarès, car il y figure dans 7,9% de toutes les occurrences de ce verbe dans le corpus utilisé, *stå* dans 3,5% et *ligga* dans 2,0% (*idem*:179).

En français, l'action durative est souvent exprimée à l'aide de l'imparfait, selon Jakobsson (1999:91ff), comme dans l'exemple (3.25) ci-dessus. On utilise aussi l'expression « être en train de faire quelque chose » (voir la note, page 92), ou « rester à faire quelque chose » en français, mais la position du sujet n'est jamais exprimée (*idem*).

3.7. Les particules et les verbes de position

Le verbe à particule est une spécificité germanique, très présent dans l'anglais (sous le nom de *phrasal verbs*) et les langues germaniques comme l'allemand, le néerlandais et les langues scandinaves. Il s'agit d'une construction très étudiée dans ces langues (cf. notamment Bolinger, 1971 ; Goldberg, 1995 ; Norén, 2000), et nous ne prétendons surtout pas en rendre compte d'une manière exhaustive. Nous nous intéressons seulement aux verbes à particule

contenant un verbe de position. Ces constructions sont constituées d'un verbe et d'une particule qui, en forme conjuguée, sont séparés l'un de l'autre, mais qui sont liés par la prosodie, car la particule détient l'accentuation phrasale (cf. Bodegård, 1985). La particule est typiquement un adverbe, comme *upp* « vers le haut », ou une préposition, comme *på* « sur ». Il existe différents degrés d'association entre le verbe et sa particule, qui impacte sur la compréhension. Dans le premier cas, l'addition de la sémantique des entités individuelles donne la somme sémantique du verbe à particule, par exemple *gå ut* « sortir », où le verbe *gå* veut dire « aller » et la particule *ut* donne la direction de ce mouvement, à savoir « vers l'extérieur ». Lorsqu'on échange ce verbe contre *springa* « courir », il n'y a que la Manière du mouvement qui est changée, alors que la Trajectoire reste la même. Dans ce genre de verbe à particule, les particules précisent une partie de ce qui est exprimé dans le verbe, en sachant que la direction est un élément inhérent du mouvement (cf. Svorou, 1994 ; Talmy, 2000). Le sens du verbe à particule est, pour ces cas, considéré comme transparent. Mais ce type de verbe à particule peut également avoir une extension métaphorique. Prenons l'exemple du verbe *ställa in*, qui dans son premier sens est tout à fait transparent et qui veut dire « mettre à l'intérieur », comme dans la phrase (3.26) ci-dessous. Dans la phrase (3.27), le sens est beaucoup moins immédiat, car métaphorisé.

- (3.26) *Ställ in koppen i skåpet.*
 met debout.IMPÉR vers l'intérieur tasse.DÉF dans placard.DÉF
 « Mets la tasse dans le placard. »
- (3.27) *De har ställt in konserten*
 ils a posé.PARF vers l'intérieur concert.DÉF
på grund av regnet.
 sur fond de pluie.DÉF
 « Ils ont annulé le concert à cause de la pluie. »

L'exemple (3.27) approche le deuxième cas, où la construction à particule rend une signification qui ne peut être induite par les sens individuels des entités (cf. Goldberg, 1995:1, citée dans Gunnarsson, 2001:32). Il s'agit donc d'une phrase lexicalisée et idiomatique qui a un sens opaque. Certains verbes à particule ont deux formes: une séparée, comme ceux exemplifiés ci-dessus ((3.26) et (3.27)), et un équivalent préfixé. Ce dernier appartient souvent au registre plus formel de la langue, et détient couramment un sens plus métaphorique (cf. Bodegård, 1985:77). L'équivalent préfixé du verbe *ställa in* est donc *installa*, qui prend

surtout une signification abstraite. En revanche, dans les participes présents et passés adjectivaux, on ne trouve que les formes préfixées, comme dans l'exemple (3.28) :

- (3.28) *Trädgårdsmöblerna* *är* *inställda*
 jardin-meubles.DÉF. être.PRÉS vers l'intérieur-posés.PART.PAS.ADJ.
 för *vintern.*
 pour hiver.DÉF.
 « Les meubles du jardin sont rentrés pour l'hiver. »

Peu importe la force du lien entre le verbe et sa particule, ces éléments constituent toujours une entité sémantique (cf. *Svenska akademis grammatik*, vol 3:chap.20, §1:409). Celle-ci est souvent rendue par un seul verbe lexicalisé dans une autre langue (cf. Bodegård, 1985:7), comme le verbe suédois *sätta fast* qui (dans son sens concret) est traduit par « attacher » en français.

Comme nous l'avons indiqué ci-dessus, notre intérêt pour les verbes à particule s'arrête aux verbes de position combinés à des particules, et seulement lorsqu'ils encodent une situation spatiale concrète. Comme le suédois est une langue à satellite (Talmy, 2000), qui encode la direction du mouvement dans un satellite, il existe un grand nombre de particules. Celles-ci encodent en général le composant sémantique de Trajectoire dans une relation spatiale. Nous avons déjà vu, ci-dessus, que les particules décrivant la direction vers le haut et vers le bas peuvent se combiner avec les verbes de position statiques pour les rendre inchoatifs. Regardons l'exemple suivant, attesté dans notre vie privée, en parlant au bébé²⁴ :

- (3.29) *Kom* *och* *sitt* *upp!*
 venir.IMPÉR et être assis.IMPÉR vers-le-haut
 « Viens t'asseoir ! »

La forme du verbe est un verbe statique qui, en combinaison avec une particule directionnelle, prend l'aspect inchoatif. Ainsi, le verbe statique est utilisé dans un contexte dynamique. Dans l'exemple ci-dessus, l'interprétation obligatoire en suédois est le changement de la position allongée du bébé à une position assise. Sinon, la particule utilisée serait *ner* « vers le bas », ce qui est d'ailleurs la particule combinée le plus fréquemment avec le verbe *sitta*. En français,

²⁴ La traduction française de cet exemple n'est pas parfaite. Il est possible qu'une personne dans la même situation aurait énoncé la phrase suivante afin de rendre le même sens : « Rassieds-toi ! », ce qui peut également être en direction de quelqu'un qui vient de se lever. Voici une preuve que tout énoncé doit être contextualisé afin d'être entièrement compris.

cette différence n'est pas possible à discerner dans la phrase ci-dessus. Ces deux particules (*ner*, *upp*) sont les seules à pouvoir être combinées aux verbes de position statiques dans une relation spatiale. En effet, les particules sont surtout associées aux verbes dynamiques dans les situations spatiales concrètes.

Les verbes dynamiques sont transitifs et obligatoirement suivis par un syntagme prépositionnel pour indiquer l'emplacement de la Figure. Cette préposition est forcément de nature locative, et ne peut être remplacée par une préposition directionnelle (Viberg, 1985:64). En revanche, il est tout à fait possible de remplacer le syntagme prépositionnel par une particule directionnelle, mais dans ce cas, la précision de la relation spatiale encodée dans une préposition est facultative, comme en attestent les exemples ci-dessous.

- (3.30) *Han ställer muggen på bordet*
 VERSUS
 il poser debout.PRÉS mug.DÉF sur table.DÉF
 « Il met le mug sur la table »

- (3.31) **Han ställer muggen*
 *Il poser debout.PRÉS mug.DÉF
 « *Il met le mug »

- (3.32) *Han ställer ner muggen på bordet*
 VERSUS
 il poser debout.PRÉS vers-le-bas mug.DÉF sur table.DÉF.
 « Il pose le mug sur la table »

- (3.33) *Han ställer ner muggen*
 il poser debout.PRÉS vers-le-bas mug.DÉF.
 « Il pose le mug »

Par contre, si le verbe dynamique est pronominal – c'est-à-dire qu'il détient une fonction inchoative – la précision du Fond dans un syntagme prépositionnel n'est plus obligatoire, comme l'indique l'exemple suivant.

- (3.34) *Han lägger sig (på sängen).*
 Il coucher.PRÉS se.PRON.RÉFL (sur lit.DÉF.)
 « Il se couche/s'allonge (sur le lit). »

Apparemment, la particule compense l'absence d'un syntagme prépositionnel, en ayant une signification inhérente de l'emplacement et de l'arrivée du mouvement. Pour la construction réfléchie, elle s'auto-suffit, mais une précision de la Trajectoire, ainsi que du Fond, est possible. Le verbe de position à particule encodant l'acte de s'habiller, *sätta på* « mettre assis sur », peut également être pronominalisé, *sätta på sig* « mettre assis sur soi ». Pour le premier, le Fond n'est pas obligatoire, mais peut être explicité, voir l'exemple (3.35). Pour le dernier, le Fond est inclus dans le pronom réfléchi, mais peut, malgré cela, être formulé linguistiquement, comme exemplifié entre parenthèses dans (3.36).

- (3.35) *Du måste sätta på en jacka innan du*
 tu devoir.PRÉS mettre assis.INF sur une veste avant tu
går ut.
 aller.PRÉS dehors
 « Tu dois mettre une veste avant de sortir. »
- (3.36) *Sätt på dig mössan (på huvudet).*
 mettre assis.IMPÉR sur toi.PRON.RÉFL bonnet.DÉF. (sur tête.DÉF)
 « Mets le bonnet. »

En outre, ce verbe peut fonctionner sans particule, mais seulement si le Fond est exprimé, comme dans l'exemple (3.37) ci-dessous.

- (3.37) *Sätt mössan på huvudet.*
 mettre assis.IMPÉR bonnet.DÉF. sur tête.DÉF
 « Mets le bonnet sur ta tête. »

Toutes ces variantes du même verbe constituent très probablement une difficulté aux apprenants de suédois L1 et L2. La version la plus répandue est celle exemplifiée dans (3.36), sans précision du Fond dans un syntagme prépositionnel. En effet, le Fond constitue tout le corps de l'agent du mouvement, instancié par le pronom réfléchi. La partie du corps concernée est ainsi implicite, mais évidente, puisque le vêtement en question ne peut être porté que par une partie du corps. Dans l'exemple (3.36) ci-dessus, le Fond de la Figure *bonnet* est obligatoirement la tête.

Gullberg & Burenhult (2012) observent que les verbes de placement, qui ont une sémantique spécifique inhérente, se combinent avec une particule directionnelle dans 44% des situations d'élicitation dans leur étude, en grande partie comparable à la nôtre. Les verbes

sätta et *stoppa* sont combinés plus fréquemment à des particules, *sätta* dans 71% des occurrences et *stoppa* dans 59%. A peine un tiers des occurrences des verbes *lägga* et *ställa* sont associées à des particules (*idem*:173). Les auteurs proposent que la sémantique, déjà très précise des verbes de position, limite le besoin des particules explicitant la Trajectoire du mouvement. Aussi, dans les événements de placement, le suédois manifeste un comportement proche des langues à cadrage verbal (cf. Narasimhan et al, 2012:9).

Les locuteurs natifs de suédois ont très certainement une compréhension synthétique des verbes à particule, à l'instar des locuteurs francophones qui ne décomposent pas la compréhension des verbes du type « écrémer » en 'é-crème-er' – enlever la crème (cf. Kopecka, 2004:206). Ceci est valable pour les verbes à particule avec une signification métaphorique, où le verbe à particule est lexicalisé, comme dans l'exemple suivant.

- (3.38) *De lägger ner arbetet.*
ils coucher.PRÉS vers-le-bas travail.DÉF
« Ils cessent le travail. »

Ces usages figés et lexicalisés sont difficiles à acquérir pour un apprenant. Dans l'étude de Lemmens et Perrez (2010), seuls les apprenants de néerlandais avancés en ont fait un usage régulier. Pour les sens plus concrets du même verbe à particule, celle-ci peut changer selon la direction du mouvement, et le locuteur fait un choix conscient de particule pour encoder une situation donnée. Il peut également l'omettre, car son usage est facultatif dans ces contextes. Dans l'exemple ci-dessous, la Trajectoire est vers le bas, mais une autre configuration aurait pu recevoir une autre particule avec un sens différent.

- (3.39) *Hon lägger ner cykeln på marken.*
Elle coucher.PRÉS vers-le-bas vélo.DÉF sur terre.DÉF
« Elle pose le vélo par terre. »

Pour une situation qui décrit l'action de mettre le vélo sur le toit d'une voiture, la particule utilisée aurait été *upp* « vers le haut », et si le vélo avait été en position horizontale et bougé vers le devant, la particule *fram* serait de mise, etc²⁵. Le sens de cette particule indique la direction vers un endroit où la Figure peut être vue et utilisée (cf. Viberg, 1998a:362). Ces

25 Un contexte possible, comprenant un vélo, où la particule *fram* se combine avec *lägga* serait le rangement du vélo dans le coffre d'une voiture. Le vélo se trouve en position couchée pour y loger et afin de pouvoir fermer le coffre, la phrase suivante pourrait être énoncée : *lägg fram cykeln lite till* « couche le vélo vers le devant encore un peu ».

changements de particules ne sont possibles que dans les sens concrets et non figés, alors que les verbes à particule lexicalisés ne peuvent pas les interchanger.

Nous voudrions proposer un continuum de figement entre les verbes et leurs particules, allant d'une interprétation concrète de la sémantique de la particule à une fusion notionnelle totale avec le verbe pour en créer un nouveau sens, plus ou moins opaque par rapport au sens original du verbe et de la particule. Cet examen des verbes à particule est succinct et manque de détails, car ils constituent un sujet très vaste, qui se trouve hors de portée de la présente thèse²⁶.

3.8. Conclusions

La notion de la spatialité étant fondamentale pour l'être humain, les moyens de l'encoder linguistiquement sont importants et fréquents. En suédois, ces moyens se divisent en verbes positionnellement neutres et verbes de position, dont le sens prototypique des derniers repose sur l'être humain et ses postures corporelles. En prenant le corps humain comme point de départ, ces verbes encodent l'emplacement statique et provoqué d'une façon concrète et abstraite. Une utilisation très riche des métaphores comprenant ces verbes est également légion. En outre, en combinaison d'une particule, les possibilités d'utilisation des verbes de position se multiplient en nombre presque infini. Ces diverses utilisations et possibilités expliquent la fréquence élevée de ces verbes dans la langue de tous les jours. Comme nous venons de le mentionner, parmi les sens élargis des verbes de position se trouve l'utilisation locative, qui désigne la localisation statique et dynamique d'un objet concret dans un endroit concret. Cette utilisation, avec celle appelée prototypique, sont les points qui nous intéressent dans ces travaux de recherche.

Dans la disposition de ce chapitre, nous avons séparé les comptes rendus du sémantisme des contextes d'usage des verbes. Il est évident que l'un ne peut être détaché de l'autre, mais dans un souci de clarté, nous avons choisi de les distinguer le temps de la présentation. Dans ce qui suit, il sera démontré que le contexte spatial influe sur le choix de verbe, phénomène qui, en bref, constitue le sujet de notre étude. En effet, les constructions rencontrées par les locuteurs (et les apprenants) composent des exemples, à partir desquels celui-ci se crée un exemple d'usage à stocker dans la mémoire. Si ces exemples sont fréquents, ils deviennent forts et aident le locuteur / l'apprenant à comprendre la langue (cf. Bybee, 2006:717). Par exemple, si le verbe *ligga* se trouve dans le même type de contexte, la

26 Pour des comptes rendus plus détaillés, lire notamment Bodegård, 1985; Norén, 1996; Strzelecka, 2003.

compréhension de sa signification et de son usage est facilitée. Cependant, lorsque le même verbe se produit dans deux contextes différents, le locuteur schématise l'usage verbal en le rapprochant de son prototype et ses schémas d'image. C'est seulement en utilisant la langue que le locuteur peut tirer de telles conclusions. C'est pourquoi nous avons élaboré nos stimuli à partir des paramètres sémantiques présentés dans ce chapitre.

4. L'acquisition des langues

4.1. Acquisition d'une langue première

Le développement langagier de l'être humain a fait l'objet de très nombreuses études, et différentes théories ont été formulées concernant le déroulement de l'acquisition d'une langue maternelle, dont deux qui s'opposent diamétralement. Les enfants acquièrent-ils leur langue maternelle grâce à des structures langagières déjà présentes dans leur cerveau, comme le revendiquent les universalistes ? Ou bien la langue est-elle acquise grâce aux capacités cognitives à apprendre en général, point de vue mis en valeur par les cognitivistes-fonctionnalistes ? Chez les interactionnistes, on ajoute l'importance de l'environnement et du contexte extra-linguistique.

4.1.1. Les théories d'acquisition

Le postulat universaliste, représenté notamment par Chomsky (cf. 1965, 1981, 2000), Fodor (1983) et Pinker (1987, 1995), fait l'hypothèse que les règles de l'organisation de la grammaire sont trop complexes pour être apprises directement ou découvertes empiriquement par le jeune enfant. L'acquisition se fait, selon ce postulat, très rapidement, alors que l'input que les enfants reçoivent est pauvre et parfois incorrect. Malgré cela, leur grammaire devient parfaite. Celle-ci serait donc innée et la même chez tous les êtres humains, avec un développement linguistique semblable chez tous les enfants. La production des enfants dépassant largement leur input, puisque les enfants peuvent énoncer des phrases et des constructions jamais entendues. Ce constat est la preuve qu'une capacité générative à partir de cette grammaire innée habite chaque enfant, selon ce courant. Les structures cognitives générales n'ont pas d'influence sur la capacité langagière, car cette dernière est autonome. Cette théorie se retrouve déjà chez Piaget (1945), qui fait valoir l'idée que les enfants ne font qu'unir les mots qu'ils entendent avec des concepts déjà préexistants dans leur cerveau. Or, les piagéticiens (cf. notamment Sinclair de Zwart, 1967) pensent que le langage n'est pas indépendant des autres structures cognitives, puisqu'il se façonne avec l'acquisition générale. Le développement linguistique dépend donc du système cognitif, qui en est considéré comme un précurseur nécessaire, ainsi qu'un composant de l'activité langagière. Les cognitivistes-fonctionnalistes, quant à eux (notamment Bates & MacWhinney (1987) ; Lakoff (1987) ; Langacker (1987) ; Plunkett & Strömquist (1992) ; Slobin (1992) ; Tomasello, (1992, 1995, 2000, 2003a) ; Bybee

(2006, 2008, 2010) ; Morgenstern (2009)), partagent une perspective fonctionnelle-développementale basée sur l'usage. Ces théories proposent que la connaissance linguistique d'un locuteur ne peut être vue comme une grammaire innée, mais comme un ensemble statistique d'expériences langagières qui changent au fur et à mesure qu'un nouvel énoncé est traité (cf. Ellis, 2003:63-64). Bybee estime (2006:730) que la grammaire et le lexique ne peuvent être considérés séparément, car il existe un grand nombre de cas où une unité lexicale spécifique va de pair avec une certaine structure grammaticale. Cette réunion lexico-grammaticale s'implante par le biais de la répétition et devient ainsi schématisée à l'aide de ces exemples catégorisés. Selon la théorie d'usage, ce type de constructions sont des *chunks*, une connaissance procédurale et neurologique des entités souvent combinées, devenues une seule entité avec des parties mobiles (cf. Bybee, 2008:220), comme des collocations fréquentes de séquences lexicales (cf. Ellis, 2003:68). Les chercheurs, dans le courant cognitiviste-fonctionnaliste, mettent en avant le fait que l'acquisition linguistique d'un enfant n'est pas un phénomène isolé. Elle s'intègre aux autres capacités cognitives et socio-cognitives (Tomasello, 2003a:3ff), et un enfant apprend les mots dans des environnements socio-pragmatiques, constitués par les intentions, les réactions et les intonations des adultes (Tomasello, 2000:63ff, 2003b:48). MacWhinney (1987:250) postule aussi qu'il est très probable que le traitement langagier est dirigé par plusieurs principes fondateurs qui, à leur tour, dirigent d'autres aspects du traitement cognitif. L'acquisition d'une langue peut donc être expliquée à l'aide des principes d'acquisition généraux qui sont accessibles aux intentions communicatives. Langacker (1987:13) estime lui aussi que la langue fait partie intégrante de la cognition humaine et la faculté de langage innée ne paraît pas nécessaire, ni probable. Ce postulat semble trouver ses origines chez Vygotsky, qui fait valoir que la pensée linguistique n'est pas une forme de comportement innée, mais une forme socio-historique (Vygotsky, 1999:165ff), où le contexte social est important. L'auteur propose que les enfants apprennent à communiquer en interaction avec celui qu'il nomme un médiateur, évidemment plus expert que l'enfant. Cette interaction permet à l'enfant d'acquérir de nouvelles connaissances et capacités, ainsi constituant la base de la socialisation de l'enfant.

Conformément à cette pensée, la théorie fonctionnaliste suggère que l'acquisition d'une langue concerne la relation entre les formes et les fonctions, entre les énoncés et les contextes ainsi qu'entre la langue et la cognition (cf. Hickmann, 2004:83). Givón s'inscrit dans cette théorie, en soulignant qu'il n'est pas possible de comprendre la nature de la grammaire sans se référer aux paramètres naturels qui forment le langage et la grammaire, à savoir la cognition et la communication, le cerveau et le processus du langage, l'interaction sociale et la culture,

le changement et la variation, ainsi que l'acquisition et l'évolution (Givón, 1995:xv). Par conséquent, la forme et la fonction vont ensemble, selon Bates & MacWhinney (1987:160), qui propose une représentation d'acquisition dans leur *competition model*, où l'on essaie de mettre à jour la performance linguistique et non pas la compétence linguistique, en étudiant la production réelle d'un apprenant. Le terme de la forme représente toutes les formes de surface d'une langue, alors que tous les sens et les intentions sont regroupés sous le terme de la fonction (*idem*:163), sans pour autant prétendre que chaque forme n'a qu'une fonction. Aussi, une forme peut avoir plusieurs fonctions, et une fonction peut prendre plusieurs formes. L'objet de notre étude, les verbes de position, en fait un bon exemple : la forme d'un verbe, par exemple *ligga* « être couché », peut avoir la fonction de l'emplacement d'un objet concret (ex. *äpplet ligger i skålen* « la pomme est (couchée) dans le bol », mais aussi une fonction plus métaphorique en décrivant une température stable (ex. *temperaturen har legat på femton grader i en vecka* « la température reste sur 15 degrés depuis une semaine »). L'inverse est également vrai, où l'intention localisatrice peut être exprimée par plusieurs verbes en suédois, dont les verbes de positions statiques (cf. la variation d'encodage de Lemmens & Perrez, 2010, mentionné ci-dessous).

En conclusion, et en simplifiant pour être plus clair, les universalistes séparent la forme et le sens, en postulant que la syntaxe est autonome et prioritaire lors de l'acquisition langagière et en analysant chaque entité à part, alors que les fonctionnalistes observent les fonctions et les formes dans leur contexte discursif (cf Berman, 1993:250). Par conséquent, ces derniers préfèrent l'étude d'un contenu conceptuel et la relation à sa ou ses formes linguistiques et leur utilisation. Notre méthode s'inscrit parfaitement dans cette démarche et c'est pourquoi nous insérons notre étude dans la théorie fonctionnaliste.

4.1.2. Apprendre les mots spatiaux d'une langue

4.1.2.1. Remarquer et comprendre les notions spatiales

Il existe chez les nourrissons une capacité universelle d'interpréter tous les sons possibles de toutes les langues, mais au fur et à mesure qu'ils grandissent, les enfants se règlent aux sons de leur langue maternelle, et à la fin de leur première année, cette capacité a disparu (Werker & Desjardins, 2001:27ff). Le jeune enfant est donc physiquement capable de faire la différence entre des sons que l'adulte dans sa communauté linguistique ne peut pas distinguer, tout comme chaque enfant peut apprendre n'importe quelle langue du monde. Il semblerait

donc qu'une certaine approche universaliste soit probable en ce qui concerne le traitement des sons. Dans la sémantique lexicale, il est difficile de parler d'universaux, car une variation contrainte est de mise selon les langues, souvent au niveau abstrait (cf. Levinson, 1996:137). Il existe bien des lois universelles qui gouvernent les systèmes phonologiques, selon Jakobson (1963:38), et certains sons (par exemple les occlusives) sont fondamentaux et présents dans toutes les langues (*idem*:73). Selon Tomasello (2003a:7), il existe effectivement des universaux linguistiques, mais il ne s'agit pas de formes de mots, mais de besoins communicatifs, qui sont les mêmes indépendamment de la langue. Tous les enfants du monde apprennent à parler des situations saillantes (cf. Brown, 1958), et ils font un choix sémantique lorsqu'ils apprennent un mot. Tout d'abord, ce sont les mots dont ils auront une utilité immédiate communicativement et conceptuellement, par exemple le mouvement et la localisation des personnes et des objets. Ces situations peuvent être décrites comme universelles. Bowerman (2007:180) et Choi (Bowerman & Choi, 2003:390) voient également l'universalité des événements (mettre et prendre des objets ; changements de position ; habillage et déshabillage ; ouvrir-fermer ; grimper) dans la fréquence de l'input²⁷ des enfants lors de l'acquisition de leurs premiers mots spatiaux. Ceux-ci reflètent les événements en tournant autour des relations de contenu (des formes pour *dans*, *dehors*), de l'accessibilité (*ouvrir*, *fermer*, *sous*), de la proximité et du support (*sur*, *de*), de la verticalité (*haut*, *bas*), et de la position (*être assis*, *être debout*) (*ibid*). Piaget (1968) propose lui aussi qu'il existe des circonstances universelles du type physiques et biologiques (comme la gravitation, la position debout, avoir un corps humain), ainsi que des expériences universelles de la vie enfantine, par exemple manger, dormir, bouger et manipuler des objets. Toutefois, pour lui, l'expression linguistique de ces circonstances et expériences entendue par les enfants, c'est-à-dire l'input, ne crée pas ces concepts chez l'enfant. Ce sont les conditions cognitives et perceptuelles dans l'environnement de l'enfant qui forment les concepts.

La seule chose vraiment universelle nous semble être le concept de la spatialité et le besoin de l'exprimer dans la vie quotidienne. Malgré l'universalité du concept, les langues l'expriment différemment. Ces différences typologiques des expressions spatiales, dont nous avons rendu compte dans 1.5 ci-dessus, constituent une preuve que la langue et les concepts ne sont pas les mêmes dans toutes les langues. Selon Bowerman (1985:1285), la langue maternelle incite chaque enfant à former des catégories sémantiques spécifiques à leur langue très tôt. Déjà vers 17-20 mois, les enfants font preuve d'une différenciation linguistique lors

27 L'input « correspond au langage qui entoure l'enfant ou qui lui est directement adressé /.../ » (Morgenstern et al, 2009:100).

de la catégorisation des événements spatiaux (Choi & Bowerman, 1991). Une étude avec des enfants de 18 à 23 mois (Bowerman & Choi, 2003:398) a montré qu'ils comprennent et catégorisent des entités linguistiques de la même manière que la langue input (en dirigeant le regard vers l'image qui correspond à l'expression en question), alors qu'ils ne savent pas encore les produire oralement. Mandler (1996:371) estime lui aussi que l'enfant a établi des catégories spatiales très sophistiquées bien avant qu'il commence à parler. Donc, bien avant d'énoncer ces équivalents linguistiques, les enfants comprennent et appliquent la catégorisation de sa langue maternelle. Cela constitue une preuve que les enfants grandissant dans une communauté linguistique adoptent les catégories qui y sont encodées (cf. Bowerman, 1980:283ff). Ainsi, il semble improbable que les enfants partent des catégories et des concepts déjà existants dans leurs cerveaux.

Malgré un développement cognitif similaire chez tous les enfants, des difficultés plus ou moins grandes se présentent à l'enfant lors de l'acquisition des relations spatiales dues aux facteurs spécifiques à chaque langue (prépositions, postpositions, complexité morphologique, diversité lexicale...) (cf. Johnston & Slobin, 1979). Ces auteurs affirment qu'à l'âge de 4 ans, la plupart des axes (axe vertical - haut/bas, axe sagittal - devant/derrière) sont acquis. Selon Piaget & Inhelder (1947:17ff), les concepts de contenu (*enveloppement*) et de support (*voisinage, séparation*) sont également acquis tôt. Au niveau de la perception, il est à noter que ces concepts sont présents chez le bébé dès sa première année de vie (*idem*), et se développent au niveau de la représentation jusqu'à l'âge de 4 ans environ. Ces concepts sont réunis dans la sémantique des verbes de position suédois, avec *ligga/lägga* qui incluent souvent le contenu, ainsi que le support; *stå/ställa/sätta* réunissent souvent le support; *sitta/sätta* représentent le contenu, mais aussi l'occlusion dans la particule *fast*, souvent produit en combinaison de ces verbes. A trois ans (et même plus tôt), les enfants produisent des descriptions qui ressemblent linguistiquement davantage à celle des locuteurs adultes de leur langue qu'à celle des enfants parlant une autre langue (cf. Bowerman, 1996a, b; Bowerman & Choi, 2001, 2003; Choi & Bowerman, 1991; Hickmann, 2006; Hickmann & Hendriks, 2006). Cela laisse entendre que ces facteurs spécifiques à chaque langue ont une influence forte très tôt dans l'acquisition linguistique (Hickmann, 2006:296), et que les enfants construisent les catégories sémantiques à partir de l'input qu'ils reçoivent (Choi & Bowerman, 2003:390).

4.1.2.2. Produire des mots spatiaux

Après avoir remarqué la manière dont les adultes utilisent les mots spatiaux, l'enfant doit passer au prochain stade : la production. Pour cela, il lui faut certaines connaissances de ce qui est important : les caractéristiques (dans le cas des verbes de position : les paramètres sémantiques) qui sont essentielles dans chaque situation (cf. Bowerman, 1996a:168). Levelt (1989:104ff) présume qu'un enfant apprenant sa langue maternelle réalise que la langue l'incite à prêter particulièrement attention à certains traits perceptuels et conceptuels lorsqu'il encode un message. Cette vue se rapproche de celle de Slobin et sa théorie sur le *thinking for speaking* (Slobin, 1987, 1991, 1996, 2003), déjà expliquée ci-dessus (chapitre 2.5), qui en bref suggère que pour encoder un message, les entités facilement accessibles dans la langue en question sont celles qui sont utilisées par le locuteur. Cela voudrait dire qu'un concept qui dans une langue est lexicalisé dans un seul mot et prêt à l'emploi peut dans une autre langue exiger plusieurs mots, voire des phrases entières pour être rendu. L'exemple type dans notre étude est celui des événements de mouvement, qui dans une langue S (Talmy, 2000) comme le suédois sont encodés par un verbe contenant d'une part l'information du mouvement et d'autre part l'information de la manière dont le mouvement est réalisé, alors que la direction du mouvement est encodée dans un satellite. L'exemple *hon springer över gatan* donne en français, une langue V, « elle traverse la rue en courant », où le mouvement ainsi que la direction du mouvement sont encodés dans le verbe, alors que la Manière est précisée dans une expression gérondive non-obligatoire (voir chapitre 2.5 pour une explication plus détaillée). Selon Mandler (1992:599), un concept sera acquis plus tôt par les enfants s'il est exprimé par un seul morphème plutôt que par plusieurs morphèmes ou mots. Il semblerait donc y avoir plusieurs facteurs qui influencent l'acquisition, entre autres les distinctions sémantiques inhérentes aux verbes ainsi qu'entre le verbe et autres formes non-verbaux (adpositions, marques casuelles, etc) qui expriment une information spatiale importante (Slobin et al, 2010, cité dans Gullberg & Narasimhan, 2010:241).

Les jeunes enfants francophones dans l'étude de Hickmann (2006) remarquent et se rappellent la Manière comme la Trajectoire, mais ils ne les expriment pas en même temps ; s'ils les encodent, ils les répartissent sur plusieurs énoncés, ou bien ils focalisent sur un des aspects du mouvement. Les adultes francophones concentrent également leur attention sur la Trajectoire, mais ils savent exprimer la Manière en même temps pour certains types d'événement. En revanche, les adultes anglophones encodent systématiquement les deux informations, alors que les jeunes enfants anglophones commencent par encoder la Trajectoire (comme les enfants francophones), avant de combiner ces deux informations à chaque fois

(idem:301). En conclusion, les enfants locuteurs d'une langue S donnent plus d'importance à la Manière, mais non moins à la Trajectoire. Lorsqu'ils n'expriment qu'une information, ils ressemblent aux enfants francophones, en choisissant la Trajectoire. Un parallèle intéressant peut se faire entre le résultat de cette étude et celle de Gullberg & Narasimhan (2010), où il s'avère que les enfants néerlandophones (langue S) incarnent tout d'abord (autour de trois ans) la Trajectoire dans leur gestes, lorsqu'ils parlent des événements de placement, alors que les adultes incorporent l'information sur la Trajectoire ainsi que sur la forme (la Manière) de l'objet à déplacer. Cela souligne l'argument de Svorou (1994:24ff) que les entités qui bougent sont le centre d'attention dans notre input perceptuel, et par conséquent le focus de nos énoncés. Et comme la directionnalité est inhérente dans le mouvement, il est logique que ce soit la direction que les apprenants expriment en premier. Selon Mandler (1996:376), les premiers verbes appris par les enfants décrivent sans exception des directions et non pas des états. Les verbes statiques sont par conséquent acquis en deuxième lieu. En analogie avec ces résultats, l'étude de Gopnik et Metzoff (1986, citée dans Svorou, 1994:118ff), met en évidence que les entités linguistiques, qui en anglais ont un usage statique ainsi que dynamique (« up, down, there, in, out »), sont utilisées par les jeunes enfants d'abord dans des situations qui incluent un mouvement. En suédois, il existe des particules qui portent la même signification (*upp* « vers le haut », *ner* « vers le bas », *dit* « par là » *in* « vers l'intérieur », *ut* « vers l'extérieur »), mais elles ne peuvent être appliquées que lorsqu'il s'agit d'un mouvement, car elles expriment la direction et sont combinées avec un verbe de mouvement (voir chapitre 1.6.9 sur les verbes de position dynamiques et les particules directionnelles)²⁸. Ces particules sont acquises très tôt, souvent avant l'âge de 2 ans (cf. Håkansson, 1998:41 ; Plunkett & Strömqvist, 1992:475 ; Strömqvist et al., 1998:85). Ce sont donc les résultats des facteurs spécifiques à la langue qui influencent la manière dont les jeunes apprenants s'imaginent le mouvement (Hickmann, 2006:302ff), mais aussi une universalité au niveau de la perception de notre environnement. Naigles & Hoff-Ginsberg (1998:97) argumentent que les verbes de mouvement (tout comme les verbes de localisation et de placement de notre étude) seront acquis plus tard que les noms, parce que ces premiers contiennent plusieurs informations (la Manière pour les langues S, la Trajectoire pour les langues V).

Apprendre le système spatial d'une langue relève d'un véritable défi, vu la complexité sémantique (pour le suédois, surtout au niveau du prédicat, cf. chapitre 3 ci-dessus), la fréquence de l'utilisation des expressions et les facteurs pragmatiques qui s'y mêlent. Comme

²⁸ Ces particules ont leurs équivalents formels statiques : *upp* « vers le haut » - *uppe* « en haut », *ner* « vers le bas » - *nere* « en bas », *dit* « vers là-bas » - *där* « là-bas », *in* « vers l'intérieur » - *inne* « à l'intérieur, dedans », *ut* « vers l'extérieur » - *ute* « à l'extérieur, dehors », etc.

il est peu probable que les enfants unissent les concepts non-linguistiques déjà existants avec les entités linguistiques, il faut postuler qu'ils émettent plusieurs hypothèses concernant le sens d'un mot avant de trouver le bon. Les catégories sémantiques étant mises en place déjà pré-linguistiquement chez l'enfant, lorsqu'il entame la compréhension, la généralisation d'un mot d'une manière spécifique à la langue se fait précocement (Bowerman, 2007:190ff). Or, au départ, l'enfant apprend les mots dans des situations très précises et limitées, ce qui donne l'impression qu'il maîtrise le mot en question. C'est seulement plus tard qu'il unit les mots dans les domaines sémantiques. Prenons les verbes de placement étudiés dans cette thèse comme exemple (*lägga, sätta, ställa* « mettre, poser »), qui appartiennent au domaine de placement. A partir du moment où l'enfant les réunit dans le même domaine sémantique, ces verbes font concurrence les uns aux autres, et l'enfant pourrait se tromper dans le choix de verbe, lors d'une situation de placement (cf. Bowerman, 1978a, 2005). Gentner (1975) émet une hypothèse de complexité, où l'enfant apprend d'abord les verbes avec une sémantique moins complexe, c'est-à-dire avec moins de traits sémantiques. Dans son étude, qui concerne des verbes comme *take* « prendre », *give* « donner », *buy* « acheter » et *sell* « vendre », les enfants en-dessous de cinq ans interprètent *buy* « acheter » comme *give* « donner » et *sell* « vendre » comme *take* « prendre ». Pour les verbes de position en suédois, très fréquents et d'une utilité immédiate, les traits sémantiques sont complexes, et pour les verbes dynamiques, ayant des traits plus nombreux et plus complexes, il n'existe pas d'autres verbes qui pourraient les remplacer. Par conséquent, l'hypothèse présentée par Gentner semble difficilement applicable à ces verbes. En outre, dans son étude, la comparaison d'acquisition se fait entre verbes très fréquents, appartenant à la vie quotidienne des enfants, à savoir *take* et *give*, et des verbes moins présents dans la vie de tous les jours des jeunes enfants, comme *buy* et *sell*. Les verbes de position suédois, statiques comme dynamiques, nous l'avons vu, appartiennent aux verbes les plus fréquents, et sont utilisés très régulièrement dans le quotidien des locuteurs suédois. Ainsi, nous allons prêter une grande attention, dans le chapitre présentant nos résultats, aux stratégies d'utilisation employées par les enfants suédophones.

Selon la théorie des prototypes, présentée sous 3.4 ci-dessus, l'entité prototypique de la catégorie linguistique est apprise en premier lieu par les apprenants, qu'elle soit centrale pour l'utilisation ou pas (cf. Rosch, 1973:114). Si sa place est centrale, c'est-à-dire qu'elle est la plus fréquemment utilisée et dont les attributs englobent une grande partie des autres membres de la catégorie, elle sera plus facile à apprendre. Cependant, même lorsque le prototype est un membre périphérique de la catégorie, elle a tendance à être acquis en premier (*idem*). Employée pour les verbes de position, cette théorie ferait valoir l'idée que les utilisations

prototypiques seraient apprises en premier lieu, suivies par les usages concrets et localisateurs, idée également avancée par Toivonen (1997). Kleiber aussi prétend que les membres prototypiques sont appris en premier par les enfants (1990:58). Lieven & Tomasello (2008:168) proposent que les jeunes enfants apprennent la langue à partir des événements d'usage (*usage events*), où l'énoncé spécifique dans un contexte spécifique constitue la base à partir de laquelle les représentations linguistiques de plus en plus complexes et abstraites sont construites. Concernant les verbes de position, cette base correspond très probablement aux significations prototypiques, étant à l'origine des élargissements d'abord concrets, ensuite abstraits. Le sens localisateur concret des verbes étant appris premièrement, leur ressemblance familiale des prototypes semble s'imposer (cf. Bowerman, 1980:283ff). Encore une fois, cela voudrait dire que les utilisations élargies concrètes des verbes de position, comme une bouteille « debout » sur une table (*flaskan står på bordet*), ou une chaise « couchée » par terre (*stolen ligger på golvet*), avec les paramètres sémantiques respectifs présents et remplis, sont plus faciles à apprendre que l'emploi métaphorique du genre *klockan står* « l'horloge s'est arrêtée », ou *vi ligger illa till* « nous sommes mal en point ». Les sens élargis ainsi que les expressions idiomatiques commencent à être compris après 6 ans (cf. Bernicot & Bert-Erboul, 2009:86), surtout s'ils sont familiers et transparents. Notre champ d'étude ne nous permet pas de vérifier l'acquisition des expressions métaphoriques contenant des verbes de position, mais nous voudrions argumenter que cela est le cas également pour les utilisations plus abstraites de ces verbes. Nous en ferons un sujet d'étude dans le futur.

Selon Bowerman (1978a, 2005), les enfants semblent préférer des domaines d'utilisation limités pour chaque verbe à un usage généralisé d'un verbe avec une application plus globale (lorsqu'un tel verbe est accessible). Ces verbes (*general purpose verbs*) sont souvent les plus fréquents et acquis parmi les premiers chez les enfants (cf. Goldberg et al, 2004). Cela laisserait penser que les enfants suédois préféreraient utiliser les verbes de position statiques (*ligga, sitta, stå*) à un verbe existentiel (*vara* « être », *finnas* « y avoir ») dans une expression d'emplacement. Cependant, selon les données CHILDES (cf. MacWhinney, 1991), relatées ci-dessous, les verbes existentiels peuvent agir en verbe passe-partout, lorsque l'enfant n'a pas encore bien établi les paramètres sémantiques pour les verbes de position (Toivonen, 1997:18). Dans le cas des verbes dynamiques, le verbe de placement global n'existe pas, et les enfants sont obligés de faire un choix entre les trois verbes de position (*lägga, sätta, ställa*).

Selon Tomasello (2003a:72ff), les enfants apprennent le sens des mots d'une part en faisant des contrastes lexicaux (pourquoi, dans cette situation, ce mot et pas l'autre est-il

utilisé ? Qu'est-ce qui différencie les situations ?) (cf. également Clark, 1987:2ff), d'autre part en regardant le contexte linguistique, surtout lorsqu'il s'agit d'un verbe. Les jeunes apprenants essaient de mettre côte à côte les représentations conceptuelles structurantes pour pouvoir comparer et identifier les ressemblances et les dissemblances (cf. Bowerman, 2005:235ff). Transféré aux verbes de position, on pourrait dire que les enfants essaient d'identifier les paramètres sémantiques. D'abord, les ressemblances perceptuelles et les plus concrètes sont mises ensemble (ex. VERTICALITÉ pour le verbe *stå*). Ensuite, les enfants découvrent les paramètres un peu plus abstraits (ex. FONCTIONNALITÉ) (cf. Bowerman, 2005:235ff). Les catégories spatiales sont ainsi construites au fur et à mesure à partir de l'input linguistique (Bowerman, 2007:177). Sur le chemin vers l'acquisition des paramètres sémantiques, les verbes de position forment des paradigmes parfois différents de ceux du langage adulte (cf. Morgenstern et al, 2009:98), ce qui peuvent donner lieu à des usages de ces verbes non conformes à la langue cible.

4.1.3. Apprendre les verbes de position

Dans le chapitre 3 ci-dessus, nous avons rendu compte de la sémantique des verbes de position suédois et leurs utilisations. Nous avons vu que pour les situations d'emplacement statiques (« se trouver quelque part »), le suédois permet plusieurs types de verbes, dont les positionnels, mais également les verbes existentiels. En ce qui concerne les verbes de position dynamiques, c'est-à-dire les verbes de placement (*posera*, *mettre*), nous avons constaté qu'il n'existe pas de verbe positionnellement neutre « prêt à l'emploi » dans la langue courante. Selon Toivonen (1997:2), une connaissance complète des verbes de position inclut les points suivants :

- la forme de mots (la représentation phonologique)
- l'information syntaxique (la catégorie du mot, le cadre syntaxique)
- l'information morphologique (les conjugaisons)
- les sens (incluant la position inhérente de la Figure, l'orientation de la Figure et sa relation avec le Fond, si la Figure est attachée à quelque chose)
- les sens élargis (métaphores, expressions idiomatiques)

La complexité sémantique des verbes de position ainsi que leurs utilisations élargies peuvent nous inciter à croire que leur acquisition est un défi pour les enfants. Viberg (1993:375) conforte cette idée en prétendant que les mots ayant une grande polysémie sont difficiles à

apprendre. Or, nous avons également vu que ces verbes appartiennent aux verbes les plus fréquents dans la langue suédoise, avec le placement suivant : *stå* « être debout » (17ème), *ligga* « être couché » (23ème), *lägga* « coucher » (31ème), *sitta* « être assis » (35ème), *sätta* « asseoir » (36ème) et *ställa* « mettre debout » (53ème) (cf. SUC, 1997). Une telle fréquence laisserait croire que ces verbes s'acquièrent tôt (cf. Brown, 1958 ; Viberg, 1985 ; Naigle & Hoff-Ginsberg, 1998 ; Bates & MacWhinney, 1989) et sans trop de difficulté, même si la fréquence n'entraîne pas obligatoirement une saillance perceptuelle pour le cerveau (cf. Guilquin & Viberg, 2009). En outre, comme mentionné précédemment, les événements de localisation et de placement font partie des événements les plus fondamentaux conceptuellement et perceptuellement, et leurs expressions sont souvent entendues et employées par les enfants. Les verbes encodant ces événements concrets appartiennent au niveau basique et par conséquent, leur acquisition devrait se faire tôt (cf. Brown, 1958). Selon Clark (1978) et Pinker (1989, cités dans Gullberg & Narasimhan, 2010:240), les verbes « légers » (*light*) comme le verbe *put* « mettre » sont appris d'une manière précoce et facile. Les résultats de Choi & Bowerman (1991) suggèrent que les jeunes enfants règlent leur production aux traits spécifiques à la langue maternelle très tôt. Transféré à notre étude, cela voudrait dire que les enfants suédophones apprendraient ces verbes tôt, facilement et d'une manière homogène. Voici donc les questions auxquelles nous allons essayer de répondre dans notre étude : la fréquence de l'utilisation des verbes de position en facilite-t-elle l'acquisition ? Ou bien, la complexité sémantique des verbes rend-elle la tâche laborieuse ?

Comme il n'existe pas d'étude récente sur l'acquisition des verbes en question chez les enfants monolingues, nous allons nous référer aux articles suivants pour les verbes de position suédois : Toivonen (1997), Hansson & Bruce (2002) et Viberg (1993), et en tant que matière de comparaison proche du suédois, les articles de Narasimhan & Gullberg (2011), et de Gullberg & Narasimhan (2010) pour, entre autres, les verbes de placement néerlandais. Dans les données de CHILDES, il est constaté que les enfants suédophones font une utilisation des verbes de position statiques et dynamiques bien avant leurs trois ans (cf. Toivonen, 1997:13ff). Les enfants dans l'étude de Plunkett & Strömquist (1992) utilisent les verbes dans leurs contextes naturels, mais les verbes statiques et intransitifs sont cinq fois plus fréquents, ce qui indique que ceux-ci sont appris en premier. En outre, ils sont tout d'abord appliqués dans des situations où la Figure est animée, suivi par les Figures inanimées (cf. Toivonen, 1997:19).

Dans le tableau (9) ci-dessous, nous présentons les listes de fréquence des verbes de position selon les études de Toivonen (1997), de Viberg (1993), la présente thèse (2013), ainsi que du corpus SUC (1997).

Enfants de 1 à 3 ans CHILDES, Toivonen (1997)	Enfants de 6 ans Viberg (1993)	Corpus écrit (SUC, 1997)	Les données de la présente étude (2013)
<i>sitta</i>	<i>sitta</i>	<i>stå</i>	<i>stå</i>
<i>ligga</i>	<i>ligga</i>	<i>ligga</i>	<i>ligga</i>
<i>sätta</i>	<i>stå</i>	<i>lägga</i>	<i>sätta</i>
<i>stå</i>	<i>sätta</i>	<i>sitta</i>	<i>ställa</i>
<i>lägga</i>	-	<i>sätta</i>	<i>lägga</i>
<i>ställa</i>	-	<i>ställa</i>	<i>sitta</i>

Tableau 9: Liste de fréquence de l'usage des verbes de position suédois par les enfants de 1 à 3 ans, les enfants de 6 ans, dans un corpus écrit, ainsi qu'à partir de nos données.

A partir des données de CHILDES, Toivonen a établi un ordre de fréquence d'utilisation par les enfants (*idem*:15) : *sitta* « être assis », *ligga* « être couché », *sätta* « asseoir », *stå* « être debout », *lägga* « coucher », *ställa* « mettre debout ». Nous voyons que les verbes statiques sont employés le plus souvent, à l'exception du verbe dynamique *sätta*, ce qui pourrait s'expliquer par le fait que ce verbe, suivi par la particule *på* « sur, dessus », est très souvent utilisé dans les contextes d'habillage, très présents dans la vie d'un jeune enfant.

Dans Viberg (1993:354ff), une liste des 20 verbes les plus fréquents chez des enfants suédophones monolingues de six ans montre que *sitta* se trouve en 7ème place, *ligga* en 8ème, *stå* en 12ème et *sätta* en 17ème place.

Ces deux listes de fréquence peuvent être comparées avec celle établie par Viberg (2006:108) à partir de Stockholm Umeå Corpus (SUC, 1997). Cette dernière reflète le langage écrit dans des journaux et des romans. Dans le tableau (9) ci-dessus, l'ordre de fréquence des verbes de position énoncés par les informateurs natifs (adultes) dans l'étude ci-présente est également présentée.

Nous voyons que chez les jeunes enfants, *sitta* tient une place plus importante que dans le discours écrit des adultes (cf. SUC, 1997), qui l'utilisent en 4ème place, après *stå*, *ligga* et *lägga*. Ce résultat a sans doute deux explications. En ce qui concerne les très jeunes enfants, leur production est spontanée et décrit leur quotidien (CHILDES, cf. Toivonen, 1997). L'utilisation du verbe *sitta* est ici très certainement prototypique, en décrivant la posture corporelle de l'enfant et des personnes l'entourant. Les verbes énoncés dans l'étude de

Viberg sont élicités à l'aide de différentes tâches, dont une comprenant le placement d'images sur un tableau en flanelle, pour laquelle grand nombre d'enfants ont utilisé le verbe *sitta* dans des phrases comme *den ska sitta här* « il doit être placé (assis) ici » (cf. Viberg, 1993:357). En effet, la notion de contact étant présent dans cette situation, ce verbe y est applicable. Comme Viberg (*idem*) n'avait comptabilisé que les 20 verbes les plus fréquents, nous ne pouvons pas savoir l'ordre des verbes *lägga* et *ställa* chez les enfants de 6 ans. Dans la liste tirée de notre corpus, l'ordre ne correspond aucunement aux ordres précédents. Le verbe *stå* est le plus courant (109 occurrences), tandis que le verbe *sitta* est le moins employé (34 occurrences). Encore une fois, l'explication vient très probablement de la situation artificielle, où ces verbes sont élicités à partir de certaines tâches (voir 5.2 ci-dessous) et des stimuli élaborés (voir 5.4). En effet, les situations où les verbes *sitta* et *lägga* sont attendus sont moins nombreuses que pour les autres verbes. Ces résultats élicités sont ainsi biaisés, mais il est intéressant de noter que le verbe *ligga* se trouve en deuxième place dans toutes les listes, et que *stå* est le verbe le plus utilisé par les adultes.

Comme nous avons vu ci-dessus (chapitre 3), les verbes de position statiques incarnent le sens d'un objet (une Figure) qui est localisé quelque part et qui est placé dans une certaine position/orientation par rapport au Fond. Les traits sémantiques peuvent donc être décrits comme OBJET + LOCALISATION + POSITION. Pour les verbes dynamiques, rappelons que les traits sémantiques sont plus nombreux, la signification exprimée dans ces verbes incarnant un objet (une Figure). Le mouvement vers un emplacement pour se trouver dans une certaine position de ce dernier est provoqué par un agent. Nous pouvons schématiser de la manière suivante : AGENT + CAUSE + OBJET + MOUVEMENT + LOCALISATION + POSITION. Il est possible que les verbes statiques soient appris en premier à cause de leur facilité relative quant aux traits sémantiques (cf. Toivonen, 1997:25). Un enfant dans les données de CHILDES (présentées dans Toivonen, 1997:18) n'utilise qu'un des verbes, à savoir *sitta*, qu'il semble appliquer d'une manière correcte. Lorsqu'un autre verbe de position statique est requis, cet enfant recourt à un verbe existentiel, typiquement *vara* « être ». Il est possible que ce verbe soit une sorte de verbe passe-partout, puisqu'il couvre le sens de la localisation sans préciser la position de l'objet, tout en étant grammaticalement correct, même s'il est moins idiomatique dans de telles situations. En outre, le verbe *vara* « être » est le verbe le plus fréquent dans la langue parlée, chez les enfants comme chez les adultes (cf. Strömquist, 1997). Or, il s'agit d'un verbe hautement polysème, étant à la fois une copule, un verbe auxiliaire, un verbe existentiel, qualificateur et localisateur, et il semble peu probable que l'enfant fasse la différence entre

toutes ces fonctions. En revanche, les verbes dynamiques semblent poser plus de problèmes, et ils n'ont pas d'hypéronyme auquel les apprenants peuvent avoir recours. Dans les études citées ci-dessus, il est constaté que l'usage des verbes de position chez les enfants (âgés de 2 à 6 ans) n'est pas conforme à la langue des adultes. Il est évident que les enfants sont conscients de ce trait spécifique à leur langue maternelle, et qu'ils savent que la position de l'objet doit être précisée. Dans l'étude de Toivonen (*op.cit*), les enfants remplacent souvent un verbe dynamique par son équivalent statique, et dans la majorité des cas, la position correcte de l'objet est exprimée dans ce verbe. Les résultats de Gullberg & Narasimhan (2010) montrent également que les enfants néerlandophones de 3 à 5 ans prêtent l'attention à l'orientation de l'objet, en choisissant le verbe statique correspondant, mais ne savent pas toujours utiliser le bon verbe dynamique (*idem*, 2010:255). Or, il y a aussi des cas où les enfants semblent ne pas toujours savoir choisir le verbe exprimant la position correspondante (cf. Hansson & Bruce, 2002:410). Ce résultat est conforté dans l'étude de Toivonen (1997:21ff), où l'usage correct des trois verbes statiques est d'environ 30 % chez les enfants de 2 à 6 ans. Pour les verbes dynamiques, les écarts sont plus importants, avec une utilisation correcte de *sätta* à 67 %, de *lägga* à 6 % et de *ställa* à 0 %. Toivonen a constaté une certaine sur-utilisation de *sätta* (*idem*:25), qui, selon nous, est surtout due à l'omniprésence de ce verbe comme verbe de placement général dans le dialecte suédois (le suédois de Finlande) étudié dans cet ouvrage. Dans l'étude de Hansson & Bruce (2002), il est mentionné que les enfants (âgés de 3 à 4 ans) se trompent concernant la précision de l'orientation en prenant un autre verbe de position, mais les auteurs ne déterminent pas une éventuelle sur-extension d'un verbe spécifique. En revanche, Gullberg & Narasimhan (2010) établissent une sur-utilisation du verbe néerlandais *leggen* « coucher » chez les enfants néerlandophones de 3 à 5 ans, surtout présente chez les plus jeunes. Gullberg (2009:237) estime que cela dépend d'un sens plus concret et d'une utilisation moins élargie chez ce verbe et par conséquent un niveau de transparence sémantique plus élevé. Les résultats de Narasimhan & Gullberg (2011) laissent entendre que malgré la fréquence élevée des verbes de position dynamiques dans l'input des enfants néerlandophones, leur acquisition semble laborieuse. Les auteurs avancent l'idée que cela est dû à la complexité sémantique qui entraîne une certaine opacité au niveau de la compréhension directe du verbe, ainsi qu'au grand nombre de contextes d'utilisation de ces verbes dans la vie quotidienne (*idem*:521ff).

Ci-dessus, nous avons vu que, alors que certains auteurs (Hickmann, 2006; Narasimhan & Gullberg, 2011) estiment que les jeunes enfants acquièrent d'abord les expressions pour la direction et le mouvement, d'autres (Toivonen, 1997; Hansson & Bruce,

2002; Gullberg & Narasimhan, 2010) ont constaté que les verbes exprimant une situation statique sont acquis avant ceux exprimant une situation dynamique. Les particules exprimant la direction (*upp* « vers le haut », *ner* « vers le bas », *dit* « par là » *in* « vers l'intérieur », *ut* « vers l'extérieur ») sont acquises tôt chez les jeunes suédophones aussi (cf. Plunkett & Strömquist, 1992; Strömquist et al., 1998). Cette opposition d'idées peut n'être valable que pour les verbes de position, comme la complexité sémantique est plus élevée chez les verbes de position dynamiques. D'un autre côté, Clark (2003:22) propose qu'il existe une organisation universelle des catégories et des relations conceptuelles chez les enfants, établie très tôt. Celle-ci serait l'explication de l'application par l'enfant d'une différenciation conceptuelle habituellement non codée dans la langue maternelle. Or, d'autres chercheurs estiment que l'enfant combine ses connaissances non-linguistiques avec les schématisations spécifiques à leur langue maternelle dans chaque domaine, de sorte que la langue en influence la conceptualisation fondamentale (cf. Bowerman, 1996b ; Levinson, 1996).

Il y a également d'autres sortes d'usages erronés, qui semblent plutôt être dues aux ressemblances phonologiques des formes dans les différents temps verbaux. Le tableau (5), ici sous le numéro de (10), déjà publié dans le chapitre 3.3 nous permet de rappeler ces formes.

Verbe à l'infinitif	présent	prétérit	supin
<i>Stå</i>	<i>står</i>	<i>stod</i>	<i>stått</i>
<i>ställa</i>	<i>ställer</i>	<i>ställde</i>	<i>ställt</i>
<i>ligga</i>	<i>ligger</i>	<i>låg</i>	<i>legat</i>
<i>lägga</i>	<i>lägger</i>	<i>la(de)</i>	<i>lagt</i>
<i>sitta</i>	<i>sitter</i>	<i>satt</i>	<i>suttit</i>
<i>sätta</i>	<i>sätter</i>	<i>satte</i>	<i>satt</i>

Tableau 10: Les formes verbales exprimant différentes notions temporelles.

Hansson & Bruce (2002:411) maintiennent que la ressemblance de certaines formes de prétérit et de supin peut rendre plus difficile la maîtrise des verbes, alors que Toivonen (1997:9) fait valoir l'idée que ces ressemblances constituent un facteur facilitant l'acquisition. Le dernier argument repose sur l'idée que les enfants acquièrent au fur et à mesure les paramètres sémantiques des concepts positionnels encodés dans les verbes de position statiques, et qu'ils transfèrent ce savoir sur les verbes de position dynamiques. Par conséquent, ils utilisent leurs équivalents (formels) d'une manière correcte. Il est vrai que pour la plupart du temps, les verbes dynamiques sont les équivalents causatifs des verbes statiques, et le transfert se fait sans problèmes. De prime abord, les deux arguments ci-dessus peuvent

paraître contradictoires, mais nous ne pensons pas que ce soit le cas. Le premier ne porte que sur la maîtrise, c'est-à-dire que l'acquisition est en cours, et que dans ce lecte d'apprenant, les formes diverses sont interchangeables, laissant quand même entendre que l'enfant maîtrise le concept positionnel, mais pas la forme du verbe. Le deuxième argument se rapporte à l'acquisition en elle-même, où les formes ressemblantes sont des indices sur l'orientation de la Figure, que ce soit une situation statique ou dynamique, facilitant ainsi la compréhension du verbe en question.

Selon deux études citées dans Newman & Rice (2004)²⁹, il y a des constructions, contenant un petit ensemble de verbes fréquemment utilisés, qui sont apprises par les enfants d'une manière collocationnelle (*idem*:365). Les verbes de position constituent un exemple d'un tel ensemble de verbes. Il est fort probable que certaines combinaisons presque figées de Figure + verbe de position fassent partie de la vie quotidienne de l'enfant, qui les entend très souvent et apprend que tel verbe va avec tel Figure. Selon Tomasello (2000), les enfants apprennent une langue en grande partie en imitant ce qu'ils entendent tout simplement. En exemplifiant avec l'acquisition des verbes de position, l'enfant entend souvent la phrase *sätta på kläder* « mettre des habits » et apprend probablement le verbe *sätta (på)* + habit d'une façon figée³⁰. Selon Bowerman (1978a, 2005), les enfants semblent apprendre et utiliser chaque mot dans une situation très limitée, comme celle du verbe *sätta* pour une situation d'habillage. Ce n'est que plus tard que l'enfant fait une analyse du sens du verbe, et assemble les verbes (de position) dans un même domaine sémantique. A partir de ce moment, il est possible que l'enfant se trompe de verbe par rapport à la position de la Figure, car les verbes dans ce même domaine sémantique commencent à se faire de la concurrence (*idem*). Donc, si un enfant se trompe pour une situation statique où des chaussures se trouvent par terre, désordonnées et dans une position non-canonique, en utilisant le verbe *stå* « être debout » pour encoder la localisation de ces chaussures, nous pouvons l'expliquer de deux manières : soit l'enfant dit un verbe quelconque du champ sémantique de la localisation, soit il n'analyse pas la position réelle de l'objet, mais fait confiance au verbe qui pour lui fait partie de la situation de localisation « les chaussures se trouvent par terre », et produit l'expression pour lui collocationnelle *skorna står på golvet* « les chaussures sont debout par terre ».

29 Gries, S. & Stefanowitsch, A. (2002. Collostructions. On the interaction between verbs and constructions.) et Deane, P. (2002. Zip's law and the analogical induction of lexical properties.) Les deux communications étaient présentées lors du CSDL, du 11 au 14 octobre 2002, Rice University. Déjà cités dans la note de bas de page à la page 91.

30 Cet exemple découle du fait que les enfants dans l'étude de Toivonen ont appris le verbe *sätta* très tôt.

Pour certaines Figures, il existe une position inhérente, souvent liée à la fonctionnalité de l'objet (cf. Vandeloise, 1986:50ff). Plusieurs objets de la vie quotidienne d'un enfant ont une position inhérente, par exemple une chaise, ou les chaussures dans l'expression ci-dessus. Dans l'étude de Toivonen sur la compréhension des verbes de position (1997:28), il est proposé que les jeunes enfants préfèrent mettre les objets dans leur position inhérente (lorsque ceux-ci en ont une) plutôt que de suivre l'invitation de mettre un objet dans une position insolite et inattendue. Ces résultats se rapprochent de la théorie sur les collocations, mais à la place de produire la collocation verbalement, les enfants la mettent en oeuvre physiquement. Selon Vandeloise (1986:56), l'enfant apprend d'abord les orientations inhérentes des objets, se basant sur l'anthropomorphie. Cette inhérence de la position à certaines Figures s'apparente aux catégories sous-jacentes des objets, proposées par Bowerman (2005). L'auteur souligne que dans le sens de certains verbes, un objet est sous-jacent, comme le pied pour le verbe *kick* « donner un coup de pied »³¹. Il est possible qu'il existe des catégories sous-jacentes pour les verbes de position, par exemple dans l'utilisation du verbe *sitta* « être assis », l'objet sous-jacent est un derrière humain, alors que dans l'utilisation du verbe *stå* « être debout », des pieds sont inclus d'une manière sous-jacente (voir aussi l'idée de la zone active de Langacker, 1987, cité sous 3.5.1 ci-dessus). Or, selon nous, une présence obligatoire d'un certain Fond peut aussi être en question, c'est-à-dire que pour le verbe *sitta*, un support ressemblant à une chaise doit être présent dans la situation de l'emplacement. Bowerman suggère que les enfants font une sur-utilisation de ce type de verbe avant d'apprendre l'obligation de la présence de la catégorie sous-jacente (2005:209). Toutes ces connaissances se rapportent et se mêlent évidemment aux paramètres sémantiques des verbes, et il est difficile d'en faire une différence nette.

Selon Ellis, l'apprenant établit une collection d'exemples à partir des collocations, et ensuite fait l'analyse des traits en commun de ces collocations. Cette analyse aboutit au développement d'un schéma abstrait (2003:69), qui pour les verbes de position est représenté par les paramètres sémantiques. Une fois que les paramètres sémantiques sont établis chez les enfants, les choix de verbe ne doivent plus poser de problèmes. Or, cela est sans doute vrai pour toutes les positions pour ainsi dire évidentes, c'est-à-dire où les paramètres les plus saillants sont présents dans l'événement de localisation. Selon Fischer (1990, cité dans Serra Borneto, 1996:466) et Lyons (1980:311), la dimension verticale est la plus saillante et celle que tous les locuteurs préfèrent, aussi bien les nourrissons et les jeunes enfants que les

31 Comme il n'existe pas de verbe lexicalisé pour rendre cette action en français, la périphrase française inclut obligatoirement l'objet du pied, ce qui n'est pas le cas ni en anglais (*kick*), ni en suédois (*sparka*).

adultes. L'horizontalité est également un trait qui est remarqué, mais moins préféré que celui de la verticalité. Cela nous incite à croire que les objets ayant une position réelle verticale ou horizontale pour ainsi dire évidente, seront encodés avec le verbe correspondant assez tôt dans le développement langagier. Mandler (1992) nous conforte dans cette idée, en proposant que l'acquisition se fait facilement lorsque les images schématiques sous-jacentes (donnant lieu aux paramètres sémantiques, voir chapitre 2.5 ci-dessus) ont une correspondance directe avec les différenciations linguistiques faites dans la langue (*idem*:600). En revanche, cela voudrait dire que lorsque les paramètres les plus basiques sont disqualifiés ou contredits dans une certaine constellation, les choses se compliquent et les enfants ont du mal à choisir le verbe qui encode correctement la situation de localisation. Cela est le cas dans la situation encodée dans l'exemple ci-dessous, énoncé par un enfant de 7 ans dans notre corpus.

- (4.1) *En banan som ligger i ett glas.* SP006-S7P005
 une banane qui être couché.PRÉS dans un verre
 « Une banane qui est dans un verre. »

En effet, la banane a une extension verticale et doit être encodée par le verbe *stå*. Or, la constellation d'une banane dans un verre paraît inattendue et le paramètre de la CANONICITÉ n'est plus actuel, mais seulement la VERTICALITÉ. L'enfant opte ainsi pour le verbe encodant souvent la NON-CANONICITÉ, à savoir *ligga* (voir le chapitre 3.5.2 ci-dessus). Nous discuterons plus amplement ce type d'exemples dans l'analyse. Les enfants apprenant leur langue maternelle sont donc en train de mettre de l'ordre dans l'input qu'ils reçoivent quant à l'organisation de l'information spatiale de leur langue maternelle, en appliquant la répartition sémantique des verbes de position, parfois en désordre. Il est évident que les enfants essaient de s'adapter aux traits spécifiques de la langue de leur communauté linguistique, et parfois cette tâche est laborieuse (cf. Bowerman & Choi, 2003:390ff). Si, dans la langue maternelle, il y a des verbes dont l'utilisation peut être généralisée à un grand nombre d'actions différentes (par ex. *open* « ouvrir » en anglais, ou *être* en français), l'enfant fera cette généralisation large sans remarquer certains détails de la Figure. En revanche, s'il y a différents verbes pour chaque situation (par ex. les verbes de position en suédois), les jeunes apprenants sont encouragés à remarquer les détails encodés dans ce verbe (Bowerman, 2007:196). A cause de ces modèles de lexicalisation différents, Slobin (2003:166) estime qu'il est logique qu'un enfant locuteur d'une langue S apprenne à différencier diverses manières de se déplacer (*gå* « marcher », *springa* « courir », *löpa* « courir vite », *lufsa* « marcher comme un ours »,

jogga « courir doucement »...), alors que les enfants locuteurs d'une langue V apprennent des catégories sémantiques plus larges (marcher vs. courir). Les enfants suédophones, grandissant avec une langue S, apprennent donc à différencier les positions variées des objets localisés, alors qu'un enfant qui acquiert une langue V, comme le français, ne remarquera pas de prime abord de telles choses, et encodera ces situations par les verbes d'une sémantique plus large, comme *être*, *y avoir*.

4.2. Acquisition d'une langue seconde

Toute langue étrangère apprise après la langue maternelle peut être considérée comme une deuxième langue. Or, certaines études (par exemple Watorek, 2004:4) ciblent la deuxième langue comme celle acquise par un adulte, c'est-à-dire après la puberté. Cette approche sera également la nôtre. La deuxième langue peut être apprise d'une façon guidée, c'est-à-dire dans une institution formelle comme à l'école, à l'université ou à un cours de langue. La façon non-guidée consiste en l'apprentissage d'une langue par immersion en milieu naturel, où l'apprenant ne connaît pas la langue avant d'arriver dans le pays où cette langue est parlée. Cette section se donne pour but d'examiner les recherches faites sur l'acquisition d'une langue étrangère, guidée et non-guidée, pour aboutir sur une observation plus précise quant à l'acquisition des verbes de position suédois. D'abord, nous allons établir le point de départ, à savoir la langue maternelle, acquise dès le plus jeune âge, comparée à la langue étrangère et la différence entre apprendre une première et une deuxième langue. L'âge d'acquisition de celle-ci et ses conséquences seront abordées. Les vues divergeantes selon les différentes théories linguistiques feront l'objet d'une courte discussion. Ensuite, la notion de « l'état final » sera évoquée, en aboutissant à une discussion concernant les recherches sur les interlangues et les ordres d'acquisition. La notion de transfert et d'autres stratégies d'apprenant seront abordées, et ensuite développées sous la rubrique de l'acquisition des verbes de position suédois.

4.2.1. L'acquisition L1 et L2 – une comparaison

Un enfant qui apprend sa langue maternelle découvre le monde qui l'entoure, en intégrant les concepts basiques comme le temps et l'espace, en même temps qu'il développe les connaissances cognitives requises pour l'acquisition, le traitement et la compréhension de la langue (cf. Perdue & Gaonac'h, 2004:215). Cette connaissance conceptuelle est déjà en place chez l'apprenant L2, et il construit son acquisition langagière sur celle-ci (cf. Ellis, 2003:72).

Les apprenants L2 ont aussi – de par leur langue maternelle – un système linguistique déjà bien établi qu'ils peuvent utiliser d'une façon appropriée dans chaque situation. Ainsi, en apprenant une langue étrangère, ils doivent trouver comment le système L2 peut les aider à exprimer ces concepts et fonctions déjà développés (cf. Perdue & Gaonac'h, *ibid*). Les enfants apprenant leur L1 ont une certaine quantité de connaissances linguistiques, insuffisantes chez l'apprenant L2 (dépendant bien évidemment de l'âge de l'enfant et de la compétence linguistique de l'apprenant). Or, la capacité sociale nécessaire manque chez les jeunes enfants pour juger de quoi l'interlocuteur a besoin (cf. Slobin, 2012:256), tandis que les adultes apprenant une L2 mesurent les besoins informationnels d'une conversation. En outre, les adultes ont le besoin et la volonté d'exprimer davantage de choses que les enfants, ce qui est réalisable en L2 seulement à partir d'un certain niveau de compétence. Ainsi, la motivation d'apprendre une langue diffère entre les deux groupes d'apprenants. Un enfant se socialise par la langue, et l'objectif est d'acquérir une identité sociale (et ensuite individuelle) par le biais de celle-ci, alors que l'adulte a pour objectif de comprendre les locuteurs de la L2 et de se faire comprendre par eux (cf. Klein, 1989:54ff). La volonté de l'apprenant L2 de s'intégrer socialement dans la culture de la L2 est très variable et dépend de plusieurs facteurs (immigration réussie, travail, peur de perdre l'identité sociale de la langue maternelle, prestige de la langue apprise, etc.) (*idem*). Ce sont des facteurs psychologiques et sociaux, qui enclenchent des attitudes positives ou négatives envers la langue à apprendre, que ce soit une langue acquise de façon guidée ou non (cf. Forsberg, 2008:83). Lorsque l'on parle de l'état final de l'acquisition, celui d'un apprenant L2 est très variable, tandis qu'un enfant grandit et devient automatiquement un membre à part entière de sa communauté linguistique (cf. Perdue & Gaonac'h, 2004:237). Toutefois, le niveau de compétence n'est pas équivalent d'un locuteur natif à l'autre et il existe des variations importantes même chez les apprenants L1. Selon Pavlenko (2011:245), les locuteurs d'une langue donnée manifestent de grandes variations au niveau lexical et grammatical, influencés par des choix idiosyncrasiques, des variétés régionales ainsi que le milieu social. Selon Langacker, il est évident que deux locuteurs d'une même langue ne partagent pas exactement le même système linguistique (1987:376). En outre, les locuteurs de différentes langues maternelles varient aussi quant à l'information exprimée d'une situation donnée, à cause des lexicalisations divergeantes des concepts sémantiques, comme nous l'avons relevé dans la partie précédente (cf. notamment Talmy, 2000; Slobin, 2004). Les deux situations d'apprentissage se distinguent également au niveau de l'input reçu et du contexte social où se déroulent l'acquisition et l'utilisation de la langue. Les enfants reçoivent davantage d'input qui en outre est plus simple que celui adressé à un

apprenant adulte. Les *caregivers* (\approx « soignants », c'est-à-dire parents, famille, etc.) de l'enfant s'appliquent à comprendre et à communiquer avec lui, en adaptant leur discours et en encourageant celui de l'enfant dans toute situation. Ces circonstances ne sont que très rarement comparables à celles d'un apprenant adulte (cf. Ellis, 2003:72 ; Slobin, 2012:248). En outre, l'âge d'acquisition n'est pas le même, ce qui selon certains courants linguistiques est décisif pour la possibilité d'apprendre une langue étrangère. Ce dernier point sera abordé et discuté dans la section suivante.

Cook (2002:2) fait la différence entre un apprenant L2 et un utilisateur L2, où le premier est quelqu'un en train d'apprendre un système linguistique afin de l'utiliser plus tard dans la vie, tandis que le dernier fait usage de la L2 dans son quotidien. En effet, une personne vivant dans un pays étranger depuis 25 ans est un apprenant L2 dans la même mesure qu'une personne, vivant dans son pays natal depuis 25 ans, est un apprenant L1 (*ibid*:4). Malgré cette différenciation pertinente, nous avons choisi d'utiliser le terme d'apprenant dans la présente thèse. Les enfants acquérant leur langue maternelle sont considérés comme des apprenants L1. Nos informateurs L2 de niveau de compétence intermédiaire se trouvent quasiment tous dans la situation d'apprenant décrite par Cook ci-dessus, alors que les informateurs L2 de niveau avancé sont plutôt des utilisateurs, car vivant en Suède depuis plusieurs années. Ainsi, par un souci d'analogie, le terme adopté est celui d'apprenant L1 et respectivement d'apprenant L2.

4.2.2. L'hypothèse sur la période critique

Emise par Lenneberg (1967)³², l'hypothèse sur la période critique se base sur l'évolution humaine et animale, chez qui il existe des périodes critiques concernant certains modèles d'apprentissage. Une fois cette période passée, ce type d'apprentissage ne peut plus être réalisé, car la plasticité organisationnelle, jouant un rôle important lors de la latéralisation des fonctions dans le cerveau, cesse d'être actionnée (1967:179). La conséquence est une perte de la capacité d'adapter et de réorganiser le cerveau, et les diverses fonctions sont localisées d'une façon fixe. Ainsi, l'acquisition d'une deuxième langue est différente de celle d'une langue maternelle. Cependant, elle reste possible, car en tant qu'adulte, selon Lenneberg, on peut faire appel au *matrix for language skills* mental, toujours présent dans le cerveau, puisqu'on a déjà appris une langue étant enfant (*ibid*). Ce postulat cerne la discussion chez les

32 Se basant sur les travaux de Penfield (Penfield & Roberts, 1959. *Speech and brain mechanisms*. Princeton : Princeton University Press.

formalistes sur l'accessibilité de la présumée grammaire universelle à l'âge adulte (cf. notamment Chomsky, 1972 ; Eubank, 1994 ; Pinker, 1995). Si la connaissance universelle de la grammaire reste la même chez l'apprenant adulte, il peut acquérir une deuxième langue en maîtrisant la grammaire nucléaire de celle-ci. Si la grammaire universelle n'est disponible qu'aux jeunes enfants, il est impossible pour une personne de réussir une acquisition post-pubertaire d'une langue de façon conforme à la langue cible. Selon Pinker, le *language acquisition device* n'est plus nécessaire à l'être humain après les premières années de l'enfance. Par conséquent, il est supprimé par le cerveau et ne peut plus être activé (1995:292). D'autres chercheurs soutiennent qu'il existe des contraintes liées à la maturité biologique qui influencent l'acquisition langagière, sans pour autant parler de l'accès à une grammaire universelle, mais plutôt de la présence d'une période sensible (cf. notamment Birdsong, 1999 ; Eubank & Gregg, 1999 ; Hyltenstam & Abrahamsson, 2003 ; Singleton, 2012). Ce postulat se base sur plusieurs constats : même de très jeunes apprenants L2 n'atteignent pas forcément un état final parfaitement conforme à celui des natifs ; même les apprenants adultes quasi-natifs présentent des aspects divergeants dans leur utilisation de la L2 (Bartning, 1997a:17 ; Hyltenstam & Abrahamsson, 2003:569). Ces divergences se trouvent surtout dans des aspects cognitifs et fonctionnels, par exemple concernant l'intuition grammaticale (cf. Coppieters, 1987:565), ou dans l'organisation du discours (cf. notamment Perdue, 1993 ; Carroll & von Stutterheim, 1997 ; Lambert, 1997 ; Hendriks et al, 2004). Avec l'âge, les contraintes maturationnelles jouent un rôle de moins en moins important, mais la variabilité de l'état final des apprenants L2 adultes reflètent d'autres facteurs (cf. Hyltenstam & Abrahamsson, 2003:570), par exemple les attitudes envers la L2 et la volonté d'être intégré socialement, déjà relevé ci-dessus (cf. Klein, 1989). Ces raisons sont proposées comme les plus importantes lorsque des apprenants réussissent à parler une langue étrangère sans accent. En outre, ces apprenants doivent avoir un accès intense à de l'input authentique ainsi qu'à une formation institutionnalisée avec de l'entraînement à la prononciation par le biais des cours de phonétique détaillés (cf. Palmen et al, 1997 ; Bongaerts, 1999). Selon certains chercheurs, l'existence d'apprenants L2 avec un langage parfaitement conforme à la langue cible est si rare que ces personnes semblent presque pathologiques (cf. notamment Bley-Vroman, 1989:44, cité dans Birdsong, 1999:12) et doivent être vues comme des exemples de peu d'importance. D'autres chercheurs font valoir qu'un seul cas d'un tel apprenant invalide toute l'hypothèse sur la période critique (cf. Long, 1990:274, cité dans Birdsong, *ibid*). Birdsong, auparavant partisan de la théorie sur la période critique, affirme que même un petit nombre d'apprenants L2 atteignant un niveau parfaitement conforme à la langue cible ne peut être considéré

comme périphérique (1999:15). L'auteur semble ainsi d'accord avec Long (*op.cit.*) dans l'invalidité de ladite période critique.

Il existe très probablement une interaction entre les facteurs liés à la maturation et ceux non-liés à celle-ci, où ces derniers peuvent être combinés entre eux afin de compenser le désavantage d'avoir commencé l'apprentissage tardivement. La maturité biologique porte sans doute la responsabilité des dégradations générales du potentiel d'apprentissage liées à l'âge (concernant les apprenants L1 tardifs (notamment des cas pathologiques) et les apprenants L2 tout venant). En revanche, les facteurs non-liés à la maturation peuvent avoir eu une influence plus importante sur les apprenants L2 avec une réussite exceptionnelle qui ont commencé au même âge que les apprenants L2 « normaux » (Hyltenstam & Abrahamsson, 2003:564). En outre, la motivation influence certainement sur la réussite, mais la réussite d'apprentissage à son tour peut sans doute influencer la motivation (cf. Ellis, 1994:472ff). Slobin (2012:253), quant à lui, fait valoir que dans la mesure où une période critique existe, il s'agit plutôt des phases développementales générales dans les procès cognitifs que d'une faculté langagière biologiquement préprogrammée. Il existe des études démontrant les avantages d'un apprentissage précoce d'une deuxième langue, à savoir avant l'âge de sept ans avec un déclin dans les résultats obtenus après cet âge (cf. notamment Johnson & Newport, 1989). Dans d'autres études, les résultats montrent un apprentissage plus rapide et plus correct par les adultes que par les enfants, où ces derniers régularisent l'input irrégulier, tandis que les adultes appliquent les règles fournies par les expérimentateurs (cf. notamment Saffran, 2001 ; Hudson Kam & Newport, 2005). Cependant, dans l'étude de Johnson & Newport (1989), il s'agit d'apprenants dans un milieu naturel, alors que les deux dernières études concernent l'acquisition d'une langue artificielle dans une expérimentation. Cela nous conforte dans l'idée que la réussite de l'acquisition d'une langue étrangère est due à plusieurs facteurs – où l'âge joue un certain rôle – et surtout à la motivation, incarnée par les besoins communicatifs et la volonté d'obtenir une intégration sociale (cf. Klein, 1989). Ce point de vue place nos travaux dans le courant fonctionnaliste / interactionniste, où l'explication de la réussite se trouve dans la socialisation, et où la mesure de cette réussite se fait par la description de la variété d'apprenant (cf. Matthey & Véronique, 2004).

4.2.3. L'état final et les interlangues

Lorsqu'un enfant apprend sa langue maternelle, l'état initial est le même pour tous les enfants, et l'état final de chaque enfant se ressemble dans la mesure où il devient un locuteur à part entière de sa communauté linguistique (handicaps et SLI (*specific language impairment*) mis à part). L'état initial chez l'apprenant L2 dépend d'une multitude de facteurs, notamment l'âge, le milieu social, la motivation et l'attitude envers la langue à apprendre, ainsi que la biographie langagière, c'est-à-dire si l'apprenant a déjà appris une langue étrangère. Sa langue maternelle influence également l'acquisition, d'une part au niveau structurel, d'autre part au niveau conceptuel (cf. Jarvis & Pavlenko, 2010). En outre, l'état final est très variable d'un apprenant L2 à un autre (cf. Bartning, 1997b) et très peu d'apprenants arrivent à un niveau très avancé, voire quasi-natif. Selon Cook, les objectifs ne peuvent pas et ne doivent pas être les mêmes entre un apprenant L1 et un apprenant L2, et la question de la recherche sur les langues secondes et leur acquisition se trouvent plutôt dans la diversité existante parmi les apprenants L2 et leurs compétences (2002:6). Ainsi, la définition de l'état final est problématique, et dorénavant, nous parlerons des interlangues, c'est-à-dire les différents niveaux de compétence par lesquels les apprenants passent, et qui constituent des systèmes linguistiques autonomes avec ses propres régularités (cf. Selinker, 1972). Ellis en donne la définition suivante : « a transitional system reflecting the learner's current L2 knowledge » (Ellis, 1994:16). Ces systèmes sont des lectures d'apprenant, partant de la variété de base, où la structure linguistique consiste en des nominalisations sans marques morphosyntaxiques, parfois avec des extensions adjectivales et adverbiales, ainsi que des verbes non-conjugués (Perdue, 1993 ; Klein & Perdue, 1997)³³. Cette variété est caractérisée par le fait qu'elle permet à l'apprenant d'« être minimalement autonome en langue étrangère » (Perdue, 1993:12). Ce niveau de compétence acquis, des chemins individuels sont constatés chez les apprenants L2, dépendant de la langue cible en question. Ainsi, les catégories grammaticales spécifiques sont en cours d'acquisition, et les apprenants commettent davantage d'erreurs, sans doute par l'influence de la L1 (cf. Perdue, 1993). Pour cette thèse, les niveaux de base ne nous intéressent pas, mais plutôt les niveaux intermédiaires et avancés, acquis par des personnes ayant suivi une formation guidée. Il n'est pas sûr que ces personnes soient passées par la variété de base, car les formes flexionnelles y sont apprises et mises en oeuvre très tôt (Bartning, 1997a:15). Toutefois, il s'avère que l'ordre d'acquisition de certains phénomènes morphosyntaxiques reste le même indépendamment de l'accès à une formation guidée ou non,

³³ Des variétés prébasiques existent avec moins d'éléments linguistiques présents dans le discours, mais la variété de base est celle qui a reçu le plus d'attention.

ainsi que de l'ordre d'enseignement (cf. Pienemann, 1998, 2003, 2005 ; Pienemann & Håkansson, 1999 ; Bartning & Schlyter, 2004). Selon Klein (1989:191ff), la « règle critique » consiste en un stade d'acquisition, où l'apprenant est prêt à intégrer une certaine règle ou un certain phénomène, qui avant ce stade ne lui est même pas perceptible. Pourtant, il est difficile de juger de l'acquisition aboutie d'un phénomène (cf. Viberg, 1985:76), car les critères de définition d'un mot appris restent flous. La production d'une forme du mot n'est pas suffisante selon cet auteur. En revanche, une sur-utilisation et/ou un usage dans des paraphrases de la forme en question garantissent l'implantation de celle-ci dans le vocabulaire (*ibid*). Certains chercheurs considèrent le mot comme établi lorsque 90% de l'utilisation est correcte (cf. Ellis, 1994:14ff). En ce qui concerne notre étude, les verbes de localisation et de placement seront énoncés une multitude de fois grâce à la méthode d'élicitation, garantissant leur usage établi chez l'apprenant, et montrant le taux d'utilisation correcte. Nous avons divisé les informateurs de l'étude en deux groupes de compétence linguistique, selon les profils d'apprenants de Bartning (1997a) et Schlyter (2004). Le premier groupe, appelé intermédiaire, se situe entre le niveau intermédiaire et le niveau avancé bas de Bartning & Schlyter (2004:295ff). Les intermédiaires ont un langage systématique et régulier, mais assez simple, avec des surextensions et des régularisations le rendant moins idiomatique. Certaines formes verbales sont encore non-conjuguées, mais ce phénomène reste exceptionnel. Les phrases subordonnées sont utilisées, surtout les causales, temporelles, relatives, complétives et interrogatives. Dans le niveau avancé bas, on trouve également le conditionnel et le plus-que-parfait, ainsi que des structures syntaxiques multipropositionnelles, mais les formes ne sont pas toujours correctes. Les négations sont pour la plupart du temps conformes à la langue cible et bien placées (*ibid*). La compétence du deuxième groupe couvre les traits décrits pour les niveaux avancés intermédiaires et très avancés. Ceux-ci incluent tous les traits déjà cités, ainsi que les suivants : les conjugaisons verbales sont utilisées d'une façon conforme, mais certains accords d'adjectifs restent sensibles. Les conjonctions sont maîtrisées et les participes présents sont utilisés dans le discours. Celui-ci contient un degré élevé d'ellipses et des phrases qui montre la capacité de jongler entre plusieurs niveaux d'information dans un même énoncé (*ibid*). Cependant, certaines erreurs morphologiques sont identiques entre les différents groupes de compétence (Bartning, 2012:179). Ces traits langagiers sont les points de départ pour diviser nos informateurs en groupes de compétence. Nous avons pu constater que ces deux niveaux correspondent aux niveaux B1-B2 pour le niveau intermédiaire et C1-

C2 pour le niveau avancé, selon le Cadre européen commun de référence élaborée par le Conseil de l'Europe (2000)³⁴.

Un des objectifs de cette thèse est également de mettre en évidence la compétence discursive divergente entre les deux niveaux, ainsi qu'entre les groupes d'apprenants et les locuteurs natifs (cf. Lambert, 1997). La structure informationnelle et l'organisation du discours sont des domaines clés lors de l'étude des niveaux de compétence avancés. Les événements lexicalisés ainsi que leur présentation révèlent le modèle d'organisation discursive des apprenants, qui a tendance à rester proche de celui de la langue maternelle (Bartning, 2012:174). Afin de statuer sur les interlangues, il faut du matériau de comparaison, à savoir un corpus contenant a) la façon dont la situation est exprimée dans la langue maternelle de l'apprenant; b) la façon dont l'apprenant exprime la situation en interlangue; et c) la façon dont la situation est exprimée par les locuteurs natifs de la L2 en question (Selinker, 1972:214). En comparant des structures spécifiques dans la L1 et la L2, on établit le principe basique pour les recherches dans l'approche des interlangues. Dans ce cadre théorique, non seulement l'apprentissage explicite des marqueurs morphologiques est observé, mais aussi l'intériorisation des connaissances subtiles et abstraites incluant le niveau conceptuel (cf. Klein & Perdue, 1997). Notre étude expérimentale nous fournira toutes ces données, à partir desquelles nous pourrions établir une définition des interlangues respectives de nos informateurs concernant le domaine lexical étudié. Même si l'apprenant a une grande compétence grammaticale, les connaissances conceptuelles ne sont pas toujours exprimées, par exemple concernant les verbes de position en suédois. Ainsi, nous comptons enrichir la connaissance des interlangues des apprenants L2 du suédois.

4.2.4. Le transfert

Dans les interlangues, il existe bien évidemment des traces dans la production de la L2 (ou de la langue cible) des langues précédemment apprises, appelées langues sources. Ces traces ont reçu plusieurs dénominations à travers des années et des théories linguistiques, par exemple interférence (Weinreich, 1953:1), transfert (notamment Selinker, 1972), marques transcodiques (cf. Lüdi & Py, 1986:142) et effets translinguistiques (cf. Kellerman & Sharwood Smith, 1986, cités dans Jarvis & Pavlenko, 2010:3). Nous suivons Jarvis & Pavlenko (2010) en adoptant les termes transfert et effet translinguistique comme étant des termes interchangeables et neutres au niveau théorique pour le phénomène qui traduit

34 Voir Annexe IX.

l'influence chez une personne de la connaissance d'une langue sur une autre. Ces effets peuvent prendre plusieurs formes, les plus étudiées étant les transferts formels et les transferts sémantiques. Les premiers sont des erreurs morphophonologiques, incluant notamment l'usage d'un faux cognat, des emprunts non-intentionnels d'une langue à une autre (alternance codique inconsciente) ou l'invention d'un nouveau mot en mêlant deux ou plusieurs mots de langues différentes (cf. Jarvis & Pavlenko, 2010:75). Les transferts sémantiques impliquent l'usage d'un mot de la langue cible portant le sens élargi du mot correspondant dans la langue source³⁵, ou le calque du sens d'un mot composé dans la langue source (*ibid*). Ces deux types de transferts sont parfois difficiles à distinguer et ils se suivent souvent. Les transferts formels sont utilisés par l'apprenant si celui-ci juge la langue cible et la langue source comme formellement proche (*idem*:77), c'est-à-dire qu'il les trouve typologiquement semblable (cf. Kellerman, 1979, 1983). Les transferts sémantiques sont employés sous toutes les circonstances. Il semblerait que les apprenants considèrent deux langues comme formellement éloignées jusqu'à ce que le contraire soit prouvé (par leur expérience), alors qu'ils estiment que les langues se ressemblent sémantiquement, prouvé ou non (Jarvis & Pavlenko, 2010:78). Les emprunts sémantiques se font surtout à partir des langues que l'apprenant maîtrise bien, souvent sa langue maternelle. Par conséquent, le facteur décisif d'un transfert est le niveau de socialisation de l'apprenant dans la langue source (*idem*:81). Le choix du mot à transférer se base souvent sur des préférences dans la L1, qui se montrent grammaticalement correctes, mais moins idiomatiques en L2 (*idem*:89). Selon Kellerman (1979), ce sont surtout les traits non-marqués dans la langue maternelle (fréquents, sémantiquement courants, syntaxiquement productifs) qui sont transférés, alors que les mots et structures spécifiques à la langue source ne constituent pas une base transférable. En outre, lorsqu'un mot est polysémique, seul le sens nucléaire est utilisé pour un transfert, car il est non-marqué et concret (*ibid*). Les effets translinguistiques n'induisent pas toujours en erreur, mais peuvent donner lieu à des sous- ou des suremplois généraux de certaines structures de la langue cible (Jarvis & Pavlenko, 2010:11). Certains transferts relèvent du domaine conceptuel, à savoir l'influence de la langue source sur la verbalisation des pensées en langue cible. Il s'agit des catégories conceptuelles influencées par celles apprises dans une autre langue. Ce type de transfert va au-delà des concepts lexicaux et grammaticaux, en incluant les modèles de conceptualisation et de pensée, visibles dans l'encodage linguistique et dans l'organisation informationnelle du discours (*idem*:115). Le transfert conceptuel amène toujours un transfert sémantique, tandis que le

35 Un exemple de la vraie vie consiste en l'énoncé suivant : *regarde, il y a un oiseau assis dans l'arbre !*, où nous avons transféré l'usage élargi et locatif du verbe de position *sitta*, qui en suédois encode la localisation statique des oiseaux.

contraire n'est pas forcément vrai (*idem*:76). Dans notre champ d'étude, à savoir la spatialité, il existe une différence conceptuelle entre les façons de l'encoder en français et en suédois respectivement. Ainsi, nous pouvons nous attendre à des transferts conceptuels de la part des informateurs apprenant le suédois L2 (cf. Jarvis & Pavlenko, 2010:143ff). Ce type d'effets translinguistiques n'existe bien évidemment pas chez l'apprenant L1, alors que l'apprenant adulte garde et laisse transparaître des traces de sa langue maternelle même à un niveau très avancé (cf. Klein, 1989:260).

4.2.5. Quand la L2 est une L3

Selon la définition donnée ci-dessus, la dénomination L2 couvre toute langue apprise après la langue maternelle. Le terme L3 signifie la langue en cours d'acquisition au moment de l'observation. Celle-ci peut être précédée et suivie d'autres langues secondes (cf. Trévisiol & Rast, 2006:3). Tel est le cas pour notre étude, car le suédois n'est jamais la L2 réelle d'un francophone (sauf cas exceptionnel), mais plutôt sa quatrième langue ou plus. Malgré cela, nous conserverons le terme L2, comme nous l'avons indiqué plus haut. Le profil concernant l'ordre d'acquisition de nos informateurs (voir chapitre 5.4.3) est dominé par le suédois L4 et L5, précédé dans la plupart des cas par l'anglais (L2) et l'allemand ou l'espagnol (L3)³⁶. Pour trois personnes du groupe avancé, le suédois est leur sixième langue apprise. Ce multilinguisme a une certaine influence sur le comportement langagier de ces personnes, et selon plusieurs études, les langues déjà apprises sont source de transferts, aussi bien positifs que négatifs, lors de l'utilisation d'une autre langue (cf. Bardel, 2006 ; Hammarberg, 2006 ; Trévisiol, 2006 ; Jarvis & Pavlenko, 2010). Un apprenant d'une véritable L2 n'apporte que l'expérience de sa langue maternelle à l'acquisition de cette langue, tandis qu'un apprenant L3 peut prendre appui sur ses connaissances en L2 (ou en plusieurs L2). Celles-ci constituent un avantage lors de la mise en place des stratégies et des connaissances métalinguistiques (cf. Bardel, 2006:150). Selon certains résultats, toutes les L2 précédemment apprises ont une influence sur la L3 dont l'acquisition est en cours (*ibid*:174). Cette auteure émet l'hypothèse que la ou les L2 ont un plus grand effet sur la L3 que la L1, partiellement contredite par les résultats de Hammarberg (2006 ; Williams & Hammarberg, 1998), qui font valoir des effets translinguistiques différents en provenance de la L1 et respectivement de la L2. En effet, il semblerait que la L1 soit présente dans des alternances codiques ayant un rôle instrumental

³⁶ Dans notre étude, nous ne prenons pas en compte l'ordre d'acquisition des différentes langues, ni le nombre de langues apprises par les apprenants L2. Nous ne constatons que leur présence dans l'histoire linguistique des apprenants, faisant du suédois une L3 en cours d'acquisition.

afin de gérer la situation communicative par le biais de commentaires, questions, explications et traductions. L'apprenant semble avoir un certain contrôle sur ce type d'alternance (Hammarberg, 2006:66). La L2 en revanche détient un rôle fournisseur, c'est-à-dire qu'elle offre un matériau langagier pour la production orale en L3, souvent sous forme de mots grammaticaux (*ibid*:52), mais aussi sous forme d'invention des formes lexicales (*ibid*:60). Selon les résultats de Trévisiol (2006), la L1 (le japonais) joue effectivement un rôle instrumental, en accord avec l'étude de Hammarberg (*op. cit*). En revanche, la L2 tient une place importante quant au lexique, surtout chez les apprenants intermédiaires et plus. L'auteure explique cela en partie par la psychotypologie établie par les apprenants des similarités entre la L2 et la L3 étudiée (à savoir l'anglais et le français), ainsi que la distance typologique entre ces deux langues et la L1 (le japonais) (cf. Trévisiol, 2006:40ff). Ce modèle d'exploitation des langues déjà apprises s'explique par le processus de production langagière de Levelt (1989), adapté aux locuteurs multilingues par De Bot (2004). Dans sa version, le choix de langue se fait dans le Conceptualisateur (où naît l'intention communicative), à partir duquel l'expression est envoyée à un noeud langagier qui est en communication directe avec le lemme, la construction syntaxique et le niveau phonologique et phonétique dans le Formulateur. Le Conceptualisateur surveille et dirige le choix de langue à tous ces niveaux. Selon De Bot (*idem*:14), les mots du lexique sont emmagasinés de sorte qu'ils se présentent au locuteur d'une façon non-sélective. Cela implique que les différentes langues maîtrisées par le locuteur sont activées en parallèle et se font de la concurrence. Lors d'un trilinguisme, la L2 influence la L3 plus que la L1, phénomène expliqué par De Bot par le niveau de compétence de la L1. En effet, celle-ci est la mieux maîtrisée, et en cette qualité elle est plus facile à désactiver qu'une L2 ou L3, moins bien organisées (*idem*:11). Le choix (inconscient) de langue lors d'une influence translinguistique dépend de plusieurs facteurs (cf. Bardel, 2006:151ff) : le statut de L2; le niveau de compétence en L2 ainsi qu'en langue cible; le niveau d'actualité d'une langue source, c'est-à-dire qu'une langue utilisée récemment est plus accessible que les langues rarement utilisées par l'apprenant; la typologie des langues, où les langues typologiquement proches sont utilisées en général comme des sources d'influence (cf. Trévisiol, *supra*). Cette proximité typologique peut être basée sur les impressions de l'apprenant des similarités et des différences entre les langues, appelée psychotypologie (cf. Kellerman, 1983).

4.2.6. Apprendre les verbes de position dans une L2

En français, l'orientation des objets, se trouvant ou se faisant placer quelque part n'est pas habituellement encodée linguistiquement. Aussi ce paramètre de la réalité n'est que rarement accentué par les locuteurs de français. Les verbes de localisation statique ou dynamique ne contenant pas d'information sur la position des objets, cette information doit être rendue par d'autres moyens linguistiques ailleurs dans la phrase. Lorsque ces locuteurs apprennent le suédois en tant que langue étrangère, ils sont donc obligés de voir la réalité d'une façon qu'ils n'ont pas fait jusqu'alors (cf. l'hypothèse sur *seeing for speaking*, dans Schmiedtova et al, 2011:67), pour ensuite accéder à une appréhension de cette réalité et l'encoder avec les moyens disponibles (cf. l'idée de *thinking for speaking* de Slobin, 1987, 1991, 1996b). Afin de parler une langue étrangère faisant des différenciations non-existantes dans la langue maternelle, il faut catégoriser l'expérience d'une manière appropriée et conforme à la langue à apprendre. Par conséquent, l'attention des apprenants doit porter sur la structure des événements et les paramètres de celle-ci, telle qu'elle est exprimée linguistiquement dans la langue cible (Gumperz & Levinson, 1996:33). Souvent, ces apprenants transfèrent à la L2 les représentations des événements d'une façon conforme à leur langue maternelle, celle-ci ayant structuré leur représentation symbolique du monde (Lambert, 1997:156). Les résultats de Lambert en constituent un exemple, car les locuteurs de français apprenant l'anglais L2 ne précisent pas la manière du mouvement (*idem*). Ainsi, les représentations mentales sont instaurées dès le plus jeune âge et l'acquisition d'une nouvelle langue inclut dans le meilleur des cas une adaptation de celles-ci. Il faut également prendre en compte les réalisations linguistiques de ces représentations et leurs équivalences entre les langues. Il existe une hiérarchie des difficultés lors de l'acquisition des catégories sémantiques d'une langue étrangère, allant du plus facile au plus laborieux (cf. Ellis, 1994:307) :

- 1) Les catégories dans la L1 et la L2 s'équivalent sémantiquement (ex: fr. *merci* = su. *tack*).
- 2) Deux catégories dans la L1 fusionnent en une seule dans la L2 (ex: su. *gå* (« aller à pied ») et su. *åka* (« aller avec un moyen de transport » = fr. *aller*).
- 3) L'abandon d'une catégorie L1 (ex: su. *lagom*³⁷ = fr. ?).
- 4) La création d'une nouvelle catégorie dans la L2 (ex: fr. ? = su. *lagom*).
- 5) La division d'une catégorie dans la L1 en deux catégories dans la L2, c'est-à-dire aller de un à plusieurs et du général au spécifique (ex. fr. *poser* = su. *ställa/lägga/sätta*)

37 L'adverbe *lagom* est difficilement traduisible et porte toute la culture suédoise dans son sémantisme, qui rend la notion d'être juste ce qu'il faut, ni trop, ni trop peu, approprié à la situation selon l'énonciateur.

Le dernier point, considéré comme le plus difficile à réaliser, constitue un changement des bornes sémantiques chez les catégories existantes dans la L1 afin de restructurer les représentations sémantiques (*idem*). L'acquisition des verbes de position par les francophones consiste à diviser la catégorie de la localisation en plusieurs catégories plus spécifiques concernant l'explicitation de l'orientation de la Figure. Les verbes de position suédois devraient donc être laborieux à apprendre par les locuteurs de français. En outre, les verbes avec une grande polysémie, ce qui est le cas des verbes de position suédois (cf. chapitre 3.6), sont difficiles à maîtriser (cf. Viberg, 1993:375). Cependant, certaines études montrent que la fréquence dans la langue d'un certain phénomène en favorise l'acquisition (cf. Ellis, 1994; Viberg, 2002), tandis que d'autres font valoir que la fréquence ne joue pas un rôle décisif pour l'apprentissage (cf. Lambert, *op.cit*).

Ainsi, malgré la fréquence³⁸ et l'utilité de ces verbes dans la vie quotidienne, il est fort probable qu'ils posent un grand problème aux locuteurs de français apprenant le suédois L2. Ces problèmes se basent donc sur trois points (cf. Lemmens, 2002a ; Lemmens & Perrez, 2010 ; Perrez & Lemmens, 2012)³⁹ : 1) la flexibilité de l'encodage de chaque verbe, c'est-à-dire la polysémie et les différentes situations où tel verbe peut être appliqué (la variation sémasiologique); 2) la variation de l'encodage, qui porte sur le fait qu'une seule et même situation spatiale peut être encodée par plusieurs verbes (la variation onomasiologique); 3) la contrainte de l'encodage, c'est-à-dire que les verbes de position sont obligatoires (ou presque) pour encoder les situations spatiales. Face à ces difficultés, l'apprenant L2 va avoir recours à différentes stratégies pour résoudre le problème. Perrez & Lemmens (2012:3), traitant l'apprentissage de néerlandais en tant que L2, divisent ces stratégies en trois groupes, à savoir i) celle selon laquelle l'apprenant évite le verbe de position et le remplace par un verbe existentiel et positionnellement neutre; ii) celle selon laquelle l'apprenant tente d'en utiliser un, malgré une confusion qui l'induit à choisir un verbe inapproprié à la situation. La troisième stratégie consiste en iii) une sur-utilisation des verbes de position dans des situations où leur usage n'est pas idiomatique. Ces auteurs excluent de leurs résultats les formules elliptiques, et cela pour plusieurs raisons. Tout d'abord, l'ellipse n'est pas un trait typologique propre au français, ni au néerlandais, car utilisée dans les deux langues. Il s'avère aussi que les ellipses sont utilisées différemment par les apprenants et les locuteurs natifs, mais son usage

38 Rappelons l'ordre de fréquence de ces verbes sur une liste de fréquence verbale : *stå* (17ème), *ligga* (23ème), *lägga* (31ème), *sitta* (35ème), *sätta* (36ème) et *ställa* (53ème).

39 Ces auteurs travaillent sur l'acquisition du néerlandais L2 par les locuteurs francophones. Malgré cela, leurs résultats sont comparables aux nôtres grâce à la similarité constatée (cf. Lemmens, 2002b; Hellerstedt, 2005, 2011) entre le néerlandais et le suédois, concernant la sémantique et l'utilisation des verbes de position.

semble indiquer une plus grande aisance au niveau discursif en général, ce qui en fait un trait de langage appartenant aux niveaux de compétence plus élevés (cf. aussi Bartning & Schlyter, 2004). En outre, il n'est pas toujours possible d'établir l'élément linguistique omis, surtout chez les natifs (Lemmens & Perrez, 2012:13ff). Les études par ces auteurs concernent les verbes de position (néerlandais) statiques, qui, en suédois, sont échangeables contre un verbe neutre dans une situation spatiale concrète, même si la conséquence en est une perte dans l'idiomaticité. En utilisant la première stratégie énumérée ci-dessus, c'est-à-dire en remplaçant un verbe de position statique par un verbe neutre, notamment la copule *vara* « être », l'apprenant choisit un verbe avec une équivalence dans la L1, en évitant ces distinctions sémantiques fines spécifiques à la langue cible (cf. Ijaz, 1986:443). Cependant, le locuteur fait toujours usage d'un verbe nucléaire très fréquent, puisque les verbes de position en font également partie (cf. Viberg, 1990, 1993, 2002, 2006). La stratégie d'utiliser un verbe nucléaire est une bonne solution communicative (Viberg, 1993:365), et une certaine sur-utilisation en est souvent visible chez l'apprenant L2 (Viberg, 2002:118). Cette stratégie est moins évidente lorsqu'il s'agit d'une situation de localisation dynamique, exigeant en suédois les verbes de placement *ställa* « mettre debout », *lägga* « allonger » ou *sätta* « mettre assis ». En effet, nous l'avons vu dans la section 3.3., les verbes de position dynamiques appartenant aux verbes les plus fréquents en suédois, leur seul hypéronyme, *placera* « placer », relève d'un registre soutenu et peu utilisé dans la langue courante. Ainsi, afin d'encoder une situation de placement, les apprenants du suédois L2 dans les études de Viberg (1985, 1993, 1998b, 2002) font appel à plusieurs stratégies différentes, divisées en cinq catégories selon la complexité et l'approximativité de la réponse comparée à la langue cible (*idem*, 2002:126-127) :

- 1) La simplification conceptuelle. Ici se trouvent les expressions qui n'ont pas d'équivalences dans la L1. Pourtant elles ne semblent pas être le signe d'une hypothèse sur la structure de la L2 de la part de l'apprenant. Trois stratégies se trouvent sous cette catégorie:
 - a) l'usage d'un énoncé sans verbe précisant uniquement le but du mouvement;
 - b) l'usage d'un verbe nucléaire de mouvement (ex. *gå* « aller », *komma* « venir »);
 - c) l'usage d'un verbe de position statique.
- 2) L'approximation lexicale. L'apprenant utilise un verbe qui se rapproche du verbe cible au niveau de la complexité, comme *ta* « prendre », *ge* « donner », *lämna* « laisser ».
- 3) La neutralisation de la différenciation positionnelle. La différence positionnelle exprimée par les trois verbes de position est neutralisée par l'utilisation généralisée d'un des verbes.

- 4) La différenciation. Cette stratégie implique un usage conforme à la langue cible sans sur-utilisations. Toutefois, cet usage conforme se fait souvent avec un seul des verbes, tandis que les autres souffrent encore d'une certaine confusion.
- 5) La variation lexicale sophistiquée. Celle-ci porte sur l'usage des verbes d'une sémantique plus spécifique que les verbes de position, ceux-ci étant neutres au niveau de la valeur stylistique. Nous en verrons des exemples dans nos données, dont le verbe *plåstra om* « panser, soigner » à la place du verbe de position *sätta på ett plåster* « mettre un pansement ».

Il convient de noter que parmi ces stratégies, l'on ne trouve pas celle du remplacement par un verbe neutre, qui serait *placera*. L'explication se trouve très probablement dans l'appartenance de ce verbe à un registre de langage soutenu, pas encore acquis par les apprenants de ces études. En revanche, plusieurs études évoquent la probabilité de l'apprentissage ainsi que l'usage des verbes de position statiques avant leurs équivalents causatifs, en L1 comme en L2 (cf. Viberg, 1985, 1993, 1998b 2002 ; Toivonen, 1997 ; Gullberg, 2009 ; Gullberg & Narasimhan, 2010 ; Narasimhan & Gullberg, 2011). L'étude de Toivonen sur l'acquisition des verbes de position suédois par les enfants L1 montre un taux assez important de remplacement d'un verbe de position dynamique par un verbe de position statique, comme nous l'avons vu au chapitre précédent, tandis que le contraire ne se produit jamais (Toivonen, 1997:25). La même chose est constatée dans les résultats de Narasimhan et Gullberg (2010:255 ; 2011:523), selon lesquels les enfants néerlandophones produisent régulièrement des verbes de position statiques pour encoder une situation de placement dynamique. Ces enfants apprenant leur L1 se trompent rarement dans le choix de verbe pour signaler l'orientation de l'objet, c'est-à-dire qu'ils énoncent en général le verbe statique correspondant à la configuration spatiale en cours. Dans les études sur l'acquisition d'une L2, l'usage du verbe statique traduit souvent une bonne compréhension de la pensée positionnelle, car les apprenants L2 appliquent eux aussi fréquemment le verbe incarnant l'orientation actuelle de l'objet (cf. Viberg, 1985, 2002 ; Gullberg, 2009). En faisant usage du verbe statique, ils expriment le résultat du mouvement, en omettant le mouvement lui-même. Ainsi, l'utilisation des apprenants L1 et L2 d'un verbe statique à la place d'un verbe dynamique indique que la difficulté ne se trouve pas uniquement dans l'orientation, et par conséquent la position, de la Figure dans sa station finale, mais dans la combinaison de la causativité et de la position et leur fusion dans une entité monomorphémique comme un verbe de position dynamique (Gullberg, 2009:239).

La stratégie de Viberg nommée la neutralisation (voir ci-dessus) implique une utilisation générale d'un des verbes de position pour toutes les situations spatiales. Dans son étude sur des enfants apprenant le suédois L2, le verbe *lägga* est le verbe le plus généralisé (Viberg, 1993:361), tout comme dans l'étude de Narasimhan & Gullberg, où les enfants néerlandophones L1 choisissent surtout le verbe *leggen* « allonger » (2011:524), qui expriment les mêmes paramètres que son équivalent suédois. Les apprenants adultes du suédois L2 optent eux aussi surtout pour les verbes exprimant l'HORIZONTALITÉ (*ligga*, *lägga*), tout comme les enfants L2 (Viberg, 1985, 1993, 1998b). En ce qui concerne les apprenants L2 du néerlandais (anglais L1), la généralisation se fait principalement avec le verbe *zetten* « mettre debout/assis » (correspondant aux verbes *ställa* et *sätta* en suédois), tandis que le verbe *leggen* est le verbe le moins employé (Gullberg, 2009:233). L'auteur explique cette différence par la plus grande transparence sémantique du verbe *leggen* par rapport à celle du verbe *zetten*, qui quant à lui encode un grand nombre de situations spatiales très disparates. Une autre explication se rapporte au cognat anglais *set*, plus fréquent en anglais que le cognat *lay*, ce qui induirait les apprenants anglophones du néerlandais L2 à choisir ce premier (*idem*:238). En suédois, *lägga* est le plus fréquent parmi les verbes de position dynamiques (place 31, cf. SUC, 1997), et son équivalent statique *ligga* se trouve au-dessus sur la liste de fréquence (place 23, *idem*), ce qui pourrait expliquer la préférence générale pour ces verbes. Toutefois, cette généralisation se fait surtout par les apprenants dont la langue maternelle n'a pas de distinction sémantique similaire, comme l'espagnol, tandis que les apprenants de la langue maternelle polonaise (exprimant une certaine sémantique positionnelle dans les verbes de localisation) ont moins de difficulté à différencier et à utiliser ces verbes (cf. Viberg, 1985, 1998b). Ainsi, il semblerait que la facilité d'adopter la différenciation sémantique dépend de la structure de la L1 et de la sémantique lexicale des mots équivalents. Mais la fréquence peut aussi jouer un rôle. Selon les résultats de Lemmens et Perrez (2010, 2012), le verbe *staan* « être debout » est le plus employé par les apprenants L2, étant en même temps le verbe de position statique le plus fréquent (Lemmens & Perrez, 2010:329). Aussi la sur-utilisation du verbe *staan* est en concordance avec l'input que ces apprenants reçoivent, et ils appliquent donc les modèles dominants de la langue cible (*idem*:344). Son équivalent suédois, *stå*, est quant à lui également le verbe de position le plus fréquemment utilisé selon la liste de fréquence (place 17, cf. SUC, 1997). Dans l'analyse de nos données, nous apporterons une attention particulière au verbe de position le plus fréquemment utilisé, afin de faire une comparaison avec les résultats des études citées ci-dessus. Selon le verbe choisi par l'apprenant comme verbe de position par défaut, les réponses aux stimuli seront correctes ou

pas. Ainsi, les réponses conformes à la langue cible peuvent être une conséquence de cette généralisation (cf. Gullberg, 2009:235), et non pas d'une analyse aboutie de la part de l'apprenant.

Les apprenants L2 de néerlandais dans l'étude de Gullberg (2009) appliquent également d'autres stratégies, notamment l'usage d'un autre verbe de mouvement provoqué plus général, comme *gaan* « aller » ou *doen* « faire », cette stratégie se rapprochant de la simplification conceptuelle présentée par Viberg ci-dessus. Les apprenants adultes de suédois L2 combinent parfois un verbe général de mouvement et un verbe de position statique, comme dans l'exemple suivant : *hämta väska och ligger på golvet* « chercher sac et être couché par terre » (Viberg, 1985:43). L'auteur interprète cette phrase comme une séparation de la sémantique du verbe de placement, où *hämta* « aller chercher » traduit l'aspect dynamique et *ligga* « être couché » indique la position. Or, il est compliqué de déterminer si l'apprenant veut utiliser un verbe de position statique, ou s'il s'agit d'une confusion formelle entre ce verbe et son équivalent causatif – *ligga/lägga*. Une autre explication peut se trouver dans une sur-extension du verbe statique, étant intransitif, employé dans le cadre syntaxique d'un verbe dynamique et transitif, comme dans l'exemple suivant : *ta dom och ligga på bordet* « prends-les et être couché sur la table » (*ibid*).

Selon Ijaz (1986:406), le sens compris par les apprenants L2 comme étant le plus central d'une catégorie sémantique est le plus souvent employé, conformément à la production des locuteurs natifs. En revanche, la signification la moins typique ne concorde pas si régulièrement. En employant cette hypothèse sur les verbes de position, les apprenants L2 appliqueraient plus facilement les sens prototypiques des verbes de position, c'est-à-dire ceux qui décrivent la posture corporelle d'un être humain. Selon les résultats de Lemmens & Perrez, les apprenants du néerlandais L2 utilisent plus souvent les verbes de position statiques dans les contextes de posture humaine et de localisation d'un objet concret, tandis que les natifs les appliquent plus souvent dans des contextes métaphoriques (2010:331-332). Ce résultat peut être comparé à celui de Toivonen, selon lequel les enfants apprenant le suédois L1 apprennent d'abord les verbes de position prototypiques (1997:19). Ces conclusions sont sans doute liées à la catégorie de Viberg nommée variation lexicale sophistiquée (2002:127). Plus l'apprenant acquiert de la compétence, plus il a un emploi verbal spécifique et varié, car malgré la complexité de l'acquisition des verbes de position, ils sont basiques dans la langue courante.

Nous avons vu que les erreurs de choix des verbes pour encoder une situation spatiale relèvent de plusieurs raisons. Par conséquent, il est difficile de parler d'« erreur », car le choix peut avoir une motivation parfaitement raisonnée selon l'interlangue de l'apprenant. Ainsi, il s'agit plutôt d'un usage idiosyncrasique, correspondant à l'interlangue de l'apprenant. Cependant, nous utiliserons également le terme d'« erreur », ou d'« usage erroné » afin de montrer que l'encodage de l'apprenant n'est pas conforme à la langue cible (cf. Perrez & Lemmens, 2012). Dans une étude future, nous soumettrons les phrases erronées et/ou non-idiomatiques produites par nos informateurs apprenant du suédois L2 aux locuteurs natifs, dans le but d'en observer l'acceptabilité par ceux-ci.

L'étude de l'acquisition d'une langue étrangère est intéressante en soi, mais elle peut également nous apporter des renseignements sur des activités difficilement observables autrement, notamment les représentations mentales et les organisations discursives dirigées par la langue maternelle (cf. Lambert, 1997:171). Ainsi, nous espérons contribuer par notre travail de thèse au grand domaine d'étude sur l'acquisition des langues par l'enfant et par l'adulte aux niveaux linguistique, stylistique et cognitif.

4.3. Résumé du chapitre

Puisque tous les locuteurs d'une même communauté linguistique en deviennent des membres à part entière, en parlant leur langue maternelle parfaitement, il est facile de croire que l'acquisition de celle-ci est un jeu d'enfant. Or, la présentation ci-dessus indique que les enfants sont mis au défi des difficultés diverses, présentes dans chaque langue. Concernant le suédois, les verbes de position peuvent être considérés comme un tel défi, car leur sémantique est très complexe, et leurs contextes d'utilisation sont nombreux et divergents. Or, ils appartiennent aux verbes les plus fréquents de la langue suédoise, décrivant notamment des situations spatiales concrètes, nombreuses dans la vie quotidienne de chaque enfant. Pour un apprenant francophone de suédois L2, ces verbes encodent un événement dont les aspects spatiaux ne sont pas exprimés dans sa langue maternelle. Par conséquent, il est obligé de procéder à une certaine re-conceptualisation du monde qui l'entoure, afin de prendre en compte ces aspects et les encoder avec l'expression correspondante. L'expression de la spatialité est un phénomène courant dans la vie quotidienne et ne peut être contourné. La fréquence étant un aspect pouvant faciliter l'acquisition, tandis que la complexité sémantique pouvant la rendre plus laborieuse, nous nous proposons de faire le point par la présente étude

des applications que font les enfants natifs et les apprenants L2 de ces verbes. Sont-elles toujours conformes à la langue cible, ou en existe-t-il des écarts ? Les verbes statiques sont-ils appris en premier, ou l'usage des deux se fait-il dès le plus jeune âge ? Ces questions, et d'autres, seront traitées dans le chapitre consacré à l'analyse.

5. La méthode

Dans cette partie, les choix méthodologiques adoptés seront explicités. L'exploitation d'exemples authentiques rattachés à un contexte, et certifiés (produits dans un acte langagier) sera la base de notre réflexion. Après avoir exposé nos choix de méthodes de collecte, nous présenterons les stimuli et les principes de leur élaboration. Une vue générale des différents groupes d'informateurs sera présentée. Ensuite, nous expliquerons le codage des données et ses avantages et inconvénients. Mais à présent, une petite discussion concernant les différentes méthodes d'établir un corpus sera utile.

5.1. La méthode d'élicitation contrôlée

Pour examiner des traits de langage, plusieurs méthodes s'offrent au chercheur. La collecte des données à partir desquelles l'on va tirer des conclusions peut se faire de différentes manières. Cette étude porte sur l'utilisation et l'acquisition des verbes de position suédois à partir d'un usage actuel et synchronique. Nous avons préféré d'étudier la langue parlée à la langue écrite, surtout pour des raisons pratiques, comme les plus jeunes enfants dont le langage nous voulions étudier ne savent pas lire ni écrire. Les modèles que nous pourrions constater parmi les usages attestés ne seront pas des produits d'une théorisation, mais viendront de la langue utilisée par les vrais locuteurs. Pour cela, il est possible de faire une étude longitudinale, en enregistrant un grand nombre d'heures de langage avec un nombre limité d'informateurs. Dans ce cas, il faut espérer que ceux-ci emploient le trait de langage étudié dans une mesure suffisamment étendue pour pouvoir en tirer des conclusions, car l'on n'exerce aucun contrôle sur le contenu (cf. Hickmann, 2003:177). Cette méthode accentue la spécificité d'un ou plusieurs individus au fil du temps, mais exige beaucoup de temps à composer. L'autre méthode plus rapide, mais plus large, est une étude transversale et expérimentale, qui inclut des informateurs de différents âges et horizons. Le chercheur contrôle les informateurs et leurs profils socio-linguistiques, ainsi que tout l'input extra-linguistique de sorte que tout le monde parle des mêmes choses à partir du même stimulus, dans des situations d'enregistrement aussi identiques que possible. Il résulte de cette élicitation une production contrôlée, qui permet une comparaison interlinguistique plus exacte, ainsi que la possibilité de faire une analyse quantitative et qualitative. Cette méthode semble être la plus appropriée pour contrôler l'utilisation et l'acquisition de certains phénomènes linguistiques pendant des phases de développement plus tardives (cf. Hickmann, 2003:176), comme pour les enfants

étudiés dans la présente thèse. Selon Tomasello & Stahl (2004), lors d'une étude longitudinale, très peu de données linguistiques sont collectées par rapport à la quantité de langage produit par l'enfant. Dans un cas typique, il s'agit d'environ 1-1,5% de la production totale de langage de l'enfant (*idem*:102). Une étude transversale ne met pas à jour une grande quantité de la production du locuteur non plus, mais avec des stimuli élaborés et une situation d'élicitation contrôlée, les conclusions seront tout aussi précieuses et représentatives. Ces stimuli sont élaborés à partir des paramètres sémantiques exposés ci-dessus (chapitre 3 sur la sémantique), mais également depuis une certaine introspection (cf. Talmy, 2000a:5ff; 2007). En tant que locutrice native du suédois, nous avons réfléchi sur les situations spatiales et les différentes manières de les encoder, en soumettant nos réflexions à l'entourage suédophone. Les résultats de notre étude antérieure (Hellerstedt, 2005) ont également contribué à cette réflexion. La base de nos stimuli est fondée sur une théorie d'usage (cf. Tomasello, 2000, 2003 ; Lemmens, 2005b), où l'utilisation effective des verbes étudiés est au centre des recherches.

Pour construire cette méthode d'élicitation, nous nous sommes inspirée de plusieurs études précédentes, menées par des chercheurs de divers horizons. Dans une étude sur l'acquisition des verbes de placement par des apprenants L2 suédois, Viberg (1985) a élaboré des films montrant des actions de placement, que les informateurs ont fait reproduire à une tierce personne. La portée de cette étude étant proche de la nôtre, certaines idées qui s'y trouvent ont nourri nos réflexions. Lors de notre étude antérieure (Hellerstedt, 2005), nous utilisons des images tirées d'un imagier, en effet les mêmes que dans l'étude de Lemmens (2002b). Ces images, ainsi que les résultats obtenus, nous ont également inspirée pour la construction du stimulus. La discussion menée dans cette étude antérieure, croisée aux observations sur les modèles d'utilisation par Jakobsson (1996:27ff), ont été productives lors de la construction des stimuli. De l'institut de la psycholinguistique Max Planck à Nijmegen viennent deux collections de stimuli qui nous ont beaucoup influencée. Il s'agit du *Topological Relations Pictures Series* (TRPS), élaboré par Pederson et Bowerman (1992), et du *Field Manual 2004*, édité par Majid (2004). La première montre des dessins avec une configuration de localisation statique entre deux objets (Figure et Fond), utilisée pour éliciter les moyens linguistiques exprimant les relations topologiques entre les deux entités dans différentes langues (cf. notamment Pederson & Bowerman, 1992 ; Berthele, 2005). La deuxième est également nommée *the put project*, élaborée par Bowerman, Gullberg, Majid et Narasimhan (voir Kopecka & Narasimhan, 2012). Ce sont 30 films courts montrés à des locuteurs de différentes langues (dont le suédois, voir Gullberg & Burenhult, 2012) pour éliciter les verbes décrivant

les événements de POSER et de PRENDRE. Les résultats de ces études sont présentés dans l'ouvrage édité par Kopecka et Narasimhan (2012). Les actions d'élicitation dans l'étude de Bowerman et Choi (1994, citée dans Bowerman, 1996b:409) sont également une source d'inspiration. Une étude qui s'apparente à la précédente fut menée par Hickmann et Hendriks (2006). Les auteurs ont observé l'utilisation et l'acquisition des expressions encodant les événements de localisation statique et dynamique, à l'aide d'une série d'images à décrire et d'actions à réaliser. Les réflexions autour des concepts acquis à certains âges, ainsi que la manière de procéder pour rendre les jeunes enfants coopératifs nous ont été particulièrement utiles⁴⁰.

5.2. Les tâches

Pour rendre compte de l'utilisation des verbes de position et de placement, nous avons élaboré quatre tâches qui concernent deux types d'activités langagières, la production et la compréhension. Cette distinction a été faite pour mieux pouvoir décrire les deux aspects séparément. Les apprenants d'une langue (enfant ou adulte) comprennent en général davantage que ce qu'ils arrivent à produire (cf. Hickmann, 2003:179), car pour produire du langage, il faut avoir automatisé un grand nombre de connaissances linguistiques (cf. Pienemann, 1998 ; Levelt, 1989). Il est possible que la production de nos informateurs n'ait pas été suffisante pour juger de leurs compétences en ce qui concerne les verbes étudiés. En incluant la compréhension, comme objet d'analyse séparé, nous pourrions également voir leurs connaissances implicites qui ne se manifestent pas encore dans la production orale. Cependant, à cause d'un manque de place dans la présente thèse, cette dernière tâche a été reportée pour une étude future. Malgré cela, dans ce chapitre, nous présenterons la totalité du protocole expérimental, dont fait partie cette tâche.

Les situations statiques, censées éliciter une production des verbes de position intransitifs (*sitta* « être assis », *ligga* « être couché », *stā* « être debout »), sont mises en avant à l'aide d'un diaporama avec 24 photos d'objets et de poupées (Figures) se trouvant dans différents endroits (Fond) dans diverses positions (voir Annexe I pour des exemples d'images). Ces photos sont précédées de deux photos d'échauffement, et 16 distracteurs sont insérés au hasard. C'est donc un total de 42 photos que nous avons demandées aux informateurs de

⁴⁰ Nous remercions tout particulièrement Maya Hickmann et Maarten Lemmens pour leur aide personnalisée lors de l'élaboration du stimulus.

décrire. Une situation statique ne fournissant pas d'ordre de logique de description naturelle, l'informateur doit choisir quoi décrire et par quoi commencer et a donc besoin d'une certaine organisation du discours. Le degré de celle-ci dépend de la maturité cognitive de l'apprenant, et sera plus développée chez les apprenants L2 que chez les enfants L1. Par contre, la situation d'élicitation ne fait pas appel à la mémoire de l'informateur, car le support reste devant ses yeux le temps de la description (cf. Hickmann, 2003 ; Hendriks, Watorek, Giuliano, 2004 ; Watorek, Lenart, Trévisiol, à paraître).

Pour la compréhension des mêmes verbes, nous avons préparé un diaporama avec deux images sur chaque diapositive qui mettent en contraste un même objet dans deux positions différentes. Nous avons demandé à l'informateur de montrer où se trouve l'objet X dans telle position. En guise d'exemple, nous avons deux images qui représentent des télévisions, une en position standard et une mise sur le côté, avec la consigne *Var ser du en teve som ligger?* « Où vois-tu une télé qui est couchée ? ». 26 diapositives furent montrées, dont 2 d'échauffement et 10 distracteurs, ce qui fait un total de 14 images cibles. Ce genre de phrase n'étant pas possible en français idiomatique, la tâche de compréhension a été exclue pour le groupe de contrôle francophone. Les distracteurs dans la partie concernant l'élicitation des verbes statiques représentent des actions, par exemple un chien qui court, une femme qui fait de l'équitation, etc, afin de distraire les informateurs du domaine sémantique de la localisation statique (voir Annexe II pour des exemples).

Les verbes de position dynamiques (*sätta* « asseoir, mettre assis », *lägga* « coucher, mettre couché », *ställa* « mettre debout ») sont élicités à l'aide de films très courts (de 3 à 6 secondes), représentant une personne en train de poser un objet quelque part (utilisation élargie) ou bien en train de s'asseoir, se lever ou s'allonger (utilisation prototypique). Les informateurs ont vu un total de 41 films, dont 23 films cibles, 2 films d'échauffement et 16 distracteurs. L'ordre temporel est inhérent aux événements dynamiques du film et aide l'informateur à organiser son discours. En revanche, comme le film est terminé lors de la description linguistique du déroulement, la mémoire de l'informateur est sollicitée (cf. Hendriks, Watorek, Giuliano, 2004 ; Watorek, Lenart, Trévisiol, à paraître). Or, si nous remarquons une hésitation sur le déroulement de l'action, nous proposons à l'informateur de revoir le film.

Pour la compréhension des verbes de position dynamiques, nous avons demandé aux informateurs de poser des objets (tel un livre, une bouteille, un bonhomme playmobil, etc) sur la table dans différentes postures. Exemplifions avec la consigne suivante : *ställ boken på*

bordet « pose le livre debout sur la table ». 17 sollicitations cibles d'ordre locatif avec deux sollicitations d'échauffement et 12 distracteurs font un total de 31 demandes d'action. Pour les verbes dynamiques, les distracteurs consistaient également en des actions, mais aucune de nature locative, par exemple un monsieur qui fait un bisou à un nounours, quelqu'un qui cueille des fleurs, etc (voir Annexe III pour la liste exhaustive des stimuli et des distracteurs, ainsi que Annexe IV pour leurs ordres de présentation). Encore une fois, les énoncés exprimant un mouvement provoqué contenant une précision sur la position de la Figure ne sont pas idiomatiques en français. Par conséquent, pour ne pas mettre en danger la volonté des informateurs de coopérer, nous avons exclu cette tâche des enregistrements du groupe de contrôle français.

Les diaporamas étaient montrés sur notre ordinateur portable sous forme de présentation powerpoint, et nous avons enregistré les productions sur un mp3 placé devant les informateurs. Nous pensons que la taille très peu imposante de cet appareil a pu contribuer au fait que la plupart des informateurs ont appréhendé la tâche d'une façon détendue. Certains adultes, plus enclins à prendre des aspects pragmatiques en compte, ont montré une sensibilité à la situation d'enregistrement en tant que situation formelle. Cette possibilité est relevée dans l'analyse, pour les cas où cette interprétation semble se repercuter sur leurs choix de mots. Or, pour les jeunes enfants, nous avons l'impression qu'ils oubliaient l'enregistrement et son appareil au fur et à mesure que la séance se poursuivait.

Pour ne pas activer le domaine sémantique de la localisation chez les informateurs par des moyens linguistiques, les tâches de production sont toujours présentées en premier. Ainsi, lors de la tâche de la compréhension, nous avons utilisé les verbes étudiés, lorsque les informateurs les avaient déjà énoncés (ou cherché à les énoncer). En outre, pour éliminer les éventuelles influences inter-stimuli, nous avons élaboré quatre ordres de présentation au hasard, et les informateurs ont commencé soit par l'élicitation des verbes statiques, soit par les verbes dynamiques. De cette manière, si les informateurs au début de l'enregistrement avaient du mal à produire les verbes, ou se sentaient un peu mal à l'aise, les stimuli « souffrant » de ce manque d'échauffement n'étaient pas toujours les mêmes.

Comme il s'agit d'une étude où les enfants font partie des informateurs, les stimuli doivent être élaborés avec le plus grand soin et adaptés à leurs âges. C'est pourquoi le matériel visuel d'élicitation représente des jouets (des bonhommes playmobil, des poupées, des voitures jouets, etc.) ainsi que des objets de la vie quotidienne (chaussures, assiettes, couteaux, tapis, etc.).

5.3. Les consignes

Les formulations des consignes données aux informateurs varient selon les âges, mais le contenu reste le même. Aux enfants les plus jeunes, nous présentons un nounours dont nous bandons les yeux, en incitant les enfants de lui raconter tout ce qu'ils voyaient sur les images (production de la localisation statique) et ce qui se passait dans les films (production de localisation dynamique). Pour les tâches de compréhension, nous enlevons la bande pour que les enfants montrent au nounours quelle image représentait notre énoncé (compréhension statique) et respectivement comment réaliser les actions (compréhension dynamique). Les enfants plus grands et les adultes furent simplement incités à décrire les actions des films, avec la question type « qu'est-ce qui s'est passé ? », respectivement à décrire les images, dans le but de faire comprendre à quelqu'un, qui ne voyait pas les images et les films, ce que ceux-ci représentaient. En racontant à une tierce personne, ou au nounours « aveugle », les informateurs sont incités à faire des descriptions plus méticuleuses, car leur « interlocuteur » ne partage pas leurs connaissances. Parfois, des questions complémentaires sont nécessaires, lorsque les réponses ne portent pas sur la localisation, ou les jeunes enfants ne font qu'énumérer les objets. Nous commençons toujours par une question supplémentaire neutre, du genre « quoi d'autre ? », « autre chose ? », « que vois-tu d'autre ? », ou plus élaborée comme « que peux-tu dire d'autre pour que quelqu'un comprenne à quoi l'image ressemble ? ». Si la réponse restait toujours insatisfaisante, nous posions des questions comme « y a-t-il quelque chose de bizarre avec cette image ? », « as-tu l'habitude de voir cette chose comme ça ? », « à quoi ressemble l'image ? » et « que fait-il avec l'objet ? » ou « qu'a-t-il fait après ? ». En dernier lieu, nous posions une question locative du genre « où se trouve l'objet ? », ou une question portant sur la Manière, à savoir « comment ? ». Ces questions spécifiques ne contiennent pas de verbe de position, mais seulement un verbe positionnellement neutre, et pour la question locative, il s'agit surtout de la copule *vara* « être ». Les réponses aux deux dernières questions n'ont pas été comptabilisées, car elles sont

perçues comme trop directives (cf. Hickmann et al, 2011). Toutes les consignes se trouvent dans l'Annexe V.

Dans certaines études récentes apparentées à la nôtre (notamment Iakovleva, 2012 ; Soroli, 2011), les chercheurs fournissent les noms de la Figure et du Fond aux informateurs, pour qu'ils n'aient pas à chercher les mots et qu'ils aient seulement à exprimer la relation spatiale entre ces deux entités. Nous considérons qu'en donnant le nom de ces entités, l'informateur qui ne connaît pas le verbe (surtout les apprenants L2) et qui le demande – sans l'obtenir, bien sûr – comprendra très vite l'objectif de l'étude, et ses réponses en seront désormais biaisées. Pour cette raison, nous avons donné le moins d'information sur les images que possible. Malgré cela, certains mots étant trop difficiles, surtout pour les enfants (par exemple porte-couteau, pupitre⁴¹), nous étions parfois obligées de les leur indiquer. Mais pour la plupart du temps, nous incitions les informateurs à trouver des stratégies pour nommer et décrire les entités par d'autres moyens. Par conséquent, pour certaines situations, les informateurs ont utilisé des étiquettes différentes pour décrire le même référent.

5.4. L'élaboration des stimuli

Les stimuli sont décrits par une phrase cible par image stimulus, c'est-à-dire une construction locative de base (CLB) « idéale » qui encode la situation représentée statique, et une phrase simple contenant *syntagme nominal (Figure) + verbe + préposition + syntagme nominal (Fond)* constitue la phrase « idéale » dynamique. Ces phrases idéales sont élaborées à partir des paramètres sémantiques exposés dans le chapitre 3 ci-dessus de la sémantique des verbes, et nous les avons réparties de la manière décrite dans cette section. Après chaque phrase cible, nous avons indiqué son numéro de stimulus. Les stimuli sont nommés par leur appartenance à la tâche, à savoir SP pour *statisk produktion* « production statique », suivi par le numéro du stimulus, par exemple SP001. SF désigne *statisk förståelse* « compréhension statique », DP *dynamisk produktion* « production dynamique » et DF désigne *dynamisk förståelse* « compréhension dynamique ». Nous avons réparti les phrases cibles en configurations regroupant les mêmes paramètres sémantiques. Les configurations appelées 0 portent sur l'utilisation prototypique des verbes, c'est-à-dire sur la posture et la localisation humaines. Comme les verbes *ligga-lägga/stå-ställa* sont considérés comme un couple dichotomique (cf. Serra Borneto, 1996; Jakobsson, 1996) de par leurs sémantiques complémentaires

41 Voir ces objets sur les images des stimuli SP023 – UN LIVRE SUR UN PUPITRE et SP024 – COUTEAU DANS UN PORTE-COUTEAU dans l'Annexe I.

(notamment VERTICALITÉ vs HORIZONTALITÉ), ils sont regroupés ensemble (configurations 1-7), alors que les verbes *sitta/sätta* se trouvent dans un groupe à part (configurations 8-9). Pour certaines configurations, nous avons choisi un Fond inattendu, voire insolite, afin de faire ressortir la localisation de la Figure et d'avoir des descriptions plus détaillées.

5.4.1. Les paramètres VERTICALITÉ (V) et BASE (B)

Dans la mesure du possible, nous avons essayé de réunir une phrase cible par configuration et par tâche. Or, comme les mêmes paramètres sémantiques sont parfois encodés par différents verbes, concernant les verbes *ligga-lägga/stå-ställa*, dépendant de la forme et de la fonction de la Figure, certaines configurations contiennent jusqu'à cinq phrases cibles. Pour avoir une structure plus nette et plus comptabilisable, nous avons choisi les deux paramètres phares de ces verbes, c'est-à-dire la VERTICALITÉ et la BASE, qui peuvent donc être présents ou non dans la sémantique du verbe en question. Or, cette sélection de paramètres ne rend pas toujours compte de l'ensemble du concept exprimé par le verbe. Parfois, un contexte offre d'autres manières de le conceptualiser, comme la CANONICITÉ, à savoir la présence d'un emplacement canonique (le Fond est un endroit habituel pour la Figure en question) ou bien une orientation canonique de la Figure (la position de la Figure est celle dans laquelle on s'attend à la trouver). Dans le paramètre BASE, les propriétés canoniques de l'emplacement peuvent être prises en compte, et dans certaines configurations, l'absence de la base induit un Fond inattendu. La FONCTIONNALITÉ de la Figure dans l'emplacement en cours peut aussi présenter une conceptualisation sémantique de la situation. En guise d'exemple, le verbe *ställa* peut dans certains cas être remplacé par le verbe *sätta*, surtout lorsque le concept de la (MISE EN) FONCTIONNALITÉ est présent (cf. Viberg, 1985:12). Cette interchangeabilité a rendu impossible la répartition exacte et symétrique entre les verbes attendus dans nos phrases cibles ci-dessous, mais nous avons choisi de nous attendre au verbe *ställa*, lorsqu'il s'agit d'une configuration où ce choix est possible. Nous verrons dans la partie de l'analyse que dans ces cas, les deux verbes sont souvent présents dans la production de nos informateurs. Dans certaines configurations décrites ci-dessous, nous pouvons voir que les différentes relations topologiques entre la Figure et le Fond peuvent être encodées par le même concept positionnel, par exemple *stå/ställa* dans les exemples (9), (13), (18), (22) etc. Or, chaque stimulus focalise sur différents caractères chez les objets Figure ou Fond (cf. Bowerman 2007:186).

Les configurations 0 et +v +B ci-dessous ne comportent pas d'ambiguïté au niveau du choix de verbe, comme la première décrit les postures humaines, et la dernière ne peut être encodée que par un ensemble de verbes, à savoir *stå/ställa*, puisque les paramètres sémantiques exprimés sont à la fois la verticalité et la présence ainsi que l'actualité d'une base. Dans les stimuli de production statique, certains choix de Fond sont délibérément inattendus, pour faire focaliser l'informateur sur la relation spatiale de la Figure avec ce Fond (ex. (1), le toit de la voiture; ex. (9), une chaise, etc).

Configuration prototypique 0a, verbe attendu : *stå/ställa*

Position du corps humain

- (1) *playmobilfiguren står på bilen* « le bonhomme playmobil est (debout) sur la voiture » (SP001)
- (2) *dockan står på golvet* « la poupée est (debout) par terre » (SF001)
- (3) *någon ställer sig upp* « quelqu'un se lève » (DP001)
- (4) *ställ playmobilfiguren på bordet!* « met (debout) le bonhomme playmobil sur la table ! » (DF001)

Configuration prototypique 0b, verbe attendu : *ligga/lägga*

Position du corps humain

- (5) *dockan ligger på sängen* « la poupée est (couchée) sur le lit » (SP002)
- (6) *playmobilfiguren ligger i grävsåpan* « le bonhomme est (couché) dans la pelle » (SF002)
- (7) *någon lägger sig på sängen* « quelqu'un se couche sur le lit » (DP002)
- (8) *lägg playmobilfiguren på bordet!* « allonge le bonhomme sur la table ! » (DF002)

Configuration 1, +v +B

+ VERTICALITÉ ; + BASE, le verbe attendu est toujours *stå/ställa*

- (9) *flaskan står på stolen* « la bouteille est (debout) sur la chaise » (SP004)
- (10) *en öppen laptop står på bordet* « un ordinateur portable est (debout) sur la table » (SF004)
- (11) *någon ställer en mugg på bordet* « quelqu'un pose (debout) un mug sur la table » (DP004)
- (12) *ställ flaskan på bordet!* « mets (debout) la bouteille sur la table ! » (DF004)

Les configurations +v -B et -v +B ci-dessous paraissent plus problématiques, comme les deux concepts positionnels, *stå/ställa* et *ligga/lägga*, y sont représentés, alors que leurs sens sont habituellement contrastés. Dans la configuration +v -B, la verticalité de la Figure est toujours présente, alors que la base ne l'est pas, et dans la configuration -v +B, c'est le contraire. Le même paramètre sémantique (ici la VERTICALITÉ ou la BASE) peut donc, dans certaines situations et pour certaines Figures, être encodé par deux verbes différents, dont les sens primaires sont opposés l'un à l'autre. Tel est le cas pour le tapis dans la phrase (13), qui a une

verticalité, mais pas de base, et où c'est le premier qui détermine le choix de verbe. Pour la télé dans la phrase (15), le fait de ne plus se trouver sur sa base implique le choix du verbe *ligga*, même si cette Figure a une extension verticale, qui pourrait induire l'emploi du verbe *stå*⁴². L'assiette dans l'exemple (25) repose sur sa base, mais n'a pas d'extension verticale.

En ce qui concerne la configuration +V ØB, dépourvu d'ambiguïté, les Figures n'ont pas de base inhérente, mais elles peuvent prendre une extension verticale, exprimée par les verbes *stå/ställa*, comme une banane (exemple (18)) ou une brosse à dents (exemple (20)).

Configuration 2, +V -B

+ VERTICALITÉ ; - BASE, le verbe peut être *stå/ställa* ou *ligga/lägga*

- (13) *mattan står i hörnet* « le tapis est (debout) dans le coin » (SP005)
- (14) *uppochnervända glas står på bordet* « deux verres sont posés à l'envers sur la table » (SF005)
- (15) *teven ligger på sidan* « la télé est (couchée) sur le côté » (SF006)
- (16) *någon ställer tallriken i diskmaskinen* « quelqu'un met (debout) l'assiette dans le lave-vaisselle » (DP005)
- (17) *lägg skålen på bordet!* « pose (couché) le bol sur la table ! » (DF005)

Configuration 3, +V ØB

+ VERTICALITÉ ; Ø BASE, le verbe est toujours *stå/ställa*

- (18) *bananen står i glaset* « la banane est (debout) dans le verre »⁴³ (SP006)
- (19) *tavlan står på golvet* « le tableau est (debout) par terre » (SF007)
- (20) *någon ställer en tandborste i en vas* « quelqu'un met (debout) une brosse à dents dans un vase » (DP006)
- (21) *ställ boken på bordet!* « pose (debout) le livre sur la table ! » (DF006)

Configuration 4, -V +B

- VERTICALITÉ ; + BASE, le verbe peut être *stå/ställa* ou *ligga/lägga*

- (22) *skorna står i hallen* « les chaussures sont (debout) dans l'entrée »⁴⁴ (SP007)
- (23) *mattan ligger på gräset* « le tapis est (couché) sur l'herbe » (SF008)
- (24) *någon lägger/ställer en stängd laptop på bordet* « quelqu'un pose (couché/debout) un ordinateur portable fermé sur la table » (DP007)
- (25) *någon ställer en tallrik på bordet* « quelqu'un pose (debout, à l'endroit) une assiette sur la table » (DP008)
- (26) *lägg myntet på bordet!* « pose (couché) la pièce (de monnaie) sur la table ! » (DF007)

42 Dans nos données, il s'avérera que certains informateurs natifs hésitent sur le choix de verbe dans cette situation.

43 Ce stimulus figure en tant qu'exemple des stimuli de la tâche statique dans l'Annexe I.

44 Ce stimulus figure en tant qu'exemple des stimuli de la tâche statique dans l'Annexe I.

Lorsque les paramètres VERTICALITÉ et BASE ne sont pas en cours, le seul verbe possible est *ligga/lägga*. Par conséquent, les configurations -V -B et -V ØB, ne posent pas d'ambiguïté, car elles ne contiennent que des Figures ayant soit une extension horizontale, soit une base mise hors jeu, voire inexistante. Ainsi, l'assiette retournée à l'envers dans la phrase (27) ne se trouve plus sur sa base, et garde son horizontalité⁴⁵. Les vêtements dans l'exemple (31), qui n'ont pas de base inhérente, mais une certaine extension horizontale sont encodés par *ligga*⁴⁶.

Configuration 5, -V -B

- VERTICALITÉ ; - BASE, le verbe est toujours *ligga/lägga*

- (27) *tallriken ligger (uppochner) på bordet* « l'assiette est (couchée (sens dessus dessous)) sur la table » (SP008)
- (28) *bilen ligger uppochner på bordet* « la voiture est (couchée) sens dessus dessous sur la table » (SF009)
- (29) *någon lägger en cykel på marken* « quelqu'un pose (couché) un vélo par terre » (DP009)
- (30) *lägg flaskan på bordet!* « pose (couchée) la bouteille sur la table ! » (DF008)

Configuration 6, -V ØB

- VERTICALITÉ ; Ø BASE, le verbe est toujours *ligga/lägga*

- (31) *kläder ligger på golvet* « des vêtements sont (couchés) par terre » (SP009)
- (32) *skeden ligger på tallriken* « la cuillère est (couchée) sur l'assiette » (SF010)
- (33) *någon lägger en penna på bordet* « quelqu'un pose (couché) un crayon sur la table » (DP010)
- (34) *lägg boken på bordet!* « pose (couché) le livre sur la table ! » (DF009)

Comme nous avons relevé dans le chapitre sur la sémantique des verbes de position, les objets pour ainsi dire sans dimension, notamment d'une taille symétrique (les ballons, les dés, etc), sont obligatoirement encodés par les verbes *ligga/lägga*. Dans la configuration ØDIM ØB, nous trouverons ce genre de Figures.

45 L'assiette a également perdu sa canonicité et sa fonctionnalité, ce qui renforce le choix du verbe *ligga*.

46 La localisation des vêtements est encodée par plusieurs verbes de position, dépendant de leur Fond et de leur orientation. S'ils se trouvent pliés dans le placard, ils sont encodés par *ligga*, mais s'ils sont suspendus sur des ceintres, le verbe *hånga* « suspendre » est choisi. Lorsqu'ils sont sur le corps humain, le contact étroit prend le dessus, et le verbe *sitta* est utilisé. Voir aussi l'usage de *sätta (på sig)* pour encoder les événements d'habillage (cf. Gullberg & Burenhult, 2012).

Configuration 7, ØDIM ØB

objets sans dimensions, sans base, le verbe est toujours *ligga/lägga*

- (35) *riset ligger på tallriken* « le riz est (couché) sur l'assiette » (SP010)
 (36) *bollen ligger på stolen* « la balle est (couché) sur la chaise » (SF011)
 (37) *någon lägger en apelsin på bordet* « quelqu'un pose (couchée) une orange sur la table » (DP011)
 (38) *LÄGG ÄPPLET PÅ BORDET!* « POSE (COUCHÉE) LA POMME SUR LA TABLE ! » (DF010)

5.4.2. Les paramètres CONTACT et INCLUSION

Les paramètres de CONTACT et d'INCLUSION sont encodés par la paire de verbe *sitta* « être assis »/*sätta* « mettre assis », en sachant que le dernier peut également porter le concept de la MISE EN FONCTIONNALITÉ. Ces verbes, qui dans leur sens prototypique encodent un être humain dans une position assise (le verbe statique) ou qui est en train de se mettre/être mis dans cette position (le verbe dynamique), couvrent les sens de CONTACT et d'INCLUSION dans leurs utilisations élargies. Leur sens prototypique se trouve représenté par les phrases dans la configuration 0c prototypique, tout comme pour les verbes *stå/ställa* et *ligga/lägga*. Dans le même souci que décrit ci-dessus quant au choix des Fonds inattendus, le bonhomme playmobil est assis à l'arrière de la voiture dans le sens inverse de la marche, pour éviter l'élicitation des verbes comme *conduire*, *aller* (voir l'exemple (39)).

Configuration 0c prototypique

Position du corps humain

- (39) *playmobilfiguren sitter i bilen* « le bonhomme playmobil est assis dans la voiture »⁴⁷ (SP003)
 (40) *dockan sitter på stolen* « la poupée est assise sur la chaise » (SF003)
 (41) *någon sätter sig* « quelqu'un s'assied » (DP003)
 (42) *sätt playmobilfiguren på bordet!* « assied le bonhomme sur la table ! » (DF003)

Dans la configuration +C -I ci-dessous, nous trouvons les phrases cibles qui contiennent les paramètres sémantiques de CONTACT mais sans INCLUSION. Cela veut dire que la Figure est en contact étroit avec le Fond par une surface importante. Dans la phrase (43), l'utilisation du contact est double, comme l'oiseau appartient aux animaux perçus comme étant très près de leur surface (tout comme les souris, les mouches, les lapins, etc). D'une part, il est en contact avec son Fond, d'autre part, il est très près de la surface, et c'est pour cela que nous catégorisons cette Figure dans la configuration +C -I.

47 Ce stimulus figure en tant qu'exemple des stimuli de la tâche statique dans l'Annexe I.

Configuration 8, +C -I

+ CONTACT ; - INCLUSION

- | | | |
|------|--|---------|
| (43) | <i>fågeln sitter på grenen</i> « l'oiseau est (assis) sur la branche » | (SP011) |
| (44) | <i>tavlan sitter på väggen</i> « le tableau est sur le mur » | (SF012) |
| (45) | <i>någon sätter ett plåster på trädet</i> « quelqu'un met/colle un pansement sur l'arbre » | (DP012) |
| (46) | <i>sätt klistermärket på papperet!</i> « met/colle la gommette sur le papier ! » | (DF011) |

Le paramètre sémantique d'INCLUSION fait référence à deux cas. Soit il s'agit de la Figure qui est incluse dans le Fond (voir les phrases cibles (48), (49), (50)), soit c'est le Fond qui est inclus dans la Figure (voir les phrases cibles (47), (51)). Le paramètre CONTACT sera toujours présent, comme il est impossible de parler d'inclusion d'une Figure sans parler d'un contact très étroit avec le Fond. C'est pourquoi cette configuration est nommée +C +I.

Configuration 9, +C +I

+ CONTACT ; + INCLUSION

- | | | |
|------|---|---------|
| (47) | <i>ringen sitter på grenen</i> « la bague est (assise) sur la branche » ⁴⁸ | (SP012) |
| (48) | <i>kniven sitter i knivstället</i> « le couteau est (assis) dans le porte-couteau » ⁴⁹ | (SP024) |
| (49) | <i>blomman sitter i knapphållet</i> « la fleur est (assise) dans la boutonnière » | (SF013) |
| (50) | <i>någon sätter kontakten i uttaget</i> « quelqu'un branche (met assis) le chargeur dans une prise électrique » | (DP013) |
| (51) | <i>sätt mössan på huvudet</i> « met le bonnet sur la tête ! » | (DF012) |

Les phrases qui encodent les événements d'habillage contiennent en général une particule *på* ainsi que le pronom réfléchi, portant sur l'Agent du mouvement. Dans la phrase (51), il n'y a ni l'un ni l'autre, mais elle n'en reste pas moins idiomatique, sinon un peu inhabituelle. Nous avons choisi cette tournure de phrase afin d'étudier dans quelle la mesure ce verbe est appris comme un verbe d'habillage en combinaison avec sa particule. Si moins d'apprenants réalisent cette action correctement, il est possible que le verbe à particule *sätta på* « mettre, habiller » désignant l'événement d'habillage soit appris comme une entité non-analysée.

48 Ce stimulus figure en tant qu'exemple des stimuli de la tâche statique dans l'Annexe I.

49 Ce stimulus figure en tant qu'exemple des stimuli de la tâche statique dans l'Annexe I.

5.4.3. Le paramètre de la FONCTIONNALITÉ et le verbe *sätta*

Les objets qui n'ont pas de base inhérente, et qui, pour la localisation, sont encodés soit par *ligga*, soit par *stå*, uniquement dépendant de leur extension horizontale ou verticale, ne détiennent pas le paramètre de FONCTIONNALITÉ dans ces positions exprimées. C'est-à-dire qu'un stylo posé sur une table a une extension horizontale, mais il est difficile de postuler qu'il se trouve sur sa base. En outre, sa fonction d'écrire n'est pas activée dans cette position. Par ailleurs, un stylo peut avoir un Fond canonique, par exemple sur un bureau ou dans un porte-crayon. Le choix du verbe locatif découle toujours seulement de l'orientation de la Figure. L'activation de la FONCTIONNALITÉ de ces objets est entamée lorsqu'ils sont encodés par le verbe de position dynamique *sätta* « mettre assis ». Par exemple, la fonction d'un stylo est d'écrire, mais pour pouvoir activer cette fonction, il faut d'abord mettre le stylo contre une feuille. L'événement de placement du stylo contre le papier sera encodé par *sätta* comme dans la phrase (57). Les mêmes aspects sont présents pour le couteau. Cet objet peut avoir une extension horizontale (phrase (52)) ou verticale comme dans phrase (53). Mais lorsque sa fonctionnalité est activée par la mise en mouvement, comme dans la phrase (54), l'usage du verbe *sätta* s'impose. Le verbe *sätta* semble donc encoder non seulement la FONCTIONNALITÉ, mais aussi l'inchoativité de l'action décrite, dont le paramètre de MISE EN FONCTIONNALITÉ⁵⁰.

La FONCTIONNALITÉ n'est qu'un aspect de l'événement décrit dans la phrase (60) ci-dessous, car le locuteur peut également focaliser sur l'orientation du livre une fois son emplacement final trouvé. Le choix de verbe dépendra donc de l'aspect perçu comme le plus saillant par le locuteur, qui peut être la VERTICALITÉ (*ställa*), l'HORIZONTALITÉ (*lägga*), ou la FONCTIONNALITÉ (*sätta*). Pour ce dernier verbe, comme nous avons déjà relevé ci-dessus (voir chapitre 3 sur la sémantique des verbes), le paramètre FONCTIONNALITÉ s'approche de la notion de l'EMPLACEMENT APPROPRIÉ que la Figure obtiendra une fois que le mouvement provoqué sera achevé. Cet aspect peut par conséquent intervenir dans le choix du verbe *sätta*. Dans le tableau (11) ci-dessous, ces trois configurations sont réparties sur les stimuli les correspondant.

⁵⁰ Cette inchoativité est sans doute un trait sémantique inhérent dans le verbe *sätta* lorsqu'il est combiné à des particules comme *sätta på* avec le sens élargi de « mettre en route, allumer », *sätta igång* « commencer », *sätta fart* « se mettre en vitesse » (cf. Lemmens, 2006).

Production statique	Production statique	Production dynamique
- VERTICALITÉ, Ø BASE, <i>ligga</i>	+ VERTICALITÉ, Ø BASE, <i>stå</i>	FONCTION, <i>sätta</i>
(52) <i>kniven ligger på bordet</i> « le couteau est (couché) sur la table » (SP013)	(53) <i>kniven står i bestickkorgen</i> « le couteau est (debout) dans l'égouttoir » (SP014)	(54) <i>någon sätter kniven i tårtan</i> « quelqu'un met le couteau dans le gâteau » (DP018)
(55) <i>pennan ligger på bordet</i> « le stylo est (couché) sur la table » (SP015)	(56) <i>pennan står i glaset</i> « le stylo est (debout) dans le verre » (SP016)	(57) <i>någon sätter pennan mot ett papper</i> « quelqu'un met le stylo contre une feuille » (DP019)
(58) <i>boken ligger på hyllan</i> « le livre est (couché) sur l'étagère » (SP017)	(59) <i>boken står på hyllan</i> « le livre est (debout) sur l'étagère » (SP018)	(60) <i>någon sätter en öppen bok på ett bokstall</i> « quelqu'un met un livre ouvert sur un pupitre » (DP021)
(61) <i>blomman ligger på bordet</i> « la fleur est (couché) sur la table » (SP019)	(62) <i>blomman står i vassen</i> « la fleur est (debout) dans le vase » (SP020)	(63) <i>någon sätter en blomma i vassen</i> « quelqu'un met une fleur dans le vase » (DP020)

Tableau 11: Stimuli élaborés pour éliciter la mise en fonctionnalité.

5.4.4. Les verbes à particule

Lors de l'acquisition de leur langue maternelle, les enfants suédois remarquent tout d'abord les éléments phonologiquement accentués dans la phrase. Ainsi, pour ce qui est des verbes à particule, ils n'utilisent que la particule en omettant le verbe (cf. Håkansson, 1998:41 ; Plunkett & Strömquist, 1992:475 ; Strömquist et al., 1998:85), tout comme l'enfant anglophone étudié par Tomasello (1992:171). Mais très vite (déjà vers 2 ans), les enfants suédophones utilisent les particules en combinaison avec leurs verbes (Strömquist et al, 1998:90), et il y a lieu de penser qu'ils apprennent les particules en relation avec les verbes, reflétant leur position syntaxique qui normalement est post-verbale. Dans l'étude de Tomasello, les verbes à particule lexicalisés (ex. *fall down* « tomber », *sit down* « s'asseoir », *lay down* « s'allonger ») sont utilisés comme une entité, alors que le verbe de mouvement *go* « aller », combinable à plusieurs particules de direction, est employé seul jusqu'à 20 mois (1992:75, 84, appendix). Ainsi, il est possible que les verbes de position à particule qui se trouvent à l'extrême sur la ligne de continuum de figement, proposé dans 3.7, sont appris comme une entité sémantique non-analysée, et non pas comme un verbe de position suivi d'une préposition/particule, voir les exemples : *sätta på (sig)* « mettre/s'habiller » ; *sitta fast/sätta fast* « être fixé, attaché/fixer, attacher » ; *sitta ihop/sätta ihop* « être mis ensemble, assemblé/mettre ensemble, assembler », *lägga på* « raccrocher (le téléphone) ». Or, les verbes de position à particule moins lexicalisés sont sans doute perçus comme deux entités sémantiques, comme *lägga ner* « coucher ». Certaines particules modifient donc entièrement le sens du verbe, et ne peuvent être exclues, comme dans les phrases cibles (69) et (71).

D'autres particules ne font que renforcer le sens déjà exprimé par le verbe, et par conséquent, la particule est facultative, marqué par Ø ci-dessous dans les phrases (66) et (67). Dans les mêmes cas, plusieurs particules sont possibles. Dans la phrase (66), la particule *upp*, rendant la suspension verticale, renforce le sens de « afficher » alors que la particule *fast* souligne le sens d'être accroché et fixé. Lorsqu'il n'y a pas de particule dans cette phrase, le verbe *sätta* porte seul le sens de CONTACT. En ce qui concerne les phrases (68) et (73), il s'agit des événements d'habillage, où le pronom réfléchi encode le Fond, qui est le corps de l'Agent (cf. Gullberg & Burenhult, 2012). Or, comme nous avons vu ci-dessus, dans la phrase (51) encodant un événement d'habillage, la particule ainsi que le pronom réfléchi peuvent être omis. Dans les tâches de production, nous verrons donc le choix de particule – ou pas – des informateurs, mais dans les tâches de compréhension, nous avons choisi une particule, rendue dans les phrases cibles (70), (71), (72), (73) et (74) ci-dessous, que nous énoncions.

- | | | |
|------|---|---------|
| (64) | <i>Bilen sitter fast i leran</i> « la voiture est coincée dans la boue » | (SP021) |
| (65) | <i>Pusselbitarna sitter ihop</i> « les morceaux de puzzle sont assemblés » | (SF014) |
| (66) | <i>Någon sätter upp/fast/Ø en teckning på väggen</i> « quelqu'un accroche un dessin sur le mur » | (DP014) |
| (67) | <i>Någon sätter på/fast/ Ø ett frimärke på kuvertet</i> « quelqu'un colle un timbre sur une enveloppe » | (DP015) |
| (68) | <i>Någon sätter på sig en jacka</i> « quelqu'un met un blouson » | (DP016) |
| (69) | <i>Någon lägger på luren</i> « quelqu'un raccroche le combiné » | (DP017) |
| (70) | <i>Sätt på korken på pennan!</i> « met le bouchon sur le stylo ! » | (DF013) |
| (71) | <i>Sätt ihop legobitarna!</i> « assemble les légos ! » | (DF014) |
| (72) | <i>Ställ ihop legobitarna!</i> « met les légos (debout) côte à côte ! » | (DF015) |
| (73) | <i>Sätt på dig vanten!</i> « met le gant ! » | (DF016) |
| (74) | <i>Sätt fast locket på burken!</i> « met le couvercle sur le pot ! » | (DF017) |

5.4.5. Les cas particuliers

Les contextes d'usage sont très divers pour les verbes de position, car leur sémantique est très complexe. Certains aspects intéressants sont difficilement catégorisés selon les configurations exposées ci-dessus, et voilà pourquoi nous en avons relevé quelques-uns sous cette rubrique peu spécialisée. Il s'agit des configurations Figure/Fond où le choix de verbe implique une prise en compte de plusieurs aspects spatiaux. Pour la phrase (75), nous avons déjà parlé de son homologue dynamique, qui se trouve dans la phrase (60), page 152. Pour la situation statique représentée dans ce stimulus, la FONCTIONNALITÉ peut être encodée, mais pas par

l'équivalence statique de *sätta*, à savoir *sitta*. Ce verbe sera difficilement employé pour cette situation, sauf si le locuteur aperçoit un CONTACT très étroit entre le livre et le pupitre, comme s'il y était collé. Les autres verbes de position statiques incarneront pour ce livre appuyé la VERTICALITÉ, la FONCTIONNALITÉ et la CANONICITÉ perçues (*stå*), ou l'HORIZONTALITÉ, la NON-FONCTIONNALITÉ, ainsi que la NON-CANONICITÉ perçues (*ligga*). La notion de la base est hors jeu, et si ce paramètre semble saillant au locuteur, l'usage du verbe *ligga* s'impose.

(75) *Boken ligger/står på bokstället* « le livre est (couché/debout) sur le pupitre »⁵¹ (SP023)

La phrase cible (75) fera partie des stimuli pour éliciter le verbe préféré dans cette situation ni verticale, ni horizontale de cet objet dépourvu de base naturelle. Pour le stimulus suivant, les Figures ont une base, et l'attention du locuteur doit porter sur son existence éventuelle pour bien choisir le verbe.

(76) *Bilarna ligger och står på hyllan* « les voitures sont couchées et debout sur l'étagère » (SP022)

Les voitures jouets dans le stimulus (76) se trouvent en ligne ordonnée sur une étagère, mais certaines sont sens dessus dessous et/ou ne se trouvent pas dans le sens de la « circulation ». Ici, nous voudrions voir si les différentes positions des voitures seront toujours précisées, ou s'il y a des cas de simplification, d'une part par le groupe de contrôle suédois, d'autre part à certains stades de l'acquisition (ex: utilisation d'un seul des verbes de position, ou la préférence pour un verbe existentiel).

Nous voudrions contraster les deux stimuli dans (77) et (78) afin d'observer si le paramètre d'INCLUSION du verbe *sätta*, renforcée par la particule facultative *in* « vers l'intérieur », est choisie pour conceptualiser la première situation dans (77).

(77) *Någon ställer/sätter (in) en bok i hyllan bland andra böcker* « quelqu'un met/insère un livre entre d'autres livres sur l'étagère » (DP022)

(78) *Någon ställer en bok på en tom hylla* « quelqu'un met un livre sur une étagère vide » (DP023)

Il est également possible de considérer que le paramètre de la VERTICALITÉ est plus saillant et choisir le verbe *ställa*, avec ou sans l'usage de la particule *in* pour exprimer l'inclusion du livre entre les autres livres. Pour l'exemple (78), aucun CONTACT ni INCLUSION n'est présent, mais la verticalité du livre est saillant, d'où notre choix de verbe (*ställa*). Or, le verbe *sätta* est

51 Ce stimulus figure en tant qu'exemple des stimuli de la tâche statique dans l'Annexe I.

également possible, mais il n'encodera plus le CONTACT et l'INCLUSION, si ce n'est l'EMPLACEMENT APPROPRIÉ perçu par le locuteur.

Après avoir fait une étude préliminaire de nos données, les réponses à un des stimuli nous ont paru insatisfaisantes, au vu du nombre modique d'expressions de la relation spatiale représentée par l'image. Il s'agit du stimulus SP021 (64), qui représente une voiture embourbée dans un champ, où le verbe attendu était le verbe à particule *sitta fast* « être accroché, fixé (être embourbé) ». Il est possible que l'accrochage de la voiture dans la boue ne soit pas suffisamment saillant sur cette image. La décision d'exclure les réponses à ce stimulus s'est donc imposée. Nous avons également mis de côté les réponses au stimulus SP022 (exemple (75)), c'est-à-dire l'image des voitures jouets mises sens dessus dessous. Ces réponses demandent un temps de traitement ainsi qu'une place supérieurs dont nous manquons. Or, nous y reviendrons à l'avenir, car ces élicitations sont effectivement intéressantes.

5.5. Les informateurs

Les informateurs sont divisés en sept groupes avec quatorze personnes (sept de chaque sexe) dans chaque groupe, faisant un total de 98 personnes. Les trois groupes d'enfants sont divisés par tranche d'âge pour simuler l'évolution langagière, et dans le même but, les deux groupes d'apprenants L2 sont divisés par niveau de compétence dans la langue cible. Nous avons également deux groupes de contrôle. Tous les groupes d'informateurs seront présentés plus en détail ci-dessous.

Il est évident qu'il existe une grande difficulté pour constituer des groupes d'informateurs qui se valent exactement au niveau sociolinguistique, mais nous sommes assez confiante lorsque nous disons que dans l'étude en question, cela a une moindre importance. Il s'agit effectivement de verbes très fréquents qui appartiennent à la langue quotidienne, et leur usage n'est pas conditionné par le registre de langue, ni par le niveau d'étude du locuteur.

Dans le tableau (12) ci-dessous, les groupes d'informateurs sont présentés selon la répartition du nombre et du sexe.

Informateurs	♀	♂	Total
L1 4 ans	7	7	14
L1 7 ans	7	7	14
L1 10 ans	7	7	14
L2in (niveau intermédiaire)	7	7	14
L2av (niveau avancé)	7	7	14
Contrôle suédois	7	7	14
Contrôle français	7	7	14
Total	49	49	98

Tableau 12: Les groupes d'informateurs divisés par leur nombre et leur sexe.

5.5.1. Les groupes de contrôle

Pour avoir une confirmation du choix des phrases cibles, ainsi qu'un éventail d'autres phrases acceptables pour les mêmes contextes, un groupe de contrôle a été constitué d'adultes suédois, composé de sept femmes et sept hommes entre 20 et 44 ans appartenant au même groupe socio-économique. Dans la mesure du possible, nous avons choisi des personnes monolingues, en sachant qu'aucun jeune Suédois ne parle que sa langue maternelle. Ils ont tous une bonne maîtrise de l'anglais, et souvent également d'une autre langue. Or, nous avons choisi seulement des personnes ayant séjourné dans un pays étranger pendant au maximum 6 mois, pour éviter une influence trop présente d'une autre langue.

Les informateurs dans le groupe de contrôle français correspondent aux mêmes critères d'âge, de niveau socio-économique et linguistique que ceux du groupe de contrôle suédois (voir Annexe VI pour l'enquête sociolinguistique qui leur a été soumise). Ce groupe est inclus dans le but de pouvoir étudier les formes d'expression de la spatialité en français dans les situations que nous présentons dans notre stimulus. Ainsi, nous pourrions faire une étude interlinguistique et typologique, afin d'examiner l'influence éventuelle du français sur le suédois chez les apprenants L2.

5.5.2. Les apprenants de suédois L1

Les enfants sont choisis dans différentes écoles dans des villes de taille moyenne autour de Stockholm. Leur profil socio-économique, dressé à partir de l'enquête socio-linguistique que leurs parents ont remplie, se ressemble et les groupes sont constitués d'autant de filles que de

garçons (voir l'enquête dans l'Annexe VI). La répartition égale des filles et des garçons nous permettra de contrôler les résultats de Johnston & Slobin (1979:535), qui avancent que les filles produisent davantage d'expressions locatives que les garçons. Toutefois, cette étude sera conduite dans des travaux ultérieurs. Il y a trois groupes d'âge, un de quatre ans (de 3 ans et 10 mois jusqu'à 4 ans et 10 mois, dorénavant intitulé 3;10 et 4;10 respectivement), un groupe de sept ans (de 6;10 jusqu'à 7;10) et un de dix ans (de 9;10 jusqu'à 10;10). Ces âges ont été choisis, en concertation avec Maya Hickmann, pour simuler l'évolution langagière, comme nous n'avons pas la possibilité de faire une étude longitudinale. A l'âge de 4 ans, il s'avère que presque toutes les notions spatiales et leurs expressions dans la langue sont acquises dans la plupart des cas (cf. Johnston & Slobin, 1979). Hickmann, dans sa thèse (1982, citée dans Watorek, 2004:7) a identifié ces trois âges comme étant significatifs dans l'évolution langagière des enfants, et Piaget (1968) a constaté que les enfants se trouvent dans une phase inférieure de développement vers la pensée adulte jusqu'à l'âge de 7-8 ans. Vers 9 ans, les enfants commencent à produire du langage très proche des locuteurs adultes de leur langue (Kail, 2012:607). Cette répartition des âges a été appliquée dans plusieurs études (notamment Benazzo, Dimroth, Perdue, Watorek, 2004 ; Hickmann, 2004 ; Watorek, 2004 ; Hendriks, Watorek & Guiliano, 2004 ; Lenart, 2012 ; Hendriks & Watorek, 2012 ; Benazzo, Perdue & Watorek, 2012 ; Giuliano, 2012). Les enfants de notre étude sont monolingues, et même si les enfants de dix ans commencent à apprendre l'anglais à l'école, nous n'avons aucune raison de croire que cela les influencerait d'une manière quelconque.

5.5.3. Les apprenants de suédois L2

Nous avons indiqué dans le chapitre 4.2 que nous appelons L2 une langue apprise après la langue maternelle, même s'il s'agit d'une troisième, quatrième ou même cinquième langue. Nos informateurs francophones ont tous appris le suédois à l'âge adulte, souvent en quatrième ou cinquième langue. A cause du nombre réduit de personnes ayant un certain niveau de suédois langue étrangère, nous n'avons pas pu établir des groupes homogènes concernant les langues apprises avant le suédois, ni l'ordre desdites langues. Dans une étude idéale, tous les informateurs auraient appris par exemple l'anglais en L2 et l'allemand en L3, avant de s'attaquer au suédois. Or, la réalité ne se présente pas d'une façon parfaite, et nous avons dû adapter nos critères dans une certaine mesure à cette réalité imparfaite. Suite à la discussion sur les facteurs qui influencent l'acquisition d'une deuxième langue (cf. Ellis, 1994), nous pouvons constater que nos informateurs ont dû avoir une motivation élevée pour apprendre le

suédois, puisqu'ils l'ont choisi de leur plein gré à l'âge adulte. La nature de la motivation (curiosité, travail, amour...) nous reste inconnue, car nous n'avons pas inclus des questions portant sur cet aspect dans l'enquête donnée aux informateurs (voir cette enquête dans l'Annexe VIII). Aucun des sujets n'est bilingue du jeune âge d'une autre langue quelconque, et le français est leur langue maternelle. Ils ont entre 20 et 43 ans et il y a autant d'hommes que de femmes dans les groupes. Ils ont tous suivi, ou sont en train de suivre, une formation universitaire, ce qui est la seule indication que nous avons sur leur classe sociale. Certains résultats (Ohlstein, Shohamy, Kemp, & Chatow, 1990 ; Skehan, 1990, présentés dans Ellis, 1994:205) attestent une différence d'accomplissement en L2 entre les jeunes apprenants venant d'une classe ouvrière et ceux d'une classe moyenne et au-dessus. Il s'agit surtout d'un niveau plus élevé en L1 pour ces derniers, les aidant à acquérir une nouvelle langue plus aisément. Ce niveau plus élevé expliquerait mieux la différence que les attitudes et les motivations. Notre étude concerne les apprenants adultes, qui ont très probablement effacé les éventuelles différences, en faisant des études supérieures et en voyageant à l'étranger. Selon certaines études (citées dans Ellis, 1994:202ff), les femmes devraient être plus performantes que les hommes en apprenant une langue étrangère. En revanche, d'autres études n'ont pas montré de tels résultats. C'est pourquoi nous avons décidé d'avoir un nombre égal d'hommes et de femmes parmi nos informateurs. Ainsi, s'il existe une différence dans l'acquisition des verbes de position suédois entre les sexes, elle sera mise à jour. Or, comme nous l'avons déjà mentionné, ces résultats seront traités dans un travail ultérieur.

Les apprenants L2 sont divisés en deux groupes de niveau de compétence (cf. Bartning, 1997, Bartning & Schlyter, 2004). Un groupe contient les apprenants d'un niveau intermédiaire, voire avancé bas (entre B1 et B2 selon le cadre européen commun de référence élaborée par le Conseil de l'Europe, voir l'Annexe IX), et l'autre groupe est constitué d'apprenants avancés et très avancés (entre C1 et C2, selon la même échelle). Certains dans le deuxième groupe pourraient sans doute être qualifiés de quasi-natifs (cf. Bartning, 1997 ; Coppieters, 1987 ; Palmen et al, 1997), vu leur production presque parfaitement conforme à la langue cible, aussi bien au niveau des choix lexicaux et des compétences grammaticales qu'au niveau prosodique. Pour déterminer les niveaux de compétence, nous avons évalué la production des informateurs à partir des enregistrements, en utilisant les traits caractéristiques des variétés avancés proposés par Bartning et Schlyter (1997, 2004). Nous avons également fait passer un test écrit tiré de Dialang (copyright © Dialang Consortium) aux apprenants L2 (un test pour chaque niveau), pour ne pas nous limiter à la production orale. Tout cela en sachant qu'il n'y a

pas un seul niveau avec une seule compétence qui est la même pour tous les membres du groupe (cf. Dörnyei & Skehan, 2003). Dans les Annexes X et XI, nous retrouverons ces tests dans leur intégralité.

Le groupe dorénavant appelé intermédiaire (avec l'abréviation L2in) est constitué de personnes vivant en France, dont certaines ont déjà fait un séjour en Suède. Elles ont passé au maximum un an dans un autre pays, la Suède incluse. Il est possible d'étudier le suédois dans plusieurs universités en France, mais pour des raisons surtout pratiques et économiques, nous n'avons pas parcouru le pays entier pour trouver des informateurs de ce niveau, mais nous nous sommes limitée aux universités de Lille 3 et de Paris 4. Cela s'est avéré relativement laborieux, car le nombre d'étudiants qui poursuivent leurs études et développent ce niveau de compétence est réduit. Donc, afin de compléter ce groupe, nous avons également fait appel à l'Institut Suédois à Paris, où des cours de soir pour les adultes sont dispensés. Les critères posés (âge, absence de bilinguisme et de séjour long à l'étranger) ont écarté quelques personnes se portant volontaires pour participer à l'étude. En outre, plusieurs personnes conformes aux critères ne voulaient pas en faire partie, possiblement par peur de se sentir jugées. Par conséquent, nous avons manqué d'informateurs et nous avons dû accepter deux personnes dont le niveau de compétence est légèrement au-dessous des autres.

Les informateurs du groupe dorénavant appelé très avancé vivent en Suède depuis au moins deux ans, souvent bien plus. Ils ont tous suivi une instruction formelle de suédois, en France ou en Suède, dont la longueur varie de quelques mois à quelques années. Le critère d'absence de séjour long à l'étranger (hormis la Suède) ne fut pas applicable, car le profil de ces gens est plutôt voyageur, et en excluant ceux qui ont passé du temps dans d'autres pays, nous n'aurions jamais réussi à réunir le nombre requis. De toute façon, les informateurs dans ce groupe maîtrisent tous plusieurs langues, et ils sont nombreux à en utiliser quotidiennement dans leur travail. Selon Malt & Sloman (2003:47), le temps de séjour dans un pays est un meilleur marqueur de la prédiction du niveau de langue d'un apprenant que la longueur d'une formation institutionnelle suivie par cet apprenant. Chez les apprenants avancés, le temps de séjour en Suède variait de 2 à 20 ans.

5.6. Le dépouillement des données

Avec 98 informateurs, dont 14 (les informateurs du groupe de contrôle français) ont réalisé uniquement les deux tâches de production, nous nous trouvons avec plus de cent heures d'enregistrements. Pour pouvoir dépouiller les données, nous avons d'abord procédé à la transcription orthographique et non phonétique des enregistrements, que nous avons réalisée dans le programme CLAN (<http://childes.psy.cmu.edu/>). Nous avons choisi ce programme pour deux raisons. Premièrement, il fournit des outils qui nous permettent de faire des recherches de données spécifiques. Deuxièmement, en transcrivant dans ce programme, nous pouvons contribuer à l'élaboration d'un corpus du suédois parlé par des apprenants L1 et L2 aux bénéfices de la communauté scientifique. La plupart des informateurs se sont prononcés en faveur de la mise en ligne de leurs productions pour les rendre accessibles à d'autres chercheurs. Ainsi, ce travail terminé, nous ajouterons ces données à celles déjà existantes sur ce site internet.

La transcription des données des enfants et des apprenants L2 peut poser des problèmes, car une grande partie idiosyncrasique et idiomorphologique y est présente. Or, en ce qui concerne la morphologie, nous nous intéressons surtout au choix de verbe, quelle que soit sa forme verbale. Ainsi, nous comptabilisons par exemple la forme prétérît erronée *läggde* comme le verbe *lägga*. Pour les formes de mots idiosyncrasiques, surtout présentes chez les apprenants L2, nous les catégorisons dans le groupe AUT (autres verbes, voir 5.5.1 ci-dessous), et nous soulevons les cas intéressants, soit à cause d'une influence interlinguistique d'une langue apprise avant le suédois, soit à cause d'une innovation linguistique créative. Le terme « idiosyncrasie » souligne le fait que l'interlangue n'est pas une déviance par rapport à la norme, mais un système propre à l'apprenant et souvent ingénieux.

5.7. Le codage

Dans les transcriptions, surtout celles de la production statique, il y a un grand nombre d'énoncés qui ne portent pas sur le sujet de notre étude, car les locuteurs faisaient des descriptions parfois très détaillées des images. Après avoir écarté ces séquences non pertinentes, nous avons identifié les phrases locatives qui contiennent de l'information sur la relation spatiale recherchée. Une phrase locative canonique contient une entité identifiée comme la Figure, un élément verbal, une entité comprise comme le Fond et une préposition encodant la relation spatiale entre la Figure et le Fond. Cette phrase, si elle décrit une situation

statique peut également être appelée CLB (construction locative de base). En suédois, les verbes de position statiques peuvent être précédés par un sujet formel, *det* « il », et la Figure prend la fonction du complément d'objet direct. Vu sa fréquence dans la langue suédoise de tous les jours, nous considérons cette construction comme une phrase locative idéale aussi. Certaines phrases n'ont pas de préposition encodant la relation spatiale, ni d'entité représentant le Fond. S'il s'agit d'une phrase désignant une situation statique, avec un verbe positionnel, la localisation est induite comme dans l'exemple (79). Un verbe neutre comme *vara* « être » n'exprime que l'existence de la Figure, voire l'identification et la présentation de celle-ci, voir l'exemple (80) ci-dessous⁵².

- | | | | |
|------|----------------------------|----------------------------------|--------------|
| (79) | <i>Mattan</i>
tapis.DÉF | <i>står.</i>
être debout.PRÉS | SP005-S4F008 |
| | « Le tapis est debout. » | | |
| (80) | <i>Det</i>
cela | <i>är</i>
être.PRÉS | SP010-S4P002 |
| | | <i>ris.</i>
riz | |
| | « C'est du riz. » | | |

Or, puisque nous catégorisons les verbes neutres comme des verbes locatifs, nous avons décidé de les inclure même dans ce genre de construction. En français, la construction contenant l'expression *il y a* peut dans bien de cas remplacer celle dans (80). Pour les situations dynamiques, l'omission du syntagme prépositionnel contenant le Fond est agrammaticale, et malgré cela, elle est employée à plusieurs reprises dans la production des jeunes enfants, comme dans la phrase (81).

- | | | | | |
|------|------------------------------|------------------------------|---------------------------------|--------------|
| (81) | <i>Han</i>
il | <i>ställde</i>
poser.PRÉT | <i>kaffekopp.</i>
café-tasse | DP004-S4P003 |
| | « Il a posé tasse de café. » | | | |

Nous avons inclus ce type de phrases, car elles nous semblent locatives malgré leur agrammaticalité. Il est possible que cette manière de construire une phrase reflète le développement discursif de cet enfant, qui n'est pas très à l'aise avec les extensions prépositionnelles. Dans l'étude de Strömquist et al. (1998:92ff), on a constaté que les sujets suédophones (entre 5 et 15 ans), en décrivant une situation dynamique, laissent implicite le

⁵² Les abréviations pour les informateurs sont introduites par S pour sujet, suivi par le groupe d'informateur, par exemple 4 pour l'âge. Ensuite, il y a une indication du sexe, F pour *flicka* « fille » (K pour *kvinna* « femme »), P pour *pojke* « garçon » (M pour *man* « homme »), suivi par le numéro d'informateur.

Fond dans 50% des énoncés (et dans 62% chez les enfants de 5 ans) en utilisant une particule ou un adverbe pour encoder la direction du mouvement. Or, dans notre exemple (81) ci-dessus, une éventuelle particule est également absente. Les phrases locatives qui contiennent un élément verbal ont la priorité dans nos analyses et ont été sélectionnées devant les types de phrases décrites ci-dessous, qui ont été prises en compte uniquement si aucune phrase du type présenté dans la partie suivante ne se trouvait dans la production de l'informateur. La notion d'ellipse porte dans cette étude sur l'omission du verbe principal conjugué. Plusieurs types de phrases elliptiques se trouvent dans nos données concernant la production des verbes statiques. Tout d'abord la phrase elliptique pour ainsi dire canonique, qui inclut la Figure, le Fond et leur relation spatiale, comme dans la phrase (82) ci-dessus⁵³.

- (82) *En glasflaska på en trästol.* SP004-SLMADM002
 une verre-bouteille sur une bois-chaise
 « Une bouteille en verre sur une chaise en bois. »

Une autre phrase elliptique est appelée *non-autonomous* par Lemmens (communication personnelle, 2012), et consiste en une concomitance entre la Figure et le Fond, liés par la préposition *med* « avec ». Souvent, il s'agit surtout d'une co-existence des deux entités, mais une existence sous-entend toujours une localisation. Dépendant du point de vue du locuteur qui considère la Figure ou le Fond comme l'entité la plus saillante (cf. Svorou, 1994 ; Talmy, 2000 ; Kopecka, 2004), c'est la Figure qui est avec le Fond (voir l'exemple (83)), ou le contraire, voir (84).

- | | | | | | | | |
|------|-------------------------------------|--------------|------------|-----------|-------------|------------|--------------|
| (83) | <i>En</i> | <i>gubbe</i> | <i>med</i> | <i>en</i> | <i>bil.</i> | | SP003-S4P010 |
| | un | bonhomme | avec | une | voiture | | |
| | « Un bonhomme avec une voiture. » | | | | | | |
| (84) | <i>En</i> | <i>pinne</i> | <i>med</i> | <i>en</i> | <i>ring</i> | <i>på.</i> | SP012-S7P001 |
| | un | bâton | avec | une | bague | sur | |
| | « Un bâton avec une bague dessus. » | | | | | | |

Dans l'exemple (84), une préposition est présente pour encoder la relation spatiale entre la Figure et le Fond, ce qui souligne la nature locative de cette phrase non autonome.

53 Le code de l'informateur : S = sujet; LM = langue maternelle; AD = adulte; K = *kvinna* « femme » / M = *man* « homme », suivi du numéro de l'informateur.

Parmi les phrases locatives elliptiques, nous avons comptabilisé les phrases contenant seulement la Figure, qu'une précision sur la manière de localisation soit présente (exemple (85)) ou non (exemple (86)).

- | | | | | |
|------|---------------------------------------|-----------------|-----------------------------|--------------|
| (85) | <i>En</i> | <i>tallrik</i> | <i>uppochner.</i> | SP008-S7P003 |
| | une | assiette | vers le haut-et-vers le bas | |
| | « Une assiette sens dessus dessous. » | | | |
| (86) | <i>En</i> | <i>tallrik.</i> | | SP008-S4F001 |
| | une | assiette | | |

Ces phrases comptent bien évidemment en dernier lieu, s'il n'existe aucune autre entité locative dans la production de l'informateur concernant le stimulus en question. Par conséquent, nous n'avons pas laissé de côté les énumérations faites par les apprenants de compétence linguistique inférieure, comme dans l'exemple (86) ci-dessus. Il s'agit d'une sorte d'ellipse, que nous appelons « fausse » ellipse, où seulement un élément de la relation spatiale est linguistiquement exprimé. Dans la plupart des cas, ce sont des énoncés par les jeunes enfants, et parfois ils énoncent également le Fond, mais sans préposition qui lie les deux entités.

Les phrases pour ainsi dire possessives sont comptabilisées en tant que phrase locative, lorsqu'il s'agit du Fond qui est en possession de la Figure. Ce rapport de possession est encodé par le verbe *avoir*. L'énoncé (87) ci-dessous exemplifiera ce genre de constructions, surtout utilisées par de jeunes enfants, en l'occurrence un enfant de sept ans.

- | | | | | | | | | |
|------|--|--------------|-----------|-----------|-------------|------------|------------|--------------|
| (87) | <i>Det</i> | <i>där</i> | <i>är</i> | <i>en</i> | <i>gren</i> | <i>som</i> | <i>har</i> | |
| | cela | là | être.PRÉS | une | branche | qui | avoir.PRÉS | |
| | <i>en</i> | <i>ring.</i> | | | | | | SP012-S7F004 |
| | une | bague | | | | | | |
| | « Voilà une branche qui a une bague. » | | | | | | | |

Si plusieurs phrases locatives concernant le même stimulus se trouvent dans le récit de l'informateur, nous avons élaboré une échelle de pertinence basée sur des critères informationnels, où la Manière tient la première place. Bien que la position soit comprise dans la Manière, nous avons décidé de les séparer pour deux raisons. D'une part, cela nous permet de confirmer l'usage par les suédophones des expressions dérivées des verbes de position (par exemple *uppställd* « vers le haut-mis debout », et d'autre part, nous pourrions voir que les

précisions sur la Manière ne manquent pas chez les francophones, même si elles ne sont pas de la même nature que celles des suédophones. Ainsi, nous prenons en compte toute information spatiale sur la Manière, quelle que soit sa forme et sa position dans la phrase. Les organisations discursives ne sont pas toujours les mêmes entre les deux langues, et l'information spatiale la plus riche peut se trouver ailleurs que dans un élément verbal en français (cf. Hickmann, 2006), par exemple dans le participe passé adjectival *alignées* que nous verrons dans nos données. En suivant la logique du manuel de codage de Hickmann et al (2011:17ff), nos critères de sélection distinguent d'abord la richesse sémantique d'une phrase, à savoir qu'un énoncé contenant plusieurs éléments sémantiques encodant la Manière est prioritaire devant une phrase avec seulement un élément, produit par le même informateur⁵⁴. Pour toutes les situations, la position (codée POS) est l'élément sémantique primaire, suivie par la manière en général (codée MAN). En effet, les phrases contenant une précision positionnelle incluent une expression anthropomorphique, qui pour le suédois implique un verbe de position ou un dérivé, comme un participe passé ou présent. Pour le français, les verbes de position (ex. *s'asseoir*) ou périphrases verbales de posture, comme *être debout*, *à la verticale* sont comptabilisés comme des expressions positionnelles. S'il existe plusieurs phrases contenant l'information POS, la phrase qui présente la plus grande richesse informationnelle sera sélectionnée. Si une phrase contient POS et MAN, l'information positionnelle est comptabilisée en premier, ce qui veut dire que dans les énoncés suivants, le (88) est catégorisé comme POS, alors qu'il contient les deux informations (*stå* – POS, *på en rad* - MAN), et le (89) est catégorisé comme MAN.

- | | | | | | | | | |
|------|---|------------------|------------------|-------------|-----------|------------|-----------|--------------|
| (88) | <i>Det</i> | <i>står</i> | <i>skor</i> | <i>på</i> | <i>en</i> | <i>rad</i> | <i>på</i> | |
| | il | être debout.PRÉS | chaussures.INDÉF | sur | une | ligne | sur | |
| | <i>ett</i> | <i>golv.</i> | | | | | | SP007-S7F003 |
| | un | sol | | | | | | |
| | « Il y a des chaussures alignées par terre. » | | | | | | | |
| (89) | <i>Skor</i> | <i>på</i> | <i>en</i> | <i>rad.</i> | | | | SP007-S7F005 |
| | chaussures.INDÉF | sur | une | ligne | | | | |
| | « Des chaussures alignées. » | | | | | | | |

Les phrases contenant un verbe positionnellement neutre et/ou sans aucune autre information spatiale sont codées avec NEU (neutre), comme dans la phrase (90) ci-dessous⁵⁵.

54 Par exemple un énoncé contenant l'expression *står uppställd* « est debout vers le haut-mis debout » est prioritaire devant un énoncé contenant seulement le verbe *står* « est debout ».

55 Le sémantisme du verbe d'un point de vue plus général est décrit et codé plus loin. Ici, il ne s'agit que du la

(90) *Une banane posée dans un verre.*

SP006-SGFK003

Les phrases sans élément verbal qui contiennent soit uniquement une préposition qui indique la relation spatiale entre la Figure et le Fond, soit seulement un étiquetage (« fausse » ellipse), sont codées ELL (ellipse). Les énoncés qui contiennent des verbes non-spatiaux (souvent d'activité, ou de possession) sont catégorisés comme AUT, une abréviation pour « autre ». Les transferts inspirés par la langue maternelle aussi bien que par les différentes L2, et qui ont été adaptés phonétiquement au suédois (cf. Viberg, 1998b:183) sont également codés par AUT dans ce codage général. Pour les cas où aucune réponse n'a été donnée, souvent à cause d'un manque de vocabulaire chez les apprenants L2 de niveau intermédiaire, l'énoncé est catégorisé comme NON (non-réponse). Les phrases contenant des alternances codiques ou qui sont inaudibles ont également été classées comme NON.

Pour chaque entité sémantique spatiale, à savoir le verbe et le satellite⁵⁶, nous avons marqué les informations pertinentes exprimées, en nous limitant aux composantes sémantiques suivantes (inspirées de Hickmann et al, 2011:25) : M (Manière), couvrant toute information sur la manière ; C (Causativité), pour la causalité exprimée dans un mouvement provoqué ; T (Trajectoire), englobant les expressions qui indiquent la direction d'un mouvement. Selon la dichotomie de Talmy (2000), présentée au chapitre 2.5, la Trajectoire est exprimée soit dans le verbe, soit dans le satellite. Mais nous allons voir que l'expression de la Trajectoire peut se trouver dans les deux entités en même temps, ce qui donne un cadrage multiple (cf. Fortis & Vittrant, 2011:77). Ainsi, les langues du monde se diffèrent non seulement quant à l'entité sémantique qui exprime la Trajectoire, mais aussi dans le nombre d'entités où l'on peut trouver cette information (*ibid*:86). Dans les travaux de Fortis et al (2011), une discussion autour de la notion de la trajectoire est menée, et nous adoptons leur définition : « une ligne ou ensemble de points qui sont situés par rapport à un point de vue, i.e. un centre déictique ou point d'ancrage choisi par le locuteur ». Selon Grinevald (2011:55), la Trajectoire est construite à partir d'un calcul mental fait par le locuteur pour dégager la relation spatiale entre plusieurs entités. Par conséquent, la composante de la trajectoire se trouve également dans des relations spatiales sans mouvement (*ibid*:56, 64). Ainsi, les adverbes spatiaux suédois décrivant une

neutralité par rapport à l'élément sémantique de la manière.

56 La préposition contient bien évidemment une information spatiale, mais nous considérons que pour la plupart du temps, elle encode la relation entre la Figure et le Fond d'une manière fondamentale et neutre, même s'il existe des prépositions avec un sens plus spécifique (cf. Hickmann & Hendriks, 2006). Nous nous pencherons sur ces entités dans une étude ultérieure.

localisation, comme *inne* « à l'intérieur », *uppe* « en haut », *ihop* « l'un vers l'autre, ensemble », contiennent la notion de la trajectoire, voir l'exemple (91) ci-dessous, avec l'adverbe *uppe*.

- (91) *En vit och svart fågel uppe på en gren.*
un blanc et noir oiseau en haut sur une branche

« Un oiseau blanc et noir perché sur une branche. »

SP011-SLMADK009

L'oiseau se trouve en haut dans l'arbre comme une conséquence de sa montée vers cet endroit. Or, ce mouvement ascendant est celle aperçue par le locuteur, qui lui se trouve en bas de l'arbre. Pour l'oiseau, s'il pouvait l'exprimer, la Trajectoire ressemble sans doute plus à une descente à partir du vol vers l'arbre.

Les composantes sémantiques exposées dans cette section peuvent être combinées entre elles dans une seule expression (cf. Grinevald, 2011:57). Prenons l'exemple du verbe de position dynamique *ställa* « mettre debout », qui contient M pour la position, C pour la Causativité du mouvement provoqué, ainsi que T pour la direction inhérente au mouvement. Les verbes positionnellement neutres, comme *poser* sont dénotés par C et T (cf. Kopecka, 2004:154), car le mouvement avec sa direction est causé par un agent. Or, lorsque ces verbes français sont préfixés par *dé-*, *re-* ou *a(d)-*, (ex : *déposer*, *remettre*, *apposer*) ils reçoivent le code sémantique CTT, car la Trajectoire est exprimée deux fois, une fois par la Trajectoire inhérente au mouvement provoqué, et une fois dans la signification du préfixe⁵⁷. Le préfixe *dé-* indique un mouvement à partir du lieu initial (Kopecka, 2004:135), ou la direction du haut vers le bas (*ibid*:181), alors que *re-* représente le retour à l'endroit initial et porte un sens itératif (*ibid*:184). Le préfixe *a(d)-* exprime le fait d'atteindre le but et représente le lieu final du déplacement (*ibid*:181).

Les périphrases verbales françaises désignant la position sont considérées comme deux entités différentes, et nous comptabilisons le verbe conjugué (la copule) en tant que tel, et le syntagme adverbial, constitué par l'adverbe *debout* ou les participes passés adjectivaux *allongé* et *assis*, dans les satellites (voir la phrase (93)). Or, lorsque le participe passé n'est pas un attribut du sujet, mais fait partie du syntagme verbal dans l'expression de la temporalité, il appartient au verbe, comme dans la phrase (92)⁵⁸.

57 Le préfixe *dé-* peut également avoir la signification privative, c'est-à-dire qu'il exprime le contraire du sens du verbe, mais ce n'est pas le sens présent pour ce cas (cf. Kopecka, 2004:175).

58 L'abréviation pour l'informateur : S = sujet; GF = groupe français; K = *kvinna* « femme », suivi du numéro de l'informateur.

- (92) *Un homme s'est allongé sur un lit.* DP002-SGFK001
 (93) *Une poupée qui est allongée sur un lit.* SP002-SGFK004

Le point le plus important dans notre recherche est le contenu sémantique des expressions spatiales, mais nous nous intéressons également à certains aspect syntaxiques touchant les situations statiques. Le choix entre la Figure et le pronom formel comme sujet de la phrase constitue une spécificité suédoise. L'usage du sujet formel *det* est très productif en suédois (voir le chapitre 3.1. ci-dessus), surtout en combinaison avec des verbes de position statiques et intransitifs (cf. *Svenska Akademiens grammatik*, 1999:384ff), comme dans l'exemple (94)⁵⁹.

- (94) *Det står en tom vinflaska på*
 il être debout.PRÉS une vide vin-bouteille sur
en trästol. SP004-SLMADK006
 une bois-chaise
 « Il y a une bouteille en verre vide sur une chaise en bois. »

Nous avons codé ce choix dans les productions, afin d'évaluer l'usage du sujet formel parmi les apprenants L1 et L2. Ces constructions sont souvent utilisées par des enfants germanophones dans des narrations (cf. Hickmann, 2003:256). En suédois, les verbes de position statiques sont combinés à ce type de sujet dans 56,5% des cas (Hellerstedt, 2005:47). L'analyse de nos données montrera si ces résultats sont valables également dans l'étude actuelle.

L'emploi d'une phrase présentative est également codé, pour voir la charge informationnelle qu'une telle phrase porte, ainsi que la répartition de l'information spatiale entre la phrase introductive et la phrase locative. L'exemple ci-dessous éclairera nos propos.

- (95) *Det är en vinflaska som står*
 ce être.PRÉS une vin-bouteille qui être debout.PRÉS
på en brun stol. SP004-S10P007
 sur une marron chaise
 « C'est une bouteille de vin qui est sur une chaise marron. »

59 Cette façon de construire la phrase existe également en allemand et semble très courante (cf. Hickmann, 2003:255). Or, en allemand, il ne s'agit que rarement du pronom impersonnel, mais d'un adverbe de lieu, comme *da* « là », parfois *hier* « ici ». Ce dernier usage a son équivalent dans le suédois du sud, où l'on préfère un adverbe de lieu (*där* « là », *här* « ici ») au pronom impersonnel dans ces constructions. Ce trait de langage pourrait être un vestige du danois, où la construction impersonnelle est introduite par un adverbe de lieu (cf. Plunkett & Strömqvist, 1992:466).

Les phrases présentatives introduites par *det är* « c'est » sont surtout d'une nature identificatrice, comme dans l'exemple (95). Mais elles peuvent également être locatives, si elles contiennent un complément adverbial de lieu, par exemple *här* « ici ». Les structures présentatives de perception contiennent un verbe du type *voir* (*on voit une bouteille qui...*), et le verbe *avoir* indique une expression présentative possessionnelle (*nous avons une bouteille qui...*). En revanche, nous ne rendrons pas compte de ces phrases dans le chapitre des résultats, pour faute de place. Toutefois, nous y reviendrons dans de futurs travaux.

Les autocorrections réalisées sur le choix de verbe sont intéressantes et surviennent dans tous les groupes d'informateurs. Nous marquons le verbe choisi au départ ainsi que le choix de verbe final, afin d'étudier les types de verbes et entrevoir le raisonnement inconscient du locuteur autour du sémantisme du verbe sélectionné pour la situation. Le verbe codé dans la phrase locative est celui pour lequel l'informateur s'est décidé, à savoir le dernier verbe énoncé. Les autocorrections des adultes peuvent être la conséquence d'un lapsus (cf. Bowerman, 1978a:979), alors que celle des enfants (et peut-être des apprenants L2) sont éventuellement dues à l'activation du domaine sémantique de la localisation, encodé par différents verbes, qui sont produits en désordre lors de la formulation (cf. Hellerstedt, 2011).

Certains apprenants ont utilisé les verbes dynamiques dans les situations statiques. Il s'agit surtout de jeunes enfants, qui ont réalisé la tâche dynamique avant la tâche statique, et il est très probable qu'ils aient été influencés par la tâche précédente. Dans ces cas, nous avons encodé l'orientation exprimée dans le verbe, afin d'étudier la présence ou l'absence de maîtrise du concept positionnel applicable à la situation (cf. Narasimhan & Gullberg, 2011:523).

5.8. Avantages et inconvénients du choix méthodologique

L'avantage de la méthode d'élicitation contrôlée est le fait que tous les informateurs parlent des mêmes choses à partir des mêmes stimuli, ce qui donne un corpus homogène et comparable. Pour chaque situation présentée, les informateurs ont choisi les moyens linguistiques pour la décrire, ce qui nous donne un aperçu de leur raisonnement autour de la relation spatiale (illustrée par une image ou un film donnés), ainsi que de leur maîtrise de la langue pour encoder celle-ci. Pour exprimer ce qu'ils perçoivent sur les images et les films, les sujets doivent sélectionner les concepts à décrire, afin de les emballer dans les moyens

linguistiques accessibles dans la langue parlée. Cette activité *on-line* est ce que Slobin appelle le *thinking for speaking* (1991, 1996b), et ce que Levelt nomme le *microplanning* (1987:11; 1996:77ff) (voir le chapitre 2.1 ci-dessus).

Il existe pourtant quelques inconvénients, surtout inhérents aux tâches ainsi qu'au sémantisme des verbes. Un problème concerne les configurations des stimuli (phrases (1) à (51)), qui sont basées sur deux paramètres sémantiques, ce qui comporte une simplification de la réalité. Dans la plupart des cas, d'autres paramètres peuvent s'appliquer aussi, mais nous avons choisi de n'en utiliser que deux, pour faciliter la symétrie et la répartition des usages. Certains informateurs ont souligné d'autres paramètres de par leur choix de verbe. Pour expliquer ces choix, les autres paramètres seront soulevés dans l'analyse, mais en fin de compte, ils reposent sur les deux paramètres phares que nous avons formalisés dans l'élaboration des stimuli.

Une question épineuse, à laquelle nous aurons l'occasion de revenir, se rapporte au codage du choix de verbe pour certains informateurs. Il s'agit surtout de quelques jeunes enfants, qui fréquemment utilisent une forme prétérit de verbe statique pour une situation dynamique (cf. Toivonen, 1997 ; Narasimhan & Gullberg, 2010). Cela peut être dû à une confusion des formes verbales, qui pour certaines se ressemblent (par ex. *satte*, forme prétérit de *sätta* « asseoir », et *satt*, forme supin de *sitta* « être assis »). Pour d'autres, cette explication semble insuffisante, comme pour l'usage répandu du forme prétérit du verbe *ligga*, à savoir *låg*, pour encoder une situation dynamique. En général, le verbe statique et intransitif est utilisé dans la syntaxe du verbe dynamique et transitif.

- | | | | | |
|------|----------------------|-----------|---------------|--------------|
| (96) | <i>Låg</i> | <i>en</i> | <i>penna.</i> | DP010-S4F001 |
| | être couché.PRÉT | un | crayon | |
| | « A mis un crayon. » | | | |

Comme la situation décrite est effectivement dynamique, et le verbe utilisé est une forme d'un verbe statique, nous considérons que ce sujet emploie un type de verbe non adapté à la situation. Or, nous comptabilisons le concept positionnel exprimé par le verbe énoncé, afin de rendre compte de l'acquisition des paramètres sémantique de chaque verbe et son application.

L'ordre des séries d'images et de films a été randomisé pour les quatre ordres de présentation. Le hasard ne fait pas toujours bien les choses, et les images représentant les livres couché respectivement debout (phrases (58) et (59)) se trouvent quasiment côte à côte dans deux des

présentations. La conséquence est que l'opposition des deux positions des livres est appuyée d'une façon non voulue par nous, et ressort dans l'encodage par les informateurs d'une manière moins naturelle.

Un dernier inconvénient est inévitable, et concerne la manière dont les informateurs aperçoivent la situation d'enregistrement. Certains d'entre eux, surtout les adultes, semblent considérer cette situation comme formelle, ce qui a pu influencer leur production. Nous en verrons quelques traces dans nos données.

Dans l'analyse, nous ferons une étude quantitative ainsi que qualitative, en sachant qu'avec seulement 14 personnes dans chaque groupe d'informateurs, il est difficile de certifier que les résultats sont statistiquement significatifs. Par conséquent, nous avons choisi de présenter l'étude quantitative à l'aide des chiffres réels et des pourcentages (cf. Berman & Slobin, 1994:27-28).

Partie II

RESULTATS

6. Focalisation de l'information – vue générale

Le but des chapitres 6 à 9 est de présenter les données produites par nos informateurs. Cette présentation touchera à la fois la typologie des deux langues et l'acquisition des expressions locatives en suédois, en soulevant les paramètres sémantiques des verbes de position. En entrecroisant les résultats des groupes de contrôles et les groupes d'apprenants, nous aurons d'une part l'occasion de faire une étude interlinguistique et typologique, et d'autre part une étude développementale. Ainsi, nous verrons plus clairement le but de nos apprenants, à savoir les expressions de la langue cible énoncées par le groupe de contrôle suédois. Nous verrons également la source de nos apprenants L2, par les données du groupe de contrôle français. Dans chaque section, nous présenterons d'abord les données des groupes de contrôle, qui seront ensuite comparées avec celles des apprenants.

L'approche typologique est un point de vue intéressant pour rendre compte des différences et des similarités entre deux langues concernant un domaine sémantique spécifique. Dans notre étude, il s'agit donc de la spatialité et ses expressions linguistiques dans le suédois, avec le français comme matière de comparaison. Ici, nous montrerons la diversité des moyens linguistiques utilisés dans les deux langues pour exprimer l'emplacement statique et dynamique. Le suédois est donc un exemple du type langue S, et le français en est un du type langue V (cf. Slobin, 1998:2-3 ; Talmy, 2000, voir la discussion sur les typologies au chapitre 2.5). Nous avons choisi de présenter les résultats stimulus par stimulus, selon les configurations sémantiques élaborées pour ceux-ci, afin de rendre la tâche du lecteur plus simple.

Dans le chapitre 6 ci-présent, nous présenterons l'information exprimée par les informateurs dans la totalité de leur production. Pour cela, nous avons groupé l'information pertinente pour des situations spatiales. Rappelons que la catégorie POS contient les informations portant sur les trois postures corporelles canoniques de l'être humain, tandis que la catégorie MAN abrite toute autre information sur la manière dont se trouve ou se déplace la Figure (par exemple *appuyé, juché*). Dans la catégorie NEU (neutre), se trouvent les expressions qui ne contiennent pas d'information positionnelle concernant l'emplacement statique ou dynamique (par exemple *être, se lever, poser*). Dans la catégorie AUT (autre) se trouvent toutes les autres expressions utilisées (par exemple des verbes d'activité)⁶⁰. La catégorie ELL (ellipse) contient

60 Tous les verbes classés parmi les verbes autres (AUT) se trouvent dans Annexe XII.

les phrases elliptiques, c'est-à-dire sans verbe principale conjugué, et NON correspond à une non-réponse (donnée inaudible/renoncement à une réponse/alternance codique, etc.). La catégorie nommée ENUM (énumération) fait référence aux phrases qui ne contiennent qu'une seule composante, à savoir la Figure ou le Fond, sans qu'aucune relation spatiale ne soit précisée, ni dans une préposition, ni dans un élément verbal. Il s'agit d'une sous-catégorie de la phrase elliptique que nous avons choisie de rendre visible, afin de distinguer deux comportements elliptiques différents. En effet, la phrase elliptique pour ainsi dire basique contient tous les éléments spatiaux, hormis le verbe. Ainsi, la relation spatiale entre la Figure et le Fond peut être établie à l'aide d'un syntagme prépositionnel. Dans une phrase contenant une énumération, seule la Figure (ou le Fond) est précisée à l'aide d'un syntagme nominal, et aucune précision sur l'information spatiale n'est donnée. Nous désignons ces phrases de « fausses » ellipses, existant uniquement dans les réponses aux stimuli de la tâche statique.

Ci-dessous, nous présenterons les résultats pour les tâches statiques et dynamiques, usages prototypiques et élargis confondus. Ensuite, nous les diviserons pour mettre en évidence certaines différences entre les deux contextes d'usage.

6.1. La tâche statique

Les expressions spatiales sur la Manière sont les éléments les plus intéressants pour cette étude, surtout lorsqu'elles comportent une précision positionnelle, exprimée à l'aide d'une forme d'un verbe de position. Le tableau (13) ci-dessous présente les pourcentages additionnés des groupes informationnels POS et MAN trouvés dans les réponses aux stimuli de la tâche statique. Il s'agit de 308 réponses par groupe d'informateurs, puisque 14 personnes ont énoncé une phrase locative par stimulus, qui sont au nombre de 22 pour la tâche statique⁶¹.

Informateurs	Contr fr	4 ans	7 ans	10 ans	L2in	L2av	Contr su
POS+MAN	30,19%	38,31%	68,85%	86,04%	58,44%	78,24%	86,04%

Tableau 13: La somme des informations POS et MAN exprimées par tous les groupes d'informateurs, énoncées pour la tâche statique.

Les enfants de 10 ans énoncent des précisions sur la Manière dans la même mesure que les adultes natifs suédophones, à savoir 86,04%. Les autres enfants apprenant le suédois en L1 en énoncent bien moins, avec 68,85% pour les enfants de 7 ans, et seulement 38,31% par les enfants de 4 ans. Ce dernier chiffre approche celui des informateurs du groupe de contrôle

⁶¹ Rappelons que nous avons écarté les réponses à deux stimuli pour cette tâche, voir 4.3.5 ci-dessus.

français, qui précisent la manière dans 30,19% des cas, tandis que les francophones apprenant le suédois en L2 énoncent des expressions sur la manière dans 58,44% des cas pour le groupe de niveau intermédiaire (dorénavant L2in) et dans 78,24% des cas pour le groupe de niveau avancé (dorénavant L2av). Dans la figure (6.1) ci-dessous, ces chiffres seront séparés et présentés avec les autres groupes informationnels et stratégies linguistiques utilisées pour encoder ces situations spatiales statiques.

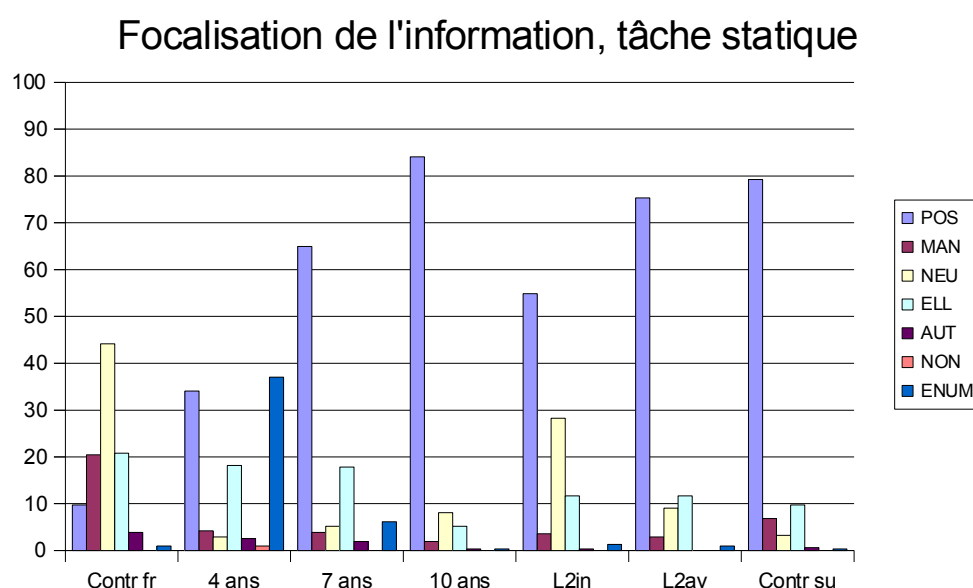


Figure 6.1: Information exprimée dans la tâche statique (utilisations prototypique et élargie confondues) par groupe d'informateurs.

On peut noter que les pourcentages concernant l'information positionnelle (POS) énoncée diffèrent selon les deux groupes de contrôle. Les suédophones sont 79,22% à préciser la position statique contre 9,74% des francophones. En effet, ces derniers expriment l'information spatiale à l'aide d'une précision sur la manière (20,45%) dans une plus grande mesure que tous les autres groupes d'informateurs. Les apprenants L1 et L2 sont similaires dans la proportion d'expressions sur la Manière, allant de 1,95% (10 ans) à 4,22% (4 ans), tandis que les adultes suédophones natifs l'expriment dans 6,82%. En ce qui concerne l'expression contenant de l'information positionnelle, les enfants de 10 ans en utilisent davantage que tous les autres groupes (84,09%). Les apprenants L2av sont ceux qui en énoncent presque autant, à savoir 75,32% d'expressions POS et 2,92% de précisions sur la Manière autre que positionnelles. Ensuite, nous trouvons les enfants L1 de 7 ans, qui précisent la position dans 64,94% des cas et la Manière dans 3,9% des cas. Les apprenants L2in

utilisent des expressions positionnelles pour 54,87% d'entre eux et 3,57% emploient des expressions portant sur la Manière. Les enfants L1 de 4 ans sont ceux qui ont le moins précisé la position (34,09%) et la Manière (4,22%) parmi les suédophones.

En revanche, ces derniers ont souvent recours à des formules elliptiques, surtout aux énumérations (ou aux « fausses » ellipses), dans lesquelles ils ne font qu'étiqueter l'entité qui leur semble la plus saillante sur l'image (37,34%). De ce type d'étiquetage, surtout présent chez les enfants de 4 ans, on peut inférer la localisation de la Figure (Hendriks, Watorek & Giuliano, 2004:113). Cette stratégie est également employée par les autres informateurs, mais dans une mesure très restreinte, à savoir moins de ou autour de 1% (1 à 4 occurrences), exception faite des enfants de 7 ans qui les utilisent un peu plus (6,82%, soit 21 occurrences). Seuls les enfants de 4 ans procèdent à davantage d'énumérations qu'aux véritables ellipses verbales, ces dernières s'élevant à 18,18%. Ce taux d'usage est similaire chez les enfants de 7 ans (17,53%), ainsi que chez le groupe de contrôle français (20,78%), tandis que les ellipses verbales sont utilisées dans 10% des cas environ, voire moins, par les enfants de 10 ans, les L2in, les L2av et les adultes suédois. En effet, les enfants de 10 ans en emploient dans seulement 4,87% (15 occurrences).

Les expressions positionnellement neutres sont surtout employées par le groupe de contrôle français, à savoir dans 44,16%, tandis que les adultes suédophones natifs en énoncent dans 3,25%. Les enfants de 4 ans en utilisent moins (2,92%), alors que les enfants de 7 et de 10 ans en emploient davantage, à savoir 5,19% et 8,12% respectivement. Les apprenants L2av en énoncent plus que ces derniers, à savoir 9,09%, mais les apprenants L2in se diffèrent radicalement, puisqu'ils sont 28,25 % à en employer.

Les verbes catégorisés sous AUT dans la tâche statique sont des verbes d'activité qui décrivent un certain aspect de l'image, mais ne traitent pas la relation spatiale. Par exemple, pour encoder l'image d'un bonhomme assis dans une voiture, certains informateurs (enfants) ont utilisé le verbe *köra* « conduire ». Pour le stimulus de la poupée allongée sur un lit, il existe quelques occurrences de *vila* « se reposer » et de *sova* « dormir ». Parmi les suédophones, ce sont surtout les jeunes enfants qui ont choisi d'encoder l'image d'une façon non-spatiale, notamment les enfants de 4 ans (2,6%) et ceux de 7 ans (1,95%). Les informateurs du groupe de contrôle français ont choisi des verbes d'activité comme *reposer* ou *passer* dans 3,9%.

6.2. La tâche dynamique

La tâche dynamique, élicitant les expressions qui encodent le mouvement provoqué, ou plus précisément la localisation dynamique, inclut 23 stimuli. Par conséquent, il existe 322 phrases locatives par groupe d'informateurs. Dans le tableau (14) ci-dessous, la somme des expressions sur la Manière (POS + MAN) est exposée pour chaque groupe, en analogie avec le tableau (13) ci-dessus.

Informateurs	Contr fr	4 ans	7 ans	10 ans	L2in	L2av	Contr su
POS+MAN	26,4%	83,55%	92,86%	93,17%	69,26%	91,61%	88,82

Tableau 14: La somme des informations POS et MAN exprimées par tous les groupes d'informateurs, énoncées pour la tâche dynamique.

Encore une fois, ce sont les locuteurs du groupe de contrôle français qui énoncent le moins de précisions sur la Manière (26,4%), mais cette fois-ci, la différence est plus large entre leur résultat et celui des enfants de 4 ans (83,55%) ainsi que celui des apprenants L2in (69,26%), même si ce sont les groupes suédophones qui en utilisent le moins. D'une manière générale, la description de la façon dont le mouvement est réalisé est plus présente pour la tâche dynamique que dans la tâche statique, sauf dans le cas des adultes du groupe de contrôle suédois, qui quant à eux sont constants dans leurs précisions de la manière, à savoir 88,82% dans les expressions dynamiques contre 86,04% dans les expressions statiques. Les enfants de 7 ans (92,86%) et de 10 ans (93,17%) ainsi que les apprenants L2av (91,61%) énoncent davantage d'expressions sur la Manière que le groupe de contrôle suédois.

En séparant ces groupes informationnels, nous pouvons aller dans le détail de ces résultats, voir la figure (6.2) ci-dessous. Elle décrit le choix informationnel que les informateurs ont fait concernant les situations dynamiques.

Focalisation de l'information, situations dynamiqu

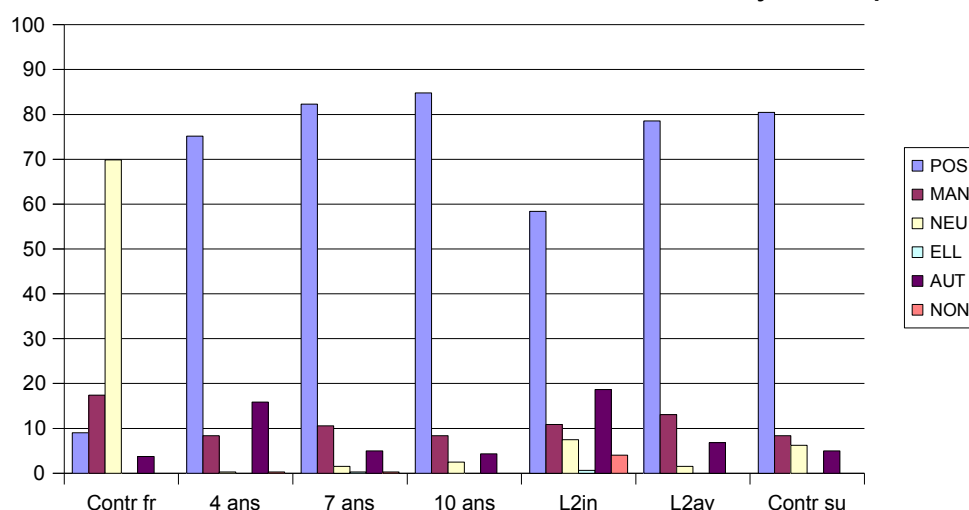


Figure 6.2: Information exprimée dans la tâche dynamique (utilisations prototypique et élargie confondues) par groupe d'informateurs.

L'information spatiale exprimée à l'aide d'une expression positionnelle est de loin la plus rendue par les locuteurs suédophones, L1 et L2. Les enfants de 7 ans (82,3%) et de 10 ans (84,78%) en emploient plus que le groupe de contrôle suédois (80,43%), et les apprenants L2av n'en sont pas loin derrière (78,57%), restant pour leur part assez constants dans leurs précisions positionnelles entre les deux tâches (rappelons: 75,32% pour la tâche statique). Les apprenants L2in semblent également utiliser presque autant d'expressions positionnelles dans les deux tâches (statique: 54,87%; dynamique: 58,39%). Les précisions de la Manière encodées par une autre entité sémantique qu'un verbe de position sont surtout présentes chez le groupe de contrôle français (17,39%), tandis que les groupes suédophones les emploient dans 8,39% des cas chez les enfants de 4 ans et de 10 ans et le groupe de contrôle respectivement, et pour juste au-dessus de 10% pour les enfants de 7 ans (10,56%) et les deux groupes d'apprenants L2 (L2in: 10,87%; L2av: 13,04%).

Les ellipses verbales sont rares pour encoder une situation dynamique. Chez les enfants de 7 ans, nous trouvons une seule occurrence et deux chez les apprenants L2in. Il s'agit d'une interprétation statique pour encoder la situation dynamique, et le locuteur a choisi d'omettre l'élément verbal de la phrase locative.

Les informateurs du groupe de contrôle français ont choisi des expressions positionnellement neutres dans une très large majorité, à savoir dans 69,88% des cas. Les locuteurs du groupe de contrôle suédois sont 6,21% à en utiliser, et les apprenants L2in les appliquent dans 7,45% des cas. Les apprenants L2av en énoncent à la hauteur de 1,55%. Les

expressions neutres se trouvent également dans une moindre mesure chez les enfants L1 (entre 0,31% et 2,48%), mais il s'agit encore une fois d'une interprétation statique de la situation dynamique et le verbe utilisé est la copule *vara* « être ».

Dans la catégorie AUT, nous trouvons des verbes comme notamment *laisser*, ou *ta* « prendre », *lämna* « laisser », *glömma* « oublier » ou encore *göra* « faire ». Les enfants de 4 ans et les apprenants L2in sont ceux qui en font l'usage le plus courant, avec 15,84% pour les premiers et 18,63% pour les derniers, tandis que les autres groupes de locuteurs sont autour de 5% à en utiliser.

6.3. Les usages prototypiques statique et dynamique

Comme nous l'avons déjà mentionné ci-dessus, l'utilisation prototypique concerne l'expression positionnelle faisant référence à un être humain (ou un objet y ressemblant: poupée, figurine, etc), tandis que l'utilisation élargie touche la localisation statique et dynamique d'un objet concret dans un endroit concret. Dans les sections ci-dessus, les figures laissent entendre que l'acquisition des verbes de position statiques ainsi que dynamiques induit un usage de ceux-ci augmentant avec l'âge et la compétence linguistique. Nous avons également pu constater que les locuteurs dans le groupe de contrôle français utilisent un nombre non-négligeable d'expressions positionnelles. Dans cette section, nous allons montrer le degré auquel la production langagière dépend du contexte. Les figures ci-dessous nous indiquent qu'apprendre le suédois implique l'utilisation de plus en plus fréquente des verbes de position pour des usages prototypiques statiques, mais de moins en moins fréquente pour les utilisations prototypiques dynamiques.

Dans la figure (6.3) suivante, la focalisation informationnelle est présentée selon la tâche statique prototypique, où 42 phrases locatives sont énoncées par groupe d'informateurs. Il y est évident qu'une grande partie des expressions positionnelles choisies par le groupe de contrôle français ont leur origine ici, car l'on en trouve jusqu'à 30,95%, tandis que les expressions sur la Manière sont moins utilisées dans ces situations (4,76%). Les expressions neutres quant à elles sont nombreuses, à savoir 45,24%.

Focalisation de l'information, tâche statique, prototypique

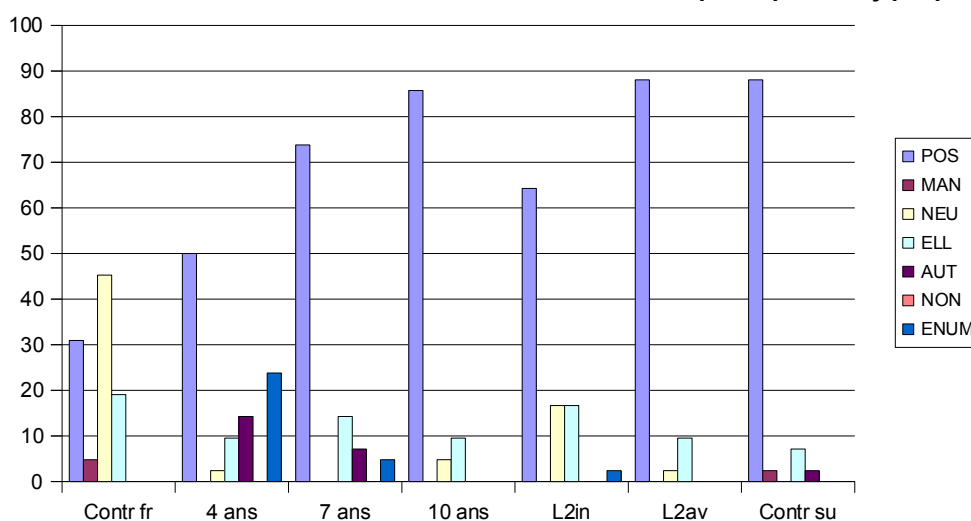


Figure 6.3: Information exprimée dans la tâche statique, utilisation prototypique, par groupe d'informateurs.

La courbe dessinée par ces colonnes montre que les expressions positionnelles sont de plus en plus présentes dans les situations statiques prototypiques selon l'âge des apprenants L1 et de la compétence linguistique des apprenants L2. Les apprenants L2av en utilisent autant que le groupe de contrôle suédois, à savoir 88,1%, alors que les enfants de 4 ans en emploient dans 50% des cas. Les apprenants L2in énonçant 64,29% d'expressions positionnelles en utilisent donc deux fois plus que le groupe de contrôle français.

L'usage des expressions positionnellement neutres est très peu présent dans les réponses suédoises aux stimuli de la tâche statique et prototypique. Une seule fois (soit 2,38%), un enfant de 4 ans a choisi la copule, et deux enfants de 10 ans (soit 4,76%) ont fait de même. Les trois cas ont été énoncés pour le stimulus SP003 – HOMME ASSIS DANS UNE VOITURE, ce que nous verrons de plus près pendant l'étude détaillée de celui-ci. Ce sont surtout les apprenants L2in qui ont fait usage des expressions neutres, avec 16,67%, tandis que les adultes suédois n'en emploient pas pour ces situations.

Les tournures elliptiques sont surtout présentes chez les locuteurs du groupe de contrôle français (19,05%) ainsi que chez les apprenants L2in (16,67%). Le groupe de contrôle suédois n'en utilise que dans 7,14% (trois occurrences), en énonçant ainsi le moins de tous les groupes. Les enfants suédophones ainsi que les apprenants L2av sont environ 10% à les utiliser (entre 3 et 6 occurrences). Pour ces situations prototypiques, tous les locuteurs donnent une réponse pour décrire l'image d'une façon ou d'une autre, laissant ainsi la colonne des « non-réponses » (NON) vide.

Pour encoder la situation prototypique dynamique (voir la figure (6.4) ci-dessous), les informateurs du groupe de contrôle français utilisent dans une très grande mesure des expressions positionnelles, à savoir dans 69,05% des cas, et aucune autre expression sur la Manière. Ainsi, ce groupe ressemble en grande partie aux autres groupes de locuteurs, qui précisent la position corporelle dans entre 80,95% (groupe de contrôle suédois) et 92,86% (4 ans) des cas.

Focalisation de l'information, tâche dynamique, prototypique

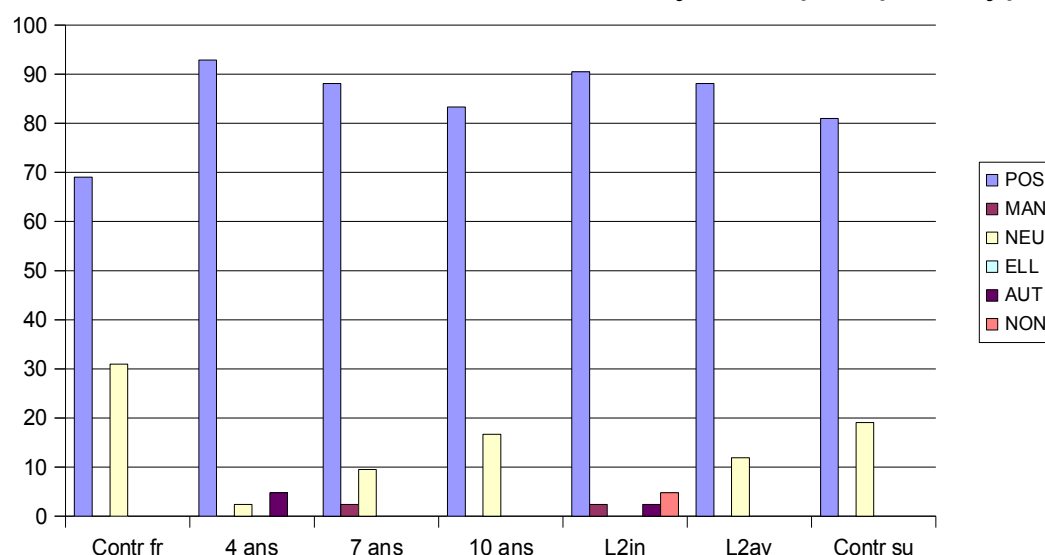


Figure 6.4: Information exprimée dans la tâche dynamique, utilisation prototypique, par groupe d'informateurs.

Cette figure indique donc le contraire que celle ci-dessus, c'est-à-dire une baisse d'usage de verbes de position avec l'augmentation de la compétence linguistique en suédois. Les jeunes enfants font usage des verbes de position dynamiques dans une plus grande mesure que les verbes de position statiques dans les situations prototypiques. Les enfants de 4 ans précisent la position prototypique dans 50% des situations statiques, et dans 92,86% des cas lorsque il s'agit de situations dynamiques. Les enfants de 7 et de 10 ans emploient quant à eux une expression positionnelle dans 88,1% et 83,33% des cas respectivement dans la tâche dynamique, mais dans 73,81% et 85,71% des cas respectivement dans la tâche statique. Chez les L2in, la situation prototypique statique a élicité 64,29% d'expressions positionnelles, comparé au pourcentage de la situation prototypique dynamique, à savoir 90,48%. Les L2av, quant à eux, font usage d'autant d'expressions positionnelles dans les situations prototypiques

statiques que dans les prototypiques dynamiques, c'est-à-dire dans 88,1% des cas.

En revanche, l'utilisation des verbes neutres devient de plus en plus importante avec l'augmentation de la compétence linguistique, et le groupe de contrôle suédois en emploie dans 19,05% des cas. L'explication se trouve dans une diversification du vocabulaire, ce que nous verrons de plus près aux chapitres 8 et 9, où l'étude détaillée des réponses aux stimuli sera présentée.

6.4. Les usages élargis statique et dynamique

Ici, seuls les résultats des stimuli élicitant un usage élargi des verbes de position seront présentés. Pour la tâche statique, 266 phrases ont été élicitées par groupe d'informateurs pour la tâche statique, et 280 pour la tâche dynamique. Ainsi, nous allons démontrer que l'utilisation élevée des expressions positionnelles par le groupe de contrôle français est surtout due aux résultats confondus des usages prototypiques et élargis, voir les figures (6.1) et (6.2) ci-dessus. Dans les figures ci-dessous, nous verrons l'information présente dans les descriptions des situations élargies statiques (6.5) respectivement dynamiques (6.6). Les informateurs du groupe de contrôle suédois font un usage très récurrent des verbes de position (POS), d'une part dans la tâche statique (77,82%), d'autre part pour la tâche dynamique (80,36%). Les locuteurs du groupe de contrôle français vont avoir recours aux précisions positionnelles dans les situations statiques élargies dans une moindre mesure, à savoir 6,39% (soit 17 occurrences sur 266) et aucunement dans la tâche dynamique. Les expressions positionnelles sont utilisées dans autour de 53% des cas dans les deux tâches par les apprenants L2in (statique: 53,38%; dynamique: 53,57%). Les apprenants L2av appliquent eux aussi davantage d'expressions positionnelles pour la tâche dynamique (77,14%) que pour la tâche statique (73,31%). Les jeunes apprenants L1 quant à eux énoncent considérablement moins de verbes de position statiques que dynamiques dans l'utilisation élargie, à savoir 31,58% contre 72,5% pour les enfants de 4 ans, et 63,53% contre 81,43% pour les enfants de 7 ans. Les enfants de 10 ans en choisissent dans 83,83% respectivement 85%.

En ce qui concerne la précision de la Manière (MAN) de la localisation statique ou dynamique, les locuteurs du groupe de contrôle français en énoncent plus souvent que les suédophones. En effet, ces premiers utilisent de telles précisions dans 22,93% des cas statiques et dans 20% des cas dynamiques, tandis que les adultes suédophones natifs en emploient dans 7,52% respectivement 9,64% des cas. Les apprenants L1 utilisent des expressions précisant la Manière davantage dans la situation dynamique. Aussi les enfants de

4 ans en énoncent dans 4,89% des situations statiques et dans 9,64% des situations dynamiques; les enfants de 7 ans en emploient dans 4,51% des cas statiques et dans 11,79% des cas dynamiques; les enfants de 10 ans les appliquent jusqu'à 2,26% pour les situations statiques et 9,64% pour les situations dynamiques. Chez les apprenants L2, l'usage des expressions de la Manière est également plus élevé dans la tâche dynamique que dans la tâche statique. Les apprenants L2in les emploient dans 4,14% respectivement 12,14%, tandis que les L2av en énoncent moins encore dans la tâche statique, à savoir 3,38%, et davantage dans la tâche dynamique: 15%.

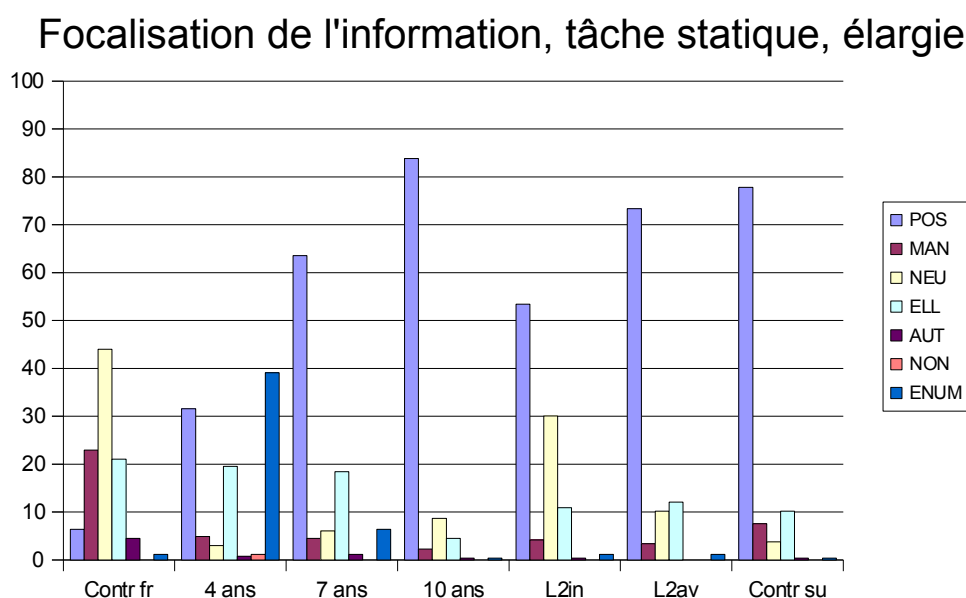


Figure 6.5: Information exprimée dans la tâche statique, utilisation élargie, par groupe d'informateur.

Focalisation de l'information, tâche dynamique, élargie

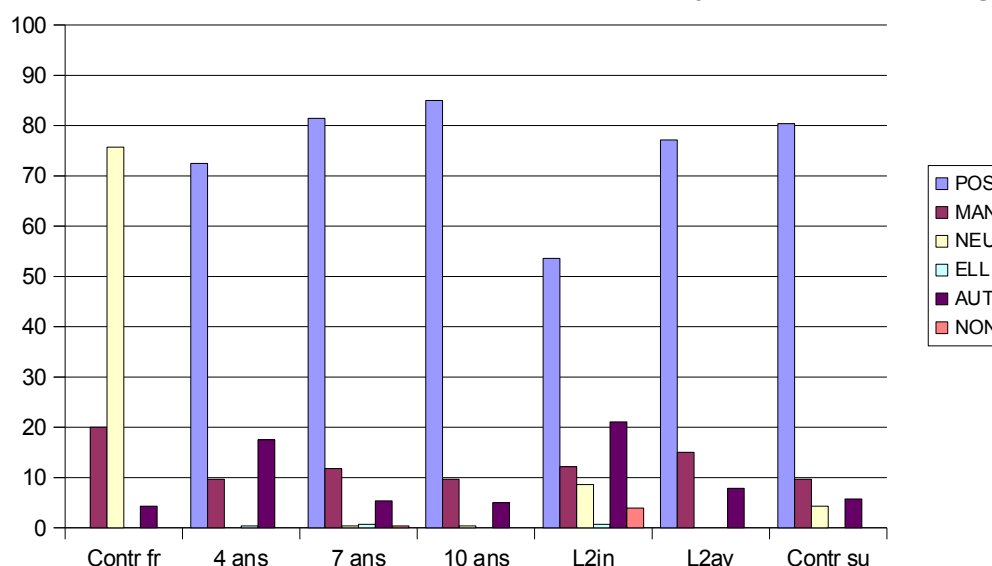


Figure 6.6: Information exprimée dans la tâche dynamique, utilisation élargie, par groupe d'informateur.

Les locuteurs français utilisent majoritairement des expressions positionnellement neutres (NEU) dans les deux tâches, avec 43,98% d'expressions neutres dans la tâche statique et 75,71% dans la tâche dynamique. Ces chiffres peuvent être comparés à ceux des situations prototypiques, décrites ci-dessus, où l'usage d'expressions neutres avéré par les francophones s'élève à 45,24% pour les situations statiques, et à 30,95% pour les dynamiques. L'utilisation des expressions positionnellement neutres est très limitée en suédois, d'après nos résultats, car le groupe de contrôle n'a énoncé que 3,76% et 4,29% de verbes neutres dans les deux tâches statique et dynamique respectivement. Chez les enfants natifs, les verbes neutres sont employés dans une certaine mesure dans les situations statiques, où les enfants de 4 ans les appliquent dans 3,01% des cas (soit 8 occurrences sur 266), les enfants de 7 ans dans 6,02% des cas et les enfants de 10 ans dans 8,65% des cas. Ces expressions sont absentes ou presque dans la tâche dynamique élargie chez ces informateurs. Lorsqu'elles sont utilisées, il s'agit des occurrences de la copule *vara* « être », provenant d'une interprétation statique de la situation dynamique, comme mentionné ci-dessus. Les expressions neutres sont très présentes chez les apprenants L2 intermédiaires, qui en utilisent 30,08% dans les situations statiques mais 8,57% dans les situations dynamiques.

Les usages les moins répandus pour les deux groupes de contrôle concernent les catégories ELL et AUT. Pour les situations statiques, les ellipses sont utilisées deux fois plus

par le groupe de contrôle francophone (22,93%) que par son homologue suédophone (10,15%). Les ellipses sont présentes surtout chez les enfants de 4 et de 7 ans (19,55% et 18,42% respectivement), tandis que les apprenants L2in (10,9%) et L2av (12,03%) en font un usage similaire que le groupe de contrôle suédois. Les enfants de 10 ans en utilisent le moins, à savoir 4,51%. Dans la tâche dynamique, aucune phrase elliptique n'a été énoncée par la plupart des groupes d'informateurs, voir ci-dessus. Nous avancerons déjà maintenant une explication à ce fait, à savoir la syntaxe imposée par les verbes transitifs (dynamiques) et par les verbes intransitifs (statiques) ainsi que l'information portée par les différentes entités de la phrase pour les deux situations.

Les suédophones utilisent un peu plus les verbes autres (AUT) dans les situations dynamiques que les francophones (6,5% contre 4,5%), qui, eux, restent au même pourcentage d'usage pour les situations statiques (4,5%), tandis que le groupe de contrôle suédois n'en énonce presque pas (0,5%). En effet, c'est surtout dans la tâche dynamique que les verbes catégorisés sous AUT sont utilisés. Les apprenants L2in en font l'usage le plus développé, avec 21,07%, suivi par les enfants de 4 ans, qui en utilisent dans 17,5% des cas. Ces derniers en énoncent également pour la tâche statique, à savoir dans 0,75%, ce qui est moins que l'usage qui en font les enfants de 7 ans (1,13%). Ces enfants-ci en utilisent aussi dans la tâche dynamique, dans la même mesure que les enfants de 10 ans (5%) et les adultes natifs (6,5%), à savoir 5,36%. Les apprenants L2av en font un usage légèrement au-dessus, avec 7,86% de verbe AUT.

6.5. Résumé du chapitre

Cette partie a montré le choix, opéré par les locuteurs, de l'information à exprimer dans la phrase locative. Les apprenants L1 et L2 approchent l'utilisation cible au fur et à mesure que leurs capacités linguistiques augmentent, avec un choix d'information très conforme chez les enfants de 10 ans et les apprenants L2 avancé à celui des adultes suédophones natifs. Les locuteurs du groupe de contrôle français expriment la Manière dans une mesure plus restreinte que les locuteurs de suédois, et les locuteurs français énoncent les expressions positionnelles surtout dans les situations prototypiques. Pour les autres situations, ces locuteurs optent surtout pour les expressions neutres. Cependant, ces choix informationnels ne disent rien à

propos de la localisation phrastique de cette information, ni à propos du type de verbe de position utilisé. Dans le chapitre 7 suivante, ce premier phénomène sera abordé, tandis que le deuxième sera traité sous la présentation des résultats concernant chaque stimulus, aux chapitres 8 et 9.

7. Localisation de l'information – vue générale

Cette section se donne pour but de présenter l'organisation phrastique de l'information exprimée (en dehors de la préposition), à savoir les verbes et les satellites, susceptibles de porter une information spatiale. Leur signification ont ici été divisée en composantes sémantiques pertinentes pour notre travail, sur le modèle des travaux de Hickmann et al (2011). Rappelons qu'il s'agit des composantes de la Manière (M), de la Causativité (C) et de la Trajectoire (T). L'adverbe « debout », par exemple, ne contient que la composante M, qui correspond à la Manière de se trouver quelque part. Le participe passé adjectival « assis » contient quant à lui les trois composantes MCT, puisqu'il exprime à la fois l'action de (s') asseoir et son résultat. Pour une seule et même entité lexicale, il peut ainsi y avoir plusieurs composantes sémantiques, comptabilisées chacune à part. Par conséquent, il est compliqué de trouver pour chaque groupe un nombre référent avec lequel comparer le chiffre obtenu. Or, c'est justement la comparaison entre les groupes qui nous intéresse. Aussi la ferons-nous à titre indicatif avec les nombres absolus et rarement avec un chiffre maximal ou pourcentuel.

Typologiquement, les verbes de mouvement français fusionnent la Trajectoire dans leur sémantique, comme dans le verbe *entrer* qui exprime le fait de se déplacer vers l'intérieur (langue à cadrage verbal, cf. Talmy, 2000). La Trajectoire peut même être exprimée deux fois dans un verbe de mouvement français, à l'aide des préfixes. Le verbe *remettre*, par exemple, contient les composantes sémantiques C pour la Causativité et T pour la Trajectoire inhérente du mouvement, mais également une deuxième composante de T dans le préfixe *re-* qui exprime la trajectoire de retour (cf. Kopecka, 2004:184). Il en va de même des verbes *apposer* et *déposer* qui, grâce aux préfixes *ad-* et *dé-*, ajoutent respectivement le but du mouvement et la direction du haut vers le bas (*ibid*:181).

Les verbes qui ne contiennent pas les composantes M, C ou T, ou qui n'encodent pas la situation spatiale en tant que telle, sont considérés comme étant sans information pertinente et ont été groupés ici sous le code Ø. Il s'agit surtout des verbes positionnellement neutres (NEU) comme *être*, ou des verbes d'activité catégorisés sous « autres verbes » (AUT) comme *åka* « aller », mais également des ellipses (ELL) ou des non-réponses (NON). Les verbes neutres de placement comme *poser* ou *mettre*, qui contiennent les composantes de la Causativité et de la Trajectoire, ne sont quant à eux pas codés Ø mais nous comptabilisons ces composantes. En effet, les verbes de position statiques de localisation ne contiennent qu'une information spatiale nous intéressant: la Manière. Les autres verbes de localisation statiques,

qui n'en portent pas, sont codés « Ø » dans les figures ci-dessous. La Causativité et la Trajectoire sont encodées par les verbes dynamiques, ou par les satellites. Pour ces derniers, considérés facultatifs, nous n'avons marqué que la présence de l'information. Aucune colonne nommée Ø ne figure donc dans les graphes montrant l'information satellitaire.

Suivant le même ordre de présentation que la section précédente, nous allons maintenant évoquer les résultats concernant la tâche statique, les usages prototypiques et élargis confondus, puis ceux de la tâche dynamique. Ensuite, nous nous pencherons sur les résultats des usages prototypiques, puis sur ceux des usages élargis séparément.

7.1. La tâche statique

Les verbes français statiques ne contiennent que très rarement un apport sémantique sur la Manière, la Causativité ou la Trajectoire. Les satellites, sous différentes formes, en possèdent au contraire souvent. Le verbe français reste positionnellement neutre. Aussi si l'on veut exprimer la Manière dont une personne ou un objet est placé, c'est dans le satellite que se donnera cette précision. Le français exprime cependant surtout la Causativité et la Trajectoire, principalement par le participe passé des verbes *poser*, *placer*, *mettre*, précédés soit par un verbe neutre, comme *être*, soit par une ellipse. La Manière est également présente, notamment sous forme de syntagme prépositionnel comme *à l'envers* (MT), ou dans un participe passé comme *retournée* (MCT), *couché* (MCT). La présence de la Trajectoire, composante phare du mouvement, peut paraître insolite dans une situation statique, dans laquelle aucun mouvement n'est décelé, du moins à la première vue. En effet, comme nous l'avons développé plus haut, la Trajectoire n'est pas uniquement liée au mouvement. Elle l'est aussi aux constructions basiques de localisation (CBL, cf. Grinevald, 2011:63ff), dans lesquelles elle constitue un point d'ancrage du point de vue du locuteur (Fortis et al, 2011:34). Les expressions adverbiales telle que *à l'envers*, *nerre* « en bas (LOC) », *ihop* « ensemble, l'un vers l'autre » constituent ainsi des exemples de Trajectoires.

Les figures (7.1) et (7.2) ci-dessous nous montrent la façon dont le suédois et le français divisent le travail entre les entités morphosyntaxiques afin de rendre la sémantique d'une situation de localisation statique. En suédois, le verbe porte plus souvent l'information spatiale spécifique dans une situation statique, alors qu'en français, ce sont les satellites qui remplissent cette tâche, les verbes restant neutres (codés sous Ø) au niveau informationnel (305 occurrences sur 308 phrases locatives au total). On retrouve bien chez les adultes suédois

natifs des occurrences d'ellipses, de verbes neutres ou d'autres verbes non-spatiaux (codés sous Ø), mais à hauteur de 101 occurrences, ce qui ne représente environ qu'un tiers des occurrences retrouvées chez les français.

Dans la langue suédoise, la Manière est, à l'opposé du français, principalement encodée dans les verbes de position statiques (205 occurrences). D'après nos résultats, le satellite reste cependant un emplacement important pour l'information spatiale suédoise. Le groupe de contrôle suédois les utilise pour exprimer un total de 301 composantes sémantiques spatiales, dont 114 encodent la Manière. Les locuteurs francophones emploient presque deux fois plus de satellites dans les situations statiques que les adultes suédois, 557 pour les premiers contre 301 pour les seconds. On retrouve par contre presque autant de composantes sur la Manière dans ces situations statiques chez les français que chez les suédophones. En effet, 104 satellites énoncés par le groupe de contrôle français porte une précision sur la Manière dont se trouve la Figure du stimulus en question.

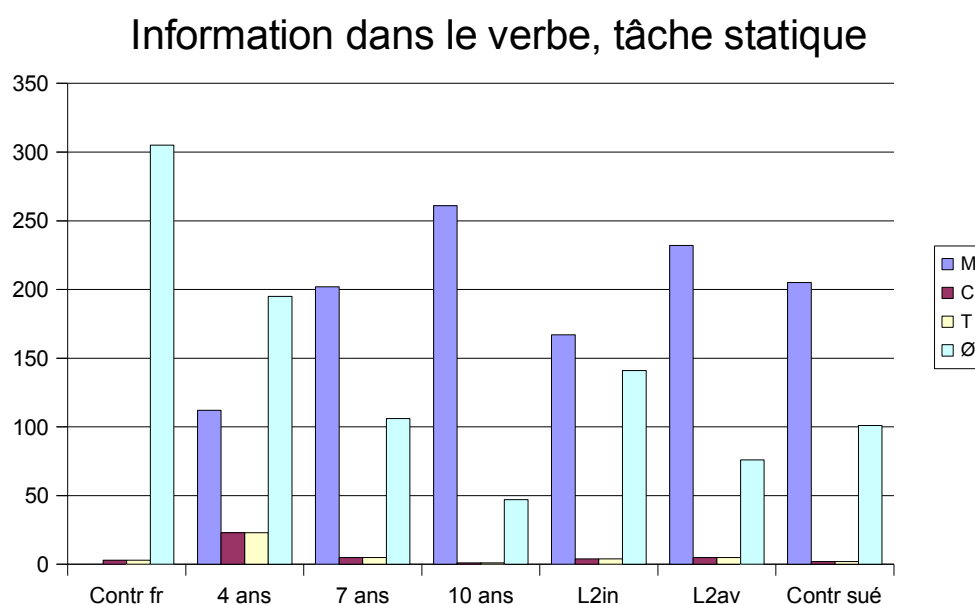


Figure 7.1: Informations spatiales exprimées dans le verbe, tâche statique (utilisations prototypique et élargie confondues) par groupe d'informateurs.

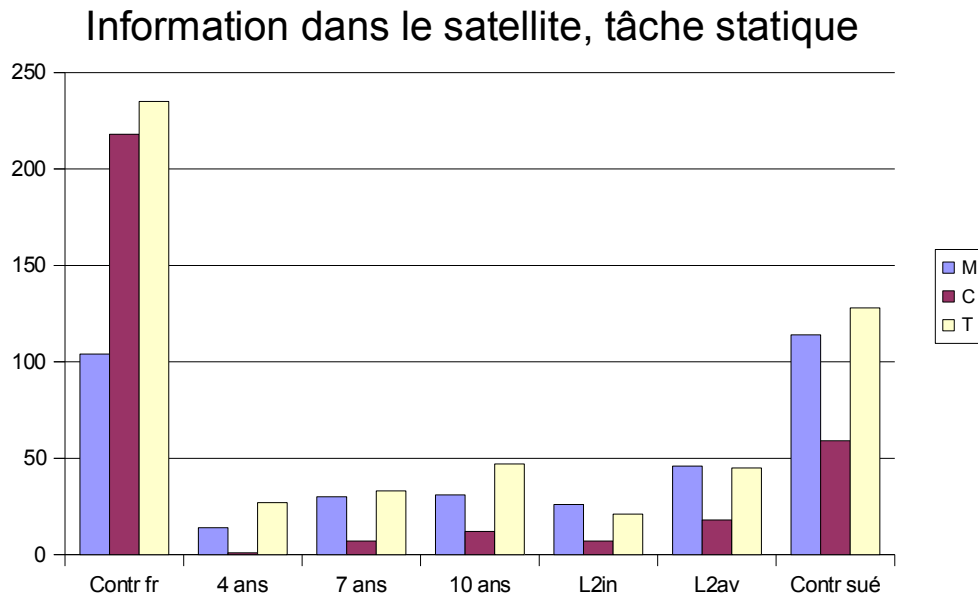


Figure 7.2: Informations spatiales exprimées dans le satellite, tâche statique (utilisations prototypique et élargie confondues) par groupe d'informateurs.

Comme nous pouvons le voir dans la figure (7.1) ci-dessus, les enfants de 7 ans expriment la même information verbale presque dans les mêmes proportions que les adultes suédophones. Les enfants de 10 ans appliquent davantage de verbes de position (261 occurrences) et environ la moitié d'ellipses/d'autres verbes (47 occurrences) que le groupe de contrôle. Les enfants de 4 ans utilisent 195 fois d'autres moyens que des verbes de position qu'ils utilisent par conséquent moins que tous les groupes d'apprenants (112). En effet, les apprenants L2 intermédiaire expriment la Manière dans 167 occurrences et les L2av dans 232, ces derniers dépassant alors le groupe de contrôle suédois mais pas les enfants de 10 ans.

Concernant les satellites, la figure (7.2) *supra* nous informe sur la répartition proportionnelle des informations M, C et T. Elle reste en effet la même entre tous les groupes L1, avec l'expression de la Trajectoire en premier, suivie par la Manière et ensuite la Causativité. Les adultes énoncent environ quatre fois plus de satellites comportant la Trajectoire (128 occurrences) que les enfants de 4 ans (27 occurrences), et presque trois fois plus que les enfants de 10 ans (47 occurrences). La Manière est également souvent précisée dans un satellite, mais encore une fois, les adultes en énoncent bien plus que les enfants (4 ans: 14 occurrences; 7 ans: 30 occurrences; 10 ans: 31 occurrences). Les apprenants L2 présentent une légère préférence à encoder la manière dans le satellite, alors que les locuteurs de suédois L1 y expriment tout d'abord la trajectoire, comme nous venons de le voir. Les apprenants L2in expriment la Manière 28 fois et la Trajectoire 21 fois, tandis que les L2av

encodent respectivement la Manière (46 occurrences) et la Trajectoire (45 occurrences) dans un satellite presque à la même hauteur.

7.2. La tâche dynamique

Concernant la tâche dynamique, nous pouvons retenir deux observations/enseignements. La première est que les francophones et les suédophones se joignent par l'expression d'une multitude de composantes sémantiques dans le verbe, bien qu'une plus grande diversité soit manifeste chez les suédois. La seconde est que les francophones n'utilisent que très peu de satellites pour exprimer l'information spatiale, tandis que les suédophones y encodent régulièrement la trajectoire du mouvement exprimée dans le verbe.

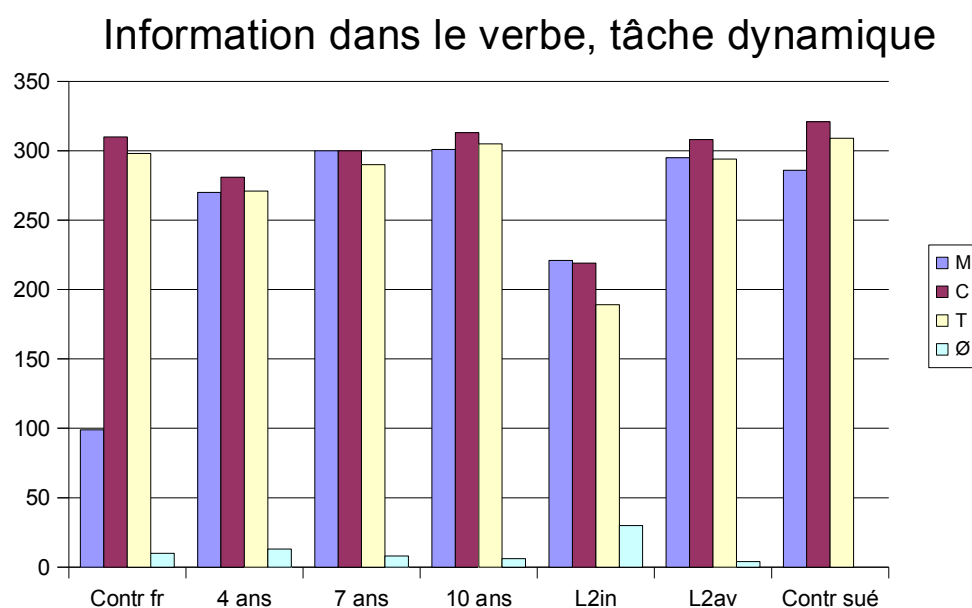


Figure 7.3: Informations spatiales exprimées dans le verbe, tâche dynamique (utilisations prototypique et élargie confondues) par groupe d'informateurs.

Information dans le satellite, tâche dynamique

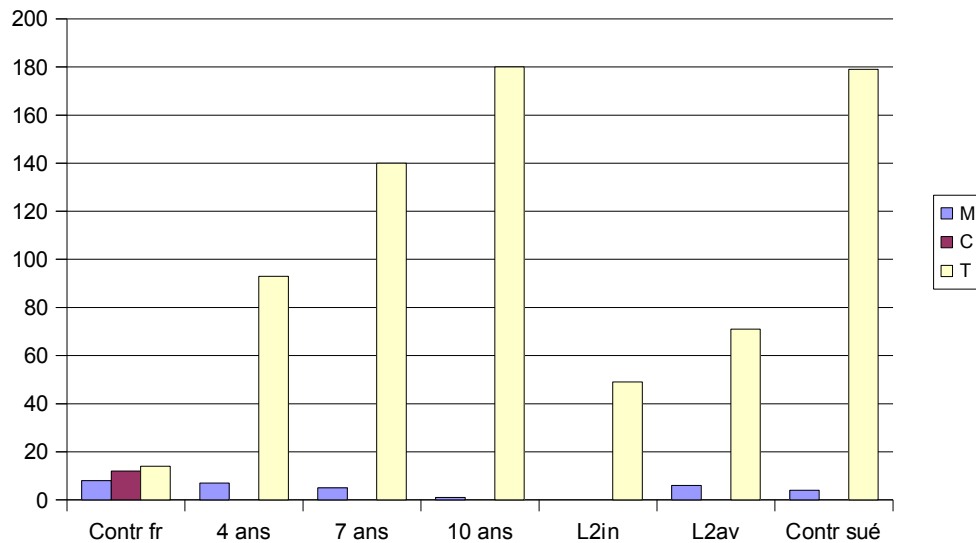


Figure 7.4: Informations spatiales exprimées dans le satellite, tâche dynamique (utilisations prototypique et élargie confondues) par groupe d'informateurs.

D'après la figure (7.3) ci dessus, on peut voir que dans la sémantique exprimée par les verbes de mouvement en français, nous trouvons une grande quantité de Trajectoire (298 occurrences). La composante de la Causativité y est également très présente (310 occurrences), du fait de l'élicitation du mouvement provoqué dans la tâche dynamique. La Manière (99 occurrences) apparaît quant à elle est surtout à l'aide de verbes comme *coller*, *ranger*, *accrocher*, mais aussi de verbes de position tels que *s'asseoir* et *s'allonger*. On note également chez les adultes suédophones natifs une certaine utilisation du verbe de placement *placera* « placer », qui comporte C et T dans sa sémantique. Cette utilisation explique le niveau des résultats obtenus : 321 respectivement 309 occurrences. Ces verbes sont utilisés au détriment de l'expression sur la Manière qui est pourtant encodée dans le verbe de position dans 286 occurrences (sur 322 phrases locatives dynamiques). Les enfants apprenants du suédois L1 encodent les mêmes informations dans le verbe que les adultes, mais les proportions ne sont pas toujours identiques (voir la figure (7.3) ci-dessus). Les enfants de 7 et de 10 ans expriment la Manière dans une plus grande mesure (300 respectivement 301 occurrences). Cela est dû aux choix opérés pour le verbe. Les jeunes enfants de 4 ans emploient par exemple plus régulièrement d'autres verbes (comme *ta* « prendre »), qui ne contiennent aucune précision sur la Manière, mais seulement sur les composantes C et T. On note une présence plus élevée de la Manière dans le verbe chez les enfants de 7ans, du fait de l'usage dynamique d'un verbe de position statique. Ce phénomène se présente moins souvent

chez les enfants de 10 ans, et au contraire plus fréquemment chez les enfants de 4 ans. (Il sera question de cela plus en détail dans la discussion). Les apprenants L2in, quant à eux, encodent la Manière dans le verbe moins souvent que les autres informateurs suédophones. L'occurrence est, les concernant, de 221 sur 322 énoncés locatifs. Enfin, les apprenants L2av surpassent le groupe de contrôle suédois concernant le nombre d'expressions de la Manière (295 occurrences), mais restent en-dessous des expressions des enfants de 7 et de 10 ans.

A la différence du français, l'élément lexical précisant la direction du mouvement se trouve, en suédois, dans le satellite, voir la figure (7.4) ci-dessus. On observe cela auprès du groupe de contrôle suédois la plupart en son sein précisant la Trajectoire dans un satellite (179 satellites de trajectoire sur 322 énoncés, soit 55,59% d'entre eux). Les francophones n'utilisent que rarement les satellites pour encoder une information spatiale : 34 satellites pour 322 énoncés (soit 10,56%), dont 8 occurrences de M, 12 occurrences de C et 14 de T. Toutes les composantes spatiales s'y trouvent cependant, alors que le locuteur suédois n'expriment jamais la Causativité et rarement la Manière (4 occurrences) dans un satellite en ce qui concerne les situations dynamiques. Si pour les apprenants L2 l'encodage de la Manière dans le verbe semble acquis (ou en voie d'acquisition), l'expression de la Trajectoire dans le satellite reste laborieuse pour eux. Les apprenants L2in en énoncent presque moitié moins que les enfants de 4 ans (49 occurrences pour les premiers, contre 93 pour les seconds) qui en utilisent un peu plus que les L2av (71 pour ces derniers). Les enfants de 7 ans énoncent quant à eux 140 satellites encodant la Trajectoire, alors que les enfants de 10 ans, comme le groupe de contrôle suédois, en énoncent dans 180 occurrences. Les enfants L1 précisent également la Manière dans le satellite mais dans une moindre mesure : 7 fois chez les enfants de 4 ans, 5 chez les enfants de 7 ans et une seule fois par un enfant de 10 ans, alors que les adultes natifs n'en utilisent eux qu'à 4 reprises. Parmi les apprenants L2, seuls les L2av utilisent un satellite pour encoder la Manière dans la tâche dynamique, avec 6 occurrences.

7.3. Les usages prototypiques statique et dynamique

Le constat est ici le même que dans la partie précédente, à savoir que les locuteurs du groupe de contrôle français encodent davantage la Manière – incarnée par des expressions positionnelles – dans les situations prototypiques dynamiques (64,29%, soit 27 fois sur 42) que dans les situations élargies (25,71%, soit 72 fois sur 280). En outre, si cette composante est encodée dans les satellites pour les situations statiques, elle l'est dans le verbe pour les situations dynamiques, tandis que les satellites sont en grande partie inactifs en suédois dans le cas des situations statiques.

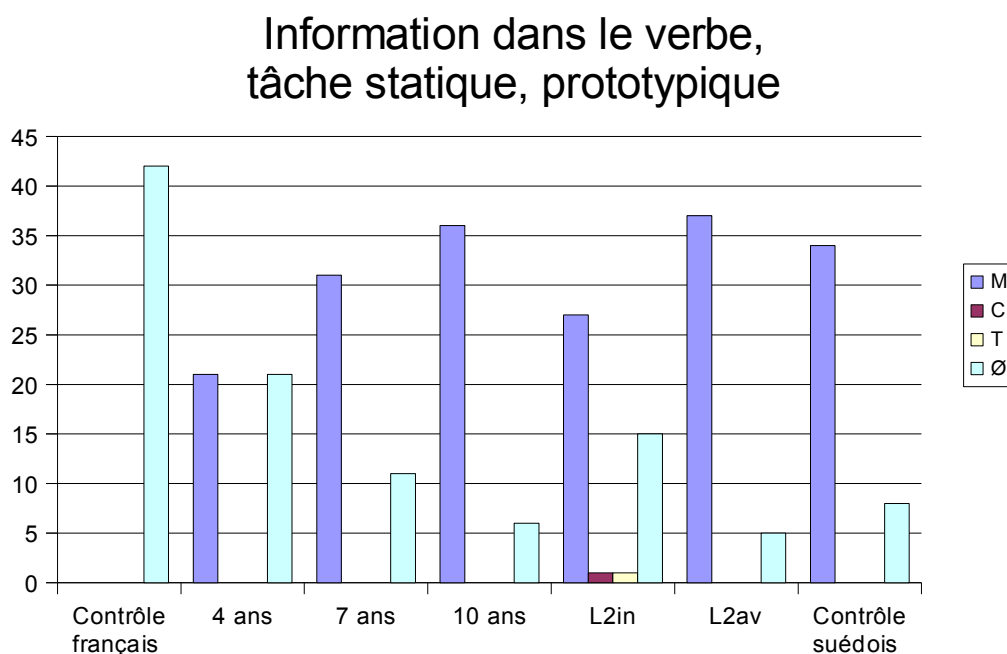


Figure 7.5: Informations spatiales exprimées dans le verbe, tâche statique (utilisation prototypique) par groupe d'informateurs.

Information dans le satellite, tâche statique, prototypique

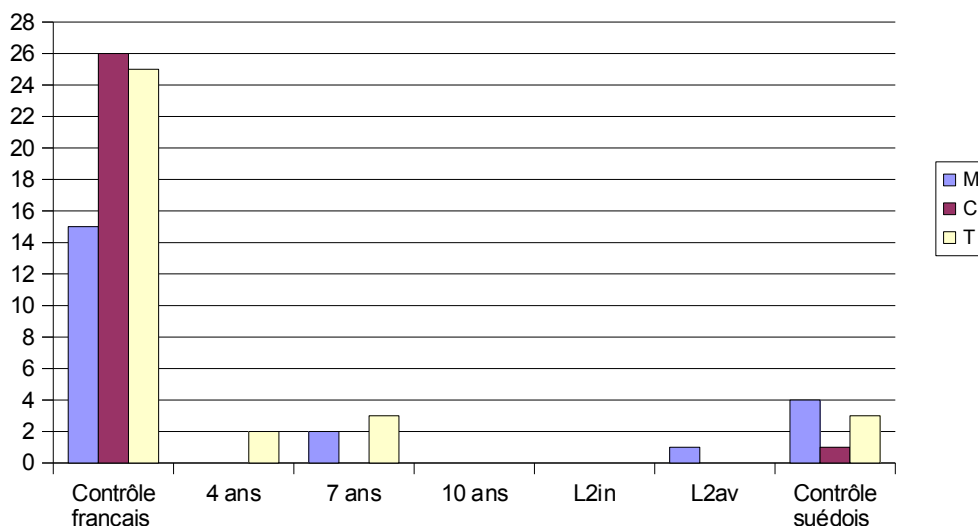


Figure 7.6: Informations spatiales exprimées dans le satellite, tâche statique (utilisation prototypique) par groupe d'informateurs.

Pour l'usage prototypique, 42 phrases par groupe d'informateurs ont été énoncées. Dans la figure (7.5) ci-dessus, on peut voir que les francophones ont choisi un verbe neutre ou une ellipse (Ø) dans 42 cas, tandis que les suédophones l'ont choisi 8 fois, ces derniers exprimant la Manière 34 fois dans le verbe. La Manière, la Causativité et la Trajectoire ont souvent été exprimées par le groupe de contrôle français, par l'intermédiaire des participes passés adjectivaux des verbes dynamiques *asseoir* et *coucher*⁶². Les suédophones, en revanche, ne précisent que rarement la Manière dans un satellite (4 occurrences, voir la figure (7.6) ci-dessus). Lorsque cela arrive, elle est surtout encodée dans un participe présent d'un des verbes de position comme *stående* « étant debout » ou *sittande* « étant assis ».

En ce qui concerne la tâche statique, si les enfants de 10 ans n'encodent aucune information spatiale dans les satellites, alors que les enfants plus jeunes et les adultes suédophones y ont recours, ils expriment en revanche presque autant la Manière dans le verbe (36 fois) que le groupe de contrôle suédois (34 fois) et que les enfants de 7 ans (31 fois). Les enfants de 4 ans utilisent quant à eux autant de verbes de position que d'expressions sans position (verbe neutre, ellipse ou autre), dans les deux cas à 21 reprises.

⁶² Nous verrons dans l'étude détaillée ci-dessous que les trois postures ne se valent pas quant au choix de leurs expressions explicites chez les francophones.

En général, peu de satellites sont utilisés pour les situations prototypiques statiques. Seulement 8 satellites sont énoncés par les adultes suédois, 5 par les enfants de 7 ans, 2 par les enfants de 4 ans et 1 par un apprenant L2av. Pour la situation statique, les apprenants L2 misent très peu sur les satellites pour encoder l'information spatiale, conformément aux usages dans la langue cible. Faisant porter l'information par le verbe, ces informateurs suivent en grande partie le modèle de la L2, même si une évolution peut être discernée entre les apprenants intermédiaires et les avancés. Les premiers font un plus grand usage des expressions neutres ou elliptiques, à savoir 15 fois contre 8 pour le groupe de contrôle suédois.

La figure (7.7) ci-dessous souligne la présence élevée des composantes M, C et T chez les deux groupes de contrôle, encodant les situations prototypiques dynamiques. Cette présence s'explique par le fait que les verbes de position dynamiques contiennent les composantes de M, C et T. Nombre de locuteurs francophones choisissent (27 occurrences sur 42 phrases) pour encoder les stimuli montrant une personne se mettre dans différentes postures corporelles de le faire à l'aide des verbes de position lexicalisés *s'asseoir* et *s'allonger*. La Manière est encodée dans le verbe par tous les apprenants de suédois, (35 à 41 occurrences), tandis que les adultes natifs suédois l'expriment dans 34 occurrences.

Les suédophones n'expriment, dans les satellites, que la Trajectoire (voir la figure (7.8) ci-dessous). Ils combinent pour cela la particule *upp* « vers le haut » et des verbes tels que *ställa sig* « se mettre debout » ou *resa sig* « se lever ». Les francophones, quant à eux, expriment dans les satellites tantôt la Manière – dans l'adverbe *debout* – tantôt la Manière, la Causativité et la Trajectoire – dans le gérondif en s'allongeant.

Information dans le verbe, tâche dynamique, prototypique

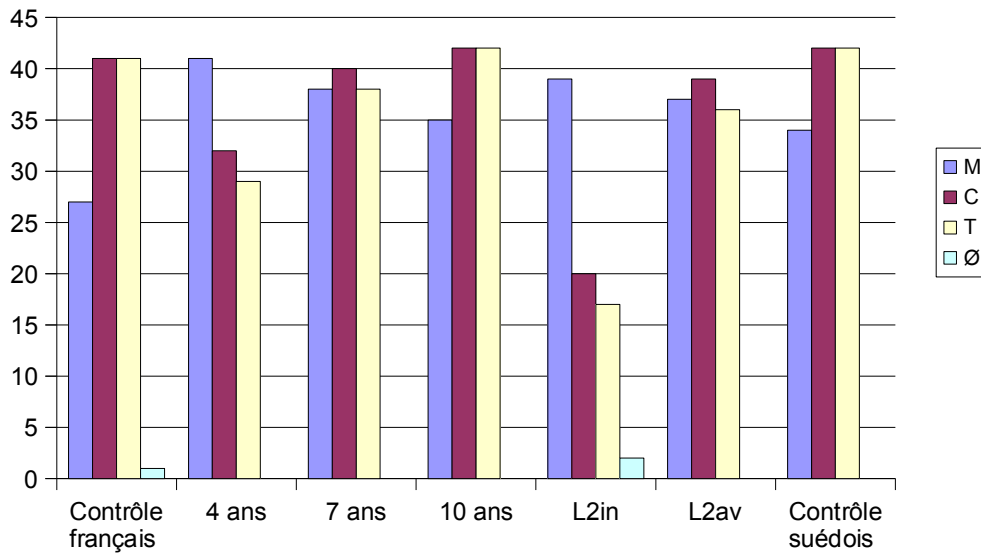


Figure 7.7: Informations spatiales exprimées dans le verbe, tâche dynamique (utilisation prototypique) par groupe d'informateurs.

Information dans le satellite, tâche dynamique, prototypique

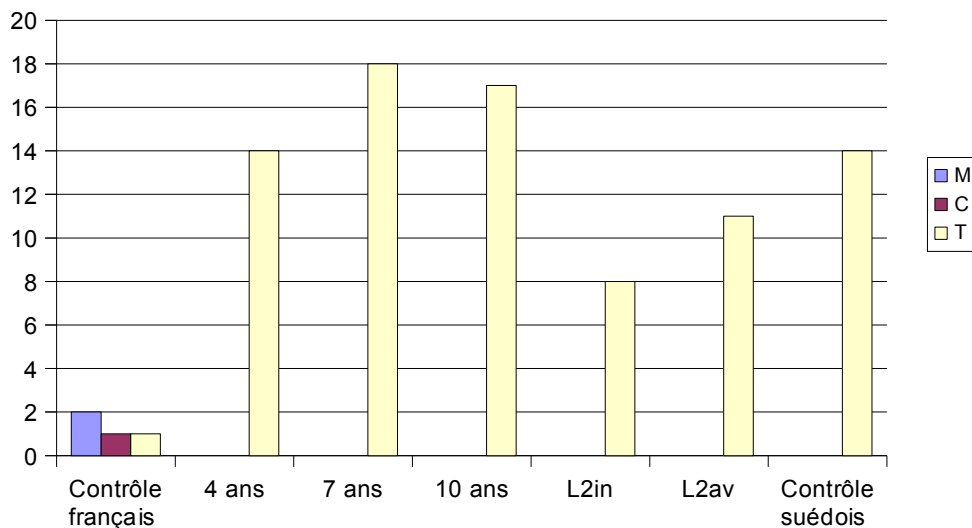


Figure 7.8: Informations spatiales exprimées dans le satellite, tâche dynamique (utilisation prototypique) par groupe d'informateurs.

Dans les situations prototypiques dynamiques, la présence plus importante de la composante M chez les jeunes enfants (41 contre 34 chez les adultes suédois) ainsi que chez les L2in (39) s'explique en grande partie par l'usage idiosyncrasique du verbe de position statique à la place de l'usage idiomatique d'un verbe de position dynamique. En revanche, les enfants de 10 ans semblent faire des choix sémantiques très proches de ceux des adultes du groupe de contrôle et des L2av. Le fait d'encoder la Trajectoire dans le satellite semble bien intégré chez les apprenants L1. Les enfants de 7 et de 10 ans l'emploient même dans une plus grande mesure que les adultes du groupe de contrôle. En revanche, les apprenants L2, utilisent moins souvent cette possibilité.

7.4. Les usages élargis statique et dynamique

En séparant les résultats des situations prototypiques de ceux des situations élargies, nous avons mis en évidence surtout les choix d'expressions différents chez le groupe de contrôle français. L'expression de la Manière dans un satellite reste la même dans la tâche statique, tant en usage prototypique, (35,71% de satellites exprimant la Manière, soit 15 sur 42), qu'en usage élargi (33,46%, soit 89 sur 266), aucune précision la concernant ne venant s'ajouter dans les verbes. En revanche, 64,29% des verbes dynamiques utilisés dans un contexte prototypique (soit 27 sur 42) portent une précision sur la Manière, tandis que 25,71% (soit 72 occurrences sur 280) en encodent dans les situations dynamiques élargies. Ainsi, la division du travail entre les entités sémantiques change selon la tâche et le contexte d'usage.

Information dans le verbe, tâche statique, élargie

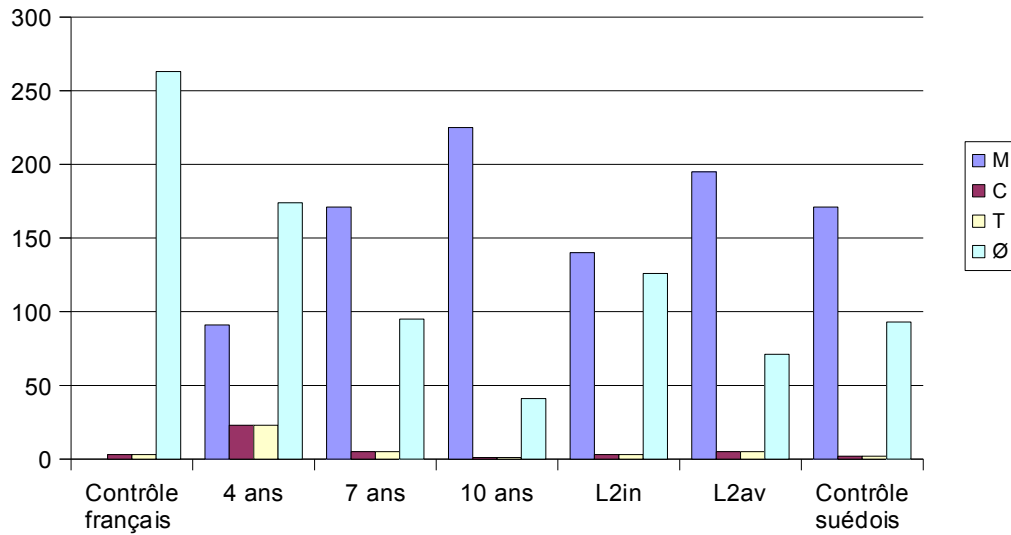


Figure 7.9: Informations spatiales exprimées dans le verbe, tâche statique (utilisation élargie) par groupe d'informateurs.

Information dans le satellite, tâche statique, élargie

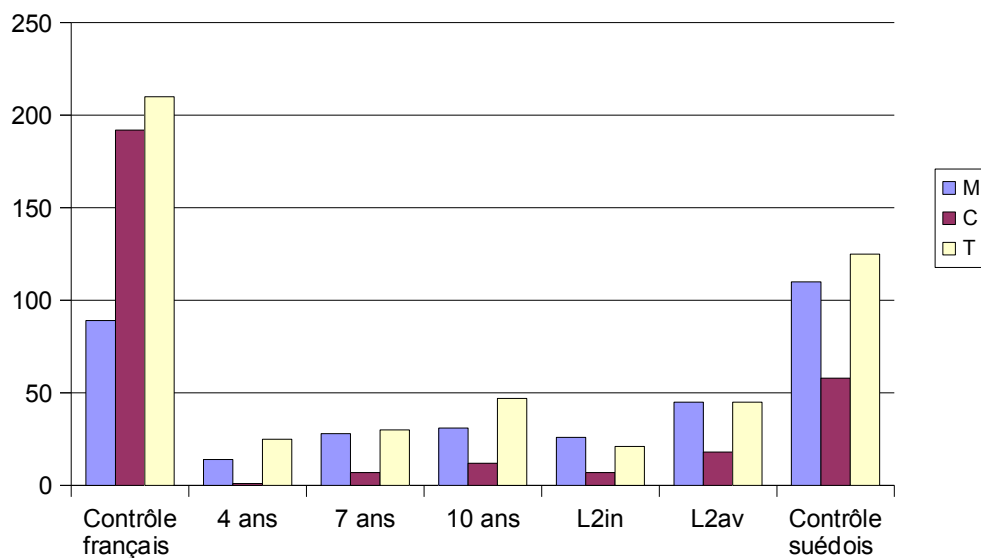


Figure 7.10: Informations spatiales exprimées dans le satellite, tâche statique (utilisation élargie) par groupe d'informateurs.

L'usage des satellites par les suédophones est plus répandu dans la tâche statique en contexte élargi (voir la figure (7.10) ci-dessus) qu'en contexte prototypique (voir la figure (7.8) *supra*), alors qu'il est en revanche très proche dans les deux contextes chez le groupe de contrôle français. Au niveau verbal, les occurrences codées Ø en usage élargi sont plus fréquentes chez tous les locuteurs (voir la figure (7.9)), et en particulier chez les enfants de 4 ans (21 occurrences), les enfants de 7 ans (11 occurrences) et les L2in (15 occurrences). Pour la tâche statique, les satellites sont plus nombreux dans l'usage élargi (voir la figure (7.10) ci-dessus) qu'en usage prototypique (voir la figure (7.8) page 196) et leurs sémantiques est plus diversifiée.

L'expression de la Manière dans le verbe en contexte dynamique élargi présente une certaine baisse chez les apprenants L2in, voir la figure (7.11) ci-dessous. On peut en outre voir, sur cette même figure, une certaine utilisation chez les adultes suédophones du verbe de placement *placera* « placer », abritant C et T dans sa sémantique. Ce verbe n'est en revanche jamais utilisé dans les situations prototypiques. Concernant les verbes, on note, chez les enfants de 7 ans, une présence plus élevée de la Manière due à l'usage idiosyncrasique du verbe de placement *stoppa*. Nous y reviendrons plus tard. En ce qui concerne les satellites, ils sont surtout utilisés pour encoder la Trajectoire dans les usages élargis (figure (7.12)). On retrouve cependant des occurrences de la Manière chez tous les suédophones, à l'exception des L2in. Les locuteurs du groupe de contrôle français énoncent quant à eux, dans les satellites, moins de Manière en contexte élargi qu'en contexte prototypique.

Information dans le verbe, tâche dynamique, élargie

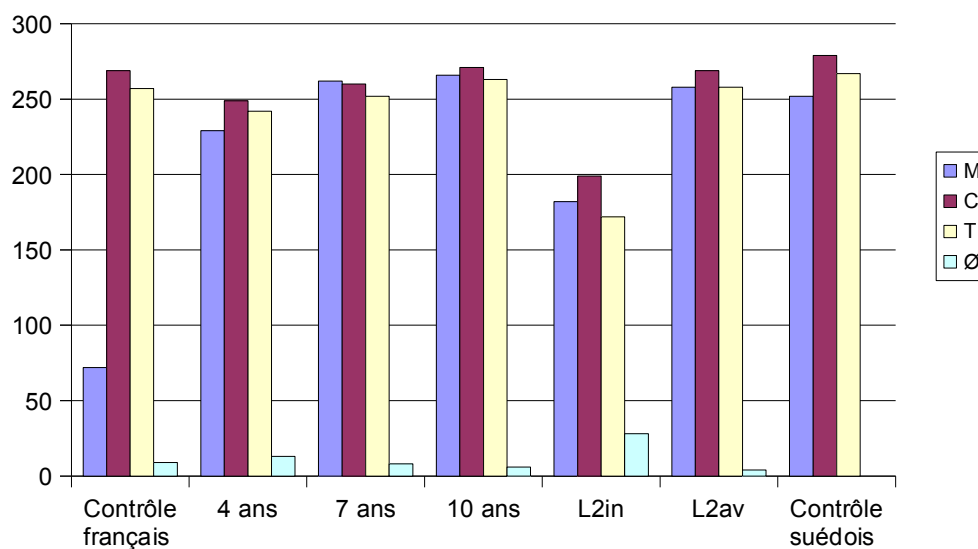


Figure 7.11: Informations spatiales exprimées dans le verbe, tâche dynamique (utilisation élargie) par groupe d'informateurs.

Information dans le satellite, tâche dynamique, élargie

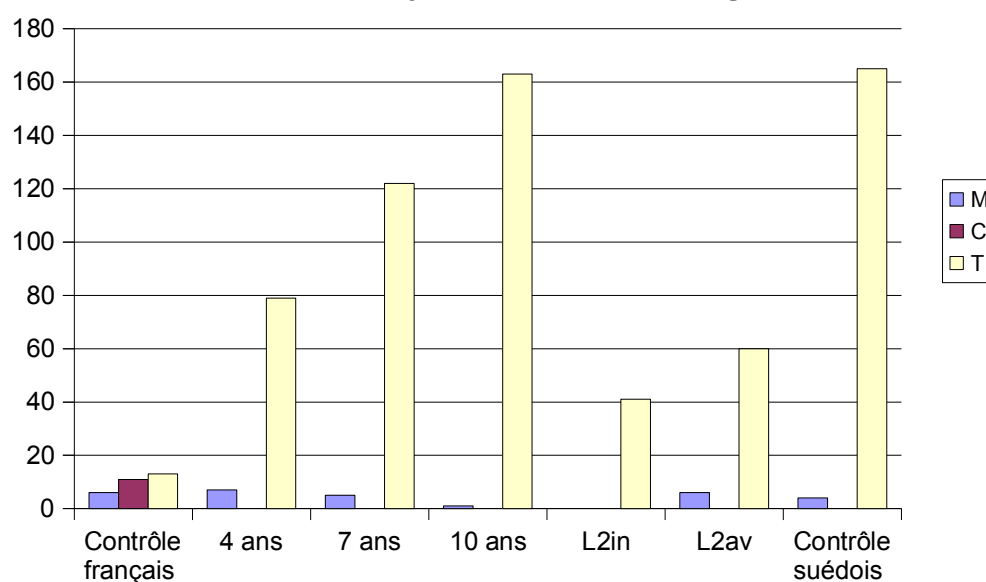


Figure 7.12: Informations spatiales exprimées dans le satellite, tâche dynamique (utilisation élargie) par groupe d'informateurs.

7.5. Résumé du chapitre

La Manière, lorsqu'elle est exprimée en français, se trouve principalement dans les satellites pour les situations statiques et dans les verbes pour les situations dynamiques. En suédois, elle est en revanche surtout encodée dans le verbe pour les deux situations, bien que les situations statiques offrent la possibilité qu'elle soit également encodée dans les satellites. Les enfants suédophones suivent le modèle de leur langue maternelle, encodant la Trajectoire dans le satellite. Cet usage cependant évolue avec celle de la compétence linguistique. Les enfants de 10 ans en font ainsi une utilisation conforme au langage des adultes. La Manière est quant à elle très peu précisée dans un satellite en suédois pour les situations dynamiques, organisation informationnelle que tous les apprenants du suédois L1 appliquent. En revanche, pour ces situations, les suédophones encodent très souvent la Trajectoire dans le satellite.

8. Les moyens linguistiques utilisés – l'usage prototypique

Les configurations prototypiques, qui décrivent l'emplacement statique d'un être humain (ou ressemblant à un être humain, comme une poupée, etc), ou le changement de sa posture, seront abordées à part des configurations concernant les utilisations élargies. Ces dernières, qui portent sur des situations d'emplacement statique ou dynamique d'un objet concret, seront donc traitées dans la section suivante. Cette différenciation nous semble pertinente pour deux raisons. En suédois, les verbes de position sont utilisés dans les deux usages, alors qu'en français, une précision de position est rare dans une situation d'emplacement d'objet concret (Stosic, 2003:117). Nous avons choisi cet ordre de présentation pour une comparaison plus juste entre les deux langues, et ne pas mélanger deux utilisations apparentées mais divergentes. L'usage prototypique des verbes de position suédois est le précurseur des utilisations élargies et procure la base sémantique sur laquelle elles reposent. En outre, l'utilisation prototypique nous semble fondamentalement différente de l'utilisation élargie, ces verbes étant employés de façon presque inconsciente dans cette dernière au niveau de la sémantique profonde. En effet, un suédophone natif ne « sait » pas qu'il utilise tel ou tel verbe, ni la raison pour laquelle il fait ce choix. Nous avons pu le constater, en demandant aux informateurs du groupe de contrôle suédois après avoir terminé l'enregistrement, s'ils avaient compris sur quoi notre étude portait. Aucun n'a pu cerner le sujet, alors qu'ils venaient de choisir et d'énoncer ces verbes un bon nombre de fois. Il n'en a pas été de même pour les informateurs apprenant le suédois comme L2, qui ont une conscience métalinguistique plus aiguë lorsqu'ils parlent leur langue L2, que les locuteurs de suédois L1. Nous discuterons ce facteur au fur et à mesure de la présentation des résultats des apprenants. Les situations comprenant un être humain, ou du moins une poupée ou un jouet ressemblant à un être humain, contiennent donc la configuration considérée comme prototypique. Le verbe utilisé désigne la localisation d'une Figure animée, qui a un corps (ressemblant à celui d'un être) humain, avec une tête, des bras et des jambes. Cet être peut par conséquent se trouver sur ses pieds, sur un de ses côtés ou sur son derrière, provoquant ainsi l'utilisation d'un certain verbe de position. En français, il n'existe pas de verbe lexicalisé pour exprimer une position statique. Une paraphrase contenant une construction résultative encode souvent l'événement de localisation (Newman, 2002a; Kopecka, 2004:64). Cette construction contient en général un verbe existentiel comme la copule, qui est positionnellement neutre au niveau de la sémantique verbale. Or, dans le participe passé adjectival, ainsi que dans le complément adverbial, qui suit la copule, l'on peut trouver une information sur l'orientation de la Figure,

surtout lorsqu'il s'agit d'une Figure animée, par exemple *être debout, allongé, assis*. L'absence d'une catégorie simple pour encoder la position humaine peut être mise en parallèle avec la stativité forte des trois verbes de position statiques, selon Newman (2002a:4). Ces verbes sont conçus comme moins prototypiquement verbaux, et le fait de les encoder comme des adjectifs ou des participes passés en est une conséquence. Pour encoder les situations dynamiques prototypiques, le français offre deux verbes lexicalisés décrivant le changement de posture d'un être humain, à savoir *s'allonger/se coucher* et *s'asseoir*. Pour encoder la prise de la posture debout, aucun verbe positionnel n'existe. Le locuteur doit choisir entre une paraphrase contenant un verbe de placement pronominal *se mettre* et l'adverbe *debout*, ou un verbe neutre qui ne décrit que la trajectoire, à savoir *se lever*.

Nous allons maintenant présenter les résultats concernant les configurations prototypiques et les expressions linguistiques que nos informateurs ont utilisées pour encoder la localisation statique respectivement dynamique. La présentation suivra les postures corporelles, en commençant par la position debout, suivie de la position allongée et de la position assise. Les choix faits par les groupes de contrôle seront abordés en premier, la production des groupes d'apprenants en second. Ainsi, les choix idiomatiques et possibles seront notés, constituant le point de départ pour les apprenants L2 (les réponses françaises), et le point d'arrivée pour tous les apprenants (les réponses suédoises).

Les moyens linguistiques utilisés pour encoder les situations spatiales sont d'abord présentés dans des tableaux, afin de rendre compte de toute expression employée. Ensuite, dans un tableau à la fin de la présentation de chaque stimulus (ou parfois groupes de stimuli), une présentation plus notionnelle sera montrée, avec les paramètres sémantiques exprimés dans les éléments verbaux par les locuteurs de suédois L1 et L2.

Dans les tableaux comportant les réponses des informateurs figurent les expressions en suédois. Leurs traductions françaises se trouvent dans l'Annexe XIII, mais souvent, nos commentaires à ces expressions fournissent des traductions directement dans le texte.

8.1. La position debout statique

8.1.1. La comparaison interlinguistique

8.1.1.1. La situation statique, SP001 – BONHOMME SUR TOIT DE VOITURE

Le stimulus que nous avons élaboré pour éliciter les expressions statiques portant sur la position debout consiste en un petit bonhomme Playmobil qui se trouve debout sur une « petite voiture ». D'une manière générale, les deux groupes ont employé très peu de phrases elliptiques pour ce stimulus (une occurrence chacun). On note d'autre part une plus grande diversité dans le choix des expressions chez les francophones que chez les suédophones et une quasi monopolisation des expressions positionnelles chez ces derniers. En effet, alors bien que nous ayons choisi un Fond inattendu (à savoir le toit de la voiture) pour inciter les informateurs à bien préciser la position de la Figure, le groupe de contrôle français a généralement choisi d'omettre la position debout. Seulement quatre personnes l'ont exprimée. Les suédophones l'ont quant à eux précisée 13 fois sur 14. Si nous trouvons dans le groupe de contrôle français une occurrence de précision concernant la Manière à travers l'expression *être juché*, les francophones font surtout usage des verbes existentiels (8/14), sans précision positionnelle dans un satellite. Nous allons voir dans le tableau (15) ci-dessous en quoi ces différentes expressions consistent, en regardant les choix d'une façon plus détaillée.

SP001 – BONHOMME SUR TOIT DE VOITURE	groupe de contrôle suédois	groupe de contrôle français
<i>stå</i>	12	
<i>stålla sig</i>	1	
<i>Ø stående</i>	1	
<i>Ø posé</i>		5
<i>être debout</i>		3
<i>être posé</i>		2
<i>se tenir debout</i>		1
<i>être juché</i>		1
<i>reposer</i>		1
<i>Ø</i>		1
TOTAL	14	14

Tableau 15: Expressions utilisées par les groupes de contrôle pour encoder le stimulus SP001 - BONHOMME SUR TOIT DE VOITURE.

Le tableau (15) ci-dessus met en exergue les « expressions utilisées », car l'information spatiale est rarement lexicalisée en entier dans un verbe conjugué dans les langues présentes de cette étude. Elle est le plus souvent répartie sur plusieurs entités au sein de la phrase (cf. Talmy, 2000 ; Hickmann, 2006 ; Hickmann & Hendriks, 2006). En général, la Manière est, en français, encodée dans un satellite – quand elle est précisée – alors qu'en suédois, l'information sur l'emplacement et sur l'orientation de la Figure se trouve généralement dans le verbe principal, la Trajectoire étant quant à elle encodée dans le satellite (cf. Talmy, 2000 ; Lemmens, 2002a, voir le chapitre 2.4). Les francophones ont précisé la position du bonhomme playmobil en employant les formules *être debout* et *se tenir debout* 4 fois sur 14. Un seul informateur a utilisé l'expression *être juché*, qui apporte une information sur la Manière dont se trouve la Figure. Le participe passé *posé* suit soit la copule (ex : *un monsieur est posé sur une voiture*), soit une ellipse (ex : *un monsieur posé sur une voiture*) et se trouve par conséquent parmi les satellites. Les verbes *poser*, et *reposer* (ce dernier étant utilisé par un seul informateur) n'ajoutent aucune information positionnelle et sont considérés comme neutres. Le verbe *reposer* peut cependant être vu comme un verbe désignant une situation dynamique, puisqu'il renvoie à un procès plutôt qu'à un état (cf. Kortteinen, 2005:39). Du côté des suédois, nous voyons que le verbe de position statique *stå* est le plus employé. La phrase suivante en illustre un exemple :

- (8.1) *Och på taket står det en*
 et sur toit.DÉF être-debout.PRÉS il un
duplogubbe. SP001-SLMADM009
 duplo-bonhomme
 « Et sur le toit il y a un bonhomme duplo »

Nous trouvons également l'utilisation d'un verbe de position dynamique dans une forme réfléchie, à savoir *ställa sig*, qui encode l'inchoativité. La situation à décrire étant statique, l'informateur a utilisé ce verbe au parfait pour souligner le résultat de l'action de se mettre debout :

- (8.2) *Här har vi en playmobilgubbe som*
 ici avoir.PRÉS nous un playmobil-bonhomme qui
ställt sig uppepå en bil. SP001-SLMADM010
 mis debout.PAFR se.PRON.RÉFL au dessus-sur une voiture
 « Un bonhomme s'est posé sur une voiture ».

On pourrait penser que ce verbe dynamique ne s'applique qu'à des Figures humaines ou animales, le verbe dynamique à la forme inchoative impliquant un mouvement venant de la Figure et concernant celle-ci. Aussi son utilisation étonne de la part d'un adulte à propos d'une figurine ressemblant à un être humain comme le bonhomme Playmobile. Un jouet en effet ne peut pas se déplacer sans l'aide d'un acteur extérieur. Cette utilisation peut cependant se comprendre si on considère que l'adulte en question se projette dans l'action du jeu et dans l'incarnation de sa propre volonté dans la figurine, comme aurait fait un enfant. En tout cas, le choix du concept positionnel reste conforme à la situation, ce petit bonhomme se trouvant effectivement debout.

Dans une phrase locative elliptique (8.3) énoncée par l'un des informateurs suédois, on trouve la dénomination de la Figure et du Fond, ainsi que de la relation spatiale, exprimée dans une préposition complexe. Ce syntagme prépositionnel exprime très explicitement, presque de façon redondante, l'emplacement de la Figure. Elle est assez courante parmi les adultes, qui l'ont utilisée 4 fois sur 14 pour ce stimulus-ci. Avec sa variante *uppepå* (*uppe* « en haut », *på* « sur »), nous arrivons à 6 personnes qui l'ont utilisée. Ces expressions prépositionnelles complexes sont par contre totalement absentes dans la production des apprenants L1 et L2.

- (8.3) *En leksaksbil med en leksaksgubbe ovanpå*
 un jouet-voiture avec un jouet-bonhomme dessus-sur
bilen. SP001-SLMADK008
 voiture.DÉF
 « Une voiture jouet avec un bonhomme jouet sur la voiture »

Cette phrase (8.3) est de type *non-autonomous*. La préposition concomitante *med* « avec » y exprime la co-existence. Sans verbe, elle est cependant compréhensible, la relation entre la Figure et le Fond étant établie à l'aide du syntagme prépositionnel. La position debout du bonhomme reste implicite. Tel est le cas de la plupart des énoncés produits par les francophones, et l'exemple (8.4) ci-dessous en est une illustration.

(8.4) *Un playmobil posé sur une petite voiturette rouge.*

SP001-SGFM002

Dans une autre phrase sans verbe conjugué, cette fois-ci en suédois, la Manière de l'emplacement de la Figure est exprimée dans un satellite, un participe présent du verbe *stå*, à savoir *stående*.

(8.5) *Här har vi en legogubbe stående*
 Ici avoir.PRÉS nous un légobonhomme debout.PART.PRÉS
på taket på en röd sportbil. SP001-SLMADM011
sur toit.DÉF sur une rouge sport-voiture
 « Un bonhomme légo debout sur le toit »

Cette façon d'encoder la position dans un satellite se trouvera également dans les réponses aux stimulus SP003 – BONHOMME ASSIS DANS UNE VOITURE, voir la section 8.1.5 ci-dessous.

8.1.2. La comparaison développementale

8.1.2.1. La situation statique, SP001 – BONHOMME SUR TOIT DE VOITURE

Dans le tableau (16) ci-dessous, les choix d'expressions verbales des apprenants L1 et L2 sont comparés à ceux du groupe de contrôle suédois.

SP001 – BONHOMME SUR TOIT DE VOITURE	TOTAL	4 ans	7 ans	10 ans	L2in	L2av	Contrôle suédois
<i>stå</i>	65	10	10	13	7	13	12
<i>sitta</i>	2	0	0	0	2	0	0
<i>ställa sig</i>	1	0	0	0	0	0	1
<i>vara</i>	1	0	0	0	1	0	0
<i>finnas</i>	1	0	0	0	1	0	0
Ø	14	4	4	1	3	1	1
TOTAL	84	14	14	14	14	14	14

Tableau 16: Expressions utilisées par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour encoder le stimulus SP001 - BONHOMME SUR TOIT DE VOITURE.

Les adultes suédophones expriment la position debout de la figurine dans une très grande mesure de manière explicite, à savoir 13 fois sur 14. Une seule fois le choix de l'ellipse a été

fait. Les enfants de 10 ans ont un comportement tout à fait semblable. Ils ont énoncé le verbe *stâ* « être debout » 13 fois et ont une seule fois fait usage d'une ellipse. Le comportement elliptique est plus présent chez les enfants de 4 ans et de 7 ans, avec 4 ellipses dans chaque groupe, dont 4 énumérations (des « fausses » ellipses, à savoir des étiquetages) par les plus jeunes et 2 par les enfants de 7 ans. Chez les apprenants L2 intermédiaires, il existe une « fausse » ellipse, et deux véritables ellipses, avec des phrases *non-autonomous*, ou concomitantes, comme dans l'exemple (8.6) ci-dessous.

- (8.6) *Det är en bil med en gubbe.* SP001-SL2INK007
 cela être.PRÉS une voiture avec un bonhomme
 « C'est une voiture avec un bonhomme. »

La localisation du bonhomme, ainsi que sa posture, restent implicites et l'interlocuteur ne sait pas si le bonhomme se trouve dans, à côté ou dessus de la voiture. Il est fort probable qu'un interlocuteur sans connaissance de la configuration de l'image fasse une interprétation canonique de cet énoncé, en imaginant un bonhomme assis sur le siège du conducteur de la voiture. L'information locative donnée dans ce type de phrase ne serait pas suffisante. Aucun enfant n'a utilisé une telle phrase, car hormis les phrases elliptiques, ils ont tous précisé la position debout du bonhomme, ainsi que sa relation spatiale, par une préposition. L'emplacement incongru de ce bonhomme a pu contribuer à cette précision. Les francophones du groupe de contrôle ont quant à eux désigné la relation spatiale entre le bonhomme et la voiture par la préposition *sur* ou *dessus* dans 100% des cas. Rappelons qu'ils n'ont cependant procédé à l'explicitation de la position que 4 fois sur 14.

Seuls les apprenants L2in ont fait usage d'un autre verbe de position. Deux occurrences de *sitta* « être assis » se retrouvent dans nos résultats pour ce stimulus. Les informateurs concernés ont utilisé le verbe *sitta* dans d'autres situations pour lesquelles ce verbe n'était pas adapté. Ces apprenants sont également les seuls à utiliser des verbes neutres, à savoir *vara* « être » et *finnas* « exister, y avoir », comme dans l'exemple (8.7) ci-dessous.

- (8.7) *Han är på en bil.* SP001-SL2INK003
 il être.PRÉS sur une voiture
 « Il est sur une voiture. »

Cette construction de phrase et le choix de verbe ne sont pas idiomatiques en suédois, même si la phrase est grammaticalement correcte et tout à fait compréhensible. Selon nos informateurs natifs, enfants et adultes confondus, soit la position de la Figure animée est exprimée en même temps que sa localisation, soit le verbe est omis. Aucune phrase énoncée par le groupe de contrôle français ne reflète la construction de l'exemple (8.7) ci-dessus, mais les phrases neutres contiennent toujours le participe passé du verbe *posera*. Ce type de construction avec un verbe neutre sera discuté dans le chapitre 10.5 comme un trait de l'interlangue de ce groupe d'apprenant.

Dans le tableau (17) ci-dessous, les paramètres sémantiques exprimés pour ce stimulus sont regroupés par groupe d'informateurs. Le paramètre de la VERTICALITÉ étant l'unique paramètre exprimé par la majorité des locuteurs, seuls les apprenants L2in ont utilisé une entité linguistique encodant le CONTACT et l'INCLUSION. Ce phénomène sera discuté dans le chapitre 10.6.1 comme une orientation attentionnelle vers le Fond dans une relation spatiale.

Stimulus	Paramètre sémantique exprimé	TOTAL	4 ans	7 ans	10 ans	L2in	L2av	Contrôle suédois
SP001 – BONHOMME SUR TOIT DE VOITURE	VERTICALITÉ/BASE	66	10	10	13	7	13	13
	HORIZONTALITÉ/NON-BASE	0	0	0	0	0	0	0
	CONTACT/INCLUSION	2	0	0	2	2	0	0

Tableau 17: Paramètres sémantiques exprimés par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour le stimulus SP001 – BONHOMME SUR TOIT DE VOITURE.

8.2. La position debout dynamique

8.2.1. La comparaison interlinguistique

8.2.1.1. La situation dynamique, DP001 – QUELQU'UN SE MET DEBOUT

Le film qui élicite les moyens linguistiques utilisés pour encoder cette action montre un homme assis sur une chaise, qui se lève puis reste debout sans bouger. L'action de se mettre debout peut être encodée par plusieurs verbes en suédois, mais nos informateurs de contrôle n'en ont choisi que deux, un positionnel (*ställa sig* « se mettre debout ») et un neutre (*resa sig* « se lever »), qui ont leurs correspondances en français. Dans les deux langues, il s'agit de verbes réfléchis. Le tableau ci-dessous montre la répartition de ces expressions entre les informateurs suédophones et francophones de contrôle.

DP001 – QUELQU'UN SE MET DEBOUT	Groupe de contrôle suédois	Groupe de contrôle français
<i>ställa sig upp</i>	6	
<i>resa sig upp</i>	6	
<i>resa sig</i>	2	
<i>se lever</i>		13
<i>se mettre debout</i>		1
TOTAL	14	14

Tableau 18: Expressions utilisées par les groupes de contrôle pour encoder le stimulus DP001 – QUELQU'UN SE MET DEBOUT.

La précision sur le positionnement de la Figure est plus souvent explicitée en suédois (6/14) qu'en français (1/14) et le verbe positionnellement neutre a une utilisation plus répandue en français (13/14) qu'en suédois (8/14). En revanche, le mouvement ainsi que la Trajectoire du mouvement sont lexicalisés dans le verbe *se lever*. Les suédophones utilisent 12 fois sur 14 des verbes qu'ils font suivre par un satellite ajoutant une information sur la Trajectoire, à savoir *upp* « vers le haut ».

8.2.2. La comparaison développementale

8.2.2.1. La situation dynamique, DP001 – QUELQU'UN SE MET DEBOUT

L'usage le moins varié se retrouve chez le groupe de contrôle suédois et les enfants de 10 ans. Ces derniers utilisent autant d'expressions positionnelles que neutres, par les verbes *ställa sig* « se mettre debout » et *resa sig* « se lever », alors que les adultes ont une préférence pour le dernier. Ces verbes sont majoritairement combinés à la particule *upp* « vers le haut ».

DP001 – QUELQU'UN SE MET DEBOUT	TOTAL	4 ans	7 ans	10 ans	L2in	L2av	Contrôle suédois
<i>ställa sig upp</i>	32	6	9	7	0	4	6
<i>ställa sig</i>	2	0	0	0	0	2	0
<i>ställa upp</i>	2	0	0	0	2	0	0
<i>stå upp</i>	8	2	0	0	5	1	0
<i>stå</i>	6	1	0	0	3	2	0
<i>stå sig upp</i>	2	2	0	0	0	0	0
<i>resa sig upp</i>	20	1	3	6	0	4	6
<i>resa sig</i>	5	0	1	1	0	1	2
<i>kliva upp</i>	1	0	1	0	0	0	0
<i>stiga upp</i>	1	0	0	0	1	0	0
<i>lyfta sig</i>	1	0	0	0	1	0	0
<i>gå</i>	1	1	0	0	0	0	0
<i>gå av</i>	1	1	0	0	0	0	0
Ø	2	0	0	0	2	0	0
TOTAL	84	14	14	14	14	14	14

Tableau 19: Expressions utilisées par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour encoder le stimulus DP001 – QUELQU'UN SE MET DEBOUT.

Les enfants de 4 ans et les apprenants L2in ont une palette plus diversifiée d'expressions. La position debout est exprimée dans 9 occurrences (à savoir 6 occurrences de *ställa sig* et 3 occurrences de *stå*) par les enfants de 4 ans et dans 10 occurrences par les apprenants L2in, soit 2 occurrences de *ställa* et 8 de *stå*. Ce dernier verbe est un verbe statique. Deux enfants suédophones de 4 ans y ont, d'une façon erronée, ajouté le pronom réfléchi *sig* pour rendre l'aspect inchoatif, suivi de la particule *upp* « vers le haut ». L'exemple suivant illustre cet usage peu grammatical, mais efficace du point de vue communicatif.

- (8.8) *Han stod sig upp.* DP001-S4F008
 il être debout.PRÉT se.PRON.RÉFL vers le haut
 « Il s'est mis debout. »

A quatre reprises le verbe *stå* est combiné à la particule *upp* (comme l'exemple (8.8) ci-dessus) par ces informateurs. Cette expression peut traduire l'inchoativité de la situation, comme dans l'exemple (8.9) suivant, parfaitement idiomatique et grammatical.

- (8.9) *Han stod upp.* DP001-S4F006
 il être debout.PRÉT vers le haut
 « Il s'est levé/était debout. »

En effet, la combinaison d'un verbe de position statique et d'une particule directive peut induire une interprétation dynamique (Talmy, 2000b:78ff), comme dans l'exemple (8.9) ci-dessus et l'exemple (8.10) ci-dessous. Cependant, ce dernier peut aussi encoder une situation statique, dépendant du contexte.

- (8.10) *En gubbe som står upp.* DP001-S4P007
 un bonhomme qui être debout.PRÉS vers le haut
 « Un bonhomme qui est debout / qui se met debout. »

Ainsi, pour encoder la situation QUELQU'UN SE MET DEBOUT, la particule *upp* peut se combiner soit avec le verbe statique *stå*, comme nous l'avons vu ci-dessus, soit au verbe dynamique *ställa sig*. Le pronom réfléchi *sig* est en effet obligatoire en combinaison du verbe de position dynamique. Parmi les informateurs de niveau intermédiaire, deux personnes ont omis ce pronom. Cette stratégie d'omission n'est pas présente chez les apprenants avancés, qui utilisent le pronom réfléchi *sig* dans 11 cas sur 14, en combinaison soit du verbe de position *ställa* (6 fois) soit du verbe neutre *resa* (5 fois). La syntaxe et l'ordre des mots dans une phrase verbale contenant un pronom réfléchi ainsi qu'une particule (*upp* est utilisé 7 fois sur ces 11) semble quant à elle poser problème. En suédois, le pronom réfléchi ne peut être dissocié de son verbe, et la particule n'est séparée du verbe pronominal que par un adverbe de phrase, comme la négation (cf. Plunkett & Strömquist, 1992). Ainsi, l'exemple (8.11) ci-dessous exemplifie une phrase grammaticalement et syntaxiquement correcte, alors que l'exemple suivant montre une variété non-conforme.

- (8.11) *En man ställer sig upp.* DP001-SL2AVK007
 un homme mettre debout.PRÉS se.PRON.RÉFL vers le haut
 « Un homme se met debout. »
- (8.12) *Han ställer upp sig.* DP001-SL2AVK008
 Il mettre debout.PRÉS vers le haut se.PRON.RÉFL
 « Il se met debout. »

Trois fois, ces informateurs ont inversé l'ordre de mots, avec pour résultat une phrase moins idiomatique, voire portant une autre signification⁶³. L'usage du verbe statique *stå* « être debout » existe également parmi les apprenants avancés. Trois parmi eux ont choisi ce verbe, dont deux sans la particule *upp*, comme dans les exemples ci-dessous, difficilement interprétés comme dynamiques.

- (8.13) *Det var en man som satt på en stol eller nånting och han bara stod chaise ou quelque chose et il seulement être debout.PRÉT så här.* DP001-SL2AVK001
 comme ça
 « Il y avait un homme qui était assis sur une chaise ou quelque chose et il était juste debout comme ça. »
- (8.14) *Det var nån som stod.* DP001-SL2AVK005
 il être.PRÉT quelqu'un qui être debout.PRÉT
 « Il y avait quelqu'un qui était debout. »

Pour cette situation, aucune autre position corporelle n'a été formulée linguistiquement. Par contre, d'autres verbes ont été choisis. On retrouve ainsi le verbe *resa sig* « se lever » une seule fois chez les enfants de 7 ans, cinq fois chez les apprenants avancés, sept chez les enfants de 10 ans et 8 chez le groupe de contrôle. Les autres verbes utilisés sont *stiga upp*, *kliva upp*, *lyfta sig*. Le sens du verbe *stiga upp* induit le fait de faire un pas (*ett steg* « un pas »), en l'occurrence vers le haut, et s'utilise surtout pour la situation de se lever du lit le matin. L'apprenant L2in ayant fait usage de ce verbe ne connaît certainement pas cette spécificité du verbe *stiga upp* qu'on lui a traduit par « se lever ». Le verbe *kliva upp*, qui est

63 L'ordre des mots dans l'exemple (8.12) fait changer le sens de la phrase, et elle ne veut plus dire *il se met debout*, mais *il s'aligne*.

son synonyme, le substantif *ett kliv* signifiant « un pas, une enjambée », a été utilisé par un enfant de 7 ans. Ces verbes ne sont pas très idiomatiques dans la situation à décrire, si on en juge par leur absence dans la production du groupe de contrôle.

Dans le tableau (20) ci-dessous, les informations présentées dans cette section sont regroupées en paramètres sémantiques, exprimés par les locuteurs de suédois L1 et L2. C'est uniquement le paramètre de la VERTICALITÉ qui est encodé mais, comme nous l'avons mentionné ci-dessus, l'expression de ce paramètre baisse avec l'augmentation de la compétence linguistique. Ce phénomène sera argumenté au chapitre 10.2.1 comme un enrichissement du vocabulaire.

Stimulus	Paramètre sémantique exprimé	TOTAL	4 ans	7 ans	10 ans	L2in	L2av	Contrôle suédois
DP001 – QUELQU'UN SE MET DEBOUT	VERTICALITÉ/BASE	52	11	9	7	10	9	6
	HORIZONTALITÉ/NON-BASE	0	0	0	0	0	0	0
	CONTACT/INCLUSION	0	0	0	0	0	0	0

Tableau 20: Paramètres sémantiques exprimés par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour le stimulus DP001 – QUELQU'UN SE MET DEBOUT.

8.3. La position allongée statique

8.3.1. La comparaison interlinguistique

8.3.1.1. La situation statique, SP002 – POUPÉE ALLONGÉE SUR UN LIT

Sur cette image, une poupée en tissu représentant Pippi Långstrump (Fifi Brindacier) est allongée sur un lit, un coussin sous la tête. Cette poupée a été choisie car ses yeux ne se ferment pas, ce qui devait éviter que les informateurs encodent l'image par un verbe d'activité du genre *dormir*, *se reposer*. Dans le tableau (21) ci-dessous, les expressions linguistiques employées par les deux groupes de contrôle sont présentées.

SP002 – POUPÉE ALLONGÉE SUR UN LIT	Groupes de contrôle suédois	Groupe de contrôle français
<i>ligga</i>	14	
<i>est posée</i>		4
<i>est allongée</i>		3
<i>allongée</i>		2
Ø		2
<i>appuyée</i>		1
<i>posée</i>		1
<i>est</i>		1
TOTAL	14	14

Tableau 21: Expressions utilisées par les groupes de contrôle pour encoder le stimulus SP002 – POUPÉE ALLONGÉE SUR UN LIT.

Pour les suédophones adultes, il ne semble pas y avoir de choix possible. Tous ont énoncé le verbe *ligga* « être allongé » pour encoder cette situation. Chez les francophones, les expressions sont plus diversifiées, et l'information se répartit entre le verbe et le satellite. Le verbe *être* est utilisé 8 fois et une ellipse est employée 6 fois. Aucun des deux ne permet de rendre la Manière dont la poupée est placée. Lorsqu'elle est précisée, la Manière se trouve dans le satellite, encodée par *allongée* (5 occurrences), ou *appuyée* (1 occurrence). En employant les expressions *être posée*, *Ø posée*, *être* ou une phrase sans verbe ni satellite, les francophones n'expriment pas la position de la poupée dans 57,14% des cas.

8.3.2. La comparaison développementale

8.3.2.1. La situation statique, SP002 – POUPÉE ALLONGÉE SUR LIT

Cette situation statique a dans une très grande mesure élicité des expressions positionnelles, avec 100% d'utilisation du verbe *ligga* chez les enfants de 10 ans, chez les apprenants L2av et dans le groupe de contrôle suédois. Les enfants de 7 ans et les apprenants L2in ont quant à eux énoncé ce verbe 11 fois sur 14, tandis que les enfants de 4 ans l'ont utilisé à hauteur de 6/14.

SP002 – POUPÉE ALLONGÉE SUR UN LIT	TOTAL	4 ans	7 ans	10 ans	L2in	L2av	Contrôle suédois
<i>ligga</i>	69	6	10	14	11	14	14
<i>ligga ner</i>	1	0	1	0	0	0	0
<i>vara</i>	2	0	0	0	2	0	0
<i>finnas</i>	1	0	0	0	1	0	0
<i>sova</i>	2	0	2	0	0	0	0
<i>vila sig</i>	1	1	0	0	0	0	0
Ø	8	7	1	0	0	0	0
TOTAL	84	14	14	14	14	14	14

Tableau 22: Expressions utilisées par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour encoder le stimulus SP002 – POUPÉE ALLONGÉE SUR UN LIT.

Les verbes neutres ne sont employés que par les L2in, avec deux occurrences de *vara* « être » et une de *finnas* « exister, y avoir », ainsi par exemple :

- (8.15) *En docka är på sängen.* SP002-SL2INM006
 une poupée être.PRÉS sur lit.DÉF
 « Une poupée est sur le lit. »
- (8.16) *Det finns en docka på en säng.* SP002-SL2INM003
 il exister.PRÉS une poupée sur un lit
 « Il y a une poupée sur un lit. »

Aucun des informateurs de langue maternelle suédoise n'a choisi ce genre de verbe pour cette Figure animée. Si un autre verbe que *ligga* a été énoncé, il s'agit des verbes d'activité tel que *sova* « dormir » (par deux enfants de 7 ans) ou *vila sig* « se reposer » (par un enfant de 4 ans). Les plus jeunes enfants suédois ont employé des phrases elliptiques 7 fois. Parmi ces ellipses, cinq sont des énumérations, c'est-à-dire de « fausses » ellipses, par lesquelles l'enfant n'a

mentionné que la Figure sans apporter d'autres précisions sur sa localisation. Aussi ne reste-t-il que deux cas de véritables ellipses, comme dans l'exemple suivant, dans lequel le Fond et la relation spatiale entre les deux entités sont exprimés.

- (8.17) *En Pippi Långstrump på en kudde.* SP002-S4F006
 une Fifi Brindacier sur un coussin
 « Une Fifi Brindacier sur un coussin. »

Le tableau (23) ci-dessous montre la répartition des expressions verbales en paramètres sémantiques, et seule l'HORIZONTALITÉ est exprimée dans une mesure élevée. Les enfants de 4 ans, procédant à l'usage des expressions elliptiques, en énoncent le moins. Dans le chapitre 10.5.1.1, nous défendrons que les ellipses trouvent leur raison d'être dans la conventionnalité de la situation.

Stimulus	Paramètre sémantique exprimé	TOTAL	4 ans	7 ans	10 ans	L2in	L2av	Contrôle suédois
SP002 – POUPÉE ALLONGÉE SUR UN LIT	VERTICALITÉ/BASE	0	0	0	0	0	0	0
	HORIZONTALITÉ/NON-BASE	70	6	11	14	11	14	14
	CONTACT/INCLUSION	0	0	0	0	0	0	0

Tableau 23: Paramètres sémantiques exprimés par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour le stimulus SP002 – POUPÉE ALLONGÉE SUR UN LIT.

8.4. La position allongée dynamique

8.4.1. La comparaison interlinguistique

8.4.1.1. La situation dynamique, DP002 – QUELQU'UN S'ALLONGE SUR UN LIT

Ce film stimulus montre un homme qui longe un lit, s'y assoit puis s'y allonge. Encore une fois, les suédophones n'ont qu'une façon d'encoder cette situation, avec 100% d'usage du verbe *lägga sig* « se coucher » sans aucune ellipse. Les francophones ont des manières de s'exprimer plus diversifiées, mais le résultat est le même, à savoir 100% de précision sur la position de l'homme.

DP002 – QUELQU'UN S'ALLONGE SUR UN LIT	Groupe de contrôle suédois	Groupe de contrôle français
<i>lägga sig</i>	13	
<i>lägga sig ner</i>	1	
<i>s'allonger</i>		12
<i>se coucher</i>		1
<i>se reposer en s'allongeant</i>		1
TOTAL	14	14

Tableau 24: Expressions utilisées par les groupes de contrôle pour encoder le stimulus DP002 – QUELQU'UN S'ALLONGE SUR UN LIT.

Les français utilisent surtout le verbe pronominal *s'allonger*, mais aussi *se coucher*. Le premier verbe se trouve également dans un satellite en tant que participe présent dans une proposition subordonnée gérondive, voir l'exemple suivant.

(8.18) *Un homme qui se repose sur un lit en s'allongeant.*

DP002-SGFK004

Apparemment, il est aussi important pour les deux groupes d'explicitier la position allongée montrée dans ce stimulus, mais les suédois l'expriment uniquement dans le verbe principal, alors que les français utilisent également la possibilité de l'encoder dans un satellite. En ce qui concerne les suédophones, une personne a souligné dans un satellite la Trajectoire vers le bas qu'implique l'action de se coucher, par la particule *ner* « vers le bas ».

8.4.2. La comparaison développementale

8.4.2.1. La situation dynamique, DP002 – QUELQU'UN S'ALLONGE SUR UN LIT

Encore une fois, les enfants de 10 ans et les apprenants L2av font le même choix que les informateurs du groupe de contrôle, à savoir 100% d'utilisation du verbe *lägga sig* (ner) « s'allonger ».

DP002 – QUELQU'UN S'ALLONGE SUR UN LIT	TOTAL	4 ans	7 ans	10 ans	L2in	L2av	Contrôle suédois
<i>lägga sig</i>	64	9	11	12	6	13	13
<i>lägga sig ner</i>	7	1	2	2	0	1	1
<i>lägga</i>	2	0	0	0	2	0	0
<i>ligga sig</i>	5	2	0	0	3	0	0
<i>ligga</i>	4	1	1	0	2	0	0
<i>sätta sig</i>	1	1	0	0	0	0	0
<i>ställa</i>	1	0	0	0	1	0	0
TOTAL	84	14	14	14	14	14	14

Tableau 25: Expressions utilisées par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour encoder le stimulus DP002 – QUELQU'UN S'ALLONGE SUR UN LIT.

Pour rendre l'inchoativité de l'action, le pronom réfléchi doit être combiné au verbe dynamique. Tout comme pour l'action de se lever, certains enfants de 4 ans et apprenants L2in ont pour ce stimulus utilisé le verbe statique en combinaison de ce pronom.

Le tableau (26) ci-dessous présente les paramètres sémantiques exprimés par les locuteurs de suédois L1 et L2. Tous les groupes d'informateurs ont encodé uniquement l'HORIZONTALITÉ, sauf un enfant de 4 ans qui a encodé le CONTACT/INCLUSION par le verbe *sätta*, et un apprenant L2in qui a utilisé le verbe *ställa*, encodant ainsi le paramètre de la VERTICALITÉ. Cette occurrence est la seule énoncée par cet apprenant, qui par ailleurs n'utilise aucun verbe de position dynamique.

Stimulus	Paramètre sémantique exprimé	TOTAL	4 ans	7 ans	10 ans	L2in	L2av	Contrôle suédois
DP002 – QUELQU'UN S'ALLONGE SUR UN LIT	VERTICALITÉ/BASE	1	0	0	0	1	0	0
	HORIZONTALITÉ/NON-BASE	82	13	14	14	13	14	14
	CONTACT/INCLUSION	1	1	0	0	0	0	0

Tableau 26: Paramètres sémantiques exprimés par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour le stimulus DP002 – QUELQU'UN S'ALLONGE SUR UN LIT.

8.5. La position assise statique

8.5.1. La comparaison interlinguistique

8.5.1.1. La situation statique, SP003 – BONHOMME ASSIS DANS UNE VOITURE

L'image de ce stimulus représente une figurine assise à l'arrière d'un jeep miniature. Nous avons choisi de ne pas le placer devant dans la voiture afin d'éviter des verbes d'activité comme *conduire* ou *aller*. Ce Fond est dans une certaine mesure non-canonique, ce qui peut inciter les informateurs à porter une plus grande attention à la position de la Figure.

SP003 – BONHOMME ASSIS DANS UNE VOITURE	Groupe de contrôle suédois	Groupe de contrôle français
<i>sitta</i>	8	
<i>Ø sittande</i>	2	
<i>Ø</i>	2	
<i>Ø nerstoppad</i>	1	
<i>åka</i>	1	
<i>Ø</i>		5
<i>être assis</i>		2
<i>Ø assis</i>		2
<i>être</i>		2
<i>Ø posé</i>		2
<i>Ø placé</i>		1
TOTAL	14	14

Tableau 27: Expressions utilisées par les groupes de contrôle pour encoder le stimulus SP003 – BONHOMME ASSIS DANS UNE VOITURE.

La position assise du bonhomme est exprimée dans 4 occurrences chez les francophones, alors qu'elle est précisée par 10 personnes suédophones. Dans 10 cas sur 14, les francophones omettent de mentionner la position du bonhomme dans la voiture, alors que les suédophones ne le font que trois fois, omettant complètement le verbe et le satellite (2 occurrences) ou utilisant un verbe d'action (*åka* « aller », une occurrence). Un des informateurs suédophones n'utilise pas de verbe principal, mais indique d'une manière résultative et précise que le bonhomme a été *nerstoppad* « ≈ inséré ». Ce mot contient deux informations différentes :

d'une part la Trajectoire *ner* « vers le bas », encodée dans la particule préfixée au verbe *stoppa* « insérer, bourrer » au participe passé, qui quant à lui encode d'autre part la Manière dont le bonhomme a été placé à l'endroit où il se trouve.

8.5.2. La comparaison développementale

8.5.2.1. La situation statique, SP003 – BONHOMME ASSIS DANS UNE VOITURE

Ce stimulus entraîne une diversité inégalée de choix d'expressions chez les informateurs, que nous pouvons voir dans le tableau (28) ci-dessous. Tous les verbes de position statiques sont présents, ainsi que l'équivalent dynamique du verbe recherché, à savoir *sätta*. Les expressions neutres sont utilisées non seulement par les apprenants L2, mais aussi par les enfants suédophones. Les ellipses sont présentes chez tous les groupes dans une mesure presque égale (entre 2 et 5 occurrences). Certains verbes d'activité (*åka* « aller, voyager », *köra* « conduire ») ont également été choisis par plusieurs groupes d'informateurs, malgré le soin apporté au choix du Fond. Le verbe *sitta* « être assis », ciblé pour cette situation, est moins utilisé par rapport aux verbes demandés dans les situations statiques verticales et horizontales. En effet, le verbe *stå* « être debout » est utilisé 65 fois par les informateurs pour encoder le stimulus SP001 – BONHOMME SUR TOIT DE VOITURE, le verbe *ligga*, attendu pour le stimulus SP002 – POUPÉE ALLONGÉE SUR UN LIT, est employé 69 fois, tandis que les informateurs font usage du verbe *sitta* 41 fois pour le stimulus ci-présent.

SP003 – BONHOMME ASSIS DANS UNE VOITURE	TOTAL	4 ans	7 ans	10 ans	L2in	L2av	Contrôle suédois
<i>sitta</i>	41	3	7	8	5	10	8
<i>stå</i>	4	2	1	1	0	0	0
<i>ligga</i>	1	0	0	0	1	0	0
<i>sitta baklänges</i>	2	0	2	0	0	0	0
<i>Ø sittande</i>	2	0	0	0	0	0	2
<i>sätta</i>	1	0	0	0	1	0	0
<i>vara</i>	5	1	0	2	1	1	0
<i>finnas</i>	1	0	0	0	1	0	0
<i>köra</i>	4	4	0	0	0	0	0
<i>åka</i>	3	1	1	0	0	0	1
<i>Ø nerstoppad</i>	1	0	0	0	0	0	1
<i>Ø</i>	19	3	3	3	5	3	2
TOTAL	84	14	14	14	14	14	14

Tableau 28: Expressions utilisées par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour encoder le stimulus SP003 – BONHOMME ASSIS DANS UNE VOITURE.

Les apprenants avancés sont ceux qui utilisent *sitta* le plus avec 10 occurrences, alors que les enfants de 7 ans en font usage 9 fois, dont deux avec la précision sur la Manière et la Trajectoire dans le satellite à l'aide de l'adverbe *baklänges* « en sens inverse de la marche ». Les adultes suédois l'emploient 8 fois, comme les enfants de 10 ans. Les apprenants intermédiaires l'utilisent quant à eux dans 5 sur 14 phrases, tandis que les enfants de 4 ans ne sont que trois à en faire l'emploi. Les enfants suédophones natifs énoncent également le verbe *stå* pour encoder cette situation, dont deux fois respectivement par les enfants de 4 et de 7 ans, et une fois par un enfant de 10 ans.

Ce sont les apprenants qui emploient les verbes neutres, surtout représentés par la copule *vara* « être », mais une occurrence de *finnas* « exister » est également énoncée par un apprenant L2in. La copule est utilisée par les enfants de 4 ans (une occurrence) et les enfants de 10 ans (deux occurrences). Ce sont des phrases comme la suivante.

- (8.19) *Det är en legogubbe.* SP003-S4P003
 cela être.PRÉS un légo-bonhomme
 « C'est un bonhomme de légo. »

Aucune relation spatiale n'est précisée dans ce type de phrase, mais il s'agit surtout d'une identification et une présentation. Malgré cela, elle est considérée comme locative, voir l'explication sous 4.5.1 ci-dessus.

Les paramètres sémantiques exprimés pour ce stimulus sont présentés dans le tableau (29) ci-dessous. Comme nous l'avons mentionné, les autres verbes de position sont employés pour encoder ce stimulus, ce qui donne la présence des paramètres sémantiques de l'HORIZONTALITÉ mais surtout de la VERTICALITÉ. Ce dernier est encodé uniquement par les enfants, tandis que le premier est encodé par les apprenants L2in.

Stimulus	Paramètre sémantique exprimé	TOTAL	4 ans	7 ans	10 ans	L2in	L2av	Contrôle suédois
SP003 – BONHOMME ASSIS DANS UNE VOITURE	VERTICALITÉ/BASE	4	2	1	1	0	0	0
	HORIZONTALITÉ/NON-BASE	1	0	0	0	1	0	0
	CONTACT/INCLUSION	46	3	9	8	6	10	10

Tableau 29: Paramètres sémantiques exprimés par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour le stimulus SP003 – BONHOMME ASSIS DANS UNE VOITURE.

8.6. La position assise dynamique

8.6.1. La comparaison interlinguistique

8.6.1.1. La situation dynamique, DP003 – QUELQU'UN S'ASSOIT SUR UNE CHAISE

Ce stimulus montre un homme qui se tient debout devant une chaise, et qui s'y assoit. Tout comme pour le verbe *s'allonger*, le verbe *s'asseoir* encode la position prise par la personne. Pour le premier, nous en avons trouvé des dérivés dans un satellite chez les informateurs français, mais le verbe *s'asseoir* est exclusivement et dans tous les cas employé en tant que verbe principal.

DP003 – QUELQU'UN S'ASSOIT SUR UNE CHAISE	Groupe de contrôle suédois	Groupe de contrôle français
<i>sätta sig</i>	13	
<i>sätta sig ner</i>	1	
<i>s'asseoir</i>		14
TOTAL	14	14

Tableau 30: Expressions utilisées par les groupes de contrôle pour encoder le stimulus DP003 – QUELQU'UN S'ASSOIT SUR UNE CHAISE.

Les suédophones ont eux aussi précisé la position de la Figure dans 100% des cas. Un seul informateur a ajouté la composante Trajectoire dans un satellite, en employant la particule *ner* « vers le bas » pour souligner la direction du mouvement et sans doute par soucis de précision afin de suivre la consigne. En effet, il est possible en suédois de faire la différence entre le fait de s'asseoir à partir d'une position debout et celui de s'asseoir à partir d'une position allongée, en ajoutant, respectivement, au verbe principal la particule *ner* « vers le bas » et *upp* « vers le haut ». En aucun cas, les informateurs n'ont omis le verbe pour ce stimulus.

8.6.2. La comparaison développementale

8.6.2.1. La situation dynamique, DP003 – QUELQU'UN S'ASSOIT SUR UNE CHAISE

La posture corporelle est précisée par tous les informateurs pour ce stimulus, soit avec le verbe attendu *sätta sig* « s'asseoir », soit avec un verbe dynamique à la forme agentive, soit avec un verbe de position statique. Les enfants de 7 et de 10 ans, ainsi que les apprenants

avancés et le groupe de contrôle ont tous utilisé *sätta sig*. Le tableau (31) ci-dessous le montre.

DP003 – QUELQU'UN S'ASSOIT SUR UNE CHAISE	TOTAL	4 ans	7 ans	10 ans	L2in	L2av	Contrôle suédois
<i>sätta sig</i>	54	8	8	12	3	10	13
<i>sätta sig ner</i>	8	0	4	2	0	1	1
<i>sätta</i>	2	0	0	0	2	0	0
<i>sitta</i>	11	3	0	0	8	0	0
<i>sitta ner</i>	2	1	0	0	1	0	0
<i>sitta sig</i>	7	2	2	0	0	3	0
TOTAL	84	14	14	14	14	14	14

Tableau 31: Expressions utilisées par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour encoder le stimulus DP003 – QUELQU'UN S'ASSOIT SUR UNE CHAISE.

Les apprenants L2in ont omis le pronom réfléchi dans deux cas (voir l'exemple (8.20) ci-dessous). Cela empêche d'interpréter la phrase d'une façon inchoative.

- (8.20) *Han sätter på stolen.* DP003-SL2INK006
 Il mettre assis.PRÉS sur chaise.DÉF
 « Il pose sur la chaise. »

Un tel usage erroné n'existe pas chez les enfants apprenant le suédois L1. Ces derniers, en revanche, utilisent le verbe équivalent statique pour décrire cette situation dynamique. Seule une fois, la particule *ner* « vers le bas » est ajoutée, permettant une interprétation inchoative et dynamique de la phrase. Cette possibilité a été utilisée par un informateur L2in également. Dans les autres occurrences (8 pour les L2in, 3 pour les 4 ans), les deux groupes d'apprenants de compétence linguistique moins élevée encodent cette situation dynamique par une expression statique, comme dans les exemples suivants :

- (8.21) *Han satt på en stol bara.* DP003-S4F006
 il être assis.PRÉT sur une chaise seulement
 « Il était assis sur une chaise seulement. »
- (8.22) *Eh han sitter på stolen.* DP003-SL2INK004
 euh il être assis.PRÉS sur chaise.DÉF
 « Il est seulement assis sur la chaise. »

Les apprenants L2in n'emploient quant à eux que le temps verbal du présent, tandis que les enfants de 4 ans utilisent le prétérit dans une large mesure (4/5).

Dans le tableau (32) ci-dessous, où les paramètres sémantiques exprimés sont présentés, nous voyons que la VERTICALITÉ et l'HORIZONTALITÉ ne sont pas encodées du tout, mais que la totalité des expressions spatiales portent sur le CONTACT et l'INCLUSION, c'est-à-dire les verbes *sätta/sitta*.

Stimulus	Paramètre sémantique exprimé	TOTAL	4 ans	7 ans	10 ans	L2in	L2av	Contrôle suédois
DP003 – QUELQU'UN S'ASSOIT SUR UNE CHAISE	VERTICALITÉ/BASE	0	0	0	0	0	0	0
	HORIZONTALITÉ/NON-BASE	0	0	0	0	0	0	0
	CONTACT/INCLUSION	84	14	14	14	14	14	14

Tableau 32: Paramètres sémantiques exprimés par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour le stimulus DP003 – QUELQU'UN S'ASSOIT SUR UNE CHAISE.

9. Les moyens linguistiques utilisés - l'usage élargi

Cette section a pour but de présenter les données élicitées à l'aide des images et films contenant des Figures inanimées et non anthropomorphe, pour rendre compte de l'utilisation élargie des verbes de position. Comme nous l'avons exposé ci-dessus, dans le chapitre 3 sur la sémantique des verbes de position suédois, ces derniers sont notamment utilisés dans les situations prototypiques (êtres humains) et dans les situations de localisation des objets concrets. Cet usage correspond à un élargissement grammaticalisé, selon Newman & Rice (2004:355). Le sens des verbes dans cet usage repose sur le profil spatial inhérent dans les verbes, mais de par l'élargissement, les sens verbaux ne réfèrent plus aux postures humaines (Newman, 2002:7). En effet, le sens des verbes dans cet usage se retrouve dans l'utilisation prototypique, concentré dans les paramètres sémantiques présentés sous 3.5 ci-dessus. Dans ce chapitre, les moyens linguistiques utilisés pour chaque stimulus seront présentés, en prenant appui sur la façon d'encoder l'information spatiale dans le verbe et le satellite. Chaque section présentera d'abord les données des groupes de contrôle, afin de mesurer la présence des précisions positionnelles (et/ou de la Manière) chez les différentes langues. Ensuite, l'étude développementale des données des groupes d'apprenants L1 et L2 sera abordée.

Cette section se donne pour objectif de présenter les moyens linguistiques que tous les informateurs ont employés dans les tâches de production. Pour rendre la présentation visible, nous allons l'exposer par configuration (voir la méthodologie), même si cette division peut poser quelques problèmes, surtout pour les configurations 1 à 7. Dans ces configurations, seulement deux paramètres ont idéalement été sélectionnés pour représenter la situation spatiale, dans le but de rendre l'élaboration des stimuli symétrique. Or, pour la plupart des cas, d'autres paramètres existent et s'y mêlent lors du choix de verbe. Ces problématiques seront discutées, au fur et à mesure pour chaque configuration où le problème se pose. En outre, les configurations appelées « la FONCTIONNALITÉ et le verbe *sätta* » recouvrent dans leurs stimuli statiques les configurations -V Ø B (- VERTICALITÉ, Ø BASE) et +V Ø B (+ VERTICALITÉ, Ø BASE). Par conséquent, ces résultats seront relevés à deux endroits, de façon plus ou moins détaillée. Sous chaque configuration, nous présenterons d'abord la comparaison interlinguistique, puis l'étude développementale.

9.1. Configuration 1 : +v +B : SP004 – BOUTEILLE SUR UNE CHAISE

Des objets qui ont une VERTICALITÉ saillante (ici indiqué +v), ainsi qu'une BASE sur laquelle ils peuvent se trouver (+B), sont en général encodés par la paire de verbe *stå/ställa*. Les stimuli, présentés pour éliciter ces verbes dans cette configuration-ci, consistent en une bouteille posée sur une chaise (tâche statique, SP004) et un mug que quelqu'un pose sur une table (tâche dynamique, DP004). Ces deux objets ont une extension verticale ainsi qu'une base. En outre, dans la position verticale, leur FONCTIONNALITÉ est en cours et c'est dans cette position que l'on s'attend à trouver ces objets, c'est-à-dire qu'ils se trouvent dans leur position canonique. Ces derniers paramètres ne font pas partie des critères de sélection pour les configurations, mais ils sont tout de même applicables dans ces deux situations.

9.1.1. La comparaison interlinguistique

Ci-dessous se trouve le tableau qui illustre les occurrences de formes verbales chez les deux groupes de contrôle pour le stimuli SP004 - BOUTEILLE SUR UNE CHAISE. Les chiffres que nous citons dans le texte ci-dessous se retrouvent ici pour un aperçu plus général.

SP004 – BOUTEILLE SUR UNE CHAISE	Groupe de contrôle suédois	Groupe de contrôle français
<i>stå</i>	11	
<i>Ø stående</i>	1	
<i>stå stående</i>	1	
<i>Ø</i>	1	
<i>Ø posée</i>		10
<i>être posée</i>		1
<i>Ø</i>		3
TOTAL	14	14

Tableau 33: Expressions utilisées par les groupes de contrôle pour encoder le stimulus SP004 – BOUTEILLE SUR UNE CHAISE.

En examinant dans le détail, la position debout est exprimée 13 fois sur 14 par les suédophones dans la situation statique, mais par des moyens différents. Le verbe *stå* est le plus souvent utilisé sans satellite (11 occurrences), comme dans l'exemple (9.1),

- (9.1) *På stolen står en glasflaska.* SP004-SLMADK007
 sur chaise.DÉF être-debout.PRÉS une verre-bouteille
 « Sur la chaise une bouteille en verre se trouve debout »

Deux fois, le participe passé du verbe *stå* est employé pour exprimer l'information spatiale dans le satellite, comme dans l'exemple (9.2). Un seul locuteur suédophone n'a pas employé d'expression de la relation spatiale hormis la préposition, voir l'exemple (9.3).

- (9.2) *En flaska stående på en stol.* SP004-SLMADM011
 une bouteille être debout.PART.PRÉS sur une chaise
 « Une bouteille debout sur une chaise »
- (9.3) *En glasflaska på en trästol* SP004-SLMADM002
 une verre-bouteille sur une bois-chaise
 « Une bouteille en verre sur une chaise en bois »

Le groupe de contrôle français n'emploie à aucun moment une expression portant sur l'orientation de la bouteille, ce qui diffère de leurs réponses du chapitre précédent, représentant des Figures animées et anthropomorphes. Il s'agit surtout des usages du verbe *poser* au participe passé placé au niveau du satellite, précédé soit par une ellipse verbale (10/14), soit par la copule (1/14), voir les deux exemples (9.4) et (9.5) ci-dessous.

- (9.4) *Une bouteille vide posée sur une chaise en bois.* SP004-SGFK001
 (9.5) *Une bouteille en verre transparent qui est posée sur une chaise.* SP004-SGFK007

L'on notera que l'emploi elliptique est trois fois plus courant chez les francophones que chez les suédophones pour ce stimulus-ci.

9.1.2. La comparaison développementale

Les expressions utilisées par les locuteurs suédophones L1 et L2 pour encoder la situation SP004 – BOUTEILLE SUR UNE CHAISE sont présentées dans le tableau (34) ci-dessous. Le verbe *stå* « être debout » est le plus appliqué, avec 53 occurrences sur 84.

SP004 – BOUTEILLE SUR UNE CHAISE	TOTAL	4 ans	7 ans	10 ans	L2in	L2av	Contrôle suédois
<i>stå</i>	53	4	11	12	5	9	12
<i>Ø stående</i>	1	0	0	0	0	0	1
<i>stå stående</i>	1	0	0	0	0	0	1
<i>ställa</i>	1	0	1	0	0	0	0
<i>Ø anställd</i>	1	0	0	0	1	0	0
<i>ligga</i>	4	0	0	0	3	1	0
<i>lägga</i>	1	1	0	0	0	0	0
<i>sitta</i>	2	0	0	0	1	1	0
<i>stoppa</i>	1	1	0	0	0	0	0
<i>vara</i>	4	1	0	1	1	1	0
<i>finnas</i>	2	0	0	0	2	0	0
<i>Ø</i>	13	7	2	1	1	2	0
TOTAL	84	14	14	14	14	14	14

Tableau 34: Expressions utilisées par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour encoder le stimulus SP004 – BOUTEILLE SUR UNE CHAISE.

Les enfants de 4 ans emploient le verbe *stå* presque autant que les apprenants L2in (4 contre 5 occurrences respectivement). Or, tandis que les premiers font un usage développé des tournures elliptiques (dont 4 énumérations), les derniers utilisent surtout soit d'autres verbes de position (*ligga* – 3 occurrences, *sitta* – 1 occurrence), soit des verbes neutres (*vara* – 1 occurrence et *finnas* – 2 occurrences). Les apprenants L2av emploient également les autres verbes de position statiques, à savoir une occurrence chacun pour *ligga* et *sitta*, et une fois seulement un verbe neutre est énoncé. Les enfants de 7 et de 10 ans choisissent de rendre uniquement la position debout pour cette image, hormis les quelques ellipses verbales (2 occurrences chez les 7 ans et 1 occurrence chez les 10 ans) et un verbe neutre chez les 10 ans.

Les verbes neutres sont utilisés par les enfants de 4 et de 10 ans, ainsi que par les apprenants L2. Les locuteurs de suédois L1 n'utilisent que la copule, comme dans l'exemple (9.6) ci-dessous. Les apprenants L2in, en revanche, font plutôt usage du verbe *finnas*, voir l'exemple (9.7).

- (9.6) *Det är en flaska på stolen.* SP004-S10F006
 cela être.PRÉS une bouteille sur chaise.DÉF
 « Il y a une bouteille sur la chaise. »
- (9.7) *Det finns en flaska # på # stolen.* SP004-SL2INM003
 cela exister.PRÉS une bouteille sur # chaise.DÉF
 « Il y a une bouteille sur la chaise. »

Les enfants de 4 ans ont choisi une construction elliptique dans 50% (soit 7 fois), dont 4 sont des énumérations sans Fond ni préposition. Les enfants plus grands n'énoncent pas de « fausses » ellipses, mais prennent soin d'exprimer la relation spatiale entre la Figure et le Fond dans une préposition, tout comme les apprenants L2.

Dans les situations statiques, la plupart des informations spatiales sont exprimées dans le verbe. Les enfants L1 n'expriment aucune information statique dans le satellite à l'instar des apprenants L2 avancés. Comme nous l'avons exposé ci-dessus, deux adultes suédophones ont encodé la position debout de la bouteille dans un participe présent (*stående*, voir l'exemple (9.2)). Un apprenant L2in a utilisé une forme du participe passé du verbe dynamique *ställa*, combiné à une particule germanisante (*an-* \approx « contre »), illustré dans la phrase (9.8) ci-dessous.

- (9.8) *Det är en flaska anställd*
 cela être.PRÉS une bouteille contre-mettre debout.PART.PAS.ADJ
på en stol. SP004-SL2INK005
 sur une chaise
 « Il y a une bouteille mise debout sur une chaise. »

La position debout de la bouteille est exprimée par ce participe passé, mais dans une forme lexicale insolite pour la situation. En effet, *anställd* porte une signification élargie du verbe locatif dynamique *ställa*, car ce mot veut dire « employé »⁶⁴.

Nous l'avons déjà mentionné, et le tableau (35) ci-dessous, présentant les paramètres sémantiques exprimés, le souligne: la VERTICALITÉ est le paramètre le plus encodé pour ce stimulus.

⁶⁴ Le verbe *anställa* « employer » est un exemple typique de l'usage métaphorique et lexicalisé des verbes de position, où le fait de mettre quelqu'un debout à un endroit signifie par extension d'occuper une place, faire un travail.

Stimulus	Paramètre sémantique exprimé	TOTAL	4 ans	7 ans	10 ans	L2in	L2av	Contrôle suédois
SP004 – BOUTEILLE SUR UNE CHAISE	VERTICALITÉ/BASE	57	4	12	12	6	9	14
	HORIZONTALITÉ/NON-BASE	5	1	0	0	3	1	0
	CONTACT/INCLUSION	3	1	0	0	1	1	0

Tableau 35: Paramètres sémantiques exprimés par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour le stimulus SP004 – BOUTEILLE SUR UNE CHAISE.

L'usage des verbes encodant l'HORIZONTALITÉ, surtout par les apprenants L2in, sera discuté dans le chapitre 10.4 comme une sur-utilisation de ce verbe. La discussion sur la présence du paramètre CONTACT/INCLUSION se tiendra dans le chapitre 10.6.1, où nous avancerons qu'il s'agit d'une certaine attention orientationnelle vers le Fond.

9.2. CONFIGURATION 1 : +V +B : DP004 – POSER UN MUG SUR UNE TABLE

Comme nous l'avons mentionné, le mug a une extension verticale par rapport au Fond et se trouve sur sa base, sur laquelle il est fonctionnel et canonique. Sur le film, on voit quelqu'un poser un mug blanc sur une table en bois, lâcher le mug et enlever la main.

9.2.1. La comparaison interlinguistique

La majorité des suédophones (13 personnes) utilisent le verbe *ställa* « mettre debout » pour encoder la situation du mug qu'une personne pose sur une table (voir le tableau ci-dessous).

DP004 – POSER UN MUG SUR UNE TABLE	Groupe de contrôle suédois	Groupe de contrôle français
<i>ställa</i>	9	
<i>ställa ner</i>	4	
<i>lägga fram</i>	1	
<i>posér</i>		12
<i>déposer</i>		1
<i>mettre</i>		1
TOTAL	14	14

Tableau 36: Expressions utilisées par les groupes de contrôle pour encoder le stimulus DP004 – POSER UN MUG SUR UNE TABLE.

Certains (4/14) combinent ce verbe à la particule *ner* « vers le bas » pour souligner la Trajectoire que le mug parcourt à partir de la main vers la table. Cette composante sémantique peut être retrouvée dans l'usage du verbe *déposer* (cf. Kopecka, 2004:181), dont il y a une occurrence dans les réponses de la part des francophones. Ceux-ci préfèrent l'emploi du verbe *posér* (12 occurrences), mais nous trouvons également une occurrence du verbe *mettre*.

9.2.2. La comparaison développementale

Les locuteurs suédophones précisent majoritairement la position debout de la tasse (53 fois sur 84), et en ajoutant l'usage du verbe *sätta*, utilisé synonymement au verbe *ställa*, le chiffre est de 62. C'est principalement les enfants de 7 ans qui font le choix (4/14) du verbe *sätta*, mais aussi les apprenants L2. Chez les avancés, il s'agit de deux personnes qui ont énoncé

sätta. Les apprenants L2in quant à eux optent surtout pour un verbe encodant l'HORIZONTALITÉ, à savoir *ligga* (35,71%, soit 5/14). Son équivalent dynamique *lägga* est énoncé par un enfant de 7 ans et trois enfants de 10 ans.

DP004 – POSER UN MUG SUR UNE TABLE	TOTAL	4 ans	7 ans	10 ans	L2in	L2av	Contrôle suédois
<i>ställa</i>	42	9	5	5	4	10	9
<i>ställa ner</i>	10	0	3	3	0	0	4
<i>ställa fram</i>	1	0	0	1	0	0	0
<i>lägga</i>	5	0	1	2	0	2	0
<i>lägga fram</i>	2	0	0	1	0	0	1
<i>sätta</i>	7	0	3	0	2	2	0
<i>sätta ner</i>	1	0	0	1	0	0	0
<i>sätta fram</i>	1	0	1	0	0	0	0
<i>stoppa</i>	2	1	1	0	0	0	0
<i>ligga</i>	5	0	0	0	5	0	0
<i>ta fram</i>	2	1	0	1	0	0	0
<i>placera</i>	1	0	0	0	1	0	0
<i>lämna</i>	2	1	0	0	1	0	0
<i>duka</i>	1	1	0	0	0	0	0
<i>dricka</i>	1	1	0	0	0	0	0
Ø	2	0	0	0	1	0	0
TOTAL	84	14	14	14	14	14	14

Tableau 37: Expressions utilisées par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour encoder le stimulus DP004 – POSER UN MUG SUR UNE TABLE.

Le seul verbe de placement neutre, à savoir *placera* « placer », est utilisé par un apprenant L2in pour ce stimulus. Les occurrences des verbes de placement neutres seront discutées dans le chapitre 10.4.

D'autres verbes ont été choisis trois fois par les enfants de 4 ans, et une occurrence chacun chez les apprenants L2in et les enfants de 10 ans. Un de ces verbes ne décrit pas du tout la situation spatiale (*dricka* « boire »), mais les autres en encodent des aspects, surtout la Causativité et la Trajectoire du mouvement. Il s'agit des verbes *ta fram* « sortir, exposer », *lämna* « laisser » et *duka* « mettre la table ». Le premier est un verbe à particule, dont celle-ci indique la direction du mouvement, à savoir « vers le devant ». Les verbes *ta fram* et *lämna* encodent deux aspects différents du mouvement, à savoir le début pour le premier et la fin pour le deuxième. Nous discuterons ces phénomènes dans le chapitre 10.4.

Il convient de noter que la Trajectoire est encodée dans le satellite seulement par les suédophones natifs, avec une occurrence chez les enfants de 4 ans (*ta fram* « sortir »), 4 occurrences chez les enfants de 7 ans (*ställa ner* « déposer », *sätta fram* « exposer »), 7 occurrences chez les enfants de 10 ans (*ställa ner* « déposer », *ställa fram* « exposer », *lägga fram* « poser couché en exposant », *sätta ner* « déposer », *ta fram* « sortir ») et 5 occurrences chez les adultes suédophones.

Le tableau (38) ci-dessous présente la répartition des paramètres sémantiques exprimés par les locuteurs de suédois L1 et L2. La VERTICALITÉ est le paramètre le plus encodé par tous les groupes, sauf par les apprenants L2in. Ceux-ci préfèrent exprimer l'HORIZONTALITÉ, ce que nous expliquerons comme un phénomène de sur-utilisation dans le chapitre 10.4.

Stimulus	Paramètre sémantique exprimé	TOTAL	4 ans	7 ans	10 ans	L2in	L2av	Contrôle suédois
DP004 – POSER UN MUG SUR UNE TABLE	VERTICALITÉ/BASE	53	9	8	9	4	10	13
	HORIZONTALITÉ/NON-BASE	11	0	1	3	5	1	1
	CONTACT/INCLUSION	9	1	5	1	2	0	0

Tableau 38: Paramètres sémantiques exprimés par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour le stimulus DP004 – POSER UN MUG SUR UNE TABLE.

Les enfants de 7 ans utilisent souvent les verbes encodant le CONTACT/INCLUSION. Ce phénomène aussi sera discuté comme une éventuelle sur-utilisation par ce groupe d'apprenants.

9.3. Configuration 2 : +v -B : SP005 – TAPIS DEBOUT DANS UN COIN

Lorsqu'un objet a une extension verticale, mais n'a pas de base naturelle, ou bien ne se trouve plus sur sa base, les verbes sémantiquement opposés *stå/ställa* et *ligga/lägga* sont possibles. Cela dépend de plusieurs paramètres, dont la (NON-)CANONICITÉ de la position de la Figure, ainsi que de l'actualité de son Fond dans la situation en question. Dans les stimuli statiques et dynamiques élaborés pour cette configuration, nous nous attendions aux verbes *stå/ställa*. Pour la situation statique, il s'agit d'un tapis, enroulé et mis debout dans un coin (SP005), et pour la situation dynamique, une personne pose une assiette dans un lave-vaisselle (DP005), voir 7.1.4 ci-dessous. Un tapis qui se trouve dans sa position normale, à savoir déroulé par terre, est encodé en suédois par le verbe *ligga* « être couché ». Il est possible d'avancer l'argument que le tapis doit également se trouver dans son endroit habituel, c'est-à-dire par terre, mettant ainsi l'accentuation non seulement sur l'orientation de la Figure, mais également sur la qualité du Fond. Or, un tapis déroulé et posé à plat, que ce soit dehors sur la pelouse, sur le toit d'une voiture ou sur la table, sera toujours encodé par *ligga*. L'on voit ici que le tapis n'a pas de base ni de fonction à proprement parler. En tout cas, ces paramètres n'ont pas d'influence suffisamment importante pour le choix de verbe, car seule l'HORIZONTALITÉ de l'objet est pertinente afin de choisir le verbe de position *ligga* pour encoder un tapis canoniquement placé. Dans le stimulus présenté, le tapis en question est enroulé et mis debout contre un coin. Il n'y a donc plus d'HORIZONTALITÉ, mais il s'agit d'une extension verticale très saillante, encodée en suédois par *stå* « être debout ». Cette position est également non-canonique, car le tapis se trouve, normalement, déroulé par terre.

9.3.1. La comparaison interlinguistique

Ci-dessous, nous présentons un tableau avec toutes les combinaisons d'information énoncées par le groupe de contrôle suédois, divisées en verbe principal et satellites. Par conséquent, ce tableau diffère des autres tableaux exposant les expressions utilisées. La raison se trouve dans la diversité frappante d'expressions choisies pour encoder cette situation non-canonique. Après la clarification de ces résultats, le même tableau avec les réponses des francophones sera proposé.

SP005 – TAPIS DEBOUT DANS UN COIN	verbe principal	satellite 1	satellite 2	satellite 3	satellite 4
7	<i>stå</i> « être debout »	<i>ihop</i> « ensemble »	<i>rullad</i> « roulé »		
1	<i>stå</i> « être debout »	<i>ihop</i> « ensemble »	<i>rullad</i> « roulé »	<i>upprätt</i> « droit »	
1	<i>stå</i> « être debout »	<i>ihop</i> « ensemble »	<i>rullad</i> « roulé »	<i>upp</i> « vers le haut »	<i>ställd</i> « mis debout »
1	<i>stå</i> « être debout »	<i>lutad</i> « penché »			
2	<i>vara</i> « être »	<i>ihop</i> « ensemble »	<i>rullad</i> « roulé »	<i>ställd</i> « mis debout »	
1	<i>vara</i> « être »	<i>ihop</i> « ensemble »	<i>rullad</i> « roulé »	<i>upp</i> « vers le haut »	<i>ställd</i> « mis debout »
1	Ø	<i>ihop</i> « ensemble »	<i>rullad</i> « roulé »	<i>ställd</i> « mis debout »	

Tableau 39: Les moyens linguistiques et leur répartition entre verbe et satellites chez le groupe de contrôle suédois, SP005 – TAPIS DEBOUT DANS UN COIN.

Le groupe de contrôle suédois exprime la VERTICALITÉ dans 100%, soit à l'aide du verbe intransitif *stå* comme verbe principal, soit en employant un participe passé adjectival du verbe transitif, *ställd* « mis debout ». Les particules préfixées aux participes passés sont recensées à part, comme dans *ihoprullad* « enroulé », qui contient deux satellites, à savoir la particule préfixée *ihop* « ensemble, l'un vers l'autre » (T) et le participe passé *rullad* « roulé » (MCT), voir l'exemple (9.9) ci-dessous.

- (9.9) En *ihoprullad* *matta som står i*
un enroulé.PART.PAS.ADJ tapis qui être debout.PRÉS dans
ett hörn. SP005-SLMADM005
un coin
« Un tapis enroulé qui se trouve debout dans un coin. »

La combinaison d'informations dans cet exemple est la plus répandue parmi les informateurs, avec 50%, voir le tableau (39) ci-dessus. Nous voyons un exemple d'un adjectif, *ihoprullad*, (dérivé d'un participe passé verbal) ayant le rôle de satellite, car portant une information spatiale. Dans les autres énoncés, il y a soit moins d'informations sur la Manière (voir l'exemple (9.10)), soit davantage (voir l'exemple (9.11)).

- (9.10) *Det är en matta som står lutad*
 cela être.PRÉS un tapis qui être debout.PRÉS penché.PART.PRÉS.ADJ
mot ett hörn. SP005-SLMADK007
 contre un coin
 « C'est un tapis qui est debout appuyé contre un coin. »
- (9.11) *En ihoprullad trasmatta som står*
 un enroulé chiffon-tapis qui être-debout.PRÉS
uppställd i ett hörn /.../ SP005-SLMADK009
 vers le haut-mis debout.PART.PRÉS.ADJ dans un coin /.../
 « Un tapis enroulé mis debout dans un coin. »

L'exemple (9.10) est introduit par une phrase présentative, qui est suivie par une proposition subordonnée contenant le verbe principal *stå* « être debout » et le verbe *luta* « pencher » au participe passé adjectival. Ici, le verbe *stå* a un sens copulatif (cf. la section 2.6.4 ci-dessus), en reliant l'attribut *lutad* « penché » au sujet *matta* « tapis ». Même dans un usage copulatif, ce verbe porte son sens positionnel, et un autre verbe de position n'encoderait pas la situation, seule la copule *vara* « être » aurait pu le remplacer dans cet énoncé. Dans (9.11), l'information sur la VERTICALITÉ du tapis est donnée d'une part dans le verbe principal *stå* « être debout », d'autre part dans le participe passé du verbe *ställa* « mettre debout ». En outre, la particule *upp* « vers le haut » indique également l'extension verticale. Ces combinaisons démontrent un bel exemple du parallélisme (cf. Sinha & Kuteva, 1995). Toutefois, la présence du verbe *stå* avec le participe passé *ställd* de l'exemple (9.11) n'est pas obligatoire. Une copule peut également prendre sa place, comme dans l'exemple (9.12), ou une ellipse, comme dans l'exemple (9.13).

- (9.12) *En trasmatta som är ihoprullad och*
 un chiffon-tapis qui est.PRÉS enroulé et
ställd i ett hörn. SP005-SLMADM006
 posé debout.PART.PAS.ADJ dans un coin
 « Un tapis est enroulé et mis debout dans un coin. »
- (9.13) *En trasmatta ihoprullad och ställd*
 un chiffon-tapis enroulé et posé-debout.PART.PAS.ADJ
mot ett hörn. SP005-SLMADM011
 contre un coin
 « Un tapis enroulé et posé debout contre un coin. »

Le suédois répète régulièrement dans le satellite l'information spatiale encodée par le verbe, ce qui donne lieu à une certaine répétition. La NON-CANONICITÉ de la situation décrite par ce stimulus renforce très certainement l'usage des expressions précisant la Manière, ce qui se reflète également dans les expressions des francophones. Tous les énoncés des adultes suédophones contiennent des satellites et seule une personne n'en énonce qu'un; deux informateurs utilisent jusqu'à quatre satellites (voir le tableau (39)).

La totalité des informateurs du groupe de contrôle français en utilisent aussi, et cinq personnes utilisent 3 satellites pour exprimer toute l'information spatiale de ce stimulus (voir le tableau (40) ci-dessus). Comme nous l'avons constaté ci-dessus, les locuteurs suédois expriment la Manière à plusieurs reprises, une fois dans le verbe et au moins une fois dans le satellite. Les informateurs français n'encodent rien dans le verbe et mettent toute l'information spatiale statique dans les satellites. Ainsi, les francophones précisent la Manière dont se trouve le tapis à 100%, ce que nous pouvons voir dans le tableau suivant. La répartition de l'information chez les locuteurs francophones y est illustrée, en allant des expressions ayant plusieurs précisions sur la position et la Manière jusqu'aux expressions contenant seulement une entité exprimant la Manière. Il devient également évident que cette situation n'évoque pas d'expression type, car les locuteurs l'expriment d'une façon très diversifiée.

SP005 – TAPIS DEBOUT DANS UN COIN	verbe principal	satellite 1	satellite 2	satellite 3
1	<i>être</i>	<i>roulé</i>	<i>mis</i>	<i>debout</i>
1	<i>Ø</i>	<i>replié en boudin</i>	<i>posé</i>	<i>debout</i>
1	<i>Ø</i>	<i>enroulé</i>	<i>posé</i>	<i>debout</i>
1	<i>être</i>	<i>roulé</i>	<i>posé</i>	<i>à la verticale</i>
1	<i>être</i>	<i>roulé</i>	<i>posé</i>	<i>droit</i>
1	<i>être</i>	<i>roulé</i>	<i>à position verticale</i>	
1	<i>Ø</i>	<i>roulé</i>	<i>adossé</i>	
1	<i>être</i>	<i>roulé</i>	<i>disposé</i>	
1	<i>Ø</i>	<i>enroulé</i>	<i>posé</i>	
1	<i>Ø</i>	<i>roulé</i>	<i>posé</i>	
1	<i>Ø</i>	<i>posé</i>	<i>roulé</i>	
1	<i>être</i>	<i>enroulé</i>		
1	<i>Ø</i>	<i>enroulé</i>		
1	<i>Ø</i>	<i>roulé</i>		

Tableau 40: Les moyens linguistiques et leur répartition entre verbe et satellites chez le groupe de contrôle français, SP005 - TAPIS DEBOUT DANS UN COIN.

Les expressions adverbiales et prépositionnelles comme *debout*, *adossé* et *à la verticale* sont interprétées comme positionnelles (en gras dans le tableau), car leur sens prototypique est anthropomorphique. Ensuite arrivent toutes les expressions précisant la Manière par d'autres moyens, comme *roulé*, *enroulé* et *droit*. Dans les exemples ci-dessous, l'usage de quelques-unes de ces expressions est illustré, avec les positionnelles dans les exemples (9.14) et (9.15).

(9.14) *Un tapis qui est roulé et qui est mis debout contre un mur.* SP005-SGFK006

(9.15) *Un tapis replié en boudin et posé debout dans un départ de mur.* SP005-SGFM002

Dans ces énoncés, la Manière est exprimée plusieurs fois à l'aide des expressions linguistiques *roulé* (MCT), *debout* (M) et *replié en boudin* (MCT). Cependant, seul les expressions positionnelles indiquent la verticalité du tapis.

(9.16) *Un tapis roulé le long du mur.* SP005-SGFK002

Dans l'exemple (9.16), il y a une précision sur la Manière dont est positionné le tapis, à savoir *roulé*, mais l'extension verticale reste implicite. Après avoir questionné quelques francophones natifs dans notre entourage, nous constatons que l'information dans cette phrase est

insuffisante, car l'image qu'elle suscite est un tapis roulé et placé horizontalement le long du mur.

50% des francophones précisent la VERTICALITÉ du tapis, et l'autre moitié précise la façon dont est disposée le tapis, à savoir roulé. Cette ambiguïté est absente dans les énoncés en suédois, car les verbes lexicalisés *stå* et *stålla* encodent l'extension verticale.

9.3.2. La comparaison développementale

Ce stimulus a élicité un grand nombre d'expressions très diversifiées, ce qui rend impossible la tâche d'en rendre compte dans la totalité. C'est pourquoi nous présentons d'abord un graphe montrant les concepts positionnels exprimés, sans préciser la forme du verbe. En effet, la VERTICALITÉ peut être encodée d'une part par le verbe statique *stå* en tant que verbe conjugué de la phrase, mais aussi par un participe passé du verbe *stålla*.

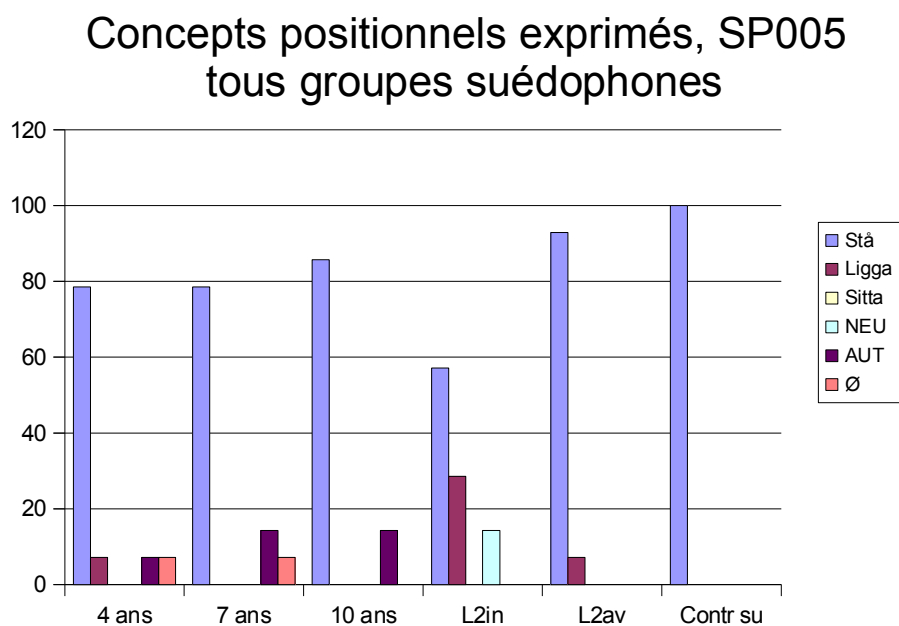


Figure 9.1: Concepts positionnels exprimés par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour le stimulus SP005 - TAPIS DEBOUT DANS UN COIN.

Selon la figure (9.1) ci-dessus, l'extension verticale de ce tapis est explicitée par la plupart des locuteurs apprenants. Cette précision positionnelle semble augmenter avec l'âge et la compétence linguistique. Cependant, le verbe *ligga* est également utilisé par un enfant de 4 ans, un apprenant L2av et quatre apprenants L2in. Dans le tableau (41) ci-dessous, les moyens

linguistiques ayant encodé l'information spatiale de cette situation sont schématisés et comptabilisés. Les expressions du groupe de contrôle suédois sont exclues de ce tableau afin d'en faciliter la lecture, voir le tableau (39) ci-dessus pour une comparaison.

SP005 – TAPIS DEBOUT DANS UN COIN	TOTAL	4 ans	7 ans	10 ans	L2in	L2av
<i>stå</i>	28	3	8	6	7	4
<i>stå upp</i>	5	5	0	0	0	0
<i>stå ihoprullad</i>	11	0	1	5	0	5
<i>stå upprullad</i>	3	0	1	0	0	2
<i>stå rullad</i>	1	0	0	0	1	0
<i>stå uppochner</i>	1	1	0	0	0	0
<i>stå upp ihoplagd</i>	1	0	0	1	0	0
<i>ligga stående</i>	1	0	0	0	0	1
<i>ställa</i>	1	1	0	0	0	0
<i>Ø uppställd</i>	1	1	0	0	0	0
<i>rulla ihop/ner, ställa</i>	2	0	1	0	0	1
<i>ligga</i>	4	1	0	0	2	1
<i>ligga rullad</i>	2	0	0	0	2	0
<i>ihoprullad</i>	1	0	0	1	0	0
<i>vara rullad</i>	1	0	1	0	0	0
<i>rulla ihop</i>	1	1	0	0	0	0
<i>snurra ihop</i>	1	0	0	1	0	0
<i>luta sig</i>	1	0	1	0	0	0
<i>vara</i>	1	0	0	0	1	0
<i>finnas</i>	1	0	0	0	1	0
<i>Ø</i>	2	1	1	0	0	0
TOTAL	70	14	14	14	14	14

Tableau 41: Expressions utilisées par les apprenants de suédois L1 et L2 pour encoder le stimulus SP005 – TAPIS DEBOUT DANS UN COIN.

Le verbe *stå* est surtout utilisé sans satellite, à savoir 28 fois sur 70, et combiné à un satellite 22 fois. En regardant la production des apprenants, il s'avère qu'ils expriment moins de satellites de façon générale, en utilisant moins de satellites par réponse. Au niveau informationnel, ils emploient surtout les participes passés des verbes *rulla* « rouler » et *ställa* « mettre debout » combinés (ou pas) à des particules indiquant la Trajectoire comme *ihop* « l'un vers l'autre » et *upp* « vers le haut ». En revanche, les apprenants L2in n'énoncent aucune de ces particules, mais leurs trois satellites sont toujours des participes passés du verbe

rulla « rouler »; ce qui est également l'information la plus précisée par le groupe de contrôle français (13/14, voir le tableau (40)), alors que la VERTICALITÉ a été précisée sept fois (50%) par ces derniers, comparé aux 100% des adultes suédophones. Huit énoncés des enfants de 4 ans contiennent des satellites, dont seulement un avec deux satellites (*uppställd* « vers le haut - mis debout »). Les enfants de 7 ans ont 4 énoncés comprenant des satellites, dont deux qui contiennent deux satellites (*ihoprullad* « enroulé », *upprullad* « enroulé »). Chez les enfants de 10 ans, 2 informateurs énoncent un seul satellite, 6 personnes en utilisent deux et seulement une personne en emploie trois (voir illustration dans la phrase suivante).

(9.17)	<i>Här</i>	<i>är</i>	<i>det</i>	<i>en</i>	<i>ihoplagd</i>	<i>matta</i>
	ici	être.PRÉS	cela	un	l'un vers l'autre-couché.PRÉS.PART.ADJ	tapis
	<i>som</i>	<i>står</i>	<i>upp</i>	<i>vid</i>	<i>ett</i>	<i>hörn.</i>
	qui	être debout.PRÉS	vers le haut	près de	un	coin
	« Voici un tapis enroulé qui se trouve dans un coin. »					

La multitude d'informations exprimées dans cette phrase est très proche de la production du groupe de contrôle suédois. La phrase (9.11) ci-dessus (page 239), en est un exemple, qui contient quatre satellites avec presque les mêmes informations que la phrase (9.17) ci-présente. Cette dernière semble avoir des informations contradictoires, avec d'une part la notion de COUCHER (*lagd* « coucher.PART.PAS.ADJ) dans l'adjectif décrivant la disposition du tapis, et d'autre part la notion de DEBOUT (*stå* « être debout ») dans le verbe principal. Or, tout comme pour les phrases contenant des notions sur ENROULER, il s'agit d'une description de ce qui s'est obligatoirement produit avant que l'on ne puisse trouver ce tapis dans la position verticale décrite, à savoir l'enrouler ou le plier. Cette dernière action peut être décrite en suédois par le verbe *lägga ihop* « mettre couché ensemble », qui dans sa forme adjectivale devient *ihoplagd*.

Les verbes neutres sont employés par deux apprenants L2in pour ce stimulus. Il s'agit d'une part, d'une occurrence de la copule et d'autre part, de l'usage du verbe existentiel *finnas* « exister, y avoir », peu idiomatique en suédois, par analogie avec l'exemple (9.7) concernant la bouteille sur la chaise ci-dessus. Un enfant de 7 ans utilise également un verbe neutre, à savoir la copule « être », mais il la combine au satellite *rullad* « roulé ».

Les autres verbes utilisés pour décrire la situation du tapis sont, par exemple, *rulla ihop* « enrouler », *snurra ihop* « enrouler en tournoyant », *luta sig* « se pencher », dont l'usage de ce dernier est illustré dans l'exemple ci-dessous.

- (9.18) *En matta som lutar sig mot*
 un tapis qui pencher.PRÉS se.PRON.RÉFL contre
ett hörn. SP005-S7F001
 un coin
 « Un tapis qui se penche contre un coin. »

Dans le tableau (42) ci-dessous, les paramètres sémantiques exprimés par les locuteurs de suédois L1 et L2 sont regroupés. C'est la VERTICALITÉ qui est encodé le plus par tous les groupes d'informateurs. La présence de celle-ci sera discutée dans le chapitre 10.6.2 comme une expression de la NON-CANONICITÉ.

Stimulus	Paramètre sémantique exprimé	TOTAL	4 ans	7 ans	10 ans	L2in	L2av	Contrôle suédois
SP005 – TAPIS DEBOUT DANS UN COIN	VERTICALITÉ/BASE	69	11	11	12	8	13	14
	HORIZONTALITÉ/NON-BASE	16	1	0	0	4	1	0
	CONTACT/INCLUSION	0	0	0	0	0	0	0

Tableau 42: Paramètres sémantiques exprimés par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour le stimulus SP005 – TAPIS DEBOUT DANS UN COIN.

Cependant, l'HORIZONTALITÉ est également présente, et sa raison d'être sera expliquée d'une part par une sur-utilisation des verbes encodant ce paramètre (voir 10.4), d'autre part par la notion de la NON-CANONICITÉ, également encodée par de tels verbes (voir 10.6.2).

9.4. Configuration 2 : +v -B : DP005 – POSER UNE ASSIETTE DANS UN LAVE-VAISSELLE

Dans ce stimulus, une personne pose une assiette dans un lave-vaisselle vide comme si elle allait être lavée. Par conséquent, l'assiette prend une position verticale, grâce au support où l'on met les assiettes dans de telles machines. En suédois, cette situation est encodée par le verbe *ställa* « mettre debout », si en tant que locuteur, on accentue la position verticale de l'assiette. Mais on peut également utiliser le verbe *sätta* « mettre assis », si le Fond, à savoir la machine, est perçu comme un contenant qui offre un CONTACT étroit, ou si l'on trouve que l'endroit de l'assiette une fois mise dans le lave-vaisselle constitue un EMPLACEMENT APPROPRIÉ. Malgré ces possibilités, nous avons catégorisé ce stimulus dans la configuration 2, avec le paramètre de la VERTICALITÉ comme trait saillant.

9.4.1. La comparaison interlinguistique

La majorité des locuteurs suédophones (10/14) ont fait le même choix que nous, en choisissant le verbe *ställa*. Mais ils ont également opté pour d'autres verbes, dont *sätta* par deux personnes, ainsi que *stoppa* « insérer » (1/14 informateurs), qui encode un contact très étroit avec le Fond, en désignant une insertion de la Figure dans le Fond. Le groupe de contrôle suédois a utilisé des satellites 10 fois, dont tous encodent la Trajectoire du mouvement, soit dans la particule *ner* « vers le bas » (6 occurrences), soit dans la particule *in* « vers l'intérieur » (4 occurrences). Le verbe le plus courant, *ställa*, est combiné aux deux particules autant de fois, alors que *sätta* et *stoppa* ne sont suivis que par la particule encodant la direction vers le bas, *ner*. Ces derniers verbes comptent parmi leurs paramètres sémantiques la notion d'INCLUSION et de CONTACT, ce qui peut expliquer l'absence de combinaison de la particule *in* avec ces verbes. Cependant, les locuteurs semblent plutôt choisir la particule en fonction de l'information qu'ils souhaitent souligner, car il est également possible d'utiliser un verbe de position sans particule, ce que nos informateurs ont fait quatre fois. Comme tous les verbes de position dynamiques suédois contiennent les informations sur la Manière, la Causativité et la Trajectoire, ces trois composantes se suivent. La Trajectoire exprimée dans les verbes ne donne pas une précision sur la direction du mouvement. Elle révèle seulement qu'il y en a une, alors que les entités linguistiques des satellites viennent détailler cette direction d'une façon plus élaborée.

DP005 – POSER UNE ASSIETTE DANS UN LAVE-VAISSELLE	Groupe de contrôle suédois	Groupe de contrôle français
<i>ställa</i>	2	
<i>ställa ner</i>	4	
<i>ställa in</i>	4	
<i>sätta</i>	1	
<i>sätta ner</i>	1	
<i>stoppa ner</i>	1	
<i>lägga</i>	1	
<i>mettre</i>		9
<i>ranger</i>		2
<i>poser</i>		1
<i>déposer</i>		1
<i>placer</i>		1
TOTAL	14	14

Tableau 43: Expressions utilisées par les groupes de contrôle pour encoder le stimulus DP005 – POSER UNE ASSIETTE DANS UN LAVE-VAISSELLE.

Les locuteurs francophones choisissent surtout le verbe *mettre* (9/14 informateurs), et deux occurrences de *ranger* s'y trouvent aussi. La notion d'être correctement placé et de se trouver à un endroit approprié est encodée par le verbe *ranger*, qui a été choisi par 2/14 informateurs. Trois autres verbes, *poser*, *déposer* et *placer* se partagent une occurrence chacun. Les locuteurs francophones ne soulèvent pas l'orientation de la Figure dans le choix d'expression locative pour ce stimulus, contrairement aux suédophones, qui quant à eux n'utilisent aucun verbe positionnellement neutre. Les satellites ne sont pas utilisés pour encoder de l'information spatiale pour ce stimulus, mais les verbes portent toute la sémantique de l'événement de placement.

9.4.2. La comparaison développementale

Le tableau (44) ci-dessous montre un phénomène intéressant, à savoir que l'usage des expressions pour la VERTICALITÉ diminue avec l'âge chez les enfants L1 (7 occurrences chez les enfants de 4 ans, 6 occurrences chez les enfants de 7 ans, 4 occurrences chez les enfants de 10 ans), tandis qu'il augmente chez les apprenants L2 (5 occurrences chez les L2in, 6 chez les L2av). En revanche, l'utilisation du verbe *sätta* augmente chez les apprenants L1, tout comme l'usage du choix idiosyncrasique du verbe *lägga*, qui chez les enfants de 10 ans atteint 4 occurrences.

DP005 – POSER UNE ASSIETTE DANS UN LAVE-VAISSELLE	TOTAL	4 ans	7 ans	10 ans	L2in	L2av	Contrôle suédois
<i>ställa</i>	19	5	3	0	4	5	2
<i>ställa i/in</i>	13	2	3	3	0	1	4
<i>ställa ner</i>	5	0	0	1	0	0	4
<i>stå</i>	1	0	0	0	1	0	0
<i>sätta i/in</i>	5	1	1	2	1	0	0
<i>sätta</i>	3	0	1	1	0	0	1
<i>sätta ner</i>	2	0	1	0	0	0	1
<i>sitta</i>	1	0	0	0	0	1	0
<i>sitta in</i>	1	0	1	0	0	0	0
<i>stoppa i/in</i>	4	0	2	2	0	0	0
<i>stoppa</i>	4	2	0	0	0	2	0
<i>stoppa ner</i>	2	1	0	0	0	0	1
<i>lägga</i>	8	1	0	0	2	4	1
<i>lägga i/in</i>	4	0	1	3	0	0	0
<i>lägga ner</i>	1	0	0	1	0	0	0
<i>ligga</i>	2	0	0	0	2	0	0
<i>plocka i/in</i>	3	0	1	1	0	1	0
<i>ta</i>	2	1	0	0	1	0	0
<i>ta i</i>	1	1	0	0	0	0	0
<i>placera</i>	3	0	0	0	3	0	0
TOTAL	84	14	14	14	14	14	14

Tableau 44: Expressions utilisées par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour encoder le stimulus DP005 – POSER UNE ASSIETTE DANS UN LAVE-VAISSELLE.

Les apprenants L1 développent un usage de satellites conforme à leur langue maternelle au fur et à mesure de leur évolution linguistique. Par rapport aux adultes suédophones (10 satellites), les enfants de 4 ans énoncent la moitié (5 satellites), alors que les enfants de 7 ans en énoncent autant et les enfants de 10 ans davantage (13 satellites). Pour les apprenants L2, il s'agit de un satellite (L2in) et deux satellites (L2av) respectivement. Ces satellites contiennent uniquement l'information sur la Trajectoire.

Chez les enfants L1, le verbe *stoppa* « insérer » est régulièrement utilisé, et pour ce stimulus-ci, il est énoncé par plusieurs apprenants L1, venant de tous les groupes d'âge, ainsi que par les apprenants L2 avancés. L'emploi de ce verbe est en accord avec la production du groupe de contrôle suédois, même si celui-ci ne l'emploie qu'une fois. Les enfants de 4 ans en font l'usage le plus répandu, avec 3/14 occurrences. Le verbe neutre *placera* « placer » n'est

énoncé que par des apprenants L2in, à la hauteur 3 occurrences sur 14. Les verbes énoncés et classés dans la catégorie AUT sont *ta* « prendre » et *plocka in* « ramasser et mettre dans un endroit; ranger ». Ce dernier verbe n'est énoncé qu'en combinaison de la particule *in* « vers l'intérieur ». En effet, sans celle-ci, ce verbe veut dire « ramasser, cueillir », alors que sa présence alterne la signification en « ramasser et mettre dans un endroit; ranger ». Ce verbe à particule est souvent utilisé pour la situation de ranger la vaisselle soit sale dans le lave-vaisselle, soit propre dans les placards. Un enfant de 7 ans, un enfant de 10 ans et un apprenant avancé l'a appliqué à cette situation.

En guise de conclusion des informations exprimées par les éléments verbaux, le tableau (45) ci-dessous regroupe les paramètres sémantiques exprimés par les locuteurs de suédois L1 et L2.

Stimulus	Paramètre sémantique exprimé	TOTAL	4 ans	7 ans	10 ans	L2in	L2av	Contrôle suédois
DP005 – POSER UNE ASSIETTE DANS UN LAVE- VAISSELLE	VERTICALITÉ/BASE	38	7	6	4	5	6	10
	HORIZONTALITÉ/NON-BASE	15	1	1	4	4	4	1
	CONTACT/INCLUSION	22	4	6	5	1	3	3

Tableau 45: Paramètres sémantiques exprimés par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour le stimulus DP005 – POSER UNE ASSIETTE DANS UN LAVE-VAISSELLE.

La VERTICALITÉ est effectivement le paramètre le plus encodé, mais le CONTACT/INCLUSION est également très présent, surtout chez les enfants. Le paramètre de l'HORIZONTALITÉ est encodé plusieurs fois par les enfants de 10 ans et des apprenants L2. Ces phénomènes seront discutés comme des sur-utilisations éventuelles par certains groupes d'apprenants (voir le chapitre 10.3).

9.5. Configuration 3, +v Ø B : SP006 – BANANE DANS UN VERRE

Dans cette configuration, nous avons assemblé les objets qui ne peuvent pas avoir de base inhérente, comme une banane ou une brosse à dents. En revanche, la banane a une orientation canonique, qui dans notre culture est sur le côté en extension horizontale. Ainsi, une banane est pour la plupart du temps encodée par *ligga* « être couché ». Dans notre stimulus contenant une banane, celle-ci se trouve posée à la verticale dans un verre transparent et haut, de sorte que seulement le manche en ressorte. Dans une telle situation, le paramètre de la VERTICALITÉ est le plus saillant, et la situation est encodée par le verbe *stå* « être debout ». Une banane qui se trouve à la verticale dans un verre n'appartient pas à une situation quotidienne. Elle représente plutôt une NON-CANONICITÉ d'une part concernant l'extension verticale de la banane, d'autre part concernant son emplacement, à savoir dans un verre haut. Comme mentionné plus haut, la position non-habituelle d'une Figure est souvent notée et encodée linguistiquement, même dans les langues qui n'expriment pas l'orientation des objets d'une manière systématique.

9.5.1. La comparaison interlinguistique

Pour nos informateurs francophones, cette configuration inattendue ne constitue pas une situation suffisamment non-canonique pour l'encoder dans la langue. Ou bien, elle est si étrange que seule une phrase elliptique ou positionnellement neutre peut les sortir de l'embarras du choix d'expression. Le tableau ci-dessous montre la répartition d'expressions linguistiques entre les deux groupes. Le groupe de contrôle suédois utilise jusqu'à trois satellites (*ställd* « mis debout », *ner* « vers le bas », *stoppad* « inséré »), et les francophones en utilisent un. L'information qui s'y trouve porte surtout sur la Causativité et la Trajectoire dans le groupe de contrôle français, de par les verbes *poser* et *mettre* au participe passé, comme nous le voyons ci-dessous dans le tableau (46). En suédois, les satellites abritent surtout la Trajectoire, mais la Manière et la Causativité sont également présentes, portées par les participes passés des verbes *ställa* « mettre debout » et *stoppa* « insérer ». La diversité informationnelle, ainsi que sa répartition, est plus grande en suédois. Toutes les composantes sémantiques sont présentes dans les satellites suédois, alors que les verbes contiennent principalement celle de la Manière. Les locuteurs de français n'y encodent aucune information spatiale, fidèles au système organisationnel de leur langue.

SP006 – BANANE DANS UN VERRE	Groupe de contrôle suédois	Groupe de contrôle français
<i>stå</i>	7	
<i>vara ställd</i>	2	
<i>vara nerstoppad</i>	1	
<i>Ø nerstoppad</i>	1	
<i>lägga</i>	1	
<i>vara</i>	1	
<i>Ø posée</i>		4
<i>être mise</i>		1
<i>être</i>		1
<i>Ø</i>	1	8
TOTAL	14	14

Tableau 46: Expressions utilisées par les groupes de contrôle pour encoder le stimulus SP006 – BANANE DANS UN VERRE.

Comme indiqué dans le tableau (46) ci-dessus, on peut noter l'absence totale chez les francophones de précisions sur la Manière dont se trouve placée cette banane. Les suédophones, quant à eux, marquent l'orientation de la banane dans 12 cas sur 14, et seulement deux locuteurs ont évité la précision de la Manière par une expression neutre ou une ellipse. La VERTICALITÉ de la banane est exprimée par 9 personnes, à l'aide des verbes *stå/ställa*, dont le dernier se trouve au participe passé précédé par un verbe neutre, à savoir la copule *vara* « être ». En outre, le participe passé du verbe *stoppa* « insérer » combiné à la particule préfixée *ner* indique une Trajectoire vers le bas, qui laisse induire un mouvement vertical. Le CONTACT étroit que la banane peut avoir avec le verre est précisé dans la sémantique de ce verbe. Les locuteurs suédophones ont également exprimé un certain étonnement face à la situation à décrire par des pauses ou des hésitations, comme dans les exemples (9.19) et (9.20), où points de suspension indiquent une pause de plus d'une seconde.

- (9.19) *Gul banan som ... ja står i ett*
jaune banane qui ... oui être debout.PRÉS dans un
genomskinligt glas.
transparent verre
« Banane jaune qui... euh tient debout dans un verre transparent. »

SP006-SLMADM005

- (9.20) *Det är en banan som är ... ställd*
 ce être.PRÉS une banane qui est ... mise debout.PART.PAS.ADJ
i ett glas. SP006-SLMADM006
 dans un verre
 « C'est une banane qui est ... posée debout dans un verre. »

En français, les moyens linguistiques utilisés pour décrire cette situation excluent les précisions sur la Manière, en portant seulement la notion de la localisation. Une grande partie des énoncés (57,15% soit 8/14) n'expriment la relation spatiale que par la préposition (*dans* à 100%), et aucun verbe ni satellite n'est présent. Dans 28,55% (ou 4/14) des énoncés, la phrase elliptique est combinée au participe passé du verbe *poser*, comme dans l'exemple (9.21) ci-dessous.

- (9.21) *Une banane posée dans un verre d'eau.* SP006-SGFK006

La construction de la phrase devient moins complexe si le verbe principal ne portant aucune information supplémentaire est omis. Même si les francophones n'ont pas exprimé par des moyens linguistiques la NON-CANONICITÉ de la situation, ils ont marqué des hésitations par des pauses comme les suédophones, voir les exemples (9.22) et (9.23) ci-dessous.

- (9.22) *Alors là, une banane euh... dans un verre.* SP006-SGFK005
 (9.23) *Une banane euh... posée dans un verre.* SP006-SGFM002

Pour ce stimulus, plusieurs réactions pragmatiques sont émises de la part des informateurs, comme des rires ou de petits commentaires comme « elle est bien celle-là », ou « d'accord » avec intonation montante et questionnante. Ce type de réactions est très rare pour le stimulus du tapis roulé et mis debout dans un coin, probablement parce qu'une telle situation est rare, mais pas insolite.

9.5.2. La comparaison développementale

La stratégie la plus utilisée pour encoder cette situation consiste en une tournure elliptique (26 occurrences sur 84), tandis que le verbe attendu *stå* est employé 21 fois, uniquement par les adultes suédophones ainsi que par les enfants de 10 ans. L'information spatiale est exprimée dans les satellites par les adultes suédophones natifs (4 occurrences), les enfants de 10 ans

(une occurrence) et les apprenants L2in (une occurrence). Ces derniers y encodent la Trajectoire, tandis que les adultes suédophones encodent les trois composantes sémantiques spatiales. Les enfants de 10 ans et les apprenants avancés font les mêmes choix informationnels du verbe, et présentent un modèle proche de celui du groupe de contrôle suédois.

SP006 – BANANE DANS UN VERRE	TOTAL	4 ans	7 ans	10 ans	L2in	L2av	Contrôle suédois
<i>stå</i>	21	0	0	5	3	6	7
<i>vara ställd</i>	2	0	0	0	0	0	2
<i>vara nerstoppad</i>	1	0	0	0	0	0	1
<i>Ø nerstoppad</i>	1	0	0	0	0	0	1
<i>sitta</i>	4	0	2	2	0	0	0
<i>ligga</i>	10	2	1	2	1	4	0
<i>lägga</i>	2	1	0	0	0	0	1
<i>sticka upp</i>	1	0	0	1	0	0	0
<i>fylla in</i>	1	0	0	0	1	0	0
<i>vara</i>	12	0	3	3	4	1	1
<i>finnas</i>	3	0	0	0	3	0	0
<i>Ø</i>	26	11	8	1	2	3	1
TOTAL	84	14	14	14	14	14	14

Tableau 47: Expressions utilisées par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour encoder le stimulus SP006 – BANANE DANS UN VERRE.

Les enfants de 4 ans n'énoncent aucun verbe portant sur la position debout, en n'utilisant qu'un seul verbe de position, à savoir *ligga* « être couché » (3 occurrences). Les enfants de 7 ans n'emploient que très peu les verbes de position, à savoir une occurrence de *ligga* et deux de *sitta* « être assis ». Ce dernier est également choisi deux fois par les enfants de 10 ans, dont un exemple ci-dessous.

(9.24) *En banan som sitter i ett glas.* SP006-S10F010
 une banane qui être assis.PRÉS dans un verre
 « Une banane qui est assise dans un verre. »

La possibilité d'interpréter la relation spatiale entre la banane et le verre comme inclusive avec un contact étroit motive le choix du verbe *sitta*, ce qui semble être le cas pour les enfants de 7 ans. Les deux groupes d'apprenants L2 font usage des deux autres verbes de position

statiques, en optant surtout pour le verbe attendu *stå* (L2in: 3 occurrences, L2av: 6 occurrences). Chez les apprenants intermédiaires, une personne a choisi le verbe *ligga*.

L'usage d'un verbe neutre se fait par 3 enfants dans chaque groupe d'âge des 7 et 10 ans, ayant opté pour la copule *vara* « être ». Les apprenants L2 y ont également recours, et les intermédiaires les utilisent 7 fois, alors que les avancés en font un usage conforme à la langue cible, à savoir une fois, en choisissant eux aussi la copule. Les apprenants L2in, en revanche, utilisent le verbe *vara* 4 fois, et le verbe existentiel *finnas* « exister, y avoir » 3 fois.

Les constructions elliptiques sont employées dans une très grande mesure par les enfants de 4 ans, à savoir 11/14 (soit 78,57%). Trois de ces ellipses sont « fausses », où la banane est tout simplement étiquetée. Chez les enfants de 7 ans, on trouve 8 fois des ellipses verbales, alors que les enfants de 10 ans en utilisent autant que le groupe de contrôle suédois, à savoir une fois. Les apprenants L2 y ont recours 2 fois (L2in) et 3 fois (L2av) respectivement, mis en relief par le résultat du groupe de contrôle français, qui choisit cette solution 8 fois sur 14. Un apprenant L2in présente une occurrence d'un verbe classé comme AUT, à savoir *fylla* « remplir », illustré par la phrase ci-dessous.

(9.25)	<i>En</i>	<i>banan</i>	<i>som</i>	<i>fyller</i>	<i>in</i>	<i>ett</i>	<i>glas.</i>	
	une	banane	qui	remplir.PRÉS	vers l'intérieur	un	verre	
	« Une banane qui remplit un verre. »							SP006-SL2INM005

La construction verbale à particule **fylla in* n'est pas conforme à la langue cible. Cependant, la manière dont se trouve la banane est rendue par le verbe *fylla* « remplir », et ce verbe est comptabilisé parmi les MAN concernant le focus de l'information rendu dans la phrase. Un enfant de 10 ans a également employé un verbe qui précise la Manière dont se trouve la Figure, à savoir *sticka upp* « dépasser », voir l'exemple (9.26).

(9.26)	<i>En</i>	<i>banan</i>	<i>som</i>	<i>stickar upp</i>	<i>ur</i>	<i>ett</i>	<i>glas.</i>	SP006-S10P003
	une	banane	qui	dépasser.PRÉS	de l'intérieur	un	verre	
	« Une banane qui dépasse d'un verre. »							

Le verbe *sticka* ne prend son sens spatial qu'en combinaison d'une particule, et veut dire « dépasser » lorsqu'il est combiné aux particules *upp* « vers le haut » et *ut* « vers l'extérieur », alors qu'avec la particule *in* « vers l'intérieur », il veut dire « insérer, mettre ». Pour utiliser ce verbe, quelques contraintes sont imposées sur la disposition de la Figure : elle doit être

élongée, mince et/ou plate (cf. Lemmens, 2006⁶⁵). La banane dans ce stimulus correspond dans une certaine mesure à ces critères, ce qui rend la phrase idiomatique, même si quelque peu inattendue⁶⁶.

Comme on peut le voir dans le tableau (48) ci-dessous, la VERTICALITÉ (sans la notion de la BASE, car inactuelle pour cette Figure) est le paramètre sémantique le plus exprimé pour ce stimulus, mais il n'est jamais encodé par les enfants de 4 et de 7 ans. Ces derniers préfèrent utiliser des expressions encodant l'HORIZONTALITÉ et le CONTACT/INCLUSION, dans la mesure où ils en expriment.

Stimulus	Paramètre sémantique exprimé	TOTAL	4 ans	7 ans	10 ans	L2in	L2av	Contrôle suédois
SP006 – BANANE DANS UN VERRE	VERTICALITÉ	23	0	0	5	3	6	9
	HORIZONTALITÉ/NON-BASE	12	3	1	2	1	4	1
	CONTACT/INCLUSION	7	0	2	3	0	0	2

Tableau 48: Paramètres sémantiques exprimés par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour le stimulus SP006 – BANANE DANS UN VERRE.

Dans le chapitre de la discussion, nous ferons valoir que la NON-CANONICITÉ de la situation élicite d'une part des verbes de position non-conformes à l'encodage de la situation spatiale, d'autre part des expressions positionnellement neutres ou elliptiques.

65 Les propositions de Lemmens (2006) concernent le verbe néerlandais *steken*, mais s'appliquent également sur son équivalent suédois *sticka*.

66 Dans une étude ultérieure, nous affronterons toutes les phrases idiomatiques mais un peu étonnantes de notre corpus à des informateurs natifs de suédois, pour obtenir un jugement sur l'acceptabilité de celles-ci.

9.6. Configuration 3, +v Ø B :DP006 – POSER UNE BROSSE À DENTS DANS UN VASE

Dans ce film, on voit la main d'une personne poser une brosse à dents dans un petit vase en verre. L'orientation canonique de la brosse à dents se discute, selon les habitudes des uns et des autres. Dans certaines familles, elle se trouve dans un verre ou autre récipient lorsqu'elle n'est pas utilisée, ce qui lui donne une extension verticale. Dans d'autres, la brosse à dents est placée à l'horizontale sur l'évier ou l'étagère de la salle de bains. C'est donc l'extension verticale ou horizontale de la brosse à dents qui décide du verbe à choisir, et pour un citoyen du monde occidental dans lequel nous vivons, ces positions ne sont pas étonnantes. Dans notre stimulus, le film montre une personne qui met une brosse à dents dans un petit vase. Ce Fond n'appartient pas à l'emplacement canonique d'une telle Figure, mais plusieurs informateurs n'ont même pas remarqué qu'il ne s'agissait pas d'un verre quelconque – Fond plus naturel – et l'ont pas encodé comme un vase, mais comme un verre.

9.6.1. La comparaison interlinguistique

Deux des informateurs suédois emploient un verbe neutre, à savoir *placera* « placer », qui appartient à un registre soutenu. Dans le tableau suivant, les choix d'expressions par les suédophones sont exposés, et nous voyons qu'ils sont très diversifiés. Quatre verbes indiquant l'orientation de la Figure sont utilisés, dont deux (*ställa* « mettre debout » et *stoppa* « insérer ») sont combinés à des particules, encodant la Trajectoire (*ner* « vers le bas »).

DP006 – POSER UNE BROSSE À DENTS DANS UN VASE	Groupe de contrôle suédois	Groupe de contrôle français
<i>ställa</i>	1	
<i>ställa ner</i>	5	
<i>sätta</i>	4	
<i>stoppa ner</i>	1	
<i>lägga</i>	1	
<i>placera</i>	2	
<i>mettre</i>		8
<i>poser</i>		3
<i>ranger</i>		2
<i>déposer</i>		1
TOTAL	14	14

Tableau 49: Expressions utilisées par les groupes de contrôle pour encoder le stimulus DP006 – POSER UNE BROSSE À DENTS DANS UN VASE.

Hormis les deux occurrences de *placera* « placer », les expressions utilisées portent une précision sur la position de la brosse à dents. Avec le choix, majoritaire, du verbe *ställa* (6 occurrences), l'attention est portée sur la VERTICALITÉ, alors qu'avec le verbe *sätta* (4 occurrences), le contact entre la Figure et le Fond est souligné. Il est également possible que l'emplacement approprié de la brosse à dents soit en ligne de mire par ce choix. Ici, l'interchangeabilité de ces deux verbes se montre, et trouve sa raison d'être dans le paramètre sémantique de la FONCTIONNALITÉ, surtout présent dans *ställa*, qui rejoint le paramètre de l'EMPLACEMENT APPROPRIÉ (voir discussion sous 3.5 les paramètres sémantiques des verbes de position). L'INCLUSION et le CONTACT étroit sont soulevés à l'aide du verbe *stoppa*, qui en combinaison avec la particule *ner* « vers le bas » exprime la Trajectoire du mouvement.

Les choix d'expression des francophones, également exposés dans le tableau (49) ci-dessus, relèvent des verbes positionnellement neutres, avec une utilisation majoritaire du verbe *mettre*. Le verbe *ranger* apporte une certaine notion de l'EMPLACEMENT APPROPRIÉ, comme dans l'exemple (9.27) ci-dessous, où l'on peut noter que le vase est perçu comme un verre.

(9.27) *Quelqu'un qui range sa brosse à dents dans un verre.*

DP006-SGFK007

Or, ce verbe peut aussi se combiner à un Fond non-approprié, car la deuxième occurrence de *ranger* est suivie par le syntagme prépositionnel *dans un vase*. Les francophones n'utilisent aucun satellite pour encoder l'information spatiale pour ce stimulus.

9.6.2. La comparaison développementale

Cette situation, exposant les paramètres de la VERTICALITÉ, sans BASE, une INCLUSION dans et/ou un CONTACT avec le Fond, ainsi que le jugement du Fond comme un EMPLACEMENT APPROPRIÉ, soutient les choix de verbes suivants : *ställa*, *sätta* et *stoppa*, comme les adultes suédophones l'ont montré. Ces concepts ont été choisis en grande majorité par nos informateurs (voir le tableau (51) à la fin de la section), même si la répartition de ces trois verbes diffère entre les groupes, voir le tableau (50) ci-dessous. En effet, *ställa* est surtout utilisé sans particule par les apprenants, tout comme *sätta*. En ce qui concerne le verbe *stoppa*, l'usage varie davantage. En outre, le choix de particule encodant la Trajectoire est très diversifié, car l'inclusion de la Figure est encodée par *in*, *i* (« vers l'intérieur »), tandis que la Trajectoire vers le bas est exprimée par *ner*. Les adverbes *fram* (« vers le devant ») et *tillbaka* (« de retour ») sont choisis uniquement par les apprenants L1 (4 et 7 ans) et L2av. D'une manière générale, les satellites (encodant tous la Trajectoire) sont employés par les suédophones natifs (4 occurrences chez les enfants de 4 ans, 3 chez les enfants de 7 ans et 6 occurrences chez les enfants de 10 ans et les adultes natifs) et dans une moindre mesure par les apprenants L2 (2 occurrences chez les L2in et L2av respectivement).

DP006 – POSER UNE BROSSE À DENTS DANS UN VASE	TOTAL	4 ans	7 ans	10 ans	L2in	L2av	Contrôle suédois
<i>ställa</i>	19	2	6	3	1	6	1
<i>ställa ner</i>	5	0	0	0	0	0	5
<i>ställa i</i>	2	0	0	0	2	0	0
<i>ställa tillbaka</i>	1	0	0	0	0	1	0
<i>sätta</i>	20	3	3	3	4	3	4
<i>sätta ner</i>	1	0	1	0	0	0	0
<i>sätta i</i>	1	0	0	1	0	0	0
<i>sätta tillbaka</i>	1	1	0	0	0	0	0
<i>sätta fram</i>	1	0	1	0	0	0	0
<i>stoppa i/in</i>	6	2	1	2	0	1	0
<i>stoppa</i>	3	2	0	1	0	0	0
<i>stoppa ner</i>	3	1	0	1	0	0	1
<i>lägga</i>	9	2	0	2	1	3	1
<i>lägga i</i>	1	0	0	1	0	0	0
<i>ligga</i>	3	1	0	0	2	0	0
<i>lämna</i>	1	0	0	0	1	0	0
<i>hämta</i>	1	0	0	0	1	0	0
<i>placera</i>	3	0	0	0	1	0	2
<i>vara</i>	1	0	1	0	0	0	0
<i>Ø</i>	2	0	1	0	1	0	0
TOTAL	84	14	14	14	14	14	14

Tableau 50: Expressions utilisées par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour encoder le stimulus DP006 – POSER UNE BROSSE À DENTS DANS UN VASE.

La présence du concept positionnel de *lägga/ligga* est importante, car énoncé 13 fois au total par tous les groupes, sauf par les enfants de 7 ans. En ce qui concerne les enfants de 4 ans et les apprenants L2 intermédiaires, ce concept est rendu par le verbe de position statique *ligga*.

Le tableau (51) ci-dessous regroupe les réponses en paramètres sémantiques, et il s'avère que la présence élevée des verbes comme *sätta* et *stoppa* font grimper les chiffres du paramètre sémantique de CONTACT/INCLUSION, en gras dans le tableau. La VERTICALITÉ est également exprimée fréquemment, choisie en majorité par les apprenants L2av et le groupe de contrôle.

Stimulus	Paramètre sémantique exprimé	TOTAL	4 ans	7 ans	10 ans	L2in	L2av	Contrôle suédois
DP006 – POSER UNE BROSSE À DENTS DANS UN VASE	VERTICALITÉ	27	2	6	3	3	7	6
	HORIZONTALITÉ/NON-BASE	13	3	0	3	3	3	1
	CONTACT/INCLUSION	36	9	6	8	4	4	5

Tableau 51: Paramètres sémantiques exprimés par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour le stimulus DP006 – POSER UNE BROSSE À DENTS DANS UN VASE.

L'usage de l'expression de l'HORIZONTALITÉ sera expliquée dans le chapitre 10.4 comme une sur-utilisation de celle-ci, ou bien par la relation non-canonique entre la Figure et le Fond (voir 10.6.2).

9.7. Configuration 4, - v + B : SP007 – CHAUSSURES DANS UNE ENTRÉE

Un objet avec une extension horizontale, mais qui a une BASE sur laquelle il se trouve, est pour la plupart du temps encodé par la paire de verbes *stå/ställa*. Dans le stimulus pour la situation statique, SP007, il s'agit des chaussures de type baskets, qui se trouvent dans une entrée de maison, alignées le long du mur. Elles se trouvent sur leur base, à savoir la semelle, et l'ouverture de la chaussure est vers le haut, ce qui les rend fonctionnelles, car on peut les mettre sans avoir à les tourner, et c'est ainsi qu'elles sont orientées quand elles sont sur les pieds. En outre, c'est dans cette position que l'on s'attend à trouver les chaussures non-portées, ce qui leur apporte également le paramètre de la CANONICITÉ.

9.7.1. La comparaison interlinguistique

Pour ce stimulus, un grand nombre de satellites encodant la Manière ont été énoncés. Pour en rendre compte, nous avons choisi une autre présentation du tableau, comme pour le stimulus SP005 – TAPIS DEBOUT DANS UN COIN ci-dessus. D'abord nous exposons les réponses des suédophones natifs, ensuite celles des francophones. Selon le tableau (52) ci-dessous, 12 informateurs du groupe de contrôle suédois expriment le paramètre de la présence d'une BASE surtout à l'aide du verbe *stå*, mais également par le participe passé du verbe *ställa*.

SP007 – CHAUSSURES DANS UNE ENTRÉE	verbe conjugué	satellite 1	satellite 2
2	<i>stå</i> « être debout »	<i>upp</i> « vers le haut »	<i>radad</i> « en ligne »
1	<i>vara</i> « être »	<i>upp</i> « vers le haut »	<i>ställd</i> « mis debout »
8	<i>stå</i> « être debout »		
1	Ø	<i>stående</i> « être debout.PART.PRÉS »	
1	Ø	<i>på snygg rad</i> « en ligne jolie »	
1	Ø		

Tableau 52: Les moyens linguistiques et leur répartition entre verbe et satellites chez le groupe de contrôle suédois, SP007 – CHAUSSURES DANS UNE ENTRÉE.

Seulement un informateur suédois exclut toute information sur la manière, ce que nous voyons dans l'exemple (9.32) ci-dessous. La plupart des suédophones ont précisé la Manière de différentes façons dans les satellites, en utilisant des syntagmes prépositionnels comme *på snygg rad* « en ligne jolie », ou des participes passés adjectivaux du genre *uppradade*

« alignées ». Ces satellites sont toujours précédés par le verbe de position *stå* (comme dans l'exemple (9.28), sauf dans un cas, où la phrase est elliptique (voir l'exemple (9.29)).

- (9.28) *Här står det en massa skor*
 ici être debout.PRÉS il une masse chaussures.INDEF
uppradade på golvet. SP007-SLMADM006
 vers le haut-alignées.PART.PAS.ADJ sur sol.DÉF
 « Ici, il y a plein de chaussures alignées par terre. »
- (9.29) *En entré med skor i olika storlekar*
 une entrée avec chaussures.INDEF en différentes pointures.INDEF
på snygg rad längs med kanten. SP007-SLMADK009
 sur jolie rangée le long de avec bord.DÉF
 « Une entrée avec des chaussures de différentes pointures joliment rangées le long du bord. »

En français, l'on peut noter le même type de précisions sur la Manière dont se trouvent les chaussures, à savoir *alignées*, *bien rangées*, etc., voir le tableau (53) ci-dessous. Le syntagme nominal *une rangée de* est un attribut de la Figure, mais puisqu'il exprime la Manière dont elle se trouve, nous l'avons comptabilisé parmi les satellites.

SP007 – CHAUSSURES DANS UNE ENTRÉE	verbe principal	satellite 1	satellite 2
1	<i>être</i>	<i>posées</i>	<i>une rangée de</i>
1	Ø	<i>alignées</i>	<i>une rangée de</i>
1	Ø	<i>posées</i>	<i>alignées</i>
1	Ø	<i>mises</i>	<i>côte-à-côte</i>
3	<i>être</i>	<i>alignées</i>	
2	Ø	<i>alignées</i>	
1	Ø	<i>bien rangées</i>	
1	<i>être</i>	<i>posées</i>	
1	Ø	<i>posées</i>	
1	<i>être</i>		
1	Ø		

Tableau 53: Les moyens linguistiques et leur répartition entre verbe et satellites chez le groupe de contrôle français, SP007 – CHAUSSURES DANS UNE ENTRÉE.

Tandis que la Manière peut être exprimée dans le verbe en suédois, les éléments français précisant la manière se trouvent toujours dans les satellites et sont combinés à un verbe neutre ou à une ellipse, comme dans l'exemple ci-dessous.

(9.30) *Nous avons cinq paires de chaussures mises côte à côte le long d'un mur.* SP007-SGFM004

En français, il s'agit surtout des composantes sémantiques des verbes au participe passé, comme *poser* (C+T), ou *aligner* (M+C+T), mais aussi du groupe nominal *une rangée de* (M+T). En suédois, la Trajectoire est encodée d'une part par la particule *upp* « vers le haut » (3 occurrences), combinée aux participes passés des verbes comme *rada* « aligner » (M+C+T), *ställa* « mettre debout » (M+C+T). Les constructions de phrases les plus courantes en suédois sont 'Figure + verbe / Ø + préposition + Fond', qui sont employées dans 10 cas sur 14, voir les exemples suivants, (9.31) et (9.32).

(9.31) *En två tre fyr fem par skor står*
 une deux trois quat' cinq paires chaussures.INDÉF être debout.PRÉS
mot en vägg. SP007-SLMADK004
 contre un mur
 « Un deux trois quat' cinq paires de chaussures se trouvent contre un mur. »

(9.32) *Ett gäng skor på ett trägolv.* SP007-SLMADM002
 une bande chaussures.INDÉF.sur un bois-sol
 « Un nombre de chaussures sur un sol en bois. »

Dans les quatre phrases restantes, l'on trouve davantage d'informations quant à la Manière dans le satellite, dont deux cas avec le verbe *stå* comme verbe principal, voir l'exemple (9.33), un cas avec une ellipse au niveau du verbe (l'exemple (9.34)), et une phrase avec un verbe neutre (9.35). Cette dernière précise le paramètre de BASE dans la forme participiale du verbe *ställa*, à savoir *ställda*, alors que la CANONICITÉ de l'orientation des chaussures, présente déjà dans le participe, est soulignée par la particule préfixée *upp* « vers le haut ».

(9.33) *Här är det några skor som*
 ici être.PRÉS cela quelques-unes chaussures.INDÉF qui
står uppradade på golvet. SP007-SLMADK002
 être debout.PRÉS vers le haut-alignées.PART.PAS.ADJ sur sol.DÉF
 « Ici il y a des chaussures qui sont alignées par terre. »

(9.34) *Skor i olika storlekar på snygg rad*
 chaussures.INDÉF dans différentes pointures.INDÉF sur belle ligne
längs med kanten. SP007-SLMADK009
 le long de avec bord.DÉF
 « Des chaussures de pointures différentes joliment alignées le long du bord. »

- (9.35) *Skor som är uppställda innanför*
 chaussures.INDÉF qui être.PRÉSvers le haut-mises debout.PART.PAS.ADJ à l'intérieur
en dörr. SP007-SLMADM012
 une porte
 « Des chaussures qui sont rangées à l'intérieur d'une porte. »

Comme nous l'avons mentionné, les francophones ont eux aussi eu une forte tendance à exprimer la Manière dont se trouvent les chaussures dans une très grande mesure, à savoir dans 9 phrases sur 14. La phrase la plus fournie en informations sur la Manière est celle montrée dans l'exemple (9.36). Nous y voyons le groupe nominal *une rangée de* ainsi que le participe passé *alignées*. Ce dernier satellite est relativement courant, avec 7 occurrences, dont deux exemples dans les phrases suivantes, (9.36) et (9.37).

- (9.36) *Une rangée de chaussures alignées le long du mur.* SP007-SGFK002
 (9.37) *Cinq paires de chaussures sont alignées le long d'un mur.* SP007-SGFM007

Chez le groupe de contrôle français, nous trouvons une phrase elliptique, contenant uniquement une préposition dénotant la relation spatiale entre la Figure et le Fond, voir l'exemple (9.38).

- (9.38) *On a des paires de chaussures d'une famille dans l'entrée d'une maison.* SP007-SGFK005

9.7.2. La comparaison développementale

La présence de la BASE est exprimée à l'aide d'un verbe de position 35 fois sur 70, suivi par des satellites 11 fois, précisant la Manière dans laquelle se trouvent les chaussures (et pour certains, également la Trajectoire, voir ci-dessous). Les enfants de 7 ans font une explication de l'information spatiale en utilisant un verbe, *stå* « être debout » (11 occurrences) ou *vara* « être » (une occurrence), avec une préposition, pour relier la Figure et le Fond, et les enfants de 10 ans n'utilisent que le verbe attendu, à savoir *stå*. Les enfants de 4 ans précisent l'orientation des chaussures deux fois (une occurrence de *stå* et une de *ställ*), à l'instar des apprenants L2in. Les apprenants L2 avancés emploient le verbe *stå* 6 fois, alors que le groupe de contrôle suédois encode la position 12 fois. Le verbe de position *sitta* « être assis » a été employé par deux informateurs, à savoir un enfant de 4 ans et un apprenant L2 intermédiaire. L'usage du verbe *ligga* est répandu parmi les groupes d'apprenants du suédois L2, avec 5

occurrences sur 14 chacun. Dans le tableau (54) ci-dessous, les expressions produites par le groupe de contrôle suédois sont exclues, afin de réduire la taille du tableau. Leurs réponses se trouvent dans le tableau (52) ci-dessus.

SP007 – CHAUSSURES DANS UNE ENTRÉE	TOTAL	4 ans	7 ans	10 ans	L2in	L2av
<i>stå</i>	24	1	7	11	1	4
<i>stå ihop</i>	1	0	1	0	0	0
<i>stå på/i rad</i>	4	0	2	2	0	0
<i>stå i fin ordning</i>	1	0	1	0	0	0
<i>stå prydligt</i>	1	0	0	0	0	1
<i>stå i rad i ordning</i>	1	0	0	0	0	1
<i>stå fint</i>	1	0	0	1	0	0
<i>vara anställd</i>	1	0	0	0	1	0
<i>ställa</i>	1	1	0	0	0	0
<i>sitta</i>	2	1	0	0	1	0
<i>ligga</i>	7	0	0	0	5	2
<i>ligga i rad</i>	1	0	0	0	0	1
<i>ligga i ordning</i>	1	0	0	0	0	1
<i>ligga alajnade</i>	1	0	0	0	0	1
<i>Ø på/i rad</i>	2	0	2	0	0	0
<i>Ø uppradade</i>	1	0	0	0	0	1
<i>vara</i>	5	1	1	0	1	2
<i>finnas</i>	3	0	0	0	3	0
<i>finnas välordnade</i>	1	0	0	0	1	0
<i>vara välrangé</i>	1	0	0	0	1	0
<i>Ø</i>	10	10	0	0	0	0
TOTAL	84	14	14	14	14	14

Tableau 54: Expressions utilisées par les apprenants de suédois L1 et L2 pour encoder le stimulus SP007 – CHAUSSURES DANS UNE ENTRÉE.

Comme nous l'avons déjà constaté ci-dessus, le groupe de contrôle français a précisé la disposition des chaussures dans une très grande mesure dans les satellites, alors que le verbe ne contient aucune information spatiale spécifique. Ce type de précision est présent également chez les locuteurs de suédois, mais dans une proportion moins importante. Les enfants de 4 ans n'en prononcent pas, mais les autres apprenants apportent des précisions sur la Manière dans laquelle se trouvent ces chaussures, d'une part dans le choix de verbe, d'autre part dans les satellites. Beaucoup de satellites contiennent un jugement esthétique, et encodent par conséquent la Manière, notamment par des expressions comme *fint* « joliment », *prydligt*

« d'une façon soignée », *i ordning* « en ordre, de façon ordonnée », *välordnade* « bien rangées ». D'autres précisent la disposition spatiale des chaussures : *i/på rad* « en rang/rangée/ligne », *uppradade* « alignées », *uppställda* « mises debout-vers le haut / alignées ». Ces expressions encodent la Manière, mais aussi la Trajectoire. Les expressions plus idiosyncrasiques comme *vara *anställd* « être *mise debout contre » et *ligga *alajnade* « être couché *alignées » seront traitées dans le chapitre 10.5 ci-dessous.

Chez les enfants de 4 ans, l'ellipse verbale est prédominante (10 occurrences), et comme nous l'avons mentionné plus haut, il s'agit surtout d'un étiquetage de la Figure, sans précision de son Fond ni leur relation spatiale (8 cas sur 10).

Dans le tableau (55) ci-dessous, la présence du paramètre de la BASE est exprimée par la plupart des locuteurs, comme nous l'avons déjà mentionné ci-dessus.

Stimulus	Paramètre sémantique exprimé	TOTAL	4 ans	7 ans	10 ans	L2in	L2av	Contrôle suédois
SP007 – CHAUSSURES DANS UNE ENTRÉE	VERTICALITÉ/BASE	47	2	11	14	2	6	12
	HORIZONTALITÉ/NON-BASE	10	0	0	0	5	5	0
	CONTACT/ INCLUSION	2	1	0	0	1	0	0

Tableau 55: Paramètres sémantiques exprimés par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour le stimulus SP007 – CHAUSSURES DANS UNE ENTRÉE.

Seuls les apprenants L2 utilisent des expressions encodant l'HORIZONTALITÉ. Cet usage erroné sera expliqué dans la discussion d'une part comme une sur-utilisation du verbe *ligga*, d'autre part comme une preuve d'un ordre d'acquisition des paramètres, dont celui de la BASE est acquis après ceux de la VERTICALITÉ et de l'HORIZONTALITÉ.

9.8. Configuration 4, - v + B : DP007 – POSER UN ORDINATEUR SUR UNE TABLE

Dans ce stimulus film, quelqu'un pose un ordinateur portable (Figure) sur une petite table basse (Fond). L'ordinateur est fermé, mais en veille, visible par un voyant allumé sur le devant de l'ordinateur. La Figure a une extension horizontale, mais détient une BASE sur laquelle elle est posée, lorsqu'elle se trouve dans une position canonique, d'où l'appartenance à la configuration -v +B. La FONCTIONNALITÉ est en cours lorsque l'ordinateur est ouvert et allumé, ce qui n'est pas le cas dans ce stimulus. Ainsi, il est possible d'encoder cette situation par tous les verbes de position dynamiques.

9.8.1. La comparaison interlinguistique

Les informateurs du groupe de contrôle suédois appliquent différents paramètres lors de leurs choix de verbe pour ce stimulus. Majoritairement, la présence de la BASE est exprimée, par le verbe *ställa* (7 occurrences). Mais l'HORIZONTALITÉ constitue également un paramètre saillant, car 4 personnes ont opté pour le verbe *lägga*. Une personne a choisi *sätta*, et nous avançons l'idée qu'il s'agit de l'encodage de l'EMPLACEMENT APPROPRIÉ de l'ordinateur qui motive ce choix. Cet objet semble moins lié d'une façon collocationnelle à un des verbes, peut-être de par sa fonction portable. Ainsi, il peut être codé par *lägga* lorsqu'on le met dans un sac, ou si on le pose dans un endroit où sa FONCTIONNALITÉ n'est plus en cours. Il est souvent encodé par *ställa* si on le pose sur une table, même lorsqu'il est fermé, et obligatoirement par ce verbe lorsqu'il est ouvert, car la VERTICALITÉ et la FONCTIONNALITÉ entrent en scène. Tous les verbes de position sont combinés au satellite *ner* « vers le bas ». La présence de l'expression de cette Trajectoire descendante s'explique par le fait que le Fond de l'ordinateur est une table basse, et que, par conséquent, la personne réalisant l'action doit se baisser un peu pour le déposer.

DP007 – POSER UN ORDINATEUR SUR UNE TABLE	Groupe de contrôle suédois	Groupe de contrôle français
<i>ställa</i>	2	
<i>ställa ner</i>	5	
<i>sätta ner</i>	1	
<i>lägga</i>	3	
<i>lägga ner</i>	1	
<i>placera</i>	2	
<i>poser</i>		12
<i>déposer</i>		1
<i>Ø posé</i>		1
TOTAL	14	14

Tableau 56: Expressions utilisées par les groupes de contrôle pour encoder le stimulus DP007 – POSER UN ORDINATEUR SUR UNE TABLE.

Cette situation est encodée en français surtout par le verbe *poser*, majoritairement à l'aspect agentif (12 occurrences), mais aussi à l'aspect statif (*Ø posé*, 1 occurrence). Le verbe *déposer* est utilisé une fois, encodant non seulement l'événement de placement, mais aussi la Trajectoire vers le bas dans son préfixe (cf. Kopecka, 2004). Les verbes français encodent la Causativité et la Trajectoire, tout comme le verbe suédois *placera*. Les verbes de position énoncés par les suédophones comportent également la Manière.

9.8.2. La comparaison développementale

Dans les réponses au stimulus DP007 - POSER UN ORDINATEUR SUR UNE TABLE, il existe une prédominance du verbe *lägga* « coucher » chez tous les apprenants, sauf pour les L2av, qui utilisent *ställa* « mettre debout » et *lägga* presque à l'égalité, voir le tableau (57) ci-dessous. Le paramètre de l'HORIZONTALITÉ semble prévaloir sur la présence de la BASE pour ces apprenants, alors que les adultes du groupe de contrôle préfèrent encoder le concept de la BASE par le verbe *ställa*. Cet usage augmente avec l'âge et la compétence linguistique, car les enfants de 4 ans utilisent *ställa* une fois, les enfants de 7 ans dans 2 fois, comme les apprenants intermédiaires, et il est choisi 3 fois par les enfants de 10 ans. Les apprenants avancés optent pour le verbe *ställa* autant que le groupe de contrôle, à savoir dans la moitié des cas (7/14). Le verbe *sätta* est peu choisi pour encoder cette situation, et seuls les enfants de 7 ans l'ont utilisé plus d'une fois, alors que les enfants de 4 ans ne l'ont jamais appliqué.

DP007 – POSER UN ORDINATEUR SUR UNE TABLE	TOTAL	4 ans	7 ans	10 ans	L2in	L2av	Contrôle suédois
<i>ställa</i>	15	1	2	1	2	7	2
<i>ställa ner</i>	7	0	0	2	0	0	5
<i>sätta</i>	3	0	1	0	1	1	0
<i>sätta ner</i>	2	0	0	1	0	0	1
<i>sätta dit</i>	1	0	1	0	0	0	0
<i>sätta fram</i>	1	0	1	0	0	0	0
<i>lägga</i>	35	10	7	6	3	6	3
<i>lägga ner</i>	4	0	1	2	0	0	1
<i>lägga fram</i>	2	0	0	2	0	0	0
<i>ligga</i>	6	0	0	0	6	0	0
<i>ligga tillbaka</i>	1	1	0	0	0	0	0
<i>stoppa dit</i>	1	0	1	0	0	0	0
<i>ta</i>	1	1	0	0	0	0	0
<i>lämna</i>	2	1	0	0	1	0	0
<i>placera</i>	3	0	0	0	1	0	2
TOTAL	84	14	14	14	14	14	14

Tableau 57: Expressions utilisées par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour encoder le stimulus DP007 – POSER UN ORDINATEUR SUR UNE TABLE.

En ce qui concerne les satellites, représentés par les particules encodant la Trajectoire, ils sont utilisés uniquement par les apprenants L1. Il s'agit surtout de la même particule que les adultes, à savoir *ner* « vers le bas » (6 occurrences), mais aussi des particules comme *fram* « vers le devant » (3 occurrences), *tillbaka* « de retour » (une occurrence par un enfant de 4 ans) et deux occurrences de *dit* « vers là-bas » (7 ans). Les enfants de 10 ans utilisent les mêmes satellites que les adultes, mais en moins grand nombre.

Les enfants de 4 ans ont opté pour d'autres verbes deux fois, à savoir *lämna* « laisser » et *ta* « prendre ». Un apprenant L2 intermédiaire a également choisi le verbe *lämna*. Le verbe de placement neutre, *placera*, énoncé deux fois par le groupe de contrôle suédois, est aussi utilisé par un apprenant L2in.

Dans le tableau (58) ci-dessous, on voit la répartition des réponses sur les paramètres sémantiques. Il s'avère que l'HORIZONTALITÉ est exprimée plus souvent que la VERTICALITÉ/BASE. L'augmentation de l'expression de ces derniers sera discutée dans la discussion comme une évolution possible de l'importance donnée à la base d'un objet, due à la prise de conscience de ce paramètre moins saillant que la VERTICALITÉ et l'HORIZONTALITÉ.

Stimulus	Paramètre sémantique exprimé	TOTAL	4 ans	7 ans	10 ans	L2in	L2av	Contrôle suédois
DP007 – POSER UN ORDINATEUR SUR UNE TABLE	VERTICALITÉ/BASE	22	1	2	3	2	7	7
	HORIZONTALITÉ/NON-BASE	48	11	8	10	9	6	4
	CONTACT/INCLUSION	8	0	4	1	1	1	1

Tableau 58: Paramètres sémantiques exprimés par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour le stimulus DP007 – POSER UN ORDINATEUR SUR UNE TABLE.

9.9. Configuration 4, - v + B : DP008 – POSER UNE ASSIETTE SUR UNE TABLE

Le film de ce stimulus montre un homme poser une assiette de petite taille (Figure) sur une table en bois (Fond). L'assiette, objet du quotidien, détient une base sur laquelle elle se trouve lorsqu'elle est dans son orientation canonique, en étant par conséquent fonctionnelle, car elle peut remplir sa fonction de recevoir de la nourriture.

9.9.1. La comparaison interlinguistique

L'assiette comporte très probablement une relation plus forte au verbe *ställa*, car l'action de poser une assiette sur une table est souvent encodée dans la langue de tous les jours. En effet, ce verbe est par excellence le plus choisi par les adultes suédophones natifs pour encoder cette situation, à savoir 12 fois sur 14. Ainsi, ils soulignent la présence de la BASE, sur laquelle l'assiette se trouve une fois l'action du placement achevée, ainsi que la CANONICITÉ de l'orientation.

DP008 – POSER UNE ASSIETTE SUR UNE TABLE	Groupe de contrôle suédois	Groupe de contrôle français
<i>ställa</i>	6	
<i>ställa ner</i>	4	
<i>ställa fram</i>	2	
<i>sätta ner</i>	1	
<i>placera</i>	1	
<i>poser</i>		12
<i>poser à l'endroit</i>		1
<i>être posé</i>		1
TOTAL	14	14

Tableau 59: Expressions utilisées par les groupes de contrôle pour encoder le stimulus DP008 – POSER UNE ASSIETTE SUR UNE TABLE.

Dans la moitié des occurrences, le verbe *ställa* est combiné à une particule encodant la Trajectoire, soit *ner* « vers le bas » (5 occurrences), soit *fram* « vers le devant » (2 occurrences). Puisque le Fond semble approprié pour une telle Figure, à savoir la table, le verbe *sätta* est utilisé une fois, combiné à la particule *ner*. Une fois, le verbe de placement neutre, *placera*, est employé.

Les informateurs francophones utilisent uniquement le verbe *poser*, dont une fois à l'aspect statif. Un des locuteurs précise dans un satellite la Manière dans laquelle se trouve l'assiette, à savoir à l'endroit. Dans le satellite se trouve également le participe passé *posé*, précédé par la copule à la place du verbe. Cette expression est utilisée par un informateur français.

9.9.2. La comparaison développementale

Le verbe *ställa* est employé 49 fois sur 84 par les locuteurs de suédois L1 et L2. L'usage de ce verbe est prédominant chez les enfants apprenants L1 (10, 11 et 7 occurrences respectivement), tandis que le verbe *lägga* est utilisé surtout par les enfants de 10 ans (1, 2 et 4 occurrences respectivement). Les apprenants L2 expriment surtout le concept positionnel de l'horizontalité. En effet, les L2in utilisent les verbes *ligga/lägga* 5 fois, et les L2av énoncent *lägga* 7 fois. Les apprenants L2in ont également recours aux autres concepts positionnels, en utilisant les formes dynamiques des verbes de position, à savoir *ställa* et *sätta* (3 occurrences chacun). Les apprenants L2av ont utilisé les autres verbes aussi, mais plus souvent *ställa* (6 occurrences) que *sätta* (une occurrence). Comme dans le groupe de contrôle, les verbes de position sont combinés à des satellites exprimant la Trajectoire, à savoir *ner* « vers le bas » et *fram* « vers le devant ». Cependant, seuls les apprenants L1 en font usage, tandis que les apprenants L2 n'en énoncent pas.

DP008 – POSER UNE ASSIETTE SUR UNE TABLE	TOTAL	4 ans	7 ans	10 ans	L2in	L2av	Contrôle suédois
<i>ställa</i>	35	10	6	4	3	6	6
<i>ställa ner</i>	5	0	1	0	0	0	4
<i>ställa fram</i>	9	0	4	3	0	0	2
<i>sätta</i>	6	0	0	2	3	1	0
<i>sätta ner</i>	1	0	0	0	0	0	1
<i>sitta</i>	1	0	0	1	0	0	0
<i>lägga</i>	13	1	2	2	1	7	0
<i>lägga ner</i>	1	0	0	1	0	0	0
<i>lägga fram</i>	1	0	0	1	0	0	0
<i>ligga</i>	4	0	0	0	4	0	0
<i>stoppa</i>	1	0	1	0	0	0	0
<i>ta</i>	1	1	0	0	0	0	0
<i>ta fram</i>	1	1	0	0	0	0	0
<i>lämna</i>	2	1	0	0	1	0	0
<i>placera</i>	2	0	0	0	1	0	1
Ø	1	0	0	0	1	0	0
TOTAL	84	14	14	14	14	14	14

Tableau 60: Expressions utilisées par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour encoder le stimulus DP008 – POSER UNE ASSIETTE SUR UNE TABLE.

Les verbes catégorisés parmi les autres verbes sont encore une fois *ta* « prendre » et *lämna* « laisser », énoncés seulement par les enfants de 4 ans et des apprenants L2 intermédiaires. Un des enfants de 4 ans combine le verbe *ta* avec la particule *fram* (« sortir »), en excluant ainsi l'information spatiale concernant la Manière, mais en exprimant la Causativité et la Trajectoire dans le verbe, et de nouveau la Trajectoire dans le satellite.

Le verbe neutre *placera* est employé par un apprenant parmi les L2in, ainsi que par un informateur du groupe du contrôle suédois.

Le tableau (61) ci-dessous reprend et regroupe les paramètres sémantiques exprimés pour ce stimulus. Pour l'assiette, le paramètre de la VERTICALITÉ n'est pas d'actualité, puisque le paramètre le plus saillant pour cette Figure est la BASE. Malgré cela, nous restons avec la même dénomination du paramètre en question dans ce tableau, en rajoutant la BASE, mais nous rappelons que, même s'ils sont encodés par le même verbe, à savoir *ställa*, la VERTICALITÉ et la BASE ne sont pas toujours présentes dans une configuration spatiale encodée par ce verbe. En effet, l'assiette dans ce stimulus est majoritairement encodée par le paramètre de la BASE.

Stimulus	Paramètre sémantique exprimé	TOTAL	4 ans	7 ans	10 ans	L2in	L2av	Contrôle suédois
DP008 – POSER UNE ASSIETTE SUR UNE TABLE	VERTICALITÉ/BASE	56	10	11	9	6	7	13
	HORIZONTALITÉ/NON-BASE	19	1	2	4	5	7	0
	CONTACT/INCLUSION	1	0	0	1	0	0	0

Tableau 61: Paramètres sémantiques exprimés par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour le stimulus DP008 – POSER UNE ASSIETTE SUR UNE TABLE.

Les occurrences d'encodage du paramètre de l'HORIZONTALITÉ seront discutées sous le chapitre 10.5 comme une perspective prise sur la situation spatiale, selon laquelle l'extension horizontale de l'assiette est le paramètre le plus saillant.

9.10. Configuration 5, - v – B : SP008 – ASSIETTE RETOURNÉE SUR UNE TABLE

Un objet qui n'a pas d'extension verticale, soit à cause d'une extension horizontale inhérente, soit à cause d'une VERTICALITÉ mise hors jeu, est encodé par la paire de verbes *ligga/lägga*. L'assiette retournée sur la table constitue une situation non-canonique et inattendue, où la base est invalide, car tournée vers le haut. En outre, le paramètre de l'HORIZONTALITÉ est présent.

9.10.1. La comparaison interlinguistique

Comme dans les réponses aux stimuli SP005 – TAPIS DEBOUT DANS UN COIN, et SP007 – CHAUSSURES DANS UNE ENTRÉE, une grande quantité de satellites sont utilisées par les locuteurs. Afin d'en rendre compte, le tableau montre la répartition des entités dans les satellites.

SP008 – ASSIETTE RETOURNÉE SUR UNE TABLE	verbe conjugué	satellite 1	satellite 2	satellite 3
6	Ø	<i>uppochner</i>	<i>vänd</i>	
2	<i>ligga</i>	<i>uppochner</i>		
1	Ø	<i>liggande</i>	<i>uppochner</i>	<i>vänd</i>
1	<i>ligga</i>	<i>uppochner</i>	<i>vänd</i>	
1	<i>vara</i>	<i>lagd</i>	<i>uppochner</i>	
1	<i>vara</i>	<i>uppochner</i>	<i>vänd</i>	
2	<i>vara</i>	<i>uppochner</i>		

Tableau 62: Les moyens linguistiques et leur répartition entre verbe et satellites chez le groupe de contrôle suédois, SP008 – ASSIETTE RETOURNÉE SUR UNE TABLE.

Les adultes suédophones natifs utilisent une expression positionnelle dans 5 phrases locatives, mais précisent la Manière dans toutes les 14 phrases, parfois même à l'aide de plusieurs entités linguistiques. En effet, le fait d'être retourné est marqué à 100% par l'adverbe *uppochner* « à l'envers », et il est souvent combiné au participe passé du verbe *vända* « tourner ». Ce verbe contient les composantes sémantiques de Manière, de Causativité et de Trajectoire. Nous avons interprété l'expression adverbiale *uppochner* comme un seul satellite, encodant la Trajectoire, même si elle contient deux adverbes encodant celle-ci, à savoir *upp* « vers le haut » et *ner* « vers le bas », liés par la conjonction de coordination *och* « et ». Mais comme c'est une expression lexicalisée pour décrire le sens dessus dessous, nous considérons qu'il ne s'agit plus de deux trajectoires distinctes. La phrase (9.39) illustre une façon d'encoder cette situation par le groupe de contrôle.

- (9.39) *En uppochnervänd kanske djup tallrik*
 une à l'envers-tourné.PART.PAS.ADJ peut-être profonde assiette
ligger på ett bord. SP008-SLMADM009
 être couché.PRÉS sur une table
 « Une assiette retournée, peut-être creuse, se trouve sur une table. »

Le verbe conjugué dans l'exemple (9.39) ci-dessus exprime l'orientation de la Figure, soulignée par le syntagme adjectival *uppochnervänd* « tourné à l'envers ». Comme nous l'avons fait valoir dans le chapitre 2.4, les adjectifs épithètes déterminant un aspect de la relation spatiale de la Figure sont considérés comme des satellites. Cependant, la façon la plus courante d'encoder cette assiette est la suivante :

- (9.40) *En uppochnervänd vit tallrik på*
 une à l'envers-tourné.PART.PAS.ADJ blanche assiette sur
ett bord. SP008-SLMADK008
 une table
 « Une assiette blanche retournée sur une table. »

Aucune entité verbale n'est présente, mais le syntagme adjectival se trouve en attribut à la Figure. Cet attribut est donc analysé en tant que satellite selon nous, voir la discussion sur ce phénomène dans le chapitre 10.1.2. Donc, en suédois, on exprime cette configuration soit à l'aide du verbe de position *ligga*, soit par une phrase neutre ou elliptique, avec des précisions sur la Manière dans le satellite. Les francophones précisent la Manière dans laquelle se trouve l'assiette seulement dans le satellite, mais y procèdent à 100%, à l'instar des suédophones, voir le tableau (63) ci-dessous.

SP008 – ASSIETTE RETOURNÉE SUR UNE TABLE	verbe conjugué	satellite 1	satellite 2
7	Ø	<i>retournée</i>	
2	Ø	<i>posée</i>	<i>à l'envers</i>
2	Ø	<i>renversée</i>	
1	Ø	<i>retournée</i>	<i>à l'envers</i>
1	<i>être</i>	<i>renversée</i>	<i>posée</i>
1	Ø	<i>à l'envers</i>	

Tableau 63: Les moyens linguistiques et leur répartition entre verbe et satellites chez le groupe de contrôle français, SP008 – ASSIETTE RETOURNÉE SUR UNE TABLE.

Les verbes *retourner* et *renverser* portent les trois composantes sémantiques spatiales qui nous intéressent, à savoir la Manière, la Causativité et la Trajectoire. Lorsque ces verbes sont combinés au syntagme prépositionnel *à l'envers*, la Manière et la Trajectoire sont de nouveau exprimées. La façon la plus choisie pour encoder cette situation est illustrée par l'exemple (9.41), tandis que la phrase la plus riche en information spatiale est montrée dans (9.42).

(9.41) *Une assiette retournée sur une table.* SP008-SGFM003

(9.42) *Une assiette retournée... à l'envers donc sur une table en bois.* SP008-SGFM007

Les points de suspension indiquent une petite pause d'à peu près une seconde. L'adverbe *donc* semble signaler une répétition ou une précision de l'information déjà énoncée.

9.10.2. La comparaison développementale

Dans le tableau (64) ci-dessous, nous avons choisi de rendre compte de toutes les expressions employées par les apprenants, afin de montrer la diversité que ce stimulus a élicitée. La production du groupe de contrôle suédois est exclue de ce tableau. En effet, tandis que l'expression la plus utilisée contient un verbe de position et un satellite encodant la Trajectoire, à savoir *ligga uppochner* « être couché à l'envers » (24 occurrences sur 70), nous trouvons 22 types d'expressions, dont certaines se ressemblent beaucoup. La notion UPPOCHNER, encodant la Manière et la Trajectoire, est énoncée 60 fois, sous une quantité de formes différentes (*uppochner*, *omkull* « à la renverse », *från andra sidan* « de l'autre côté », **uppen är ner* « le haut est en bas », *tvärtom* « au contraire »). Nous avons également comptabilisé les formes énoncées dans une autre langue, car elles montrent l'importance que donnent les locuteurs à exprimer la NON-CANONICITÉ de la situation. Aussi se trouvent dans le tableau ci-dessous 3 occurrences de *à l'envers* et une occurrence de *upside down* (ANGL. « à l'envers »), tous énoncés par des apprenants L2in.

SP008 – ASSIETTE RETOURNÉE SUR UNE TABLE	TOTAL	4 ans	7 ans	10 ans	L2in	L2av
<i>ligga uppochner</i>	24	3	6	9	2	4
<i>ligga uppochnervänd</i>	2	0	0	0	0	2
<i>ligga omkull</i>	1	0	0	0	0	1
<i>ligga à l'envers</i>	2	0	0	0	2	0
<i>ligga inte bra</i>	1	0	0	0	1	0
<i>ligga inte på riktigt sätt</i>	1	0	0	0	1	0
<i>ligga från andra sidan</i>	1	0	0	0	1	0
<i>lägga uppochner</i>	2	2	0	0	0	0
<i>stå uppochner</i>	4	0	0	2	0	2
<i>stå inte vanligt sätt</i>	1	0	0	0	0	1
<i>sitta inte bra</i>	1	0	0	0	1	0
<i>vara uppochner</i>	8	4	3	0	1	0
<i>uppen är ner</i>	1	0	0	0	1	0
<i>Ø uppochner</i>	3	1	2	0	0	0
<i>vara uppochnervänd</i>	5	0	2	1	0	2
<i>vara bakåtvänd</i>	1	0	0	0	0	1
<i>vara tvärtom</i>	1	0	0	0	1	0
<i>Ø uppochnervänd</i>	3	0	0	2	0	1
<i>Ø upsidedown</i>	1	0	0	0	1	0
<i>vara huvudet på bordet</i>	1	0	0	0	1	0
<i>finnas à l'envers</i>	1	0	0	0	1	0
<i>Ø</i>	5	4	1	0	0	0
TOTAL	70	14	14	14	14	14

Tableau 64: Expressions utilisées par les apprenants de suédois L1 et L2 pour encoder le stimulus SP008 – ASSIETTE RETOURNÉE SUR UNE TABLE.

Les enfants de 10 ans et les apprenants L2 avancés préfèrent encoder cette situation avec une expression positionnelle, souvent combinée à une précision sur la Manière. Les autres informateurs omettent régulièrement l'information sur la position, en employant un verbe neutre ou une ellipse suivis par un satellite contenant l'information sur la Manière, comme dans l'exemple (9.43) ci-dessous.

- (9.43) *Det är en tallrik som är uppochner.* SP008-S7F003
 cela être.PRÉS une assiette qui être.PRÉS vers le haut-et-vers le bas
 « C'est une assiette qui est à l'envers. »

Deux enfants de 10 ans et un apprenant L2 avancé emploient le verbe *stå*, tandis qu'un apprenant L2in applique le verbe *sitta* à cette situation. Comme pour les autres verbes, ils sont suivis par un satellite précisant la Manière et la Trajectoire. Voici un exemple du verbe *stå* combiné au syntagme adverbial *uppochner*.

- (9.44) *Det är en tallrik som står uppochner.* SP008-S10F003
 cela être.PRÉS une assiette qui être debout.PRÉS vers le haut-et-vers le bas
 « C'est une assiette qui se trouve debout à l'envers. »

Le syntagme adverbial *uppochner* est souvent combiné au participe passé du verbe *vända*, *uppochnervänd*, mais dans une moindre mesure que par le groupe de contrôle, qui l'utilise dans 9 sur 14 phrases locatives élicitées par ce stimulus. Les enfants de 4 ans ne combinent jamais ces deux entités linguistiques, et les enfants de 7 ans les rassemblent seulement lorsqu'il est combiné à un verbe neutre, *vara*, à 2 occasions. Les enfants de 10 ans font suivre la copule ou une ellipse par ce participe passé adjectival *uppochnervänd*, une fois pour la première et deux fois pour la seconde. Les apprenants L2in n'utilisent pas cette possibilité d'encoder la situation, tandis que les apprenants L2av combinent l'expression *uppochnervänd* deux fois avec le verbe *ligga*, deux fois avec la copule et une fois avec une ellipse verbale.

Les apprenants L2in, qui n'ont pas toujours les moyens linguistiques appropriés pour exprimer cette situation non-canonique, trouvent un certain nombre de stratégies créatives pour l'encoder quand même, notamment par des phrases de négation comme *inte bra* « pas bien », *inte riktigt* « pas en vrai », *inte normalt* « pas normalement », mais aussi par des syntagmes nominaux comme *från andra sidan* « de l'autre côté » et *huvudet på bord* « tête sur table ». L'exemple suivant illustrera un de ces usages.

- (9.45) *Det är en tallrik som # som # ligger*
 cela être.PRÉS une assiette qui # qui # être couché.PRÉS
inte bra. SP008-SL2INK007
 NÉG. bien
 « C'est une assiette qui... qui est couchée pas bien. »

Seuls les jeunes enfants, dont 4 enfants de 4 ans et un enfant de 7 ans, ont employé des ellipses verbales sans aucune autre précision sur la disposition de la Figure. Parmi les ellipses des enfants de 4 ans se trouvent deux étiquetages, où l'enfant ne désigne que la Figure, sans exprimer la relation spatiale avec le Fond, ni la Manière dans laquelle elle se trouve.

Dans le tableau (65) ci-dessous, les paramètres sémantiques exprimés pour le stimulus-ci sont présentés, avec le plus utilisé étant l'HORIZONTALITÉ, exprimée par la majorité de tous les locuteurs L1 et L2.

Stimulus	Paramètre sémantique exprimé	TOTAL	4 ans	7 ans	10 ans	L2in	L2av	Contrôle suédois
SP008 – ASSIETTE RETOURNÉE SUR UNE TABLE	VERTICALITÉ/BASE	5	0	0	2	0	3	0
	HORIZONTALITÉ/NON-BASE	39	5	6	9	7	7	5
	CONTACT/INCLUSION	1	0	0	0	1	0	0

Tableau 65: Paramètres sémantiques exprimés par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour le stimulus SP008 – ASSIETTE RETOURNÉE SUR UNE TABLE.

Les paramètres présents dans ce tableau ne prennent pas en compte les expressions comme *uppochnervänd* « tourné à l'envers », car elles n'indiquent ni l'HORIZONTALITÉ, ni la VERTICALITÉ. Ces extensions spatiales dépendent de la forme de la Figure, qui reste dans la même extension si elle est simplement mise à l'envers. Ainsi, le tableau n'inclut que les expressions linguistiques encodant une position.

9.11. Configuration 5, - v – B : DP009 – POSER UN VÉLO PAR TERRE

Le film de ce stimulus représente un homme qui traverse une pelouse, accompagné de son vélo (la Figure), qui le dépose par terre (le Fond) à mi-chemin pour ensuite s'en aller sans celui-ci. La Figure a, lorsqu'elle se trouve dans sa position canonique, une FONCTIONNALITÉ ainsi qu'une BASE sur laquelle cette fonctionnalité est en cours. De par l'action décrite dans ce stimulus, le vélo ne se trouve plus sur sa base et retrouve une HORIZONTALITÉ qui induit la NON-FONCTIONNALITÉ et la NON-CANONICITÉ.

9.11.1. La comparaison interlinguistique

Les informateurs suédophones natifs précisent la position en employant le verbe de position *lägga* 13 fois sur 14, et il est toujours suivi par une particule encodant la Trajectoire, à savoir *ner* « vers le bas », *ifrån* « à partir de ». En plus, pour certaines occurrences, la Manière est spécifiée à l'aide d'un adverbe, *platt* « à plat », *omkull* « à la renverse », ou d'un syntagme prépositionnel *på sidan* « sur le côté », comptabilisés comme des satellites (cf. Fortis & Vittrant, 2011). Le verbe *släppa* « lâcher », encodant la Causativité et la Trajectoire, est énoncé une fois. Ce dernier encode un événement de placement, où l'agent n'accompagne pas le mouvement jusqu'à l'emplacement final de la Figure. La position de celle-ci doit être induite par l'interlocuteur, qui, avec sa connaissance du monde, va comprendre que le vélo se trouve couché à l'horizontale, comme une conséquence de ce mouvement. Ainsi, nous déduisons que l'orientation horizontale du vélo est l'aspect le plus saillant de cette situation pour les locuteurs de suédois, ce que le tableau (68) à la fin de la section démontrera. Le tableau (66) ci-dessous présente les types de verbes utilisés et leurs occurrences.

DP009 – POSER UN VÉLO PAR TERRE	Groupe de contrôle suédois	Groupe de contrôle français
<i>lägga ner</i>	9	
<i>lägga omkull</i>	1	
<i>lägga ifrån sig</i>	1	
<i>lägga ner platt</i>	1	
<i>lägga ner på sidan</i>	1	
<i>släppa ner</i>	1	
<i>posar</i>		12
<i>déposer</i>		2
TOTAL	14	14

Tableau 66: Expressions utilisées par les groupes de contrôle pour encoder le stimulus DP009 – POSER UN VÉLO PAR TERRE.

Nous notons la majorité absolue d'expressions sans précision de la Manière chez les locuteurs de français. En effet, ceux-ci n'indiquent pas l'orientation du vélo, mais encodent uniquement le mouvement provoqué par les verbes de placement *posar* (12/14) ou *déposer* (2/14). Ce dernier contient le préfixe *dé-*, déjà relevé plus haut pour sa signification d'un mouvement du haut vers le bas, soulignant ainsi la Trajectoire du mouvement. Aucun satellite n'est utilisé par le groupe de contrôle français pour ce stimulus. Ainsi, la Manière reste à déduire pour l'interlocuteur.

9.11.2. La comparaison développementale

L'HORIZONTALITÉ est le concept le plus exprimé par les locuteurs de suédois L1 et L2 à l'aide des verbes *lägga/ligga*, à savoir 61 occurrences sur 84, voir le tableau (67) ci-dessous. Les satellites sont utilisés surtout par les suédophones natifs, le nombre croissant avec l'âge. En effet, les enfants de 4 ans énoncent 3 expressions spatiales contenant un satellite, les enfants de 7 ans le double, et les enfants de 10 ans utilisent 8 satellites. Ils encodent sans exception la Trajectoire, à savoir *ner* « vers le bas ». Celle-ci est exprimée une fois par groupe d'apprenants L2, et les L2av encodent également deux fois la Manière dans un satellite dans le participe présent *liggande*. Cet élément est précédé par le verbe de position *ställa*, utilisé une fois sans satellite par un apprenant L2in, et une fois par un enfant de 4 ans. Pour ce dernier, le verbe est suivi par la locution *så där* « comme ça », interprété par nous comme un satellite contenant la Manière, car prononcé en même temps qu'un geste de la main. Même si cette locution n'apporte pas une information précise sur la manière, nous avons choisi de l'encoder comme telle, et la coexistence du geste nous y encourage.

DP009 – POSER UN VÉLO PAR TERRE	TOTAL	4 ans	7 ans	10 ans	L2in	L2av	Contrôle suédois
<i>lägga ner</i>	28	3	6	8	1	1	9
<i>lägga</i>	24	4	4	6	2	8	0
<i>lägga omkull</i>	1	0	0	0	0	0	1
<i>lägga ifrån sig</i>	1	0	0	0	0	0	1
<i>lägga ner platt</i>	1	0	0	0	0	0	1
<i>lägga ner på sidan</i>	1	0	0	0	0	0	1
<i>ligga</i>	3	0	0	0	3	0	0
<i>ställa</i>	3	1	0	0	1	1	0
<i>ställa liggande</i>	2	0	0	0	0	2	0
<i>ställa så där</i>	1	1	0	0	0	0	0
<i>lämna</i>	7	1	1	0	3	2	0
<i>släppa</i>	3	2	1	0	0	0	0
<i>släppa ner</i>	1	0	0	0	0	0	1
<i>välta</i>	1	0	1	0	0	0	0
<i>slänga</i>	1	0	1	0	0	0	0
<i>glömma</i>	1	1	0	0	0	0	0
<i>ta</i>	1	1	0	0	0	0	0
<i>låta gå</i>	1	0	0	0	1	0	0
<i>abandonnera</i>	1	0	0	0	1	0	0
<i>komma</i>	1	0	0	0	1	0	0
<i>Ø</i>	1	0	0	0	1	0	0
TOTAL	84	14	14	14	14	14	14

Tableau 67: Expressions utilisées par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour encoder le stimulus DP009 – POSER UN VÉLO PAR TERRE.

La présence élevée d'autres verbes mérite d'être soulevée. Nous y trouvons *lämna* « laisser » (7 occurrences), *släppa* « lâcher » (4 occurrences), *välta* « renverser » (1 occurrence), *slänga* « jeter » (1 occurrence) et *glömma* « oublier » (1 occurrence), qui encodent notamment la fin de l'événement déroulé dans le film. Les occurrences des expressions *låta gå* « laisser aller » et **abandonnera* seront traitées dans la section 10.5 comme des usages idiosyncrasiques issus d'un transfert. Il existe aussi chez les apprenants L2in un verbe de mouvement, à savoir *komma* « venir », qui encode le mouvement de l'agent, mais qui ne donne aucune information sur l'événement de mouvement provoqué. Ce choix a été fait par l'informateur le moins performant, qui se trouve à un niveau de compétence légèrement en-dessous des autres. Un de ces apprenants ont renoncé à donner une réponse, ne trouvant pas ses mots.

Dans le tableau (68) ci-dessous, nous voyons que deux paramètres sémantiques sont exprimés pour ce stimulus, à savoir l'HORIZONTALITÉ et la VERTICALITÉ, qui sont à l'opposé l'un de l'autre. Or, le premier est majoritairement exprimé, et seulement quelques informateurs ont choisi d'exprimer le deuxième.

Stimulus	Paramètre sémantique exprimé	TOTAL	4 ans	7 ans	10 ans	L2in	L2av	Contrôle suédois
DP009 – POSER UN VÉLO PAR TERRE	VERTICALITÉ/BASE	4	2	0	0	1	1	0
	HORIZONTALITÉ/NON-BASE	61	7	10	14	6	11	13
	CONTACT/INCLUSION	0	0	0	0	0	0	0

Tableau 68: Paramètres sémantiques exprimés par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour le stimulus DP009 – POSER UN VÉLO PAR TERRE.

Ces utilisations erronées seront discutées dans le chapitre 10, d'une part sous les usages collocationnels (10.6.1.), d'autre part sous les sur-utilisations individuelles (10.4.).

9.12. Configuration 6, -v ØB : SP009 – VÊTEMENTS PAR TERRE

Lorsqu'un objet n'a pas de base naturelle et ne se trouve pas en extension verticale, seuls les verbes *ligga/lägga* peuvent encoder la situation spatiale. Les vêtements figurant sur cette image se trouvent par terre dans le désordre, indiquant ainsi leur HORIZONTALITÉ. Ces objets n'ont pas de base naturelle et ne peuvent se tenir debout de par leur manque de rigidité, induisant ainsi l'encodage par le verbe de position *ligga* « être couché ». Même lorsque les vêtements se trouvent ordonnés et pliés en tas qui pourrait donner une certaine VERTICALITÉ à la situation spatiale, ils sont encodés par le même verbe (cf. Hellerstedt, 2005).

9.12.1. La comparaison interlinguistique

La Manière dont se trouvent ces vêtements est encodée dans 13 phrases locatives sur 14 par les locuteurs suédophones et 6 fois par les francophones. Pour les premiers, cette information se trouve d'une part dans le verbe conjugué *ligga*, d'autre part dans le satellite sous forme de participe passé ou présent des verbes *ligga* « être couché » (*liggande*), *lägga* « coucher » (*lagda*), *slänga* « jeter » (*slängda*). Dans la production française se trouve la Manière, mais aussi la Causativité et la Trajectoire, dans les verbes *jeter* et *éparpiller* en forme participiale dans le satellite.

SP009 – VÊTEMENTS PAR TERRE	Groupe de contrôle suédois	Groupe de contrôle français
<i>ligga</i>	8	
<i>ligga slängda</i>	2	
<i>vara lagda</i>	1	
<i>Ø liggande slängda</i>	1	
<i>Ø slarvigt utlagda</i>	1	
<i>Ø</i>	1	
<i>Ø posés</i>		4
<i>Ø jetés</i>		3
<i>Ø mis</i>		1
<i>Ø éparpillés</i>		1
<i>Ø posés éparpillés</i>		1
<i>Ø posés en vrac</i>		1
TOTAL	14	14

Tableau 69: Expressions utilisées par les groupes de contrôle pour encoder le stimulus SP009 – VÊTEMENTS PAR TERRE.

Le groupe de contrôle français choisit sans exception d'omettre le verbe conjugué, en faisant usage d'une ellipse verbale, et en mettant toute l'information spatiale dans le satellite. Les suédophones quant à eux encodent cette information uniquement dans le verbe 8 fois, et uniquement dans le satellite trois fois. Deux fois, elle se trouve dans les deux emplacements, comme dans l'exemple ci-dessous.

- (9.46) *Kläder* *som* *ligger* *slängda* *på*
vêtements.INDÉF qui être couché.PRÉS jetés.PART.PAS.ADJ. sur
golvet. SP009-SLMADM012
sol.ART.
« Des vêtements qui se trouvent jetés par terre. »

Ici, le verbe principal *ligga* prend le caractère d'une copule, car l'accent prosodique se trouve sur le participe passé adjectival *slängda* « jetés ». Malgré cela, l'information exprimée dans le verbe reste actuelle, et nous l'avons comptabilisée en tant que telle.

9.12.2. La comparaison développementale

Il convient de noter qu'aucun autre concept positionnel n'a été énoncé par les locuteurs de suédois pour encoder cette situation, mais seulement le verbe *ligga* est choisi (53 occurrences sur 84 phrases au total). Les satellites encodant une information spatiale sont employés par les enfants de 7 ans (une occurrence), les enfants de 10 ans (2 occurrences) et les apprenants L2av (une occurrence). Les adultes suédophones natifs énoncent six types de satellites différents, répartis sur cinq phrases. La NON-CANONICITÉ de l'emplacement des vêtements est ainsi soulignée linguistiquement.

SP009 – VÊTEMENTS PAR TERRE	TOTAL	4 ans	7 ans	10 ans	L2in	L2av	Contrôle suédois
<i>ligga</i>	46	3	6	11	6	12	8
<i>ligga slängda</i>	5	0	1	2	0	0	2
<i>ligga omkull</i>	1	0	0	0	0	1	0
<i>vara lagda</i>	3	0	0	0	0	0	1
<i>Ø liggande slängda</i>	1	0	0	0	0	0	1
<i>Ø slarvigt utlagda</i>	1	0	0	0	0	0	1
<i>slänga</i>	1	2	1	0	0	0	0
<i>vara</i>	5	0	2	1	2	0	0
<i>finnas</i>	4	0	0	0	4	0	0
<i>Ø</i>	17	9	4	0	2	1	1
TOTAL	84	14	14	14	14	14	14

Tableau 70: Expressions utilisées par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour encoder le stimulus SP009 – VÊTEMENTS PAR TERRE.

Les plus jeunes enfants ont surtout procédé à l'étiquetage avec six « fausses » ellipses sur neuf. Les enfants de 7 ans énumèrent la Figure à deux occasions et dans deux cas elle est liée au Fond par une préposition. Le verbe causatif *slänga* est utilisé dans une construction transitive par les enfants de 4 et de 7 ans, comme dans l'exemple ci-dessous.

- (9.47) *Nån som har bara slängt av*
 quelqu'un qui avoir.PRÉS seulement jeté.SUPIN à partir de
sig kläderna. SP009-S7F004
 se.PRON.RÉFL vêtements.DEF
 « Quelqu'un qui a tout simplement retiré ses vêtements en les jetant. »

L'action précédant le résultat montré sur l'image est encodée et l'interlocuteur doit en déduire l'état de ces vêtements une fois arrivés par terre. L'usage des constructions elliptiques baisse avec l'âge et au fur et à mesure que la compétence linguistique augmente. Les verbes neutres sont utilisés par les enfants de 7 ans (2 occurrences), les enfants de 10 ans (une occurrence) et le groupe d'apprenants L2 intermédiaires (6 occurrences). Rappelons que le groupe de contrôle suédois n'a utilisé qu'un verbe neutre, mais en combinaison d'un satellite indiquant la Manière.

Les paramètres sémantiques exprimés par les locuteurs de suédois L1 et L2 sont présentés dans le tableau (71) ci-dessous. Comme nous l'avons déjà constaté, seules les variantes des verbes *ligga/lägga* sont utilisés parmi les verbes de position. Par conséquent, l'HORIZONTALITÉ est le seul paramètre sémantique à être exprimé. Dans la discussion du chapitre 10.4., nous avancerons qu'une telle majorité d'utilisation est en partie due à une sur-utilisation de ces verbes.

Stimulus	Paramètre sémantique exprimé	TOTAL	4 ans	7 ans	10 ans	L2in	L2av	Contrôle suédois
SP009 – VÊTEMENTS PAR TERRE	VERTICALITÉ/BASE	0	0	0	0	0	0	0
	HORIZONTALITÉ/NON-BASE	55	3	7	13	6	13	13
	CONTACT/INCLUSION	0	0	0	0	0	0	0

Tableau 71: Paramètres sémantiques exprimés par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour le stimulus SP009 – VÊTEMENTS PAR TERRE.

9.13. Configuration 6, -v ØB : DP010 – POSER UN CRAYON SUR UNE TABLE

Ce film très court montre la main de quelqu'un poser un critérium sur une table en bois. Le crayon n'ayant pas de base naturelle, il est posé à l'horizontale sur un de ses côtés. Ainsi, seul le verbe *lägga* peut encoder cette situation d'une façon idiomatique en suédois. Nous allons voir que c'est le choix majoritairement fait par les locuteurs.

9.13.1. La comparaison interlinguistique

Les informateurs du groupe de contrôle suédois ont opté pour le verbe de position *lägga* dans 13 phrases sur 14, et une personne a choisi le verbe neutre *placera*. Dans le satellite, la Trajectoire est précisée trois fois, à l'aide des particules *ner* « vers le bas » (2 occurrences) et *fram* « vers le devant » (une occurrence).

DP010 – POSER UN CRAYON SUR UNE TABLE	Groupe de contrôle suédois	Groupe de contrôle français
<i>lägga</i>	10	
<i>lägga ner</i>	2	
<i>lägga fram</i>	1	
<i>placera</i>	1	
<i>poser</i>		12
<i>déposer</i>		2
TOTAL	14	14

Tableau 72: Expressions utilisées par les groupes de contrôle pour encoder le stimulus DP010 – POSER UN CRAYON SUR UNE TABLE.

Les locuteurs francophones utilisent principalement *poser* (12/14), mais deux occurrences du verbe *déposer* existent aussi.

9.13.2. La comparaison développementale

L'horizontalité du crayon est exprimée par les locuteurs en grande majorité (voir le tableau (73) ci-dessous), à savoir 69 fois sur 84, surtout encodée par le verbe *lägga*, mais aussi par *ligga*. Cet usage dynamique du verbe statique sera traité dans le chapitre 10.2.

DP010 – POSER UN CRAYON SUR UNE TABLE	TOTAL	4 ans	7 ans	10 ans	L2in	L2av	Contrôle suédois
<i>lägga</i>	55	9	11	10	3	12	10
<i>lägga ner</i>	4	0	1	1	0	0	2
<i>lägga fram</i>	3	0	1	1	0	0	1
<i>lägga dit</i>	1	1	0	0	0	0	0
<i>lägga ifrån sig</i>	1	0	0	1	0	0	0
<i>ligga</i>	5	1	0	0	4	0	0
<i>ställa</i>	4	1	0	0	2	1	0
<i>sätta</i>	4	1	0	1	1	1	0
<i>stoppa</i>	2	1	1	0	0	0	0
<i>lämna</i>	1	0	0	0	1	0	0
<i>vara</i>	1	0	0	0	1	0	0
<i>placera</i>	2	0	0	0	1	0	1
Ø	1	0	0	0	1	0	0
TOTAL	84	14	14	14	14	14	14

Tableau 73: Expressions utilisées par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour encoder le stimulus DP010 – POSER UN CRAYON SUR UNE TABLE.

Comme nous pouvons le voir dans le tableau (73) ci-dessus, les enfants de 7 et de 10 ans énoncent autant de *lägga* que les adultes suédophones, combiné ou non à un satellite. Les apprenants L2 avancés n'en sont pas loin avec 12 occurrences sur 14. Les enfants de 4 ans expriment le bon concept positionnel 11 fois, dont une occurrence du verbe statique *ligga* au prétérit, voir chapitre 10. Pour le stimulus ci-présent, nous trouvons également des occurrences du verbe *ställa* « mettre debout », dont la sémantique ne correspond pas à la situation spatiale actuelle. Un enfant de 4 ans a choisi ce verbe, ainsi que deux apprenants L2in et un apprenant L2av. Le verbe *sätta* est également choisi par les apprenants, à savoir un enfant de 4 ans, un enfant de 10 ans, et un apprenant L2 de chaque groupe de niveau. Le verbe neutre *placera* n'est énoncé que par les apprenants L2in et le groupe de contrôle suédois.

Le fait d'encoder l'information spatiale augmente avec l'âge et la compétence linguistique. Les adultes font usage des particules *ner* « vers le bas » (2 occurrences) et *fram* « vers le devant » (1 occurrence), tout comme les enfants de 7 et 10 ans (1 occurrence pour chaque particule). Parmi les données de ces derniers se trouve également une occurrence de la particule *ifrån* « de, à partir de ». Cette particule décrit la Trajectoire de la source du déplacement, qui en combinaison de ce verbe de position dynamique exige la présence explicite de cette source, à savoir l'agent, exprimée à l'aide d'un pronom réfléchi. La phrase énoncée par l'informateur se trouve dans l'exemple (9.48) ci-dessous.

- (9.48) *Där är det nån som lägger*
 là être.PRÉS cela quelqu'un qui mettre couché.PRÉS
ifrån sig en penna. DP010-S10F007
 à partir de se.PRON.RÉFL un crayon
 « Là il y a quelqu'un qui dépose/se libère de/met de côté un crayon. »

Le verbe combiné à ces éléments devient un verbe pronominal à particule lexicalisé et figé, dont la particule ne peut être échangée contre une autre, sans en changer radicalement la signification. Cependant, il reste un verbe de placement, qui encode une perspective de l'événement aperçue par le locuteur, à savoir un mouvement partant de l'agent, sans indication détaillée sur l'emplacement final, seulement sur l'orientation que la Figure prendra, encodée dans le verbe. Les apprenants L2 n'encodent jamais la Trajectoire dans le satellite pour ce stimulus, ni la Manière.

Le tableau (74) ci-dessous présente les données ci-dessus, mais concentrées en paramètres sémantiques exprimés par les locuteurs de suédois L1 et L2. L'extension horizontale du crayon est encodée majoritairement. Toutefois, certains locuteurs ont encodé une VERTICALITÉ. Nous expliquerons cela par une sur-utilisation individuelle sous le chapitre 10.4.

Stimulus	Paramètre sémantique exprimé	TOTAL	4 ans	7 ans	10 ans	L2in	L2av	Contrôle suédois
DP010 – POSER UN CRAYON SUR UNE TABLE	VERTICALITÉ/BASE	4	1	0	0	2	1	0
	HORIZONTALITÉ/NON-BASE	69	11	13	13	7	12	13
	CONTACT/INCLUSION	6	2	1	1	1	1	0

Tableau 74: Paramètres sémantiques exprimés par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour le stimulus DP010 – POSER UN CRAYON SUR UNE TABLE.

Concernant les paramètres de CONTACT/INCLUSION, ils sont d'une part encodés par le verbe *stoppa*, et d'autre part par le verbe *sätta*. Comme nous l'avons déjà mentionné, ce dernier peut être un synonyme au verbe *ställa*, en encodant la notion de l'EMPLACEMENT APPROPRIÉ.

9.14. Configuration 7, Ø_{DIM} Ø_B : SP010 – RIZ SUR UNE ASSIETTE

Les objets catégorisés sous cette configuration n'ont pas d'extension spatiale plus saillante qu'une autre, mais leur dimension est symétrique (Ø_{DIM}). L'extension n'est ni verticale ni horizontale, mais égale dans toutes les directions (cf. Serra Borneto, 1996:464), comme un ballon, un caillou ou un dé. Les substances comme du sable, du sel ou du riz appartiennent aussi à cette configuration (cf. Lemmens, 2006:269), surtout lorsqu'elles se trouvent assemblées en tas. Ces objets sont encodés en suédois par les verbes *ligga/lägga*, illustrés par nos stimuli SP010 – RIZ SUR UNE ASSIETTE et DP011 – POSER UNE ORANGE SUR UNE TABLE. L'image présentée pour éliciter les expressions spatiales statiques encodant cette configuration-ci représente une assiette en gros plan, sur laquelle repose un petit tas de riz cru au milieu.

9.14.1. La comparaison interlinguistique

La Figure est encodée par une forme du verbe *ligga/lägga* dans 5 occurrences sur 14, dont trois en tant que verbe conjugué, et deux fois dans le satellite en tant que participe. Sept satellites sont énoncés par les suédophones, indiquant la Manière et la Trajectoire.

SP010 – RIZ SUR UNE ASSIETTE	Groupe de contrôle suédois	Groupe de contrôle français
<i>ligga</i>	2	
<i>vara lagda</i>	1	
<i>Ø liggande</i>	1	
<i>ligga, en hög</i>	1	
<i>vara, en hög</i>	2	
<i>Ø, en hög</i>	2	
<i>hälla</i>	1	
<i>vara</i>	2	
<i>Ø</i>	2	
<i>être, un tas</i>		1
<i>Ø, un tas</i>		4
<i>il y a</i>		1
<i>être</i>		2
<i>Ø</i>		6
TOTAL	14	14

Tableau 75: Expressions utilisées par les groupes de contrôle pour encoder le stimulus SP010 – RIZ SUR UNE ASSIETTE.

Les locuteurs de français utilisent surtout des verbes neutres pour encoder cette situation, mais précisent dans le satellite la disposition de la Figure par le syntagme nominal *un tas de*, détenant les composantes sémantiques de la Manière et de la Trajectoire⁶⁷. Ainsi, la Manière de la localisation est exprimée, et les suédophones en font de même autant de fois. En voici un exemple pour chaque groupe d'informateur.

- (9.49) *Un petit tas de riz dans une assiette beige.* SP010-SGFM001
- (9.50) *En liten hög okokt ris på en orange tallrik.* SP010-SLMADK002
 un petit tas non-cuit riz sur une orange assiette.
 « Un petit tas de riz cru sur une assiette orange. »

Ces précisions de la Manière sont toujours précédées par une ellipse verbale chez les deux groupes, à une exception près chez les suédophones, où le verbe de position *ligga* prend le rôle de verbe principal. Un informateur suédois a choisi d'encoder l'action préluant à l'image statique, en optant pour le verbe de placement *hälla* « verser », voir l'exemple suivant.

- (9.51) *Det är en orange tallrik som man har hållt*
 cela être.PRÉS une orange assiette que on avoir.PRÉS verser.SUP
eh ## okokta riskorn på. SP010-SLMADM006
 euh ## non-cuit riz-graines.INDÉF sur
 « C'est une assiette orange sur laquelle on a versé des graines de riz crues. »

Dans cette phrase, la Manière de l'action fait déduire à l'interlocuteur la disposition du riz une fois arrivé sur l'assiette. Cette disposition en tas incite les locuteurs francophones à procéder à une précision sur la Manière. Il en va de même pour le groupe de contrôle suédois. Pour ce dernier, nous trouvons aussi des expressions positionnelles dans le satellite, comme dans les phrases suivantes.

67 Voir la discussion sur l'appartenance aux satellites de ce type d'entité linguistique dans le chapitre 10.

- (9.52) *Riskorn som är lagda i*
 riz-graine.INDÉF qui être.PRÉS couchés.PART.PAS.ADJ. dans
mitten på en gul keramiktallrik. SP010-SLMADK008
 milieu.DÉF sur une jaune céramique-assiette
 « Des graines de riz qui sont posées au milieu d'une assiette jaune en grès. »
- (9.53) *Nåra riskorn liggande på en gul*
 quelques riz-graines.INDÉF coucher.PART.PRÉS sur une jaune
tallrik. SP010-SLMADM011
 assiette
 « Quelques graines de riz gisant sur une assiette jaune. »

9.14.2. La comparaison développementale

Un seul concept positionnel est exprimé par les apprenants, à savoir *ligga*, et il s'agit toujours de l'usage d'un verbe statique, voir le tableau (76) ci-dessous. En revanche, il est très peu utilisé, avec 2 occurrences par chacun des groupes de 4 ans et de L2in, et 4 occurrences chez les apprenants L2 avancés, tandis que les enfants de 7 et de 10 ans l'emploient plus que tous les locuteurs de suédois avec 6 et 8 occurrences respectivement. Rappelons que ce concept positionnel est exprimé cinq fois par le groupe de contrôle. L'utilisation des satellites se fait rarement par les apprenants, à savoir une occurrence chez les enfants de 7 ans (*en hög* « un tas de ») et une occurrence chez les apprenants L2av (*samlat* « assemblé »). Ces deux satellites encodent la Manière et la Trajectoire, et le dernier satellite renferme également la composante de la Causativité.

SP010 – RIZ SUR UNE ASSIETTE	TOTAL	4 ans	7 ans	10 ans	L2in	L2av	Contrôle suédois
<i>ligga</i>	23	2	5	8	2	4	2
<i>vara lagda</i>	1	0	0	0	0	0	1
<i>Ø liggande</i>	1	0	0	0	0	0	1
<i>ligga, en hög</i>	2	0	1	0	0	0	1
<i>vara, en hög</i>	2	0	0	0	0	0	2
<i>Ø, en hög</i>	2	0	0	0	0	0	2
<i>vara samlat</i>	1	0	0	0	0	1	0
<i>hälla</i>	1	0	0	0	0	0	1
<i>vara</i>	11	1	0	3	3	2	2
<i>finnas</i>	7	0	0	0	5	2	0
<i>Ø</i>	34	11	8	3	4	6	2
TOTAL	84	14	14	14	14	14	14

Tableau 76: Expressions utilisées par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour encoder le stimulus SP010 – RIZ SUR UNE ASSIETTE.

La construction elliptique est la plus fréquente pour ce stimulus, et les enfants de 4 ans l'utilisent 11 fois, dont six sont des étiquetages sans relation spatiale. Les enfants de 7 ans y procèdent aussi, mais sur 8 ellipses, seulement une consiste en une énumération. Chez les apprenants du suédois L1 ainsi que chez les apprenants L2 avancés, une certaine construction elliptique est utilisée, à savoir la phrase concomitante (ou *non-autonomous*) impliquant dans la plupart des cas l'usage du Fond comme point de départ et renfermant la préposition *med* « avec » pour souligner la coexistence entre les deux entités. L'exemple ci-dessous illustrera notre propos.

(9.54) *En tallrik med ris på.*
 une assiette avec riz sur
 « Une assiette avec du riz dessus. »

SP010-S7F006

Un enfant de 4 ans et un de 7 ans ont utilisé une telle construction, et deux personnes dans les groupes de 10 ans et de L2av respectivement. Il s'agit d'une manière de raccourcir la phrase, tout en exprimant la coexistence des entités nommées. Cette phrase est communicativement suffisante pour faire comprendre la relation spatiale des entités présentes, car l'interlocuteur est censé avoir une certaine connaissance du monde qui l'entoure, en sachant que la situation d'une assiette avec du riz induit l'emplacement du riz sur l'assiette. En outre, le suédois a pour spécificité de pouvoir mettre la préposition à la fin de la phrase, et seuls l'enfant de 4 et

l'enfant de 10 ans n'ont pas ajouté cette préposition. Ainsi, la préposition étant présente, il ne reste aucun doute sur la relation spatiale entre ces deux entités. Les apprenants L2 avancés ont utilisé quatre verbes de position, six fois une construction elliptique et quatre verbes neutres, dont deux *finnas* « y avoir, exister ». Le seul satellite énoncé par ce groupe suit un verbe neutre, à savoir la copule, et prend la forme d'un participe passé adjectival du verbe *samlar* « réunir, rassembler » déjà mentionné ci-dessus. Voici l'exemple où cette entité se présente :

- (9.55) *Här har vi lite ris som är*
 ici avoir.PRÉS nous un peu riz qui être.PRÉS
samlad i mitten av en tallrik. SP010-SL2AVM003
 réuni.PART.PAS.ADJ dans milieu.DÉF de une assiette
 « Ici nous avons un peu de riz qui est réuni au milieu d'une assiette. »

Le tableau (77) ci-dessous indique le paramètre sémantique exprimé, à savoir l'HORIZONTALITÉ qui, pour ce stimulus, concerne la substance sans véritable extension spatiale que constitue le tas de riz. Les paramètres sémantiques de la VERTICALITÉ et du CONTACT/INCLUSION ne sont encodés par personne pour ce stimulus.

Stimulus	Paramètre sémantique exprimé	TOTAL	4 ans	7 ans	10 ans	L2in	L2av	Contrôle suédois
SP010 – RIZ SUR UNE ASSIETTE	VERTICALITÉ/BASE	0	0	0	0	0	0	0
	HORIZONTALITÉ/NON-BASE	27	2	6	8	2	4	5
	CONTACT/INCLUSION	0	0	0	0	0	0	0

Tableau 77: Paramètres sémantiques exprimés par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour le stimulus SP010 – RIZ SUR UNE ASSIETTE.

9.15. Configuration 7, Ø_{DIM} Ø_B : DP011 – POSER UNE ORANGE SUR UNE TABLE

Dans ce stimulus, une main pose une orange sur une table, après quoi la main est doucement retirée. L'orange ressemble à une balle, en ayant une extension parallèle dans toutes les directions, et étant dépourvue d'une base, sur laquelle elle est canoniquement placée. Ainsi, le verbe attendu pour encoder la situation déroulée dans le film est *lägga* en suédois.

9.15.1. La comparaison interlinguistique

La symétrie de l'orange est encodée par les locuteurs suédophones natifs, à l'aide du verbe *lägga* (11 occurrences sur 14). Celui-ci procède dans deux des cas à l'usage d'une particule, qui encode la Trajectoire dans le satellite, à savoir *ner* « vers le bas ». Un autre verbe de position a également été choisi pour encoder cette situation. En effet, *ställa* est utilisé par deux des informateurs. Le verbe neutre *placera* est employé une fois.

DP011 – POSER UNE ORANGE SUR UNE TABLE	Groupe de contrôle suédois	Groupe de contrôle français
<i>lägga</i>	9	
<i>lägga ner</i>	2	
<i>ställa</i>	2	
<i>placera</i>	1	
<i>poser</i>		13
Ø déposée		1
TOTAL	14	14

Tableau 78: Expressions utilisées par les groupes de contrôle pour encoder le stimulus DP011 – POSER UNE ORANGE SUR UNE TABLE.

Chez les francophones, le verbe *poser* est le premier choix (13 sur 14). Une personne a opté pour une ellipse suivie par le participe passé du verbe *déposer*.

9.15.2. La comparaison développementale

Le concept positionnel exprimé majoritairement est celui encodé par *ligga/lägga*, avec 45 occurrences sur 84 phrases locatives (53,57%). Cependant, le concept opposé est également encodé par les verbes *stå/ställa* dans une certaine mesure, avec 24 occurrences (28,57%). Le troisième verbe de position *sätta* est utilisé par 8 informateurs. Les trois verbes sont combinés

à des particules afin d'encoder la Trajectoire du mouvement, à savoir 4 occurrences de la particule *ner* « vers le bas », 3 occurrences de *fram* « vers le devant » et 2 occurrences de *dit* « vers là ». Le choix du verbe *lägga* augmente avec l'âge et la compétence linguistique pour ce stimulus (l'usage du verbe *ligga* inclus), puisque nous trouvons 5 occurrences chez les enfants de 4 ans, 8 occurrences chez les enfants de 7 ans, 10 chez les enfants de 10 ans, à comparer avec les choix de ce verbe par le groupe de contrôle, à savoir 11 occurrences. Les apprenants L2in ont choisi ce concept positionnel 5 fois, tandis que les apprenants L2av l'énoncent 6 fois.

DP011 – POSER UNE ORANGE SUR UNE TABLE	TOTAL	4 ans	7 ans	10 ans	L2in	L2av	Contrôle suédois
<i>lägga</i>	34	4	6	9	1	5	9
<i>lägga ner</i>	3	0	1	0	0	0	2
<i>lägga fram</i>	2	0	1	1	0	0	0
<i>ligga</i>	6	1	0	0	4	1	0
<i>ställa</i>	22	6	4	1	3	6	2
<i>ställa ner</i>	1	0	0	0	0	1	0
<i>stå</i>	1	0	0	0	1	0	0
<i>sätta</i>	6	1	0	3	1	1	0
<i>sätta dit</i>	1	1	0	0	0	0	0
<i>sätta fram</i>	1	0	1	0	0	0	0
<i>stoppa dit</i>	1	0	1	0	0	0	0
<i>lämna</i>	2	0	0	0	2	0	0
<i>vara</i>	1	0	0	0	1	0	0
<i>placera</i>	2	0	0	0	1	0	1
Ø	1	1	0	0	0	0	0
TOTAL	84	14	14	14	14	14	14

Tableau 79: Expressions utilisées par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour encoder le stimulus DP011 – POSER UNE ORANGE SUR UNE TABLE.

D'autres verbes ont également été choisis par certains groupes d'informateurs. Un enfant de 7 ans a opté pour le verbe *stoppa* « insérer », en combinaison d'une particule de direction, *dit*. Les apprenants L2in ont énoncé 2 occurrences du verbe *lämna* « laisser », et à l'instar d'un locuteur du groupe de contrôle, une personne choisit le verbe neutre *placera*. Un verbe neutre statique a également été énoncé par un de ces apprenants, à savoir *vara*.

Dans le tableau (80) ci-dessous, les paramètres sémantiques exprimés par les locuteurs de suédois L1 et L2 sont présentés pour ce stimulus-ci. Nous voyons donc que l'HORIZONTALITÉ, ou mieux exprimé pour cette situation, l'extension symétrique est exprimé en majorité.

Stimulus	Paramètre sémantique exprimé	TOTAL	4 ans	7 ans	10 ans	L2in	L2av	Contrôle suédois
DP011 – POSER UNE ORANGE SUR UNE TABLE	VERTICALITÉ/BASE	24	6	4	1	4	7	2
	HORIZONTALITÉ/NON-BASE	45	5	8	10	5	6	11
	CONTACT/INCLUSION	9	2	2	3	1	1	0

Tableau 80: Paramètres sémantiques exprimés par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour le stimulus DP011 – POSER UNE ORANGE SUR UNE TABLE.

Ce sont surtout les adultes suédophones natifs et les enfants de 10 ans qui emploient ces expressions, et chez les enfants de 4 ans et les apprenants L2av, la VERTICALITÉ est le paramètre le plus exprimé. La notion de CONTACT/INCLUSION est accompagnée par le paramètre d'EMPLACEMENT APPROPRIÉ lorsqu'elle est encodée par le verbe *sätta*, ce qui lui donne une certaine synonymie au verbe *ställa*. Or, si c'est le verbe *stoppa* qui est utilisé, ce dernier paramètre n'est pas d'actualité.

9.16. Configuration 8, +c -i : SP011 – OISEAU SUR UNE BRANCHE

Les paramètres de CONTACT (+C) et d'INCLUSION sont encodés par la paire de verbes *sitta/sätta*, même lorsque le dernier paramètre n'est pas en cours (-i), comme dans cette configuration, où l'oiseau dans le stimulus statique se trouve sur la branche d'un arbre (SP011 – OISEAU SUR UNE BRANCHE D'ARBRE). L'animal est en contact étroit avec son emplacement, notamment par ses griffes qui entourent la branche, ce qui motive le choix du verbe *sitta*. En outre, la position de l'oiseau s'apparente à la posture humaine d'être accroupi, encodée par *sitta på huk* en suédois (« être assis en accroupi »). Sur l'image, l'on voit une bergeronnette sur une branche d'arbre, entourée de feuilles vertes. Il s'agit d'un oiseau très courant en Suède, et les enfants reconnaissent tous cet animal. La situation spatiale est conventionnelle, car les oiseaux, lorsqu'ils ne volent pas, se trouvent souvent sur une branche d'arbre. En suédois, l'oiseau immobile est toujours encodé par le verbe *sitta* (sauf s'il est mort, où le verbe *ligga* est appliqué, bien évidemment), même s'il se trouve par terre, car il a une proximité saillante avec son support.

9.16.1. La comparaison interlinguistique

Le verbe *sitta* est utilisé par le groupe de contrôle 12 fois sur 14, dont une fois dans le satellite sous la forme d'un participe présent, *sittande*. Un satellite encodant la Trajectoire de l'emplacement en hauteur de l'oiseau, *uppe* « sur le haut », est précédé par une ellipse verbale.

- (9.56) *En vit och svart fågel uppe på en*
 un blanc et noir oiseau en haut sur une
trädgren. SP011-SLMADK009
 arbre-branche
 « Un oiseau blanc et noir en haut sur une branche d'arbre.

Aucune Manière d'emplacement n'est précisée dans la phrase (9.56), mais la Trajectoire exprimée par l'adverbe de lieu *uppe* indique la relation spatiale entre le percepteur et la Figure, où cette dernière se trouve en hauteur par rapport au premier.

SP011 – OISEAU SUR UNE BRANCHE	Groupe de contrôle suédois	Groupe de contrôle français
<i>sitta</i>	11	
<i>Ø sittande</i>	1	
<i>Ø uppe</i>	1	
<i>Ø</i>	1	
<i>être posé</i>		4
<i>Ø posé</i>		4
<i>être perché</i>		1
<i>Ø reposant</i>		1
<i>être</i>		1
<i>Ø</i>		3
TOTAL	14	14

Tableau 81: Expressions utilisées par les groupes de contrôle pour encoder le stimulus SP011 – OISEAU SUR UNE BRANCHE.

Les francophones utilisent surtout des expressions neutres, à l'aide des verbes *être* (une occurrence), *être/Ø posé* (8 occurrences), mais les ellipses sont également présentes (3 occurrences). Un informateur a choisi une expression contenant une précision sur la manière, à savoir *être perché*.

9.16.2. La comparaison développementale

Les locuteurs de suédois L1 utilisent majoritairement le verbe *sitta*, comme nous pouvons le voir dans le tableau (82) ci-dessous. Les enfants de 4 et de 7 ans ainsi que les adultes n'énoncent aucun autre verbe de position. Chez les enfants de 10 ans, nous trouvons une occurrence du verbe *stå* « être debout », et chez les apprenants L2, il s'agit du verbe de position le plus choisi, avec 11 occurrences chez les L2av et 5 chez les L2in. Ces derniers fournissent également 2 occurrences du verbe *ligga*. Un seul satellite est utilisé par les apprenants, à savoir un enfant de 10 ans, qui combine le verbe *sitta* avec le même satellite encodant la Trajectoire que les adultes, l'adverbe de lieu *uppe*.

SP011 – OISEAU SUR UNE BRANCHE	TOTAL	4 ans	7 ans	10 ans	L2in	L2av	Contrôle suédois
<i>sitta</i>	38	2	11	12	1	1	11
<i>Ø sittande</i>	1	0	0	0	0	0	1
<i>sitta uppe</i>	1	0	0	1	0	0	0
<i>Ø uppe</i>	1	0	0	0	0	0	1
<i>stå</i>	17	0	0	1	5	11	0
<i>ligga</i>	2	0	0	0	2	0	0
<i>stanna</i>	1	1	0	0	0	0	0
<i>vara</i>	5	0	0	0	4	1	0
<i>finnas</i>	1	0	0	0	1	0	0
<i>Ø</i>	17	11	3	0	1	1	1
TOTAL	84	14	14	14	14	14	14

Tableau 82: Expressions utilisées par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour encoder le stimulus SP011 – OISEAU SUR UNE BRANCHE.

Les verbes neutres ne sont jamais utilisés par les locuteurs de suédois L1, mais l'omission de l'expression sur la manière se fait par une construction elliptique, qu'on retrouve beaucoup chez les enfants de 4 ans. Ces derniers utilisent surtout des étiquetages, où ils nomment la Figure, alors que les autres locuteurs du suédois L1 citent la Figure et le Fond, en précisant la relation spatiale à l'aide d'une préposition. Les apprenants L2in utilisent les verbes neutres 5 fois, et il s'agit surtout du verbe *vara* « être », mais on note une occurrence du verbe *finnas* « y avoir, exister ». Un enfant de 4 ans a énoncé le verbe *stanna* « rester; s'arrêter », en encodant ainsi la rupture du mouvement et en laissant implicite la position de l'oiseau.

Le tableau (83) ci-dessous expose les paramètres sémantiques qui sont exprimés par les moyens linguistiques utilisés par les locuteurs de suédois L1 et L2. Pour cette configuration, ce sont les paramètres de CONTACT et d'INCLUSION qui sont saillants. C'est pourquoi ils se trouvent à la première ligne du tableau, contrairement aux tableaux précédents. Comme nous l'avons constaté *supra*, le CONTACT étroit perçu entre l'oiseau et la branche est encodé à majorité par les locuteurs de suédois L1 d'un niveau de compétence plus élevée, à savoir le groupe de contrôle et les enfants de 7 et de 10 ans. La VERTICALITÉ, ou plutôt la présence des pieds, est encodée surtout par les apprenants L2.

Stimulus	Paramètre sémantique exprimé	TOTAL	4 ans	7 ans	10 ans	L2in	L2av	Contrôle suédois
SP011 – OISEAU SUR UNE BRANCHE	CONTACT/INCLUSION	40	2	11	13	1	1	12
	VERTICALITÉ/BASE	17	0	0	1	5	11	0
	HORIZONTALITÉ/NON-BASE	2	0	0	0	2	0	0

Tableau 83: Paramètres sémantiques exprimés par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour le stimulus SP011 – OISEAU SUR UNE BRANCHE.

9.17. Configuration 8, +c -i : DP012 – COLLER UN PANSEMENT SUR UN ARBRE

La situation dynamique pour éliciter le verbe de position correspondant représente un film, où quelqu'un colle un pansement sur un tronc d'arbre (DP012 – COLLER UN PANSEMENT SUR UN ARBRE). Le pansement est en contact très étroit avec l'arbre, mais n'est pas contenu par celui-ci. Le stimulus fait donc dérouler un film montrant un homme qui colle un pansement coloré d'enfant sur un tronc d'arbre, après l'avoir sorti de son papier protecteur. Le choix de ce type de pansement est motivé par la participation d'enfants parmi les informateurs. Si l'on choisit un verbe de position pour ce stimulus, un seul peut l'encoder, à savoir *sätta*, car le paramètre CONTACT ÉTROIT est le plus saillant quant à cette situation spatiale.

9.17.1. La comparaison interlinguistique

Les adultes suédophones ont choisi le verbe *sätta* 9 fois, et 5 fois le verbe *plåstra om* « panser ». Le deuxième est un verbe à particule lexicalisé, rarement rencontré sans sa particule⁶⁸. Le premier peut être combiné à une particule, comme dans l'exemple suivant.

(9.57)	<i>Sätter</i>	<i>på</i>	<i>ett</i>	<i>plåster</i>	<i>på</i>
	mettre assis.PRÉS	sur	un	pansement	sur
	<i>trädstammen.</i>				
	arbre-tronc.DÉF.				
	« Met un pansement sur le tronc d'arbre. »				
					DP012-SLMADK009

Cette particule *på* est effectivement un homonyme de la préposition qui indique la relation spatiale entre la Figure et le Fond, et reprend ainsi le sens du contact entre l'objet et son support. Cependant, la particule ajoute également la notion de la Trajectoire, en désignant la direction du mouvement vers le Fond. Ici, nous voyons un ajout d'information spatiale, car cette particule n'est pas obligatoire pour exprimer la situation ci-présente, mais le verbe *sätta* contient la notion du CONTACT, ainsi que de la Trajectoire, inhérente au mouvement de placement.

68 En effet, sans particule, le verbe devient imperfectif, tandis que l'ajout de la particule le rend perfectif.

DP012 – COLLER UN PANSEMENT SUR UN ARBRE	Groupe de contrôle suédois	Groupe de contrôle français
<i>sätta</i>	7	
<i>sätta på</i>	2	
<i>plåstra om</i>	5	
<i>mettre</i>		7
<i>coller</i>		3
<i>poser</i>		1
<i>apposer</i>		1
<i>panser</i>		1
<i>soigner</i>		1
TOTAL	14	14

Tableau 84: Expressions utilisées par les groupes de contrôle pour encoder le stimulus DP012 – COLLER UN PANSEMENT SUR UN ARBRE.

Les francophones montrent une grande diversité d'expressions pour encoder ce stimulus, avec une majorité de *mettre* (7/14), suivi par 3 occurrences de *coller*, et une occurrence de chaque verbe suivant : *poser*, *apposer*, *soigner* et *panser*. Les deux derniers contiennent la composante sémantique de la Manière, tout comme le verbe *coller*. Dans le verbe *apposer*, la Trajectoire du mouvement est exprimée deux fois, d'une part par le mouvement inhérent de l'action décrite, d'autre part par le préfixe *a(p)-* (cf. Kopecka, 2004:177).

9.17.2. La comparaison développementale

Le verbe *sätta* (avec son équivalent statique *sitta*), avec ou sans particule, est choisi en légère majorité par les locuteurs de suédois, à savoir dans 57 cas sur 84 (67,86%). Cependant, ce sont surtout les apprenants de suédois L1 qui l'utilisent (12 occurrences chez les enfants de 4 ans, 11 chez les enfants de 7 ans et 14 occurrences chez les enfants de 10 ans). Les apprenants L2in n'en énoncent qu'une occurrence, tandis que les L2av le choisissent 9 fois. Ce dernier chiffre correspond à celui du groupe de contrôle. Une grande diversité de particules est présente pour ce stimulus, encodant la Trajectoire (*på* « dessus », *om* « autour », *upp* « vers le haut » et *dit* « vers là ») ou la Manière (*fast* « attaché »). Les enfants de 4 ans utilisent ce type de satellite une fois, les enfants de 7 ans quatre fois et les enfants de 10 ans les utilisent cinq fois. Les apprenants L2in n'en énoncent pas, tandis que les apprenants L2av en font usage quatre fois.

DP012 – COLLER UN PANSEMENT SUR UN ARBRE	TOTAL	4 ans	7 ans	10 ans	L2in	L2av	Contrôle suédois
<i>sätta</i>	38	9	6	9	1	6	7
<i>sätta på</i>	10	0	3	4	0	1	2
<i>sätta upp</i>	1	0	0	1	0	0	0
<i>sätta dit</i>	1	1	0	0	0	0	0
<i>sätta fast</i>	1	0	0	0	0	1	0
<i>sitta</i>	4	2	1	0	0	1	0
<i>sitta fast</i>	1	0	1	0	0	0	0
<i>sitta på</i>	1	0	0	0	0	1	0
<i>ligga</i>	4	0	0	0	4	0	0
<i>ställa</i>	1	0	0	0	1	0	0
<i>plåstra om</i>	5	0	0	0	0	0	5
<i>plåstra</i>	1	0	1	0	0	0	0
<i>stoppa</i>	2	1	1	0	0	0	0
<i>hänga</i>	1	0	0	0	1	0	0
<i>klistra</i>	4	0	0	0	1	3	0
<i>klistra fast</i>	1	0	0	0	0	1	0
<i>sticka</i>	2	0	0	0	2	0	0
<i>ta</i>	2	1	1	0	0	0	0
<i>placera</i>	2	0	0	0	2	0	0
Ø	2	0	0	0	2	0	0
TOTAL	84	14	14	14	14	14	14

Tableau 85: Expressions utilisées par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour encoder le stimulus DP012 – COLLER UN PANSEMENT SUR UN ARBRE.

Seuls les apprenants L2 intermédiaires ont fait usage des autres verbes de position, avec un penchant pour le concept positionnel de l'horizontalité, encodé par le verbe statique *ligga* par ces informateurs, illustré par la phrase (9.58) ci-dessous⁶⁹.

(9.58) *Han liggar en plåster på eh # på*
il être couché.PRÉS un pansement sur euh # sur
träden.
arbre.DÉF.

DP012-SL2INK004

« Il est couché un pansement sur euh sur l'arbre. »

Le contact étroit du pansement avec l'arbre reste implicite, alors que la notion de l'horizontalité du pansement est accentuée. En effet, un pansement posé sur une table, duquel

⁶⁹ La forme présent du verbe est erronée, car son suffixe du présent est *-er* (*ligger*), et non pas *-ar*.

le papier protecteur n'est pas retiré, est encodé par *ligga*, de par son extension horizontale et sa nature plate comme un papier.

Quatre jeunes enfants (deux de 4 ans et deux de 7 ans) ainsi que deux personnes parmi les apprenants L2av utilisent pour ce stimulus la forme *satt* (« être assis.PRÉT »), c'est-à-dire la forme prétérit du verbe statique *sitta*. Tout comme la forme prétérit du verbe *ligga* (*låg*) est comptabilisée comme telle, ces occurrences de *satt* sont catégorisées comme le verbe *sitta* « être assis ». Au chapitre 10.2., nous discuterons de ces choix de verbes et leurs formes.

Le verbe de placement neutre *placera* est uniquement employé par deux apprenants L2in.

Cette situation est encodée par le verbe *plåstra om* dans 5 occurrences par les adultes natifs. Ce verbe à particule n'est pas utilisé par les apprenants, mais un enfant de 7 ans emploie le verbe sans particule, illustré dans l'exemple ci-dessus.

(9.59)	<i>Plåstrade</i>	<i>ett</i>	<i>träd.</i>	DP012-S7P001
	panser.PRÉT	un	arbre	
	« A pansé un arbre. »			

Sans la particule, la forme du verbe n'est pas complète. Nous releverons ce choix d'expression dans le chapitre 10.2.1.

Chez les enfants de 4 et de 7 ans, on note une occurrence du verbe *stoppa* « insérer », qui contient les composantes sémantiques de la Manière, la Causativité et la Trajectoire. Il en va de même pour le verbe *hånga* « suspendre », utilisé par les apprenants L2in. Le choix de ce verbe est motivé par l'emplacement élevé de la Figure, mais comme le contact entre celle-ci et le Fond est si étroit, ce verbe ne rend pas la relation spatiale décrite par le stimulus. En revanche, le verbe *klistra* « coller », utilisé par les deux groupes d'apprenants L2 (une occurrence chez les L2in et quatre chez les L2av), comporte la notion du contact étroit entre la Figure et le Fond et semble plus approprié. Nous verrons que pour le stimulus DP014 – ACCROCHER UN DESSIN AU MUR les adultes suédophones ont également employé ce verbe. Les occurrences des verbes *ta* « prendre » et **sticka* seront discutées dans le chapitre 10.

Dans le tableau (86) ci-dessous sont présentés les paramètres sémantiques exprimés par les locuteurs. Le CONTACT et l'INCLUSION, encodés par *sätta* (*sitta*) et *plåstra*, sont également présents dans les expressions comme *klistra* « coller », *stoppa* et *sticka*⁷⁰. Ce sont les paramètres sémantiques les plus encodés dans les expressions linguistiques de ce stimulus. Seuls les apprenants L2in ont encodé la VERTICALITÉ et l'HORIZONTALITÉ. Dans la discussion, nous avancerons que ce dernier est présent surtout à cause d'un emploi généralisé du verbe *lägga* (*ligga*), voir le chapitre 10.4.

Stimulus	Paramètre sémantique exprimé	TOTAL	4 ans	7 ans	10 ans	L2in	L2av	Contrôle suédois
DP012 – COLLER UN PANSEMENT SUR UN ARBRE	CONTACT/INCLUSION	72	13	13	14	4	14	14
	VERTICALITÉ/BASE	1	0	0	0	1	0	0
	HORIZONTALITÉ/NON-BASE	4	0	0	0	4	0	0

Tableau 86: Paramètres sémantiques exprimés par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour le stimulus DP012 – COLLER UN PANSEMENT SUR UN ARBRE.

⁷⁰ Ce dernier est très certainement un effet translinguistique du verbe *stick* en anglais, voir la discussion le concernant dans la section 10.6.3.

9.18. Configuration 9, +c +i : SP012 – BAGUE SUR UNE BRANCHE

Dans cette configuration, les Figures se trouvent en contact très rapproché avec leur Fond, car soit intégrées dedans, illustré par les stimuli SP024 – COUTEAU DANS UN PORTE-COUTEAU et DP013 – BRANCHER UN CHARGEUR DANS UNE PRISE, soit englobant (une partie du) le Fond, comme dans SP012 – BAGUE SUR UNE BRANCHE. L'image de ce dernier stimulus illustre donc une bague assez grande qui se trouve sur une branche d'arbre comme si elle était un doigt.

9.18.1. La comparaison interlinguistique

Le groupe de contrôle suédois précisent la Manière 10 fois sur 14, dont 9 à l'aide du verbe de position *sitta*, et une fois à l'aide du participe passé du verbe *trä* « enfiler, passer ». En voici un exemple type de nos données.

(9.60)	<i>På</i>	<i>grenen</i>	<i>sitter</i>	<i>en</i>	<i>ring.</i>	SP012-SLMADK007
	sur	branche.DÉF	être assis.PRÉS	une	bague	
	« Sur la branche se trouve une bague. »					

Le participe passé de *trä* (c'est-à-dire *trädd*), comme celui de *sätta*, à savoir *satt*, contiennent les composantes sémantiques de la Manière, la Causativité. La Trajectoire est également présente dans *satt*. La particule *fast* « fixement », combiné avec le verbe *sitta* dans une occurrence, souligne la Manière dont se trouve la bague sur la branche.

SP012 – BAGUE SUR UNE BRANCHE	Groupe de contrôle suédois	Groupe de contrôle français
<i>sitta</i>	6	
<i>sitta fast</i>	1	
<i>vara satt</i>	2	
<i>vara träd</i>	1	
<i>vara</i>	2	
<i>ha på sig</i>	1	
Ø	1	
<i>être attachée</i>		1
<i>Ø accrochée</i>		1
<i>Ø insérée</i>		1
<i>Ø passée</i>		1
<i>passer</i>		2
<i>être posée</i>		1
<i>mettre</i>		1
<i>il y a</i>		2
Ø		4
TOTAL	14	14

Tableau 87: Expressions utilisées par les groupes de contrôle pour encoder le stimulus SP012 – BAGUE SUR UNE BRANCHE.

Les locuteurs francophones ont surtout choisi des expressions neutres (7 occurrences) et des ellipses (4 occurrences), mais trois expressions contiennent des précisions sur la Manière dont la bague est arrivée sur la branche. Il s'agit des verbes *accrocher*, *insérer* et *attacher* au participe passé, précédés soit par la copule, soit par une ellipse verbale. En voici un exemple :

(9.61) *On voit une sorte de bague, en fait, qui est attachée à une branche.*

SP012-SGFM006

Dans l'exemple (9.61) ci-dessus, ainsi que dans l'exemple (9.60) suédois plus haut, c'est la Figure qui est le sujet grammatical de la phrase locative. Dans la phrase (9.62) ci-dessous, le Fond compose le sujet grammatical de la phrase, point en commun avec les phrases elliptiques concomitantes, dont voici le seul exemple suédois pour ce stimulus :

- (9.62) *En träpinne... har ett # ser nästan ut*
 un bois-baton... avoir.PRÉS un # voir.PRÉS presque vers l'extérieur
som en ring på sig. SP012-SLMADM012
 comme une bague sur soi
 « Un baton... porterait ce qui ressemblerait à une bague. »
- (9.63) *En smyckad grenkvist med en ring på.*
 une décorée branche-rameau avec une bague sur
 « Une branche décorée avec une bague dessus. » SP012-SLMADM011

En utilisant la locution verbale *ha på sig* « porter (litt. avoir sur soi) », comme dans l'exemple (9.62) ci-dessus, le Fond devient l'Agent de la phrase.

9.18.2. La comparaison développementale

La façon la plus courante d'encoder cette situation par les apprenants est l'ellipse verbale, à savoir 31 ellipses sur 84 énoncés locatifs (36,90%). 19 occurrences d'une forme de *sitta/sätta* ont été énoncées par les locuteurs (22,62%), dont 7 sont produites par le groupe de contrôle. Lorsqu'un verbe de position est choisi par les apprenants L1, il s'agit du verbe attendu *sitta*, tandis que les apprenants L2in ne l'énoncent jamais, optant plutôt pour *ligga* (2 occurrences) ou *ställa* (une occurrence). Les apprenants L2av quant à eux choisissent le verbe *sitta/sätta* 4 fois, mais énoncent également *stå* une fois. Le verbe *hänga* a été employé deux fois par les enfants de 4 et de 10 ans. L'enfant de 10 ans l'a fait suivre d'une particule encodant la Trajectoire, *ut* « vers l'extérieur ». Le satellite le plus utilisé par les apprenants renferme la Manière (*fast* « fixement »), énoncé trois fois (une fois par un enfant de 7 ans, deux fois par des apprenants L2av).

SP012 – BAGUE SUR UNE BRANCHE	TOTAL	4 ans	7 ans	10 ans	L2in	L2av	Contrôle suédois
<i>sitta</i>	12	0	2	3	0	1	6
<i>sitta fast</i>	3	0	1	0	0	1	1
<i>sätta</i>	2	0	0	0	0	2	0
<i>vara satt</i>	2	0	0	0	0	0	2
<i>ligga</i>	2	0	0	0	2	0	0
<i>stå</i>	1	0	0	0	0	1	0
<i>ställas</i>	1	0	0	0	1	0	0
<i>vara träd</i>	1	0	0	0	0	0	1
<i>vara fast</i>	1	0	0	0	0	1	0
<i>hånga</i>	1	1	0	0	0	0	0
<i>hånga ut</i>	1	0	0	1	0	0	0
<i>ha på sig</i>	2	0	0	1	0	0	1
<i>ha</i>	1	0	1	0	0	0	0
<i>bära</i>	1	0	0	0	1	0	0
<i>finnas</i>	6	0	0	0	2	4	0
<i>vara</i>	16	0	5	5	3	1	2
Ø	31	13	5	4	5	3	1
TOTAL	84	14	14	14	14	14	14

Tableau 88: Expressions utilisées par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour encoder le stimulus SP012 – BAGUE SUR UNE BRANCHE.

Les verbes catégorisés sous AUT (autres verbes) énoncés pour ce stimulus sont *ha* « avoir », *bära* « porter », avec une occurrence chacun, et *ha på sig* « porter », deux occurrences. Les verbes neutres sont utilisés en grande quantité, à savoir 22 fois sur 84 phrases locatives (26,19%). Seuls les enfants de 4 ans n'en ont pas énoncé, tandis que les autres apprenants L1 et L2 les utilisent, 5 occurrences chacun. Cependant, les enfants L1 n'emploient que la copule, alors que les apprenants L2 choisissent également le verbe *finnas* « exister ».

Le tableau (89) ci-dessous met en exergue les paramètres sémantiques exprimés pour ce stimulus. Le groupe de contrôle et les enfants de 7 et de 10 ans expriment uniquement le CONTACT et l'INCLUSION, tandis que les apprenants L2 optent également pour la VERTICALITÉ et l'HORIZONTALITÉ.

Stimulus	Paramètre sémantique exprimé	TOTAL	4 ans	7 ans	10 ans	L2in	L2av	Contrôle suédois
SP012 – BAGUE SUR UNE BRANCHE	CONTACT/ INCLUSION	21	0	3	3	0	4	9
	VERTICALITÉ/BASE	2	0	0	0	1	1	0
	HORIZONTALITÉ/NON-BASE	2	0	0	0	2	0	0

Tableau 89: Paramètres sémantiques exprimés par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour le stimulus SP012 – BAGUE SUR UNE BRANCHE.

Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, les enfants de 4 ans ne donnent aucune information spatiale pour ce stimulus. Dans la discussion, la NON-CANONICITÉ de la situation spatiale sera proposée comme explication à cet évitement (voir 10.6.2).

9.19. Configuration 9, +c +i : SP024 – COUTEAU DANS UN PORTE-COUTEAU

Sur l'image de ce stimulus, un couteau est inséré dans un bloc à couteau, de sorte que seul le manche soit visible. Le porte-couteau lui-même est posé sur une chaise en bois devant un mur. La notion de CONTACT ÉTROIT entre le couteau et son support est saillant, laissant la possibilité d'encoder la situation par le verbe *sitta*. Cependant, la verticalité de la Figure peut également être accentuée, ce qui inciterait le locuteur à choisir le verbe *stå*. Malgré ces deux possibilités, nous nous attendions à éliciter le verbe *sitta* pour ce stimulus.

9.19.1. La comparaison interlinguistique

Le groupe de contrôle suédois exprime les deux notions CONTACT et VERTICALITÉ, la première à l'aide des verbes *sitta* (4 occurrences), *sticka ner* (une occurrence dans le satellite *nerstucken* « vers le bas inséré ») et *stoppa* (une occurrence de *istoppad* « dedans inséré »), *stå nerstucken* (une occurrence) et la deuxième par les verbes *stå* (1 occurrence) par *ställa* (une occurrence de *nerställd* « vers le bas mis debout »). Ainsi, la Manière est encodée 9 fois dans 8 phrases sur 14. Dans une phrase, elle est soulignée deux fois, voir l'exemple ci-dessous.

(9.64)	<i>Nästa</i>	<i>är</i>	<i>en</i>	<i>kniv</i>	<i>som</i>	<i>står /.../</i>	
	prochain	être.PRÉS	un	couteau	qui	être debout.PRÉS	
	<i>nerstucket</i>		<i>i</i>	<i>ett</i>	<i>knivställ.</i>		SP024-SLMADK001
	vers le bas-inséré.PART.PAS.ADJ		dans	un	couteau-support		
	« La prochaine est un couteau qui est inséré dans un porte-couteau. »						

La verticalité du couteau est encodée dans le verbe conjugué *stå* et la notion de contact est précisée dans le participe passé adjectival préfixé *nerstucket*. Dans celui-ci, la particule préfixée indique la Trajectoire du mouvement, à savoir *ner* « vers le bas », tandis que la Manière, la Causativité et la Trajectoire sont exprimées dans le participe passé du verbe *sticka ner* « insérer ». Le groupe de contrôle a produit six satellites pour ce stimulus, répartis sur trois phrases locatives.

SP024 – COUTEAU DANS UN PORTE-COUTEAU	Groupe de contrôle suédois	Groupe de contrôle français
<i>sitta</i>	3	
<i>stå</i>	2	
<i>stå nerstucken</i>	1	
<i>vara nerställd</i>	1	
<i>vara istoppad</i>	1	
<i>vara</i>	1	
Ø	5	
<i>être rangé</i>		2
Ø rangé		2
Ø planté		1
Ø affiché		1
<i>être posé</i>		1
<i>il y a</i>		2
Ø		5
TOTAL	14	14

Tableau 90: Expressions utilisées par les groupes de contrôle pour encoder le stimulus SP024 – COUTEAU DANS UN PORTE-COUTEAU.

La Manière est exprimée dans une grande mesure également par le groupe de contrôle français, à savoir six fois, toujours dans un satellite. Ce sont les verbes *ranger*, *planter* et *afficher* qui contiennent cette composante, en décrivant la Manière dont se trouve le couteau. Dans le verbe, nous ne trouvons aucune information spatiale spécifique, car seuls les verbes neutres ou les ellipses verbales sont utilisées. Ces dernières, sans aucune précision quelconque, sont employées à la même hauteur par les deux groupes de contrôle, à savoir 5 fois. Seule la relation spatiale entre la Figure et le Fond est exprimée, à l'aide d'une préposition.

9.19.2. La comparaison développementale

Les locuteurs de suédois, L1 et L2 confondus, utilisent les verbes *sitta/sätta* autant de fois qu'une ellipse verbale, à savoir 21 fois sur 84 phrases locatives (25%), tandis que les verbes *stå/ställa* sont utilisés 17 fois (20,24%). Cependant, avec les occurrences des verbes *stoppa* et *sticka ner/i*, la notion de CONTACT est exprimée 24 fois (28,57%). Les enfants de 4 ans utilisent 3 fois les verbes *sitta/sätta*, les enfants de 7 ans 7 fois, à l'instar des enfants de 10 ans. Les apprenants L2in en font usage une fois, et chez les apprenants L2av il n'y en a aucune

occurrence. Ces derniers encodent plutôt la verticalité, avec 4 occurrences des verbes *stå/ställa*, utilisés une fois par les apprenants L2in. Ces verbes ne sont jamais employés par les enfants de 4 ans. En revanche, ils ont été énoncés 3 fois par les enfants de 7 ans et 5 fois par ceux de 10 ans.

SP024 – COUTEAU DANS UN PORTE-COUTEAU	TOTAL	4 ans	7 ans	10 ans	L2in	L2av	Contrôle suédois
<i>sitta</i>	19	1	7	7	1	0	3
<i>sitta fast</i>	1	1	0	0	0	0	0
<i>sätta</i>	1	1	0	0	0	0	0
<i>ligga</i>	2	1	0	1	0	0	0
<i>stå</i>	14	0	3	5	1	3	2
<i>stå nerstucken</i>	1	0	0	0	0	0	1
<i>vara nerställd</i>	1	0	0	0	0	0	1
<i>ställa in</i>	1	0	0	0	0	1	0
<i>fastna</i>	1	1	0	0	0	0	0
<i>hålla</i>	2	0	2	0	0	0	0
<i>vara upptäck</i>	1	1	0	0	0	0	0
<i>vara istoppad</i>	1	0	0	0	0	0	1
<i>vara stoppad</i>	1	0	0	0	0	1	0
<i>vara städdad</i>	1	0	0	0	1	0	0
<i>vara</i>	11	1	0	1	5	3	1
<i>finnas</i>	5	0	0	0	4	1	0
Ø	21	7	2	0	2	5	5
TOTAL	84	14	14	14	14	14	14

Tableau 91: Expressions utilisées par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour encoder le stimulus SP024 – COUTEAU DANS UN PORTE-COUTEAU.

Le verbe *fastna* « s'accrocher, être bloqué », apparenté à l'adverbe *fast* « fixement », est utilisé une fois par un enfant de 4 ans, illustré par l'exemple (9.65) ci-dessous.

(9.65) *Den har fastnat i så här streck.* SP024-S4006
 il s'accrocher.PARF dans comme ça trait
 « Il s'est accroché dans des traits comme ça. »

En employant ce verbe, la notion de CONTACT est exprimée à l'aide d'un verbe de mouvement qui décrit la rupture de celui-ci, car la Figure est empêchée de bouger.

Les satellites sont utilisés pour encoder de l'information spatiale par les enfants de 4 ans, les apprenants L2 et les adultes suédophones natifs. Les premiers ont employé l'adverbe *fast* combiné au verbe de position *sitta* une fois, encodant ainsi la Manière une deuxième fois dans le satellite. Ils ont également exprimé la Trajectoire, en utilisant l'adverbe *uppochnner* « à l'envers », précédé par la copule *vara*. Les apprenants L2in ont encodé la Manière une fois dans le participe passé du verbe *städa* « ranger, faire le ménage ». Rappelons que le verbe *ranger* est utilisé 4 fois par le groupe de contrôle français, également en position du satellite et en tant que participe passé adjectival. Les participes passés utilisés par les suédophones natifs sont tous combinés à une particule, encodant la Trajectoire du mouvement provoqué, décrit par le verbe. Un apprenant L2av a utilisé un participe passé du verbe *stoppa*, mais sans le combiner à une particule. La différence entre les phrases locatives dans les exemples ci-dessous se trouve d'une part dans l'usage d'un élément verbal ou non, et d'autre part dans l'absence de la particule *i/in* « vers l'intérieur ». Ces phrases sont énoncées par une personne du groupe de contrôle suédois (exemple (9.66)) et une personne L2av (exemple (9.67)).

- (9.66) *Ett stycke kökskniv istoppad i*
 une pièce cuisine-couteau dedans-insérer.PART.PAS.ADJ dans
ett knivblock. SP024-SLMADM010
 un bloc-couteau
 « Un couteau de cuisine inséré dans un porte-couteau. »
- (9.67) *Den här gången är kniven stoppad*
 celle-ci fois être.PRÉS couteau.DÉF inséré.PART.PAS.ADJ
i ett brunt föremål. SP024-SL2AVK003
 dans un marron objet
 « Cette fois-ci, le couteau est inséré dans un objet marron. »

Les verbes positionnellement neutres sont surtout employés, sans d'autres précisions sur l'information spatiale, par les apprenants L2. En effet, les enfants de 4 et de 10 ans en utilisent chacun une fois, tandis que les enfants de 7 ans n'en énoncent pas du tout. Les apprenants L2in font usage de *vara* et *finnas* presque à égalité (5 versus 4 occurrences), et les apprenants L2av utilisent surtout *vara* (3 occurrences), et seulement une fois *finnas*.

Dans le tableau (92) ci-dessous, les usages verbaux sont répartis en paramètres sémantiques exprimés par les locuteurs de suédois L1 et L2.

Stimulus	Paramètre sémantique exprimé	TOTAL	4 ans	7 ans	10 ans	L2in	L2av	Contrôle suédois
SP024 – COUTEAU DANS UN PORTE- COUTEAU	CONTACT/INCLUSION	24	4	7	7	1	1	4
	VERTICALITÉ/BASE	15	0	3	5	1	4	2
	HORIZONTALITÉ/NON-BASE	2	1	0	1	0	0	0

Tableau 92: Paramètres sémantiques exprimés par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour le stimulus SP024 – COUTEAU DANS UN PORTE-COUTEAU.

Lorsqu'un aspect spatial est encodé, il s'agit surtout du CONTACT étroit entre le couteau et le porte-couteau (24/84 phrases, soit 28,57%), mais l'extension verticale de la Figure est également exprimée d'une façon non-négligeable (15/84, soit 17,86%). L'HORIZONTALITÉ, encodée par le verbe *ligga*, est uniquement présente dans la production des enfants de 4 et de 10 ans.

9.20. Configuration 9, +c +i : DP013 – BRANCHER UN CHARGEUR DANS UNE PRISE

Le film de ce stimulus montre une main brancher un chargeur (Figure) dans une prise murale (Fond) afin de le faire fonctionner. La relation spatiale entre la Figure et le Fond est un contact étroit, car la Figure (ou une partie de celle-ci) est insérée dans le Fond. Ainsi, la Figure est contenue par le Fond. L'action qui mène à cette notion d'être contenu est encodée par *sätta*, qui peut être suivi par une particule facultative afin d'en faire un verbe à particule.

9.20.1. La comparaison interlinguistique

La Manière est exprimée à 100% par les deux groupes de contrôle. Les suédophones utilisent surtout le verbe *sätta* (8 occurrences), mais également *stoppa* (4 occurrences), *sticka in* (une occurrence) et *koppla* « connecter » (une occurrence). Tous ces verbes sont suivis par un satellite, contenant une particule qui encode la Trajectoire vers l'intérieur, à savoir *in* ou *i*. Un exemple se trouve dans la phrase (9.68) suivante.

- (9.68) *Någon sätter i en kontakt i*
 quelqu'un mettre assis.PRÉS dans une fiche dans
ett vägguttag. DP013-SLMADK001
 une mur-prise
 « Quelqu'un branche une fiche dans une prise murale. »

Les formes de la particule encodant la Trajectoire et la préposition encodant la relation spatiale coïncident, à savoir *i*.

DP013 – BRANCHER UN CHARGEUR DANS UNE PRISE	Groupe de contrôle suédois	Groupe de contrôle français
<i>sätta i/in</i>	8	
<i>stoppa i/in</i>	4	
<i>sticka in</i>	1	
<i>kopplar in</i>	1	
<i>brancher</i>		14
TOTAL	14	14

Tableau 93: Expressions utilisées par les groupes de contrôle pour encoder le stimulus DP013 – BRANCHER UN CHARGEUR DANS UNE PRISE.

Les francophones du groupe de contrôle n'ont choisi qu'un verbe, *brancher*, qui contient les trois composantes sémantiques la Manière et la Causativité.

9.20.2. La comparaison développementale

Dans 46 phrases sur 84 (54,76%), une forme des verbes *sitta/sätta* est énoncée par les locuteurs de suédois L1 et L2. La notion de CONTACT est également rendue par les verbes *stoppa i/in* et *sticka i/in* dans 18 cas (21,43%). Ces quatre verbes sont choisis à 100% par les enfants L1, sauf une occurrence du verbe *ta* « prendre » par un enfant de 4 ans, traité au chapitre 10. Les apprenants L2, en revanche, énoncent également les autres verbes de position, hormis les 2 occurrences de *sätta* des apprenants L2in et les 4 des apprenants L2av. Ainsi, les verbes *ligga/lägga* et *ställa* ont encodé cette situation dans trois phrases, outre les verbes plus ou moins idiosyncrasiques, comme *fylla*, *plugga* et **branchera*.

DP013 – BRANCHER UN CHARGEUR DANS UNE PRISE	TOTAL	4 ans	7 ans	10 ans	L2in	L2av	Contrôle suédois
<i>sätta i/in</i>	38	9	6	10	2	3	8
<i>sätta</i>	2	0	2	0	0	0	0
<i>sätta på</i>	1	0	0	0	0	1	0
<i>sätta fast</i>	1	0	1	0	0	0	0
<i>sitta</i>	1	1	0	0	0	0	0
<i>sitta i/in</i>	2	0	1	1	0	0	0
<i>sitta fram</i>	1	1	0	0	0	0	0
<i>lägga</i>	1	0	0	0	0	1	0
<i>ligga</i>	1	0	0	0	1	0	0
<i>ställa</i>	1	0	0	0	1	0	0
<i>stoppa i/in</i>	14	1	4	3	0	2	4
<i>stoppa</i>	3	1	0	0	0	2	0
<i>sticker in</i>	1	0	0	0	0	0	1
<i>kopplar in</i>	5	0	0	0	2	2	1
<i>koppla</i>	2	0	0	0	0	2	0
<i>plugga i/in</i>	6	0	0	0	5	1	0
<i>fylla</i>	1	0	0	0	1	0	0
<i>*branchera</i>	1	0	0	0	1	0	0
<i>ta in</i>	1	1	0	0	0	0	0
Ø	1	0	0	0	1	0	0
TOTAL	84	14	14	14	14	14	14

Tableau 94: Expressions utilisées par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour encoder le stimulus DP013 – BRANCHER UN CHARGEUR DANS UNE PRISE.

Les satellites encodant la Trajectoire sont omniprésents dans la production des adultes natifs. Tel est le cas des enfants de 10 ans. Les autres enfants énoncent des satellites dans 12 (4 ans) et 11 cas (7 ans) respectivement sur 14. Les apprenants L2in et L2av produisent 9 satellites encodant la Trajectoire chacun.

L'utilisation des verbes statiques pour encoder cette situation dynamique sera discutée dans le chapitre 10.3 ci-dessous. Une seule personne a renoncé à donner une réponse, et elle appartient au groupe des apprenants L2in.

Le tableau (95) ci-dessous montre les réponses à ce stimulus par paramètres sémantiques exprimés. Les expressions contenant *sätta* sont évidemment incluses comme exprimant les paramètres CONTACT/INCLUSION, mais aussi les verbes comme *stoppa* « insérer », *sticka* « insérer » et *koppla* « connecter » et *plugga* « boucher ».

Stimulus	Paramètre sémantique exprimé	TOTAL	4 ans	7 ans	10 ans	L2in	L2av	Contrôle suédois
DP013 – BRANCHER UN CHARGEUR DANS UNE PRISE	CONTACT/INCLUSION	76	12	14	14	9	13	14
	VERTICALITÉ/BASE	1	0	0	0	1	0	0
	HORIZONTALITÉ/NON-BASE	2	0	0	0	1	1	0

Tableau 95: Paramètres sémantiques exprimés par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour le stimulus DP013 – BRANCHER UN CHARGEUR DANS UNE PRISE.

La grande majorité des expressions encodent le CONTACT et l'INCLUSION. En revanche, nous avons pu voir que certaines expressions sont idiomatiques et d'autres non.

9.21. La configuration de la fonctionnalité de *sätta*

Comme nous l'avons déjà proposé, le verbe de position dynamique *sätta* peut encoder la FONCTIONNALITÉ des objets. En outre, il y a dans la sémantique de ce verbe une certaine inchoativité qui indique le début d'une activité, qui par conséquent entame la fonctionnalité (MISE EN FONCTIONNALITÉ) de l'objet en question (cf. Lemmens, 2006:286). Ainsi, il ne s'agit plus de l'orientation de l'objet, et le verbe *sätta* peut être considéré comme moins positionnel que les autres verbes de position. Lorsque les objets ne remplissent pas leur fonction, mais se trouvent statiquement dans un emplacement, l'orientation de l'objet dans l'espace détermine de nouveau le verbe de position pour encoder la situation spatiale. Afin d'éliciter le verbe *sätta* fonctionnel, nous avons élaboré de petits films avec des objets ayant une fonction spécifique. Il s'agit d'un crayon, un couteau, un livre et une fleur. La fonction du crayon est d'écrire, celle du couteau est de couper et la fonction d'un livre est d'être lu. Pour la fleur, la fonction peut être discutable, mais nous avons considéré qu'une fleur dans un vase remplit une certaine fonction pour l'être humain, à savoir embellir un endroit. Ainsi, les actions inchoatives où l'on met ces objets en fonction peuvent être encodées en suédois par le verbe *sätta*. Pour comparer l'encodage des mêmes objets, dénués de base naturelle, en situation statique, nous avons élaboré des images où ces objets se trouvent soit en orientation horizontale, soit en orientation

verticale. Ci-dessous, tous les stimuli concernés par cette configuration se trouvent dans le tableau (96), adapté de la partie sur la méthode.

Tâche statique	Tâche statique	Tâche dynamique
- VERTICALITÉ, Ø BASE, <i>ligga</i>	+ VERTICALITÉ, Ø BASE, <i>stå</i>	FONCTION, <i>sätta</i>
SP013 – COUTEAU SUR UNE TABLE	SP014 – COUTEAU DANS UN ÉGOUTTOIR	DP018 – METTRE UN COUTEAU DANS UN GÂTEAU
SP015 – STYLO SUR UNE TABLE	SP016 – STYLO DANS UN VERRE	DP019 – POSER UN STYLO CONTRE UNE FEUILLE
SP017 – LIVRE COUCHÉ SUR UNE ÉTAGÈRE	SP018 – LIVRE DEBOUT SUR UNE ÉTAGÈRE	DP021 – POSER UN LIVRE OUVERT SUR UN PUPITRE
SP019 – FLEUR POSÉE SUR UNE TABLE	SP020 – FLEUR DANS UN VASE	DP020 – METTRE UNE FLEUR DANS UN VASE

Tableau 96: Les stimuli pour éliciter le paramètre MISE EN FONCTIONNALITÉ de *sätta*.

Dans les sections suivantes, nous avons regroupé les réponses aux stimuli de la même configuration. Ainsi, la similarité des situations peut être discernée, grâce au choix de verbe. Avec quatre stimuli par configuration, il y a 56 phrases locatives par groupe d'informateurs. Lorsque les groupes d'apprenants sont ajoutés au groupe de contrôle suédois, la totalité des phrases énoncées représentent la somme de 336, et lorsque ce dernier en est séparé, le chiffre total est de 280⁷¹.

9.21.1. Les stimuli de la configuration -v ØB

Les Fonds choisis pour cette configuration reflètent un endroit canonique pour la Figure en question, c'est-à-dire qu'il s'agit d'un Fond où la Figure peut se trouver lorsqu'elle se situe dans l'orientation actuelle. Ainsi, la table a été choisie comme Fond pour le couteau, le stylo et la fleur, et l'étagère pour le livre.

9.21.1.1. La comparaison interlinguistique

La Manière est précisée en suédois, toujours par une expression positionnelle, 53 fois sur 56 phrases locatives pour ces quatre stimuli (94,64%), voir le tableau (97) ci-dessous⁷². Le seul concept positionnel exprimé est l'HORIZONTALITÉ (voir le tableau (100) page 328), à l'aide du verbe *ligga*. Neuf fois, il est suivi par un satellite ajoutant une précision sur la Trajectoire (*ner*

71 56 phrases locatives x 4 stimuli x 6 groupes = 336 ; 56 phrases locatives x 4 stimuli x 5 groupes = 280

72 Nous rappelons que dans l'Annexe XIII se trouvent les traductions de toutes les expressions incluses dans les tableaux.

« vers le bas », *uppe* « là haut ») et/ou sur la Manière (*rakt uppochner* « tout simplement », *på mage* « sur le ventre »). Quatre fois, le verbe constitue lui-même le satellite, sous la forme du participe présent *liggande*. Trois phrases ne contiennent aucune information positionnelle, encodées soit par la copule *vara*, soit par une ellipse verbale (5,36%).

Configuration -VØB, tâche statique		Groupe de contrôle suédois				Groupe de contrôle français			
Expressions utilisées	TOTAL	couteau sur table	stylo sur table	livre couché	fleur sur table	couteau sur table	stylo sur table	livre couché	fleur sur table
<i>ligga</i>	40	12	13	5	10				
<i>ligga ner</i>	6	0	0	5	1				
<i>ligga rakt uppochner</i>	1	0	0	0	1				
<i>Ø liggande</i>	4	1	1	2	0				
<i>ligga uppe</i>	1	1	0	0	0				
<i>ligga på mage</i>	1	0	0	1	0				
<i>vara</i>	1	0	0	0	1				
<i>Ø</i>	2	0	0	1	1				
<i>être posé</i>	16					3	4	2	7
<i>Ø posé</i>	20					7	8	1	4
<i>être apposé</i>	1					0	0	0	1
<i>Ø posé à plat</i>	3					1	0	2	0
<i>être couché</i>	2					0	0	2	0
<i>être couché à l'horizontale</i>	1					0	0	1	0
<i>être posé sur la couverture arrière</i>	1					0	0	1	0
<i>Ø posé sur la quatrième de couverture</i>	1					0	0	1	0
<i>Ø posé couché</i>	2					0	0	2	0
<i>Ø posé à l'horizontale</i>	2					0	0	2	0
<i>Ø reposant</i>	1					0	1	0	0
<i>être</i>	1					0	0	0	1
<i>Ø</i>	5					3	1	0	1
TOTAL	112	14	14	14	14	14	14	14	14

Tableau 97: Expressions utilisées par les groupes de contrôles pour encoder les stimuli SP013 – COUTEAU SUR UNE TABLE, SP015 – STYLO SUR UNE TABLE, SP017 – LIVRE COUCHÉ SUR UNE ÉTAGÈRE et SP019 – FLEUR POSÉE SUR UNE TABLE..

Les francophones ont utilisé une expression positionnellement neutre dans 44 phrases sur 56 (78,57%), dont cinq ellipses. Les autres phrases contiennent une précision sur la Manière dont

se trouve la Figure, surtout concernant le stimulus du livre couché sur une étagère (SP017), à savoir 8/14. L'information spatiale se trouve toujours dans un satellite, soit sous forme d'un participe passé (*couché*), soit sous forme d'un syntagme prépositionnel (*à l'horizontale*, *sur la quatrième de couverture*, *sur la couverture arrière*) ou adverbial (*à plat*).

9.21.1.2. La comparaison développementale

Les informateurs apprenants étant nombreux, nous avons choisi de répartir ceux-ci sur deux tableaux, afin de rendre les résultats plus lisibles. Par conséquent, dans le premier tableau (98), nous trouverons les résultats concernant les stimuli SP013 – COUTEAU SUR UNE TABLE et SP015 – STYLO SUR UNE TABLE, tandis que ceux des stimuli SP017 - LIVRE COUCHÉ SUR UNE ÉTAGÈRE et SP019 – FLEUR POSÉE SUR LA TABLE se trouvent dans le tableau (99). En résumant, la position horizontale, exprimée par les verbes *ligga/lägga* est précisée très majoritairement par les locuteurs de suédois L1 et L2, avec 255 expressions sur 336 phrases locatives (75,89%), marqué en gras dans les tableaux. En séparant les apprenants du groupe de contrôle, ces chiffres baissent, car 202 phrases sur 280 contiennent une expression linguistique portant sur l'horizontalité, ce qui donne un pourcentage de 72,14%. La présence de ces précisions positionnelles semble augmenter avec l'âge et la compétence linguistique. En effet, les enfants de 4 ans les utilisent 21 fois sur 56 (37,5%), ceux de 7 ans 41 fois sur 56 (73,21%) et ceux de 10 ans 52 fois (92,86%). Concernant les apprenants L2, ceux du niveau intermédiaire en énoncent dans 41 cas sur 56 (73,21%), tandis que les apprenants L2av les utilisent 46 fois sur 56 (82,14%). Rappelons que le groupe de contrôle suédois en emploie dans 94,64% (soit 53/56), tandis que 12,5% (soit 7/56) des expressions du groupe de contrôle français concernent la position allongée/horizontale.

Config. -v ØB, tâche statique		4 ans		7 ans		10 ans		L2in		L2av		Contrôle suédois	
Expressions utilisées	TOTAL	cout-eau	stylo	cout-eau	stylo	cout-eau	stylo	cout-eau	stylo	cout-eau	stylo	cout-eau	stylo
<i>ligga</i>	113	4	2	9	10	13	11	8	11	10	10	12	13
<i>ligga ner</i>	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>ligga långt upp</i>	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>Ø liggande</i>	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
<i>ligga uppe</i>	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
<i>lägga</i>	3	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>stå</i>	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
<i>sitta</i>	2	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0
<i>vara</i>	7	0	0	1	0	0	2	2	1	0	1	0	0
<i>finnas</i>	3	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0
<i>Ø</i>	34	9	9	4	3	1	0	3	1	2	2	0	0
TOTAL	168	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14

Tableau 98: Expressions utilisées par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour encoder les stimuli SP013 – COUTEAU SUR UNE TABLE, SP015 – STYLO SUR UNE TABLE.

Config. -v ØB, tâche statique		4 ans		7 ans		10 ans		L2in		L2av		Contrôle suédois	
Expressions utilisées	TOTAL	livre	fleur	livre	fleur	livre	fleur	livre	fleur	livre	fleur	livre	fleur
<i>ligga</i>	111	3	4	8	9	11	13	12	10	12	14	5	10
<i>ligga ner</i>	16	1	1	4	0	3	1	0	0	0	0	5	1
<i>ligga rakt uppochnar</i>	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
<i>Ø liggande</i>	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0
<i>ligga på mage</i>	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
<i>lägga</i>	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>lägga sig</i>	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>stå liggande</i>	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
<i>stå</i>	2	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
<i>sitta</i>	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
<i>falla ner</i>	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>vara</i>	4	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	1
<i>finnas</i>	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
<i>Ø</i>	25	6	9	2	5	0	0	0	1	0	0	1	1
TOTAL	168	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14

Tableau 99: Expressions utilisées par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour encoder les stimuli SP017 – LIVRE COUCHÉ SUR UNE ÉTAGÈRE et SP019 – FLEUR POSÉE SUR UNE TABLE.

Les verbes de position *stå* et *sitta* sont également présents, mais à un très faible taux (3 occurrences chacun en tout, soit 0,89% par verbe). En effet, un enfant de 4 ans énonce une fois le verbe *stå* et le verbe *sitta* est utilisé par un enfant de 10 ans une fois. Les deux choix sont faits pour le stimulus du livre couché sur l'étagère. Par les apprenants L2av, le verbe *stå* est choisi deux fois pour le livre et une fois pour le stylo. Cependant, une des occurrences de ce verbe est combinée au participe passé du verbe *ligga* dans le satellite, faisant basculer l'interprétation de la position du côté horizontal, voir le chapitre 8. Le verbe *sitta* est utilisé par les apprenants L2in pour le livre une fois, et par les L2av pour le couteau une fois.

Les expressions neutres et les ellipses sont également employées pour 74 phrases sur 336 (22,02%). Les verbes neutres ne sont pas utilisés par les enfants de 4 ans, et une seule fois sur 56 phrases locatives par les enfants de 7 ans, tandis que ceux de 10 ans les emploient 2 fois. Les apprenants L2in les énoncent 9 fois et les apprenants L2av 2. Rappelons que les informateurs du groupe de contrôle suédois utilisent la copule une fois sur les 56 phrases.

Dans le tableau (100) ci-dessous, les données des tableaux (98) et (99) sont concentrées en paramètres sémantiques exprimés. Puisque le paramètre de la BASE n'est pas d'actualité pour ces Figures, il ne se trouve pas dans les tableaux (100) et (104) ci-dessous. L'HORIZONTALITÉ est de loin le paramètre spatial le plus encodé, comme nous l'avons déjà mentionné. Les apprenants sont principalement en accord avec la production du groupe de contrôle.

Stimulus -vØB	Paramètre sémantique exprimé	TOTAL	4 ans	7 ans	10 ans	L2in	L2av	Contrôle suédois
SP013 – COUTEAU SUR UNE TABLE	CONTACT/INCLUSION	1	0	0	0	0	1	0
	VERTICALITÉ	0	0	0	0	0	0	0
	HORIZONTALITÉ/NON-BASE	59	5	9	13	8	10	14
SP015 – STYLO SUR UNE TABLE	CONTACT/INCLUSION	1	0	0	1	0	0	0
	VERTICALITÉ	2	1	0	0	0	1	0
	HORIZONTALITÉ/NON-BASE	62	5	11	11	11	10	14
SP017 – LIVRE COUCHÉ SUR UNE ÉTAGÈRE	CONTACT/INCLUSION	1	0	0	0	1	0	0
	VERTICALITÉ	2	1	0	0	0	1	0
	HORIZONTALITÉ/NON-BASE	70	6	12	14	12	13	13
SP019 – FLEUR POSÉE SUR UNE TABLE	CONTACT/INCLUSION	0	0	0	0	0	0	0
	VERTICALITÉ	0	0	0	0	0	0	0
	HORIZONTALITÉ/NON-BASE	64	5	9	14	10	14	12

Tableau 100: Paramètres sémantiques exprimés par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour les stimuli SP013 – COUTEAU SUR UNE TABLE, SP015 – STYLO SUR UNE TABLE, SP017 – LIVRE COUCHÉ SUR UNE ÉTAGÈRE et SP019 – FLEUR POSÉE SUR UNE TABLE..

Cette utilisation majoritaire des verbes exprimant l'HORIZONTALITÉ sera discutée au chapitre 10.4 comme une généralisation d'usage de ces verbes chez certains groupes d'apprenants.

9.21.2. Les *stimulis* de la configuration +v ØB

Afin d'éliciter le verbe correspondant à l'orientation spatiale de la Figure, le Fond est canonique pour ces stimuli aussi. Ainsi, le paramètre de la NON-CANONICITÉ ne devrait pas interférer dans le choix de verbe. Or, l'orientation verticale demande un support et un certain conteneur pour ces Figures, qui n'ont pas de base naturelle, mais seulement une extension horizontale si placées en direct sur une surface plate, et une extension verticale si placées dans un support oblong; sauf pour le livre qui peut effectivement se tenir debout si placé sur la tranche du bas. Le couteau se trouve donc dans un égouttoir à couverts, le stylo dans un verre, le livre sur une étagère et la fleur dans un vase.

9.21.2.1. La comparaison interlinguistique

En ce qui concerne les suédophones, seuls les verbes *stå/ställa* sont utilisés, soit en verbe conjugué, soit en participe (passé ou présent), la verticalité étant ainsi encodée. Dans 43 phrases sur 56, nous trouvons une de ces formes (76,79%). Une phrase contient une précision sur la Manière, hormis positionnelle, à savoir le verbe *stoppa*, sous forme de participe passé adjectival, préfixé par une particule *ner* (*nerstoppad* « vers le bas inséré »). Plusieurs énoncés contenant le verbe *stå* comportent des précisions sur la Manière et/ou la Trajectoire dans un satellite. Il s'agit surtout des stimuli avec le couteau dans l'égouttoir et le livre dans l'étagère. En ce qui concerne le couteau, les locuteurs précisent souvent l'orientation des différentes parties de celui-ci, comme dans la phrase ci-dessous.

- (9.69) *Det är en kniv som står i ett
cela être.PRÉS un couteau qui être debout.PRÉS dans un
diskställ med eggen neråt och
égouttoir avec tranchant.DÉF vers le bas et
handtaget uppåt.* SP014-SLMADK008
manche.DÉF vers le haut
« C'est un couteau qui se trouve debout dans un égouttoir avec le tranchant vers le bas et le
manche vers le haut. »

Dans l'exemple (9.69), deux satellites sous forme de syntagme prépositionnel précisent la Manière et la Trajectoire de l'emplacement du couteau (*med eggen neråt* « avec le tranchant vers le bas » et *Ø handtaget uppåt* « Ø le manche vers le haut »). Les précisions spatiales énoncées pour le livre concernent l'orientation des différentes parties du livre, illustré par l'exemple (9.70) ci-dessous.

- (9.70) *En /.../ bok som står i en bokhylla
un /.../ livre qui être debout.PRÉS dans une étagère
stående med ryggen utåt.* SP018-SLMADK001
être debout.PART.PRÉS avec dos.DÉF vers l'extérieur
« Un livre /.../ qui se trouve debout dans une étagère debout avec le dos vers l'extérieur. »

Le verbe principal *stå* est repris dans un satellite sous la forme d'un participe présent *stående*, qui lui à son tour est précisé dans un deuxième satellite par le syntagme prépositionnel *med ryggen utåt* « avec le dos vers l'extérieur », soulignant d'une part la Manière et la Trajectoire.

13 phrases sur les 56 ne contiennent aucune information spatiale spécifique, mais les Figures sont encodées par la copule ou par une ellipse verbale (23,21%) par le groupe de contrôle suédois.

Configuration+vøB, tâche statique		Groupe de contrôle suédois				Groupe de contrôle français			
Expressions utilisées	TOTAL	couteau	stylo	livre	fleur	couteau	stylo	livre	fleur
<i>stå</i>	25	4	6	8	7				
<i>stå upp</i>	1	0	0	1	0				
<i>Ø stående</i>	5	1	2	1	1				
<i>stå lutad</i>	2	0	2	0	0				
<i>stå på högkant</i>	1	0	0	1	0				
<i>står stående med ryggen utåt</i>	1	0	0	1	0				
<i>Ø stående med kniven neråt</i>	1	1	0	0	0				
<i>stå med spetsen ner(åt)</i>	2	2	0	0	0				
<i>stå med spetsen neråt och handtaget uppåt</i>	1	1	0	0	0				
<i>stå uppochnar</i>	1	1	0	0	0				
<i>vara ställd</i>	2	0	1	0	1				
<i>vara uppställd stående</i>	1	0	0	1	0				
<i>vara nerstoppad</i>	1	0	0	0	1				
<i>vara</i>	3	1	1	0	1				
<i>Ø</i>	9	3	2	1	3				
<i>être posé</i>	8					5	1	1	1
<i>Ø posé</i>	13					0	5	4	4
<i>Ø placé</i>	2					1	1	0	0
<i>Ø posé debout</i>	2					0	0	2	0
<i>Ø posé verticalement</i>	1					0	0	1	0
<i>être posé à la verticale</i>	1					0	0	1	0
<i>être rangé</i>	1					0	0	1	0
<i>être</i>	3					1	1	1	0
<i>reposer</i>	2					1	1	0	0
<i>Ø reposant</i>	1					0	0	0	1
<i>être contenu</i>	1					1	0	0	0
<i>Ø la tête en bas</i>	1					1	0	0	0
<i>Ø</i>	20					4	5	3	8
TOTAL	112	14	14	14	14	14	14	14	14

Tableau 101: Expressions utilisées par les groupes de contrôles pour encoder les stimuli SP014 – COUTEAU DANS UN ÉGOUTTOIR, SP016 – STYLO DANS UN VERRE, SP018 – LIVRE DEBOUT SUR UNE ÉTAGÈRE et SP020 – FLEUR DANS UN VASE.

Les expressions neutres sont choisies en majorité par les locuteurs du groupe de contrôle français, à savoir dans 51 phrases sur 56 (91,07%). Des expressions référant à la position sont énoncées 4 fois (*debout, à la verticale, verticalement*) et d'autres expressions portant sur la Manière 2 fois (*être rangé, la tête en bas*). Les premières sont énoncées pour le stimulus du livre debout dans l'étagère, tout comme le verbe *ranger*, tandis que l'expression *la tête en bas* est utilisée pour encoder l'emplacement du couteau.

9.21.2.2. La comparaison développementale

Encore une fois, deux tableaux rendront compte des expressions énoncées par les apprenants. Dans le premier (102), nous trouverons les réponses aux stimuli SP013 – COUTEAU SUR UNE TABLE et SP015 – STYLO SUR UNE TABLE, et dans le tableau (103), les expressions encodant les stimuli SP017 - LIVRE COUCHÉ SUR UNE ÉTAGÈRE et SP019 – FLEUR POSÉE SUR LA TABLE seront présentées. Pour ces stimuli, la position verticale est encodée 160 fois sur la totalité des phrases locatives énoncées pour ces six groupes, à savoir 336 (47,62%). En ne mesurant que la production des apprenants, il y a 117 phrases locatives contenant une forme des verbes *stå/ställa*, à savoir 41,79%. Ces chiffres se comparent à celle du groupe de contrôle suédois, qui, rappelons-le, précise l'extension verticale dans 76,79%. Encore une fois, l'usage de ces verbes augmente avec l'âge et la compétence linguistique. En effet, dans la production des enfants de 4 ans, il y a 10 occurrences sur les 56 phrases locatives énoncées (17,86%), 12 occurrences (21,43%) chez les apprenants L2in, 28 occurrences (50%) chez les enfants de 7 ans, et 33 (58,93%) chez ceux de 10 ans, tandis qu'il y a 34 occurrences (60,71%) chez les apprenants L2av. Ces chiffres sont à rapporter aux 43 occurrences (76,79%) du groupe de contrôle.

D'autres concepts positionnels sont exprimés par les apprenants pour la configuration -V+B ci-présente, à savoir *sitta* (19 occurrences, soit 5,65%) et *ligga/lägga* (33 occurrences, soit 9,82%). Rappelons que les concepts non-attendus pour la configuration +V-B (*stå* et *sitta*) ont été utilisés à 0,89% chacun. Le verbe *sitta* renferme les paramètres CONTACT et CONTENU, possibles à appliquer pour les stimuli du stylo dans le verre, le couteau dans l'égouttoir et de la fleur dans le vase. En effet, 13 occurrences (sur les 19 occurrences de ce verbe) sont employées pour encoder l'image de la fleur et 3 occurrences le stylo et le couteau respectivement. Le verbe *ligga*, pouvant encoder les paramètres de la NON-CANONICITÉ et la NON-FONCTIONNALITÉ (hormis l'HORIZONTALITÉ), est utilisé surtout dans les réponses aux

stimuli du couteau et du stylo, même si les apprenants L2in l'emploient aussi pour le livre et la fleur. En effet, ces derniers sont ceux qui emploient les verbes *ligga* le plus souvent, avec 12 occurrences sur les 33 (36,36%).

Les expressions neutres et les ellipses sont utilisées dans 42,5% (soit 119 phrases sur 280) par les apprenants, à comparer avec les 12 occurrences sur 56 du groupe de contrôle suédois (soit 21,43%). Ce sont surtout les jeunes enfants qui utilisent les ellipses verbales (31 occurrences chez les enfants de 4 ans et 17 occurrences chez ceux de 7 ans). Cependant, 17 des ellipses des enfants de 4 ans sont des étiquetages, où seule la Figure et/ou le Fond n'est énuméré sans précision de la relation spatiale, tandis que les enfants de 7 ans procèdent à des étiquetages 5 fois sur les 17. Ce comportement ne se trouve qu'une seule fois chez un autre informateur, à savoir un apprenant L2in.

Config.+v ØB, tâche statique		4 ans		7 ans		10 ans		L2in		L2av		Contrôle suédois	
Expressions utilisées	TOTAL	couteau	stylo	couteau	stylo	couteau	stylo	couteau	stylo	couteau	stylo	couteau	stylo
<i>stå</i>	54	0	0	8	5	8	6	2	3	4	8	4	6
<i>Ø stående</i>	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2
<i>stå lutad</i>	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
<i>Ø stående med kniven neråt</i>	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
<i>stå med spetsen ner(åt)</i>	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0
<i>stå med spetsen neråt och handtaget uppåt</i>	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
<i>stå uppochner</i>	3	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	1	0
<i>stå inne</i>	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
<i>vara ställd</i>	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
<i>ställa</i>	2	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
<i>ligga</i>	21	2	3	2	0	3	2	3	3	2	1	0	0
<i>ligga med handtaget uppåt</i>	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
<i>sitta</i>	6	0	0	1	1	1	2	0	0	1	0	0	0
<i>stoppa</i>	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>vara nerstoppad</i>	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
<i>vara huvudet på golvet</i>	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
<i>vara</i>	17	1	1	0	0	0	3	6	3	0	1	1	1
<i>finnas</i>	4	0	0	0	0	0	0	1	2	1	0	0	0
<i>befinna sig</i>	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
<i>Ø</i>	45	10	9	3	8	0	1	2	2	1	4	3	2
TOTAL	168	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14

Tableau 102: Expressions utilisées par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour encoder les stimuli SP014 – COUTEAU DANS UN ÉGOUTTOIR et SP016 – STYLO DANS UN VERRE.

Config +v ØB, tâche statique		4 ans		7 ans		10 ans		L2in		L2av		Contrôle suédois	
Expressions utilisées	TOTAL	livre	fleur	livre	fleur	livre	fleur	livre	fleur	livre	fleur	livre	fleur
<i>stå</i>	78	4	3	9	6	12	6	5	1	11	6	8	7
<i>stå upp</i>	3	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0
<i>Ø stående</i>	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
<i>stå på högkant</i>	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
<i>står stående med ryggen utåt</i>	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
<i>stå rakt upp på kortsidorna</i>	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
<i>ligga stående</i>	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
<i>ställa</i>	2	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
<i>vara ställd</i>	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
<i>vara uppställd stående</i>	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
<i>ligga</i>	10	2	0	0	1	0	0	4	2	1	0	0	0
<i>lägga</i>	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>sitta</i>	13	0	2	0	3	0	6	0	1	0	1	0	0
<i>vara nerstoppad</i>	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
<i>vara inne</i>	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
<i>vara</i>	15	1	1	0	2	1	1	1	4	1	2	0	1
<i>finnas</i>	4	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0
<i>Ø</i>	32	5	7	4	2	0	1	1	4	0	4	1	3
TOTAL	168	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14

Tableau 103: Expressions utilisées par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour encoder les stimuli SP018 – LIVRE DEBOUT SUR UNE ÉTAGÈRE et SP020 – FLEUR DANS UN VASE.

Pour les stimuli du couteau et du livre, plusieurs précisions sur la Manière sont présentes chez le groupe de contrôle suédois. En revanche, les apprenants n'utilisent que rarement des satellites contenant une information spatiale supplémentaire. Les apprenants L2av utilisent les satellites pour y encoder la Trajectoire (*uppochner* « sens dessus dessous », *inne* « à l'intérieur »). Les enfants de 4 et de 7 ans ont combiné une fois respectivement le verbe *stå* à la particule *upp* « vers le haut ». Un enfant de 10 ans a ajouté un satellite avec un syntagme prépositionnel précisant la Manière et la Trajectoire du couteau, après l'avoir encodé par le verbe *ligga*. Voici la phrase énoncée par cet enfant :

- (9.71) *En kniv som ligger liksom med handtaget*
 un couteau qui être couché.PRÉS comme ça avec manche.DÉF
uppåt i en /.../ skål. SP014-S10F001
 vers le haut dans un /.../ bol
 « Un couteau qui se trouve comme ça avec le manche vers le haut dans un bol. »

La précision dans le satellite *med handtaget uppåt* « avec le manche vers le haut » souligne une extension contradictoire à celle exprimée par le verbe *ligga*.

Dans le tableau (104) ci-dessous, les paramètres sémantiques exprimés par les locuteurs suédophones pour ces quatre stimuli (+vØB) sont présentés.

Stimulus +vØB	Paramètre sémantique exprimé	TOTAL	4 ans	7 ans	10 ans	L2in	L2av	Contrôle suédois
SP014 – COUTEAU DANS UN ÉGOUTTOIR	CONTACT/INCLUSION	5	1	1	2	0	1	0
	VERTICALITÉ	35	0	8	8	2	7	10
	HORIZONTALITÉ/NON-BASE	13	2	2	4	3	2	0
SP016 – STYLO DANS UN VERRE	CONTACT/INCLUSION	3	0	1	2	0	0	0
	VERTICALITÉ	34	1	5	6	3	8	11
	HORIZONTALITÉ/NON-BASE	9	3	0	2	3	1	0
SP018 – LIVRE DEBOUT SUR UNE ÉTAGÈRE	CONTACT/INCLUSION	0	0	0	0	0	0	0
	VERTICALITÉ	60	6	10	13	6	12	13
	HORIZONTALITÉ/NON-BASE	7	2	0	0	4	1	0
SP020 – FLEUR DANS UN VASE	CONTACT/INCLUSION	15	2	3	6	1	2	1
	VERTICALITÉ	31	3	6	6	1	6	9
	HORIZONTALITÉ/NON-BASE	4	1	1	0	2	0	0

Tableau 104: Paramètres sémantiques exprimés par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour les stimuli SP014 – COUTEAU DANS UN ÉGOUTTOIR, SP016 – STYLO DANS UN VERRE, SP018 – LIVRE DEBOUT SUR UNE ÉTAGÈRE et SP020 – FLEUR DANS UN VASE.

La VERTICALITÉ est exprimée en majorité pour tous ces stimuli, et il est le paramètre sémantique le plus présent pour encoder le stimulus du livre sur une étagère (SP018 – LIVRE DEBOUT SUR UNE ÉTAGÈRE), tandis que les notions de CONTACT, et peut-être de l'EMPLACEMENT APPROPRIÉ, sont choisies dans une mesure non négligeable pour encoder le stimulus SP020 – FLEUR DANS UN VASE. Rappelons que les résultats sont beaucoup moins mitigés pour les stimuli

de la configuration précédente, qui met en exergue l'HORIZONTALITÉ (-vØB). Dans la discussion, nous proposerons que ce phénomène est en partie dû à la sur-utilisation du verbe *ligga* chez certains apprenants (voir le chapitre 10.4).

9.21.3. Les stimuli de la configuration FONCTION

La fonction de chaque objet de cette configuration est mise en situation dans les films stimuli. Le couteau, lorsqu'il entame sa fonction de couper (MISE EN FONCTIONNALITÉ), est d'abord mis ou enfoncé dans l'objet à couper, action encodable par *sätta*. Par conséquent, le film montre quelqu'un enfoncer le couteau dans un gâteau et l'y laisser. Ainsi, l'action de couper n'est pas aboutie, mais la fonction du couteau est actualisée. Cependant, le couteau est également contenu par le gâteau, rendant réels les paramètres de l'INCLUSION et du CONTACT, encodés par le même verbe. La fonction du stylo est d'écrire, mais il faut d'abord poser la pointe du stylo contre le papier. Cette action est montrée sur le film avec le stylo, où on voit une main tenant un stylo poser la pointe du stylo sur le papier et ensuite ne plus bouger. Ce début de l'action peut être encodé par le verbe *sätta* en suédois. La fonction de la fleur étant d'embellir un endroit, celle-ci est entamée lorsque la fleur est mise dans un vase, situation présentée par le film stimulus. Un livre devient fonctionnel quand il est ouvert. Afin d'éviter les phrases non-locatives contenant le verbe *ouvrir*, le film montre un livre ouvert qui est posé par quelqu'un sur un pupitre en bois, destiné à garder un livre ouvert pour qu'on puisse le lire sans le tenir. Ainsi, la fonction du livre est en cours, et le fait de le placer sur le pupitre rend cette fonction disponible à l'informateur.

9.21.3.1. La comparaison interlinguistique

Le verbe *sätta*, avec ou sans particule, est utilisé par le groupe de contrôle suédois 24 fois sur les 56 phrases locatives (soit 42,86%). Les particules employées sont *ner* « vers le bas » et *fast* « fixement », encodant la Trajectoire et la Manière respectivement. Les verbes *ställa* et *lägga* sont également utilisés (avec ou sans particule) dans 17,85% et 10,71% respectivement, soit 10 et 6 occurrences.

D'autres verbes, encodant divers aspects de la situation sont également énoncés, comme *skära* « couper » ou *lämna* « laisser » pour le film avec le couteau, et *peka* « pointer » ou *hålla ner* « tenir vers le bas » pour le film du stylo. Le verbe neutre *placera* est employé 3 fois. Toutes ces occurrences sont illustrées dans le tableau (105) ci-dessous.

Configuration FONCTION, tâche dynamique		Groupe de contrôle suédois				Groupe de contrôle français			
Expressions utilisées	TOTAL	couteau	stylo	livre	fleur	couteau	stylo	livre	fleur
<i>sätta</i>	15	2	7	1	5				
<i>sätta ner</i>	8	1	4	0	3				
<i>sätta fast</i>	1	1	0	0	0				
<i>låta sitta</i>	1	1	0	0	0				
<i>ställa</i>	7	0	0	4	3				
<i>ställa ner</i>	2	0	0	1	1				
<i>ställa upp</i>	1	0	0	1	0				
<i>lägga</i>	4	0	1	3	0				
<i>lägga fram</i>	1	0	0	1	0				
<i>lägga ner</i>	1	0	0	1	0				
<i>stoppa ner</i>	1	0	0	0	1				
<i>sticka</i>	1	1	0	0	0				
<i>sticka in</i>	1	1	0	0	0				
<i>lämna</i>	1	1	0	0	0				
<i>lämna kvar</i>	2	2	0	0	0				
<i>låta vara kvar</i>	1	1	0	0	0				
<i>skära</i>	2	2	0	0	0				
<i>skära upp</i>	1	1	0	0	0				
<i>peka</i>	1	0	1	0	0				
<i>hålla ner</i>	1	0	1	0	0				
<i>placera</i>	3	0	0	2	1				
<i>posér</i>	31					0	11	13	7
<i>Ø posé</i>	2					0	1	1	0
<i>être déposé</i>	1					0	0	0	1
<i>mettre</i>	6					0	0	0	6
<i>planter</i>	2					2	0	0	0
<i>laisser planté</i>	2					2	0	0	0
<i>découper</i>	4					4	0	0	0
<i>couper</i>	1					1	0	0	0
<i>entamer</i>	1					1	0	0	0
<i>pointer</i>	1					0	1	0	0
<i>laisser</i>	4					4	0	0	0
<i>écrire</i>	1					0	1	0	0
TOTAL	112	14	14	14	14	14	14	14	14

Tableau 105: Expressions utilisées par les groupes de contrôle pour encoder les stimuli DP018 – METTRE UN COUTEAU DANS UN GÂTEAU, DP019 – POSER UN STYLO CONTRE UNE FEUILLE, DP020 – METTRE UNE FLEUR DANS UN VASE et DP021 – POSER UN LIVRE OUVERT SUR UN PUPITRE..

Les locuteurs natifs de français emploient un verbe pour préciser la Manière dont la Figure est mue, à savoir *planter*, qui est utilisé 4 fois pour le stimulus du couteau, en gras dans le tableau. Les expressions neutres sont majoritaires avec 40 occurrences sous la forme des verbes *poser*, *déposer*, *mettre*. Ces derniers ne sont utilisés que pour le stimulus de la fleur, tandis que l'usage des autres se répartit sur les quatre stimuli. Comme les locuteurs suédophones, ces informateurs ont encodé d'autres aspects de la situation, en choisissant des verbes comme *découper*, *couper*, *entamer* et *laisser* concernant le couteau dans le gâteau, et *pointer* et *écrire* pour le stylo sur le papier.

9.21.3.2. La comparaison développementale

Les apprenants L1 et L2 emploient le verbe *sätta* moins que les locuteurs natifs, à savoir dans 23,93%, soit 67 occurrences sur 280 phrases. Les réponses sont encore une fois illustrées dans deux tableaux, dont le premier (106) montre les expressions utilisées pour les stimuli DP018 – METTRE UN COUTEAU DANS UN GÂTEAU et DP019 – POSER UN STYLO CONTRE UNE FEUILLE, tandis que le tableau (107) présente les expressions employées pour encoder les stimuli DP020 – METTRE UNE FLEUR DANS UN VASE et DP021 – POSER UN LIVRE OUVERT SUR UN PUPITRE. Ce verbe est combiné à un satellite 16 fois, mais uniquement par des enfants apprenants L1 (2 fois par les enfants de 4 ans, 6 fois par ceux de 7 ans et 8 fois par ceux de 10 ans). Le satellite consiste en une particule qui encode la Trajectoire (*ner* « vers le bas », *fram* « vers le devant », *upp* « vers le haut », *i* « vers dedans », *in* « vers l'intérieur », *dit* « vers là », *på* « vers dessus ») ou la Manière (*fast* « fixement », *stilla* « immobile »). Les autres verbes de position sont également employés presque autant que le verbe *sätta*. En effet, le verbe *ställa* est utilisé par les apprenants 54 fois sur 280, soit 19,28% à comparer au pourcentage des adultes natifs 17,85%. Le verbe *lägga* est utilisé 40 fois, soit 14,28% avec un rappel du chiffre du groupe de contrôle 10,71%. A l'instar du verbe *sätta*, ces verbes sont employés avec ou sans particule dans le satellite. Les enfants L1 les appliquent au fur et à mesure de leur évolution linguistique. En effet, les enfants de 4 ans utilisent 1 particule dans le satellite avec ces verbes, les enfants de 7 ans, 2 et les enfants de 10 ans, 5 particules en combinaison de *ställa* ou *lägga*. Les apprenants L2in en emploient une fois et les L2av, 2 fois.

D'autres verbes décrivant la Manière ont été choisis par tous les groupes de locuteurs. Tout d'abord, il s'agit du verbe *stoppa/stoppa ner* « insérer », qui est utilisé une fois par les adultes natifs. Les enfants de 4 ans l'utilisent 4 fois, dont deux pour le livre, et deux pour la

fleur. Chez les enfants de 7 ans, ce verbe est appliqué pour encoder le stylo sur le papier, le livre sur le pupitre et la fleur dans le vase, en tout 3 fois. Les enfants de 10 ans en font usage pour le couteau dans le gâteau et la fleur dans le vase, dont une fois pour le premier et trois fois pour le dernier. Les adultes suédophones appliquent ce verbe uniquement pour la situation de la fleur dans le vase. Les apprenants L2in n'énoncent pas ce verbe, tandis que les avancés encodent le film du couteau et celui de la fleur avec *stoppa*. Comme nous l'avons déjà mentionné sous le chapitre 3.2 ci-dessus, la Figure doit être d'une forme allongée, pour utiliser ce verbe. Cela est valable également pour le verbe *sticka/sticka in*, mais en outre, elle doit être mince et aplatie pour pouvoir être encodée par celui-ci. Ainsi, les adultes natifs n'ont employé ce verbe que pour encoder l'action du couteau inséré dans le gâteau. La seule occurrence de ce verbe parmi les apprenants, trouvée dans la production d'un enfant de 7 ans, est combinée à la particule *ner*. Quelques choix idiosyncrasiques sont faits par les apprenants L2in, surtout concernant ce stimulus. Une forme transférée et adaptée du verbe français *planter* est énoncée par un locuteur, à savoir **planta*. Un autre a procédé à une innovation lexicale, en créant un verbe, **kniva*, à partir du substantif *kniv* « couteau ».

Pour encoder la fleur posée dans le vase, un enfant de 4 ans a employé le verbe *plocka* « cueillir » en combinaison de la particule *in* « vers l'intérieur », ce qui donne le sens de « ramasser et mettre dans un endroit ; ranger », surtout utilisé dans une situation de rangement (vaisselle, jouets, etc), cf 7.1.4 concernant le stimulus DP005 – POSER UNE ASSIETTE DANS UN LAVE-VAISSELLE. Le livre posé sur le pupitre a été encodé par le verbe *stapla* « empiler » par un enfant de 7 ans. Ce verbe est souvent combiné à la Figure présente dans le stimulus, mais ne décrit pas l'action qui y est réalisée, car la présence de plusieurs livres est exigée.

Pour le stimulus du stylo dont la pointe est posée contre le papier, d'autres aspects spatiaux sont encodés dans les verbes comme *lyfta* « soulever » (une occurrence par un apprenant L2in), *närma* « approcher » (une occurrence par un apprenant L2av), *stanna* « s'arrêter » (une occurrence par un enfant de 4 ans) ou *hålla* « tenir », *hålla ner* « maintenir en bas » et *hålla stilla* « maintenir sans bouger », énoncés par les adultes ou les enfants natifs.

Le verbe *lämna* « laisser », avec ou sans particule, est employé 9 fois par les apprenants et 3 fois par les adultes natifs, toujours concernant le couteau dans le gâteau. Celui-ci est aussi encodé par des expressions comme (*låta*) *vara kvar* « (laisser) y rester » (1 fois) ou idiosyncrasiquement *låta* « laisser ». En effet, ce dernier verbe veut dire *laisser* mais dans le sens de permettre ou ne pas intervenir. Ce stimulus a également élicité des verbes comme *skära* « couper » (24 fois), *skära upp* « découper » (3 fois), *dela* « diviser » (3 fois), *glömma* « oublier » (1 fois). D'autres verbes sans composantes sémantiques spatiales

concernant le stylo sont *ha* « avoir », *rita/teckna* « dessiner », *skriva* « écrire » ou *göra prick* « faire un point », énoncés par tous les apprenants. Afin d'encoder la situation du stylo, le verbe *ta* « prendre » est utilisé sans particule dans la même syntaxe qu'un verbe de position dynamique par les enfants de 4 ans et les apprenants L2in. Il est également utilisé par les enfants de 4 ans pour décrire le mouvement provoqué de la fleur et par les enfants de 7 ans pour encoder celui du livre. Le même verbe, suivi par une particule *fram*, à savoir *ta fram* « sortir », est utilisé par un enfant de 10 ans.

Config. FONCTION, tâche dynamique		4 ans		7 ans		10 ans		L2in		L2av		Contrôle suédois	
Expressions utilisées	TOTAL	cout-eau	stylo	cout-eau	stylo	cout-eau	stylo	cout-eau	stylo	cout-eau	stylo	cout-eau	stylo
<i>sätta</i>	26	3	0	3	3	3	3	0	0	0	2	2	7
<i>sätta ner</i>	8	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0	1	4
<i>sätta fram</i>	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>sätta fast</i>	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
<i>sätta dit</i>	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>sätta in</i>	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>sätta på</i>	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>sätta stilla</i>	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>låta sitta</i>	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
<i>sitta</i>	6	0	0	1	2	0	1	0	0	1	1	0	0
<i>sitta fast</i>	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>sitta tillbaks</i>	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>sitta på</i>	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>ställa</i>	7	0	0	0	1	0	0	0	2	0	4	0	0
<i>stå stilla</i>	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>lägga</i>	6	2	0	0	0	0	0	0	0	1	2	0	1
<i>lägga ner</i>	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
<i>lägga i</i>	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
<i>ligga</i>	2	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
<i>stoppa</i>	2	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
<i>stoppa ner</i>	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
<i>sticka</i>	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
<i>sticka in</i>	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
<i>sticka ner</i>	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>*planta</i>	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
<i>lämna</i>	7	1	0	1	0	0	0	1	0	3	0	1	0
<i>lämna kvar</i>	3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2	0
<i>lämna in</i>	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
<i>lämna inne</i>	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
<i>låta</i>	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
<i>(låta) vara kvar</i>	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
<i>glömma</i>	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
<i>skära</i>	26	3	0	6	0	5	0	4	0	6	0	2	0
<i>skära upp</i>	4	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	1	0
<i>dela</i>	3	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0
<i>*kniva</i>	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
<i>lyfta</i>	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0

<i>peka</i>	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
<i>närma</i>	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
<i>hålla</i>	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>hålla ner</i>	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
<i>hålla stilla</i>	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>stanna</i>	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>ha</i>	3	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0
<i>rita/teckna</i>	8	0	3	0	0	0	2	0	1	0	2	0	0
<i>skriva</i>	14	0	5	0	0	0	2	0	5	0	2	0	0
<i>göra/göra prick</i>	6	0	2	0	3	0	1	0	0	0	0	0	0
<i>ta</i>	2	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
<i>ta fram</i>	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
<i>Ø</i>	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
TOTAL	168	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14

Tableau 106: Expressions utilisées par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour encoder les stimuli DP018 – METTRE UN COUTEAU DANS UN GÂTEAU et DP019 – POSER UN STYLO CONTRE UNE FEUILLE.

Config. FONCTION, tâche dynamique		4 ans		7 ans		10 ans		L2in		L2av		Contrôle suédois	
Expressions utilisées	TOTAL	livre	fleur	livre	fleur	livre	fleur	livre	fleur	livre	fleur	livre	fleur
<i>sätta</i>	31	2	4	2	2	4	3	3	2	1	2	1	5
<i>sätta i</i>	4	0	0	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0
<i>sätta ner</i>	5	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	3
<i>sätta upp</i>	2	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0
<i>sitta</i>	3	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>ställa</i>	48	4	3	4	5	2	1	4	3	10	5	4	3
<i>ställa fram</i>	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
<i>ställa ner</i>	3	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1
<i>ställa upp</i>	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0
<i>ställa dit</i>	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>ställa in</i>	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
<i>stå</i>	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
<i>lägga</i>	25	3	1	2	2	2	3	0	1	3	5	3	0
<i>lägga fram</i>	3	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0
<i>lägga ner</i>	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
<i>lägga ut</i>	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
<i>lägga i</i>	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
<i>ligga</i>	6	1	0	0	0	0	0	3	2	0	0	0	0
<i>stoppa</i>	8	2	2	1	1	0	0	0	0	0	2	0	0
<i>stoppa ner</i>	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
<i>stoppa i</i>	3	0	1	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0
<i>plocka i</i>	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>stapla</i>	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>ta</i>	3	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>ha</i>	2	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
<i>placera</i>	7	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	2	1
Ø	2	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
TOTAL	168	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14

Tableau 107: Expressions utilisées par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour encoder les stimuli DP020 – METTRE UNE FLEUR DANS UN VASE et DP021 – POSER UN LIVRE OUVERT SUR UN PUPITRE.

Dans le tableau (108) ci-dessous, nous avons regroupé ces résultats selon le paramètre sémantique exprimé. Le verbe *sätta* exprime tout d'abord le CONTACT et l'INCLUSION, mais aussi la MISE EN FONCTIONNALITÉ de la Figure. Par conséquent, nous avons fusionné ces paramètres sur la même ligne. Or, cela implique que toutes les expressions encodant ces paramètres sont

comptabilisées, à savoir *sätta* mais aussi les verbes comme *stoppa* « insérer », *sticka* (*in, ner*) « insérer ». Les Figures dans ces stimuli n'ayant pas de BASE naturelle, ce paramètre n'est pas présent dans le tableau.

stimulus	Paramètre sémantique exprimé	TOTAL	4 ans	7 ans	10 ans	L2in	L2av	Contrôle suédois
DP018 – METTRE UN COUTEAU DANS UN GÂTEAU	FONCTIONNALITÉ/CONTACT	25	6	6	5	0	2	6
	VERTICALITÉ	1	1	0	0	0	0	0
	HORIZONTALITÉ/NON-BASE	5	3	0	0	0	2	0
DP019 – POSER UN STYLO CONTRE UNE FEUILLE	FONCTIONNALITÉ/CONTACT	30	1	9	6	0	3	11
	VERTICALITÉ	7	0	1	0	2	4	0
	HORIZONTALITÉ/NON-BASE	5	0	0	0	1	3	1
DP020 – METTRE UNE FLEUR DANS UN VASE	FONCTIONNALITÉ/CONTACT	38	7	7	9	2	4	9
	VERTICALITÉ	25	6	5	1	4	5	4
	HORIZONTALITÉ/NON-BASE	16	2	2	4	3	5	0
DP021 – POSER UN LIVRE OUVERT SUR UN PUPITRE	FONCTIONNALITÉ/CONTACT	20	5	4	6	3	1	1
	VERTICALITÉ	35	5	6	3	5	10	6
	HORIZONTALITÉ/NON-BASE	22	4	2	5	3	3	5

Tableau 108: Paramètres sémantiques exprimés par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour les stimuli DP018 – METTRE UN COUTEAU DANS UN GÂTEAU, DP019 – POSER UN STYLO CONTRE UNE FEUILLE, DP020 – METTRE UNE FLEUR DANS UN VASE et DP021 – POSER UN LIVRE OUVERT SUR UN PUPITRE..

Pour trois des stimuli, ce sont effectivement les paramètres sémantiques de la FONCTIONNALITÉ et du CONTACT qui ont été encodés. Pour le quatrième, concernant le livre posé sur un pupitre, c'est surtout la VERTICALITÉ qui est exprimée. Dans la discussion, nous catégoriserons cet usage parmi les collocations, c'est-à-dire une combinaison fréquente entre un certain verbe et une certaine Figure, voir le chapitre 10.6.1.

9.22. Les verbes à particule

Dans la catégorie des verbes à particule, nous retrouvons des verbes qui se trouvent à l'extrême du continuum du figement, notamment *lägga på* « raccrocher » (DP017 – RACCROCHER LE TÉLÉPHONE) et *sätta på* « s'habiller, mettre (un vêtement) » (DP016 – METTRE UN BLOUSON), qui constituent des verbes de position à particule lexicalisés. Le dernier peut fonctionner sans particule, mais seulement si le Fond est une partie du corps plus petite et loin du tronc, comme la tête, la main et le pied, et seulement si le Fond est introduit par un syntagme prépositionnel. Les autres verbes, encodant les stimuli DP014 – ACCROCHER UN DESSIN AU MUR et DP015 – COLLER UN TIMBRE SUR UNE ENVELOPPE, se combinent souvent à une particule pour encoder les situation décrites, mais d'une façon non-obligatoire. Comme il s'agit de verbes à particule, nous rendrons d'abord compte de la présence des satellites et leur sémantique en combinaison des verbes. Le groupe de contrôle suédois choisit de combiner les verbes à des particules systématiquement, sauf pour le stimulus du timbre, où seulement la moitié des énoncés en contiennent.

Tout d'abord, nous allons rendre compte du nombre de verbes à particule produit par les locuteurs suédophones L1 et L2 pour ces stimuli, sans détailler la nature du verbe. Ensuite, nous montrerons le choix de verbe et de particule pour chaque stimulus. La production française y sera présentée pour information dans des tableaux à part, mais nous ne la discuterons pas. En effet, les verbes à particule lexicalisés sont traduits en français par un verbe lexicalisé qui n'exprime aucune information dans le satellite. En outre, les situations ci-présentes contiennent en majorité la notion de CONTACT, souvent exprimées en français par un verbe encodant cet aspect (cf. Hickmann & Hendriks, 2006).

Exceptionnellement, cette section ne contiendra pas de tableau final regroupant les paramètres sémantiques exprimés, car c'est surtout la combinaison d'un verbe à une particule ou pas qui nous intéresse le plus, dont les chiffres totaux sont présentés dans le tableau (109) ci-dessous.

Expressions utilisées contenant verbe + particule	4 ans	7 ans	10 ans	L2in	L2av	Contrôle suédois
DP014 – ACCROCHER UN DESSIN AU MUR	5	11	14	1	2	14
DP015 – COLLER UN TIMBRE SUR UNE ENVELOPPE	5	6	10	0	3	7
DP016 – METTRE UN BLOUSON	14	14	14	10	13	14
DP017 – RACCROCHER LE TÉLÉPHONE	8	13	12	10	14	14
TOTAL	32	44	50	21	32	49

Tableau 109: L'usage d'un verbe à particule par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour les stimuli DP014 – ACCROCHER UN DESSIN AU MUR, DP015 – COLLER UN TIMBRE SUR UNE ENVELOPPE, DP016 – METTRE UN BLOUSON et DP017 – RACCROCHER LE TÉLÉPHONE.

Dans le tableau (109) ci-dessus, le groupe de contrôle utilise des verbes à particule à 100% (14/14) pour les stimuli DP016 – METTRE UN BLOUSON et DP017 – RACCROCHER LE TÉLÉPHONE, comme prévu. En effet, ces situations sont possibles à encoder avec des verbes à particule lexicalisés courants et fréquemment utilisés dans la vie quotidienne. Tous les enfants emploient un verbe à particule pour la situation du blouson, et une majorité des apprenants L2 aussi. En ce qui concerne les stimuli DP014 – ACCROCHER UN DESSIN AU MUR et DP015 – COLLER UN TIMBRE SUR UNE ENVELOPPE, les adultes natifs font usage des particules à 100% pour le premier, et à 50% pour le deuxième (soit 7/14). L'utilisation qu'en font les enfants de 10 ans dépasse celle du groupe de contrôle pour le deuxième (10/14), mais est égale pour le premier. Les enfants de 7 ans font également un usage élevé des verbes à particule pour le premier (11/14), mais en énoncent moins que les adultes pour le deuxième (6/14). Les enfants de 4 ans utilisent cinq verbes à particule pour les stimuli DP014 – ACCROCHER UN DESSIN AU MUR et DP015 – COLLER UN TIMBRE SUR UNE ENVELOPPE respectivement. Un apprenant L2in emploie un verbe à particule une fois et les apprenants en appliquent deux pour le premier et trois pour le deuxième.

Ainsi, l'usage des verbes à particule non-figés (les stimuli DP014 – ACCROCHER UN DESSIN AU MUR et DP015 – COLLER UN TIMBRE SUR UNE ENVELOPPE) augmente avec l'âge et la compétence linguistique, tandis que l'utilisation des verbes à particule lexicalisés et figés semble être présente dès le début de l'acquisition d'une langue, L1 ou L2.

9.22.1. Les verbes à particule - DP014 – ACCROCHER UN DESSIN AU MUR

En gras dans le tableau (110) ci-dessous, nous trouvons les verbes qui encodent la notion de contact entre la Figure et le Fond, positionnels, à savoir *sätta/sitta* (56 occurrences) ou d'autres verbes encodant la Manière (9 occurrences), ce qui fait un total de 65 occurrences sur 84 phrases locatives (77,38%). Parmi les autres verbes, il y a cinq occurrences de *klistra* « coller », dont deux avec une particule, et quatre occurrences de *tejpa* « scotcher », dont une avec la particule *upp* « vers le haut ». Celle-ci est de loin la plus employée pour encoder la Trajectoire de ce mouvement. Cependant, le dessin est accroché sur une porte à hauteur de la poitrine de l'Agent, ce qui ne constitue pas une direction vers le haut à partir de la source. En revanche, le dessin a une extension vers le haut à partir du sol. Ainsi, la signification de la particule encode l'extension de la Figure à partir du sol, et le mouvement qui apporte la Figure jusqu'à son emplacement final est vu en relation avec celui-ci.

D'autres verbes positionnels, comme *ställa* et *ligga* sont employés par les enfants de 4 ans et les apprenants L2in (3 occurrences chacun), mais aucune particule n'y est combinée. Les occurrences de verbes à particules sont rendus plus visibles en étant en gras dans le tableau.

DP014 – ACCROCHER UN DESSIN AU MUR	TOTAL	4 ans	7 ans	10 ans	L2in	L2av	Contrôle suédois
<i>sätta</i>	13	7	2	0	1	3	0
<i>sätta upp</i>	34	4	6	12	0	0	12
<i>sätta fast</i>	3	0	1	1	0	1	0
<i>sätta på</i>	1	0	1	0	0	0	0
<i>sätta fram</i>	1	0	0	1	0	0	0
<i>sitta</i>	1	1	0	0	0	0	0
<i>sitta fast</i>	2	1	1	0	0	0	0
<i>sitta på</i>	1	0	1	0	0	0	0
<i>ställa</i>	2	0	0	0	2	0	0
<i>ligga</i>	1	0	0	0	1	0	0
<i>stoppa upp</i>	1	0	1	0	0	0	0
<i>hänga</i>	8	0	0	0	5	3	0
<i>hänga upp</i>	1	0	0	0	1	0	0
<i>klistra</i>	3	0	0	0	0	3	0
<i>klistra upp</i>	1	0	0	0	0	0	1
<i>klistra fast</i>	1	0	0	0	0	1	0
<i>tejpa</i>	3	0	0	0	0	3	0
<i>tejpa upp</i>	1	0	0	0	0	0	1
<i>sticka</i>	1	0	0	0	1	0	0
<i>affischera</i>	1	0	0	0	1	0	0
<i>*utsikta</i>	1	0	0	0	1	0	0
<i>hämta</i>	1	0	0	0	1	0	0
<i>ta</i>	1	1	0	0	0	0	0
Ø	1	0	1	0	0	0	0
TOTAL	84	14	14	14	14	14	14

Tableau 110: Expressions utilisées par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour encoder le stimulus DP014 – ACCROCHER UN DESSIN AU MUR.

Les verbes encodant la Manière, en encodant le CONTACT sont *stoppa upp* « insérer », utilisé par un enfant de 7 ans, et sans encoder le CONTACT *hänga* et *hänga upp* « suspendre, étendre », utilisés par les apprenants L2av et L2in. Ces derniers font également quelques utilisations idiosyncrasiques des verbes soit existants, soit innovés, comme *sticka*, *affischera* et **utsikta*. Nous discuterons de ces phénomènes dans le chapitre 10.6.3.

Dans 55,95% des cas (soit 47/84), le verbe est combiné à une particule.

Les francophones ont surtout utilisé des verbes encodant la notion de CONTACT, à savoir *accrocher*, *afficher*, *scotcher* et *coller*, pour décrire cette situation, voir le tableau (111) ci-dessous. Une fois, le verbe neutre *poser* est employé.

DP014 – ACCROCHER UN DESSIN AU MUR	<i>accrocher</i>	<i>afficher</i>	<i>scotcher</i>	<i>coller</i>	<i>poser</i>
Contrôle français	4	4	3	2	1

Tableau 111: Expressions utilisées par le groupe de contrôle français pour encoder le stimulus DP014 – ACCROCHER UN DESSIN AU MUR.

9.22.2. Les verbes à particule : DP015 – COLLER UN TIMBRE SUR UNE ENVELOPPE

La notion de CONTACT est exprimée à majorité, à savoir 58 fois sur 84 (soit 69,04%), dont 50 fois à l'aide du verbe *sätta/sitta* avec ou sans particule. Toutefois, il est surtout utilisé avec une particule (28 fois sur 50 occurrences), encodant surtout la Trajectoire (*på* « dessus », *dit* « vers là »), mais aussi la Manière (*fast* « fixement »). Les apprenants ont énoncé 13 occurrences des verbes *lägga/ligga*, encodant ainsi l'extension horizontale du timbre. Un enfant de 4 ans et un apprenant L2in ont également fait usage du verbe *ställa*. Ces choix quelque peu étonnants seront discutés au chapitre 10.5.

DP015 – COLLER UN TIMBRE SUR UNE ENVELOPPE	TOTAL	4 ans	7 ans	10 ans	L2in	L2av	Contrôle suédois
<i>sätta</i>	22	7	4	4	1	2	4
<i>sätta på</i>	20	1	3	8	0	3	5
<i>sätta dit</i>	2	1	1	0	0	0	0
<i>sätta fast</i>	1	1	0	0	0	0	0
<i>sitta</i>	2	0	1	0	0	1	0
<i>sitta på</i>	3	1	1	1	0	0	0
<i>ställa</i>	1	0	0	0	1	0	0
<i>lägga</i>	9	1	2	0	4	2	0
<i>lägga fram</i>	1	0	0	1	0	0	0
<i>ligga</i>	3	1	0	0	2	0	0
<i>stoppa på</i>	1	0	1	0	0	0	0
<i>klistra</i>	6	0	0	0	0	6	0
<i>klistra på</i>	2	0	0	0	0	0	2
<i>sticka</i>	3	0	0	0	3	0	0
<i>posta</i>	1	0	1	0	0	0	0
<i>frankera</i>	2	0	0	0	0	0	2
<i>*frimärka</i>	1	0	0	0	1	0	0
<i>ta bort</i>	1	1	0	0	0	0	0
<i>placera</i>	3	0	0	0	2	0	1
TOTAL	84	14	14	14	14	14	14

Tableau 112: Expressions utilisées par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour encoder le stimulus DP015 – COLLER UN TIMBRE SUR UNE ENVELOPPE.

Le contact est exprimé 8 fois à l'aide du verbe *klistra* « coller » et une fois par le verbe *stoppa på* « insérer dessus ». Le premier est utilisé sans particule par les apprenants L2av, et avec une particule par les adultes suédophones natifs. Le dernier ressemble à une expression idiosyncrasique, tout comme l'occurrence du verbe idiosyncrasique **frimärka*, dérivé du substantif *frimärke* « timbre ».

Trois occurrences du verbe neutre de placement *placera* sont énoncées pour ce stimulus; deux fois par les apprenants L2in et une fois par le groupe de contrôle suédois.

Les francophones ont exprimé cette notion de contact 5 fois, par le verbe *coller*. Le verbe à la sémantique très précise *timbrer* (cf. *frankera* en suédois) est employé deux fois, tandis que les verbes de placement positonnellement neutres *mettre*, *poser* et *apposer* sont appliqués 7 fois.

DP015 – COLLER UN TIMBRE SUR UNE ENVELOPPE	<i>mettre</i>	<i>coller</i>	<i>Ø collé</i>	<i>timbrer</i>	<i>poser</i>	<i>apposer</i>
Contrôle français	5	4	1	2	1	1

Tableau 113: Expressions utilisées par le groupe de contrôle français pour encoder le stimulus DP015 – COLLER UN TIMBRE SUR UNE ENVELOPPE.

9.22.3. Les verbes à particule : DP016 – METTRE UN BLOUSON

La sémantique des verbes utilisés se répartit entre la notion de CONTACT, représentée par les verbes *sätta/sitta* et *stoppa*, et une information spatiale sans Manière, représentée par les verbes *klä*⁷³ « habiller » et *ta* « prendre », voir le tableau (114) ci-dessous. 29 verbes sur 84, soit 33,33%, contiennent la notion de CONTACT. Ce sont surtout les enfants L1 qui utilisent ces verbes, alors que les apprenants L2 et les adultes suédophones natifs font usage des autres verbes. En effet, les apprenants L2in n'utilisent jamais le verbe *sätta*, tandis que les avancés l'emploient 3 fois et le groupe de contrôle 4 fois. Les enfants de 4 ans l'utilisent autant de fois que les adultes, et les enfants de 7 ans l'appliquent 8 fois et ceux de 10 en énoncent 9 occurrences. Les enfants de 4 ans préfèrent le verbe à particule *klä (på)* « habiller », tout comme les apprenants L2in, avec 9 occurrences respectivement. Les adultes suédophones natifs, en revanche, choisissent surtout le verbe à particule *ta på* « prendre dessus = mettre ».

Hormis le choix idiosyncrasique de la particule *i* « dedans » de la part d'un apprenant L2in, la seule particule utilisée est *på* « dessus », encodant la Trajectoire.

La répartition des rôles sémantiques dans une situation d'habillement n'est pas la même que les situations standard de placement. En effet, le Fond consiste en l'Agent de l'action de par le pronom réfléchi *sig* « se » (cf. Gullberg & Burenhult, 2012:171, 176).

⁷³ Le verbe *klä* est dérivé du substantif *kläde* « tissu, vêtement », ce qui explique la forme initiale du verbe *kläda*. Ici, nous voyons encore un exemple de la lexicalisation du Mouvement + Figure, cf. le chapitre 2.4 ci-dessus.

DP016 – METTRE UN BLOUSON	TOTAL	4 ans	7 ans	10 ans	L2in	L2av	Contrôle suédois
<i>sätta på</i>	25	4	6	8	0	3	4
<i>sitta på</i>	3	0	2	1	0	0	0
<i>stoppa på</i>	1	0	1	0	0	0	0
<i>klä</i>	3	0	0	0	3	0	0
<i>klä på</i>	22	9	3	1	5	4	0
<i>klä i</i>	1	0	0	0	1	0	0
<i>ta på</i>	27	1	2	4	4	6	10
<i>ta</i>	1	0	0	0	0	1	0
Ø	1	0	0	0	1	0	0
TOTAL	84	14	14	14	14	14	14

Tableau 114: Expressions utilisées par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour encoder le stimulus DP016 – METTRE UN BLOUSON.

Le groupe de contrôle français utilise majoritairement le verbe *mettre* pour encoder la situation d'habillement, mais aussi 4 occurrences du verbe *enfiler* et une occurrence de *passer* se trouvent dans leurs réponses, voir le tableau (115) ci-dessous.

DP016 – METTRE UN BLOUSON	<i>mettre</i>	<i>enfiler</i>	<i>passer</i>
Contrôle français	9	4	1

Tableau 115: Expressions utilisées par le groupe de contrôle français pour encoder le stimulus DP016 – METTRE UN BLOUSON.

9.22.4. Les verbes à particule : DP017 – RACCROCHER LE TÉLÉPHONE

Les locuteurs de suédois L1 et L2 choisissent le verbe à particule lexicalisé, *lägga på*, 42 fois sur 84 phrases locatives, soit dans 50%, voir le tableau (116) ci-dessous. 18 fois, le même verbe principal (ou son équivalent statique) est utilisé, avec ou sans particule, surtout par les enfants L1 (13 occurrences), mais aussi par les adultes suédophones natifs (2 occurrences). Hormis la particule lexicalisée *på*, d'autres particules encodant la Trajectoire sont choisies en combinaison du verbe attendu, à savoir *tillbaks* « de retour », *ner* « vers le bas », *upp* « vers le haut ».

Les autres verbes de position figurent également parmi les réponses à ce stimulus, surtout *sätta* (8 occurrences), mais aussi *ställa* (3 occurrences). Dans la plupart du temps, ils sont combinés à une particule.

DP017 – RACCROCHER LE TÉLÉPHONE	TOTAL	4 ans	7 ans	10 ans	L2in	L2av	Contrôle suédois
<i>lägga på</i>	42	2	8	8	1	12	11
<i>lägga tillbaks</i>	6	3	1	2	0	0	0
<i>lägga ner</i>	4	0	1	1	0	0	2
<i>lägga upp</i>	1	0	0	0	0	1	0
<i>lägga</i>	5	2	1	1	1	0	0
<i>ligga tillbaks</i>	1	1	0	0	0	0	0
<i>ligga</i>	1	0	0	0	1	0	0
<i>sätta</i>	2	1	0	1	0	0	0
<i>sätta dit</i>	2	1	0	1	0	0	0
<i>sätta ner</i>	3	0	2	0	0	0	1
<i>sätta in</i>	1	0	1	0	0	0	0
<i>ställa</i>	1	1	0	0	0	0	0
<i>ställa på</i>	1	0	0	0	1	0	0
<i>ställa tillbaks</i>	1	0	0	0	0	1	0
<i>stoppa</i>	1	1	0	0	0	0	0
<i>hänga</i>	1	0	0	0	1	0	0
<i>hänga på</i>	2	0	0	0	2	0	0
<i>hänga ner</i>	1	0	0	0	1	0	0
<i>slänga tillbaks</i>	1	1	0	0	0	0	0
<i>ringa</i>	1	1	0	0	0	0	0
<i>ringa ner</i>	1	0	0	0	1	0	0
<i>stanna ringa</i>	1	0	0	0	1	0	0
<i>hooka ut</i>	1	0	0	0	1	0	0
<i>vara slut</i>	1	0	0	0	1	0	0
<i>placera tillbaks</i>	1	0	0	0	1	0	0
Ø	1	0	0	0	1	0	0
TOTAL	84	14	14	14	14	14	14

Tableau 116: Expressions utilisées par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour encoder le stimulus DP017 – RACCROCHER LE TÉLÉPHONE.

Les apprenants, n'ayant pas toujours accès à un vocabulaire précis pour encoder la situation, font des choix d'autres verbes, dont certains expriment des aspects spatiaux. Parmi ceux-ci, nous trouvons les verbes *stoppa* « insérer » (une occurrence), *hänga* « suspendre » (4 occurrences, dont 3 avec particule) et *slänga tillbaks* « remettre en jetant » (une occurrence). D'autres verbes ne comportent aucune information spatiale et encodent d'autres aspects de la situation, comme les variantes contenant le verbe *ringa* « appeler », ou l'expression *vara slut* « être terminé ». Un verbe idiosyncrasique, **hooka ut*, est énoncé par un apprenant L2in,

refletant des influences d'autres langues apprises, un phénomène qui sera discuté au chapitre 10.6.3.

Deux types d'informations encodent cette situation en français. Le verbe lexicalisé *raccrocher*, comportant la notion de contact, est utilisé 12 fois sur 14, dont une fois en position de satellite, sous la forme d'un participe passé adjectival. Le verbe neutre *reposer* a été choisi deux fois. Ces choix sont illustrés dans le tableau (117) ci-dessous.

DP017 – RACCROCHER LE TÉLÉPHONE	<i>raccrocher</i>	<i>être raccroché</i>	<i>reposer</i>
Contrôle français	11	1	2

Tableau 117: Expressions utilisées par le groupe de contrôle français pour encoder le stimulus DP017 – RACCROCHER LE TÉLÉPHONE.

9.23. Les cas particuliers

Sous cette rubrique, nous trouverons quelques stimuli qui ne correspondent pas exactement aux critères des autres configurations, mais dont les réponses nous semblent tout de même intéressantes. Il s'agit des stimuli SP023 – LIVRE SUR UN PUPITRE, DP022 – POSER UN LIVRE PARMI D'AUTRES SUR UNE ÉTAGÈRE et DP023 – POSER UN LIVRE SUR UNE ÉTAGÈRE VIDE. Pour le premier, tiré de la tâche statique, l'orientation du livre est difficile à déterminer, car il est incliné sur le pupitre. Ainsi, lorsqu'ils utilisent un verbe de position, les informateurs expriment l'orientation qui leur semble la plus saillante. L'objectif de cette élicitation est d'observer l'aspect spatial le plus encodé. En ce qui concerne les stimuli de la tâche dynamique, la qualité du Fond change entre les deux actions qui, elles, restent les mêmes, à savoir poser un livre sur une étagère. Pour le stimulus DP022 – POSER UN LIVRE PARMI D'AUTRES SUR UNE ÉTAGÈRE, l'étagère est remplie de livres, et la Figure de cet événement est insérée parmi ceux-ci. Pour le stimulus suivant, le DP023 – POSER UN LIVRE SUR UNE ÉTAGÈRE VIDE, l'étagère est vide, et le livre est le seul à y prendre place. Notre but est d'observer une éventuelle différence d'encodage de ces deux situations. Le verbe *ställa* sera-t-il choisi en premier, en tant que verbe collocationnel de la Figure livre, ou est-ce que le verbe *sätta*, encodant les paramètres de CONTACT et d'INCLUSION sera-t-il choisi dans le DP022 – POSER UN LIVRE PARMI D'AUTRES SUR UNE ÉTAGÈRE ? Ce verbe, encodant également l'emplacement approprié d'une Figure, sera-t-il préféré dans les deux situations ? Une particule, encodant la trajectoire vers l'intérieur, sera-t-elle énoncée pour souligner les paramètres de CONTACT et de INCLUSION ?

9.23.1. Les cas particuliers : SP023 - LIVRE SUR UN PUPITRE

La Figure et le Fond sont les mêmes pour le stimulus ci-présent et DP021 – POSER UN LIVRE OUVERT SUR UN PUPITRE, mais ici, il s'agit d'une image statique, où le livre se trouve fermé sur le pupitre. Celui-ci aide le livre à avoir une extension plus verticale que horizontale, en même temps qu'il peut constituer un endroit approprié du livre, car il est prêt à être lu et ainsi remplir sa fonction. Parallèlement, le livre est soutenu par le pupitre, indiquant une non-capacité de tenir debout sans support, car la base est mise hors jeu. Ces aspects de l'emplacement du livre peuvent être encodés respectivement par deux verbes de position, et nous nous attendons par conséquent de voir les verbes *stå* et *ligga* encoder cette situation. Le choix de verbe nous montrera l'aspect accentué par le locuteur.

9.23.1.1. La comparaison interlinguistique

La verticalité est la seule extension dans l'espace à être exprimée linguistiquement par les suédophones. En effet, elle est présente dans 11 phrases locatives sur 14, soit par le verbe *stå* en tant que verbe conjugué, soit par le verbe *ställa* au participe passé adjectival dans un satellite, voir le tableau (118) ci-dessous. L'extension verticale est également précisée à l'aide de la particule préfixée *upp*, combinée à ce participe passé. Trois phrases ne contiennent aucune information spatiale, et la relation spatiale entre la Figure et le Fond est exprimée par une préposition.

SP023 – LIVRE SUR UN PUPITRE	Groupe de contrôle suédois	Groupe de contrôle français
<i>stå</i>	6	
<i>stå lutad</i>	1	
<i>vara uppställd</i>	3	
<i>Ø uppställd</i>	1	
<i>Ø</i>	3	
<i>être posé</i>		4
<i>Ø posé</i>		4
<i>être apposé</i>		1
<i>reposer</i>		1
<i>être</i>		1
<i>Ø</i>		3
TOTAL	14	14

Tableau 118: Expressions utilisées par les groupes de contrôle pour encoder le stimulus SP023 – LIVRE SUR UN PUPITRE.

La Manière dont se trouve le livre n'est jamais précisée par les francophones, car seuls les verbes positionnellement neutres sont employés, à savoir *poser*, *apposer*, *reposer* et *être*, outre les ellipses verbales.

9.23.1.2. La comparaison développementale

Le verbe *stå* et son équivalent dynamique *ställa*, font partie des expressions les plus utilisées pour ce stimulus, avec 39 occurrences sur 84 phrases locatives, soit 46,43%. 13 fois (soit 15,47%), le verbe *ligga/lägga* est choisi, pas par le groupe de contrôle mais avec une répartition sur tous les apprenants, les enfants de 10 ans exclus. Comme nous l'avons

mentionné ci-dessus, ce choix de verbe souligne l'aspect de l'inactualité de la base. Une de ces occurrences est combinée à la négation *inte*, ce qui annule l'interprétation de cette phrase comme exprimant le manque de base de la Figure. Comme cet enfant n'utilise que le verbe *ligga* dans sa production, il est impossible de connaître le paramètre sémantique qu'il voulait exprimer. Le verbe *sitta*, comportant les paramètres de CONTACT et de INCLUSION, est choisi par 8 locuteurs (soit 9,52%), dont deux fois par les enfants de 10 ans et les apprenants L2av respectivement.

SP023 – LIVRE SUR UN PUPITRE	TOTAL	4 ans	7 ans	10 ans	L2in	L2av	Contrôle suédois
<i>stå</i>	33	0	8	10	3	6	6
<i>stå lutad</i>	1	0	0	0	0	0	1
<i>vara uppställd</i>	3	0	0	0	0	0	3
<i>Ø uppställd</i>	1	0	0	0	0	0	1
<i>vara ställd</i>	1	0	0	0	1	0	0
<i>inte ligga</i>	1	1	0	0	0	0	0
<i>ligga</i>	10	1	1	0	5	3	0
<i>lägga</i>	2	1	1	0	0	0	0
<i>sitta</i>	8	0	1	2	3	2	0
<i>vara presenterad</i>	1	0	0	0	0	1	0
<i>vara</i>	4	0	2	1	0	1	0
<i>finnas</i>	1	0	0	0	1	0	0
<i>Ø</i>	18	11	1	1	1	1	3
TOTAL	84	14	14	14	14	14	14

Tableau 119: Expressions utilisées par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour encoder le stimulus SP023 – LIVRE SUR UN PUPITRE.

Les expressions neutres, instanciées par *vara* (4 occurrences), *finnas* (une occurrence) et *vara presenterad* « être présenté » (une occurrence), sont utilisées par tous les apprenants sauf par les enfants de 4 ans qui ont, eux, surtout recours aux ellipses verbales. En effet, 11 phrases sur 14 ne contiennent aucun élément verbal chez ces enfants, et la plupart n'expriment pas de relation spatiale non plus (10/11).

Dans le tableau (120) ci-dessous, les réponses sont réparties sur les paramètres sémantiques exprimés.

stimulus	Paramètre sémantique exprimé	TOTAL	4 ans	7 ans	10 ans	L2in	L2av	Contrôle suédois
SP023 – LIVRE SUR UN PUPITRE	VERTICALITÉ	39	0	8	10	4	6	11
	HORIZONTALITÉ/NON-BASE	12	2	2	0	5	3	0
	CONTACT/INCLUSION	8	0	1	2	3	2	0

Tableau 120: Paramètres sémantiques exprimés par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour le stimulus SP023 – LIVRE SUR UN PUPITRE.

Alors que le groupe de contrôle n'exprime que la VERTICALITÉ, les groupes d'apprenants analysent la situation spatiale de plusieurs manières. Cependant, la tendance de l'évolution linguistique semble aller vers un choix conforme à celui du groupe de contrôle. Les apprenants L2 répartissent leurs réponses sur les trois groupes de paramètres, tout comme les enfants de 7 ans, mais ces derniers dans une moindre mesure. Les enfants de 10 ans ne voient pas d'HORIZONTALITÉ dans cette situation, mais bien la notion de CONTACT entre le livre et le support. Les enfants de 4 ans encodent uniquement l'HORIZONTALITÉ, ce que nous expliquerons dans la discussion par une sur-utilisation du verbe *ligga* par ce groupe d'apprenants. La même stratégie concerne aussi les apprenants L2 (voir 10.4).

9.23.2. Les cas particuliers : DP022 – POSER UN LIVRE PARMI D'AUTRES SUR UNE ÉTAGÈRE

Ce stimulus comporte un film montrant un homme qui pose un livre de poche sur une étagère, où se trouvent déjà beaucoup de livres, parmi lesquels l'homme insère celui-ci.

9.23.2.1. La comparaison interlinguistique

Le paramètre sémantique le plus exprimé est celui de la VERTICALITÉ, encodée par *ställa* (12 occurrences sur 14). Deux occurrences du verbe *stoppa* « insérer » sont également présentes, encodant la notion de CONTACT et l'INCLUSION parmi les livres. La majorité des verbes sont combinés à des particules encodant la Trajectoire, à savoir *in* « vers l'intérieur » et *tillbaka* « de retour.DIR ». Il convient de noter que huit occurrences de la particule *in* ont été énoncées, encodant un mouvement allant vers le conteneur, et cinq de *tillbaka*, encodant la direction du mouvement vers l'emplacement original de la Figure. Ainsi, en comptant les particules *in* et le verbe *stoppa*, neuf expressions (soit 64,28%) contiennent le paramètre du CONTACT, encodant l'aspect spatial du livre contenu par les autres livres.

DP022 – POSER UN LIVRE PARMi D'AUTRES SUR UNE ÉTAGÈRE	Groupe de contrôle suédois	Groupe de contrôle français
<i>ställa</i>	1	
<i>ställa in</i>	7	
<i>ställa tillbaka</i>	4	
<i>stoppa in</i>	1	
<i>stoppa tillbaka</i>	1	
<i>ranger</i>		11
<i>être rangé</i>		1
<i>remettre</i>		2
TOTAL	14	14

Tableau 121: Expressions utilisées par les groupes de contrôle pour encoder le stimulus DP022 – POSER UN LIVRE PARMi D'AUTRES SUR UNE ÉTAGÈRE

Les francophones expriment la Manière dont le mouvement est réalisé en choisissant le verbe *ranger* 12 fois sur 14. La notion de retourner le livre à son emplacement original, exprimée en suédois par le satellite *tillbaka*, est encodée dans le préfixe *re-* du verbe *remettre*. La Trajectoire est ainsi exprimée dans le satellite en suédois et dans le verbe en français.

9.23.2.2. La comparaison développementale

Dans le tableau (122) ci-dessous, 34 sur 84 phrases locatives encodent le paramètre du CONTACT (voir aussi le tableau (125) page 364), soit 40,47%. Pendant que les adultes suédophones l'encodent dans 9 de ses phrases locatives, les enfants de 4 ans ne l'utilisent qu'une fois et les apprenants L2in et L2av trois et deux fois respectivement. Les enfants de 7 ans l'encodent 7 fois et les enfants de 10 ans 11 fois. Ce paramètre est encodé dans le verbe et/ou le satellite par les apprenants L1, mais uniquement dans le verbe par les apprenants L2, à savoir dans le verbe *sätta*.

La VERTICALITÉ du livre est exprimée à l'aide des verbes *ställa/stå* 42 fois sur 84 phrases, dont 7 fois dans chaque groupe d'enfant, et 4 respectivement 5 fois dans chaque groupe d'apprenant L2.

Les verbes *lägga/ligga* sont utilisés par tous les apprenants L1 et L2, tandis que le verbe *stoppa* n'est jamais énoncé par les apprenants L2.

DP022 – POSER UN LIVRE PARMİ D'AUTRES SUR UNE ÉTAGÈRE	TOTAL	4 ans	7 ans	10 ans	L2in	L2av	Contrôle suédois
<i>ställa</i>	11	5	1	0	2	2	1
<i>ställa i/in</i>	16	0	3	6	0	0	7
<i>ställa tillbaka</i>	10	1	1	0	1	3	4
<i>ställa upp</i>	2	1	0	1	0	0	0
<i>ställa dit</i>	1	0	1	0	0	0	0
<i>ställa i ordning</i>	1	0	1	0	0	0	0
<i>stå</i>	1	0	0	0	1	0	0
<i>sätta</i>	8	0	2	1	3	2	0
<i>sätta in</i>	3	1	1	1	0	0	0
<i>sätta tillbaka</i>	3	0	1	0	0	2	0
<i>sitta tillbaka</i>	1	1	0	0	0	0	0
<i>lägga</i>	2	0	1	0	1	0	0
<i>lägga tillbaka</i>	6	1	1	1	0	3	0
<i>ligga</i>	2	0	0	0	2	0	0
<i>stoppa</i>	2	0	0	1	0	1	0
<i>stoppa i/in</i>	6	1	1	3	0	0	1
<i>stoppa tillbaka</i>	1	0	0	0	0	0	1
<i>ordna</i>	1	0	0	0	1	0	0
<i>lämna</i>	1	1	0	0	0	0	0
<i>lämna tillbaka</i>	1	0	0	0	0	1	0
<i>ta</i>	1	1	0	0	0	0	0
<i>ta fram</i>	1	1	0	0	0	0	0
<i>ha tillbaka</i>	1	0	0	0	1	0	0
<i>placera tillbaka</i>	1	0	0	0	1	0	0
<i>Ø</i>	1	0	0	0	1	0	0
TOTAL	84	14	14	14	14	14	14

Tableau 122: Expressions utilisées par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour encoder le stimulus DP022 – POSER UN LIVRE PARMİ D'AUTRES SUR UNE ÉTAGÈRE.

9.23.3. Les cas particuliers : DP023 – POSER UN LIVRE SUR UNE ÉTAGÈRE VIDE

Dans ce stimulus, on voit un homme poser un livre de poche sur une étagère, où aucun livre ne se trouve avant l'action. Ainsi, la VERTICALITÉ du livre peut paraître plus saillant, ce qui s'encodera par *ställa*.

9.23.3.1. La comparaison interlinguistique

Si pour le stimulus précédent, le seul verbe de position utilisé était celui exprimant la notion de la VERTICALITÉ, tous les trois verbes de position sont énoncés pour le stimulus ci-présent. C'est encore le verbe *ställa* qui est employé le plus souvent, avec 11 occurrences, mais deux occurrences du verbe *sätta* et une du verbe *lägga* se trouvent dans ces réponses. Dans la moitié des phrases locatives, une particule est utilisée pour encoder la Trajectoire du mouvement. Il s'agit de *tillbaka* « de retour », *in* « vers l'intérieur » et *upp* « vers le haut », dont la dernière est la plus employée avec cinq occurrences.

DP023 – POSER UN LIVRE SUR UNE ÉTAGÈRE VIDE	Groupe de contrôle suédois	Groupe de contrôle français
<i>ställa</i>	6	
<i>ställa upp</i>	4	
<i>ställa tillbaka</i>	1	
<i>sätta in</i>	1	
<i>sätta upp</i>	1	
<i>lägga</i>	1	
<i>posér</i>		12
<i>ranger</i>		1
<i>Ø déposé</i>		1
TOTAL	14	14

Tableau 123: Expressions utilisées par les groupes de contrôle pour encoder le stimulus DP023 – POSER UN LIVRE SUR UNE ÉTAGÈRE VIDE.

Le groupe de contrôle français emploie surtout le verbe positionnellement neutre, *posér*, mais une occurrence d'un verbe encodant la Manière est aussi présente, à savoir *ranger*. Une occurrence du verbe *déposer*, sous forme d'un participe passé adjectival dans le satellite s'y trouve également, précédé par une ellipse verbale, permettant une interprétation statique de cette situation dynamique.

9.23.3.2. La comparaison développementale

Dans les réponses à ce stimulus, nous trouvons 58 occurrences d'un verbe encodant la VERTICALITÉ, soit 69,05%, indiquant que ce paramètre spatial est le plus saillant pour ce stimulus, où le livre se trouve tout seul sur une étagère (voir le tableau (124) ci-dessous). En ce qui concerne la particule *in* « vers l'intérieur », celle-ci encode obligatoirement un mouvement vers une inclusion. Malgré cela, celle-ci est énoncée six fois par les enfants de 7

et de 10 ans, ainsi qu'une fois par un adulte suédophone natif.

Les verbes *lägga/ligga* sont utilisés huit fois par les locuteurs, dont 5 fois par les apprenants L2. Seulement les apprenants L2in font usage de l'équivalent statique du verbe, à savoir *ligga*, à la hauteur de trois fois.

DP023 – POSER UN LIVRE SUR UNE ÉTAGÈRE VIDE	TOTAL	4 ans	7 ans	10 ans	L2in	L2av	Contrôle suédois
<i>ställa</i>	32	6	4	3	3	10	6
<i>ställa upp</i>	10	1	1	4	0	0	4
<i>ställa ner</i>	1	0	1	0	0	0	0
<i>ställa tillbaka</i>	8	3	1	1	1	1	1
<i>ställa dit</i>	1	1	0	0	0	0	0
<i>ställa in</i>	4	0	2	2	0	0	0
<i>stå</i>	2	0	0	0	2	0	0
<i>sätta</i>	5	0	2	1	1	1	0
<i>sätta in</i>	1	0	0	0	0	0	1
<i>sätta upp</i>	2	0	1	0	0	0	1
<i>sätta dit</i>	1	0	1	0	0	0	0
<i>sitta fram</i>	1	1	0	0	0	0	0
<i>lägga</i>	3	0	0	0	0	2	1
<i>lägga in</i>	1	0	0	1	0	0	0
<i>lägga fram</i>	1	0	0	1	0	0	0
<i>ligga</i>	3	0	0	0	3	0	0
<i>stoppa</i>	2	1	1	0	0	0	0
<i>stoppa in</i>	1	0	0	1	0	0	0
<i>ordna</i>	1	0	0	0	1	0	0
<i>städa</i>	1	0	0	0	1	0	0
<i>lämna</i>	1	1	0	0	0	0	0
<i>placera</i>	2	0	0	0	2	0	0
TOTAL	84	14	14	14	14	14	14

Tableau 124: Expressions utilisées par les groupes de contrôle pour encoder le stimulus DP023 – POSER UN LIVRE SUR UNE ÉTAGÈRE VIDE.

Les verbes *ordna* « organiser, ordonner » et *städa* « ranger, faire le ménage » sont choisis uniquement par les apprenants L2in, tout comme le verbe neutre *placera*, tandis que le verbe *stoppa (in)* n'est utilisé que par les enfants L1.

9.23.3.3. Comparaison entre les stimuli DP022 et DP023

Les adultes suédophones natifs font une différence dans l'encodage des deux stimuli ci-présents, en soulignant majoritairement le paramètre du CONTACT pour le stimulus DP022 – POSER UN LIVRE PARMI D'AUTRES SUR UNE ÉTAGÈRE soit dans le choix de verbe *stoppa* « insérer », soit en utilisant la particule *in* « vers l'intérieur », soit en les combinant (9/14, soit 64,29%). Pour le stimulus DP023 – POSER UN LIVRE SUR UNE ÉTAGÈRE VIDE, il s'agit surtout d'encoder la VERTICALITÉ par *ställa* (11/14, soit 78,57%), et seulement deux énoncés contiennent la notion d'INCLUSION. Dans le tableau (125) ci-dessous, les paramètres sémantiques exprimés dans le verbe et la particule sont réunis. Par conséquent, certaines expressions verbales à particule sont comptabilisées deux fois. Par exemple, l'expression *ställa in* sera comptabilisée comme exprimant la VERTICALITÉ par le verbe *ställa*, et le CONTACT/INCLUSION par la particule *in*. Or, le chiffre suivant la barre oblique montre l'information encodée uniquement dans le verbe, et celle encodée par la particule est enlevée.

stimulus	Paramètre sémantique exprimé	TOTAL	4 ans	7 ans	10 ans	L2in	L2av	Contrôle suédois
DP022 – POSER UN LIVRE PARMI D'AUTRES SUR UNE ÉTAGÈRE	VERTICALITÉ	42	7	7	7	4	5	12
	CONTACT/INCLUSION	40	3	8/4	12/6	3	5	9/2
	HORIZONTALITÉ	10	1	2	1	3	3	0
DP023 – POSER UN LIVRE SUR UNE ÉTAGÈRE VIDE	VERTICALITÉ	58	11	9	10	6	11	11
	CONTACT/INCLUSION	17	2	7/5	4/2	1	1	2
	HORIZONTALITÉ	8	0	0	2	3	2	1

Tableau 125: Paramètres sémantiques exprimés par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour les stimuli DP022 – POSER UN LIVRE PARMI D'AUTRES SUR UNE ÉTAGÈRE et DP023 – POSER UN LIVRE SUR UNE ÉTAGÈRE VIDE.

La VERTICALITÉ du livre est toujours présent, même s'il est inséré parmi d'autres livres. En revanche, le paramètre de CONTACT/INCLUSION est peu exprimé pour le stimulus du livre seul, sauf par les enfants de 7 ans et de 10 ans, qui emploient le verbe *sätta* et *stoppa*, ainsi que la particule *in*, dans une plus grande mesure que les autres locuteurs. Une certaine sur-utilisation de ces verbes est constatée chez ces enfants, ce dont nous parlerons plus en détail dans le chapitre 10.4. Le verbe *sätta* peut aussi exprimer la notion de l'EMPLACEMENT APPROPRIÉ, ce qui rend fragile la catégorisation de ce verbe comme exprimant uniquement les notions de CONTACT et d'INCLUSION. Toutefois, les apprenants utilisent le paramètre priorisé au fur et à mesure que leur compétence linguistique évolue. L'exception concerne les enfants de 4 ans et

les apprenants L2 qui emploient surtout une expression linguistique encodant la VERTICALITÉ dans les deux situations. Dans la discussion, nous analyserons ce phénomène comme un usage collocationnel, voir 10.6.1. Les apprenants L2 n'utilisent pas de particule encodant le CONTACT/INCLUSION, mais encodent toute l'information spatiale le concernant dans l'élément verbal.

Partie III

DISCUSSION ET

CONCLUSIONS

10. Discussion

La diversité dans les expressions linguistiques de nos données montre très clairement que, dans chaque situation spatiale, il existe un grand nombre d'aspects possibles à relever afin de l'encoder. Ainsi, les locuteurs ne remarquent pas et n'expriment pas toujours les mêmes choses, malgré le même stimulus. Ils choisissent une perspective sur la réalité et l'encodent à partir de cette perspective (cf. Slobin, 1991, 1996, 2003). Même au sein d'une communauté linguistique, les manières de s'exprimer diffèrent d'un individu à un autre (cf. Jarvis & Pavlenko, 2010), et concernant le choix de verbe de position, celui-ci dépend en grande partie des paramètres sémantiques présents dans la situation spatiale et ensuite remarqués par le locuteur. Dans ce chapitre, nous discuterons les résultats généraux à partir de différentes thématiques. Nous discuterons les cas où le choix de verbe implique la présence inattendue d'un ou plusieurs paramètres, mettant la compréhension de la situation en danger. Nous essaierons de comprendre quelles raisons se cachent derrière ces choix inattendus et parfois inappropriés par rapport à la norme générale. Nous observerons également le choix d'encoder une situation dynamique par un verbe statique (10.3), l'usage généralisé d'un verbe de position (10.4), et le choix d'une expression neutre ou elliptique à la place d'un verbe de position (10.5). Ensuite, nous aborderons entre autres les choix s'expliquant par un aspect de la NON-CANONICITÉ. Celle-ci peut concerner la façon dont se présente la Figure (extension spatiale ou présentation inattendues) ainsi que la nature du Fond (la Figure se situe dans un endroit non conventionnel pour celle-ci). Mais tout d'abord, nous allons aborder et discuter les différences et les similarités typologiques des langues étudiées, à savoir le suédois et le français (10.1), suivi par leurs influences sur l'acquisition du suédois L1 et L2 (10.2).

10.1. Typologie

Sur la graduation de saillance de la Manière, proposée par Slobin (1996a, 2004), le français se trouve relativement loin du suédois qui, lui, encode la Manière presque obligatoirement lors d'un événement de mouvement statique ou dynamique (cf. les chapitres 2 et 3). Une des raisons de ce comportement linguistique se trouve dans les verbes lexicalisés en suédois, verbes encodant d'une part la localisation/le mouvement et d'autre part la Manière. Le *thinking for speaking* de Slobin (1991, 1996, 2003a) se reflète par conséquent dans cette division typologique, car les suédophones choisissent les expressions fréquentes et « prêtes à

l'emploi », encodant un ou plusieurs aspects de la situation spatiale, dont la Manière. Les expressions françaises équivalentes au niveau de la fréquence et de l'encodabilité ne comportent pas (ou rarement) la composante sémantique de la Manière. Entre le français et le suédois, il existe donc une organisation non seulement sémantique, mais aussi discursive divergente. Dans les sections suivantes, nous allons discuter ces différences entre le suédois et le français et la façon dont elles influencent l'acquisition du suédois L1 et L2.

10.1.1. Focalisation de l'information

Dans les chapitres 6 et 7, nous avons rendu compte de l'information encodée par les locuteurs suédophones et francophones respectivement. Selon nos hypothèses, la Manière est exprimée plus fréquemment en suédois qu'en français. Nous avons constaté que la Manière est exprimée par les francophones dans entre 26% et 30% des phrases locatives (tâches statique et dynamique) et par les suédophones dans environ 87% (voir tableaux (6.1), page 174, et (6.2) page 177). Cette différence place le français et le suédois chacun à son extrême sur le continuum proposé par Slobin, ce qui valide notre hypothèse de départ. En ce qui concerne les situations prototypiques, où il s'agit des postures humaines, la Manière est exprimée à l'aide d'une expression positionnelle aussi par les francophones, à savoir dans 30,95% pour la tâche statique et dans 69,05% pour la tâche dynamique. Cela s'explique par la disponibilité des verbes lexicalisés exprimant la posture humaine, à savoir *s'allonger/se coucher* et *s'asseoir*. En revanche, pour exprimer la mise en position debout, les francophones utilisent surtout le verbe positionnellement neutre *se lever*.

Les graphes (10.1) et (10.2) suivants donnent un résumé des précisions positionnelles exprimées dans les situations prototypiques par les deux groupes de contrôle. Parmi les 14 occasions où il est possible de préciser la position pour chaque stimulus (donc 28 occasions pour les deux tâches), la position debout est celle mentionnée le moins souvent par les deux groupes. En effet, le groupe de contrôle français a exprimé la position debout cinq fois au total pour les tâches statiques et dynamiques, alors que les suédophones l'ont précisée 19 fois. La position allongée est encodée 14 fois sur 14 par le groupe de contrôle suédois, dans les deux tâches. Cette position n'est exprimée que cinq fois sur 14 pour la tâche statique et 14 fois pour la tâche dynamique par le groupe de contrôle français. La position assise, quant à elle, est encodée 24 fois sur 28 par le groupe de contrôle suédois et 18 fois par son homologue français. Pour la localisation statique, c'est cette position qui reçoit le moins souvent une étiquette linguistique.

Positions précisées,
contrôle suédois

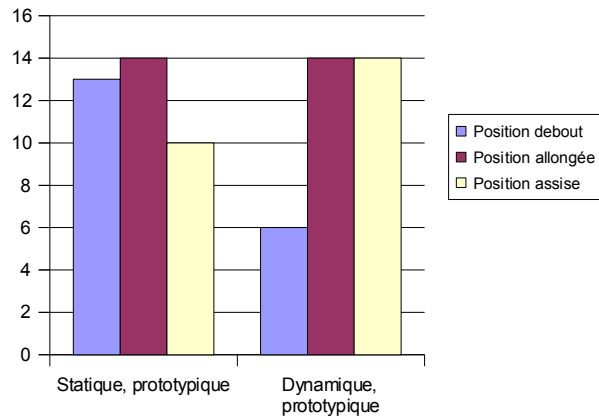


Figure 10.1: Positions prototypiques précisées par le groupe de contrôle suédois, tâches statiques et dynamiques.

Positions précisées,
contrôle français

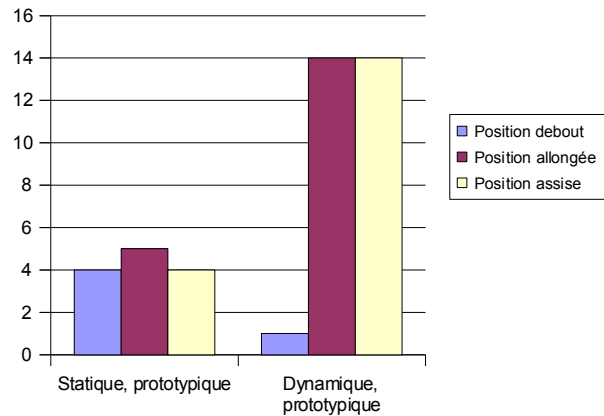


Figure 10.2: Positions prototypiques précisées par le groupe de contrôle français, tâches statiques et dynamiques.

Les raisons derrière le choix des francophones d'encoder la position debout moins que les autres positions humaines sont notamment les suivantes :

Premièrement, la fréquence des entités linguistiques qui se trouvent dans l'expression peut influencer sur l'habitude qu'a le locuteur de les utiliser. En effet, dans la liste de fréquence établie par Engwall (1984, citée dans Jakobsson, 1999:72), la copule française *être* constitue le verbe le plus fréquent. L'adverbe *debout* se trouve quant à lui à la place 53 sur une liste de fréquence des adverbes (*idem*). Le verbe *stå* « être debout », rappelons-le, se trouve à la 17ème place dans une liste de fréquence suédoise (SUC, 1997). Les verbes très fréquents, comme les verbes de position suédois, ont selon Viberg (1990:392, 397-406) certains traits en commun : ils ont une grande polysémie et sont parfois grammaticalisés ; ils sont réalisés en racines simples, avec des désinences lexicalisées en formes individuelles (ex. *la(de) = lägga*.PRÉT). Ils ont donc une morphologie simple qui peut avoir facilité leur fréquence⁷⁴. Les équivalents français sont à l'inverse assez peu fréquents, ce qui s'explique par la structure complexe de la paraphrase verbale. En effet, l'expression positionnelle *se mettre debout* contient une certaine complexité syntaxique, avec non seulement un verbe à conjuguer, mais aussi un adverbe dans le satellite précisant la manière dont la personne se place. L'usage moins élevé des expressions positionnelles dans les tâches statiques s'explique très

74 Parallèlement, la fréquence de ces verbes a inversement facilité la survie de leurs formes irrégulières.

probablement de la même façon. Celles-ci contiennent également un verbe à conjuguer, souvent la copule, suivie par un participe passé adjectival (*assis*, *allongé/couché*) ou un adverbe (*debout*).

Deuxièmement, la position debout est canonique s'agissant d'un être humain (Van Oosten, 1984 ; Lemmens, 2002a ; Lemmens & Perrez, 2010), c'est celle dans laquelle on peut s'attendre à trouver une personne. Ainsi, la précision de cette posture peut sembler redondante et inutile, car elle va de soi. Le suédois, en revanche, précise la position de la Figure même lorsque cette position n'est pas une information focalisée dans le contexte, car implicitement exprimée (Jakobsson, 1999:73). En ce qui concerne la situation dynamique représentant la position debout, les suédophones eux aussi préfèrent utiliser un verbe positionnellement neutre, à savoir *resa sig* « se lever », mais précisent tout de même la position debout plus souvent que les francophones.

Troisièmement, les positions assises et allongées pour les situations dynamiques sont exprimées à 100% dans les deux groupes. En français, comme en suédois, il existe des verbes lexicalisés et pronominalisés qui expriment le mouvement ainsi que la position dans laquelle la Figure se trouve une fois le mouvement achevé, à savoir *lägga sig* - « s'allonger » et *sätta sig* - « s'asseoir », tandis que l'expression pour encoder la mise en position debout consiste en une locution contenant un verbe et un adverbe, *se mettre debout*. Selon Slobin (1987:435; 2003:160), les locuteurs d'une langue préfèrent exprimer les concepts qui peuvent être encodés d'une façon facile et accessible, ce que les premiers verbes offrent aux locuteurs des deux langues. En ce qui concerne les situations statiques montrant les positions allongées et assises, les verbes lexicalisés suédois sont employés à 100% pour la notion COUCHÉ et à 71,43% (soit 10/14) pour la notion ASSIS. L'absence de ce type de verbe français empêche les francophones de facilement encoder ces positions (35,7% respectivement 28,55%).

Si nous séparons les expressions positionnelles des expressions comportant une précision sur la Manière, il s'avère que le groupe de contrôle suédois utilise autant des premières dans la tâche statique que dans la tâche dynamique, à savoir autour de 80%, situations prototypiques et élargies confondues. Les francophones sont eux aussi constants dans leurs expressions positionnelles, dont le chiffre tourne autour de 10% pour les deux tâches. Cependant, ces derniers n'en utilisent pas du tout pour encoder les situations dynamiques contenant une Figure inanimée, et 6,39% pour l'équivalent statique, alors que les suédophones en emploient dans 77,82% des cas pour la tâche statique et dans 80,36% pour la tâche dynamique. Ces expressions sont de toute évidence utilisées par les francophones surtout pour encoder une

Figure animée. Quelques exceptions existent, comme nous l'avons vu pour les réponses aux stimuli SP005 – TAPIS DEBOUT DANS UN COIN, SP017 – LIVRE COUCHÉ SUR UNE ÉTAGÈRE et SP018 – LIVRE DEBOUT SUR UNE ÉTAGÈRE. Notre analyse de ces choix repose sur la saillance de l'orientation verticale et horizontale respectivement. En effet, la présence dans le stimulus de deux livres, dont un debout et un couché, souligne ces traits spatiaux. Or, tandis que les francophones précisent la position de ceux-ci 7 fois pour le livre couché et 4 fois pour le livre debout (sur 14), les suédophones utilisent l'expression positionnelle respective 13 fois sur 14. Pour le stimulus du tapis, nous expliquons la présence relativement élevée d'expressions positionnelles chez les francophones par la non-canonicité de la situation, voir le chapitre (10.6.2.) ci-dessous. En effet, un tapis se trouve canoniquement déroulé par terre, à plat, tandis que le tapis du stimulus est enroulé et posé debout contre un mur. Par conséquent, le groupe de contrôle français a précisé cette position 6 fois sur 14 (soit 42,86%). Comparé au groupe de contrôle suédois, ce résultat reste modeste, car ceux-ci l'ont précisée 14 fois sur 14. Encore une fois, l'expression monomorphémique et lexicale que constitue un verbe de position suédois joue certainement un rôle dans cette utilisation plus répandue. Le francophone, quant à lui, doit employer une locution verbale, contenant d'une part une entité verbale, et d'autre part une entité satellitaire, que ce soit sous la forme d'un participe passé, ou sous celle d'un adverbe. Ainsi, la situation spatiale non-canonique que forme le tapis debout ne garantit pas l'usage d'une expression linguistique explicite en français, malgré les prévisions de Lemmens & Slobin (2008).

10.1.2. Localisation de l'information

Selon nombre d'études (notamment Talmy, 2000 ; Slobin, 2004 ; Kopecka, 2004 ; Lemmens, 2005a ; Hickmann & Hendriks, 2006 ; Hickmann, 2006 ; Lemmens, 2010 ; Fortis et al, 2011 ; Gullberg, 2011a ; Gullberg & Burenhult, 2012 ; Perrez & Lemmens, 2011 ; Iakovleva, 2012), les langues à cadrage verbal encodent la Trajectoire d'une situation de mouvement directement dans le verbe, alors que les langues à satellite l'expriment dans un satellite. À l'inverse, la Manière est fusionnée dans le verbe dans les langues à satellite, tandis qu'elle l'est par un satellite dans les langues à cadrage verbal. Les résultats de notre étude confirment cette théorie, où le suédois, en tant que langue S, exprime la Trajectoire surtout dans le satellite, tandis que le français l'encode majoritairement dans le verbe. En effet, selon nos résultats, l'entité linguistique comportant la Manière ne se trouve jamais dans le verbe français lorsqu'un locuteur encode une situation de localisation statique (voir le graphe (7.1), page

188), tandis que le locuteur natif de suédois l'y encode très souvent (205/308⁷⁵, soit 78,37%). En revanche, le francophone peut encoder la Manière dans le satellite, et le groupe de contrôle français y recourt 104 fois, soit 33,77% (voir le graphe (7.2), page 189). Cependant, le suédophone précise également la Manière dans un satellite, en le faisant plus souvent que le groupe de contrôle français, à savoir 114 fois (soit 37,01%). La somme des entités linguistiques suédoises exprimant la Manière (319) montre que celle-ci est une composante importante à exprimer, car ce chiffre est environ trois fois plus élevé que celui des locuteurs français (104) pour la tâche statique.

Les verbes de position dynamiques (*ställa, lägga, sätta*) étant analysés en composantes sémantiques encodant la Manière, la Causativité et la Trajectoire, nous aurons vu que ces informations se trouvent surtout dans le verbe⁷⁶. Les verbes neutres français comme *placer* ou *poser* ne contiennent que les composantes de la Trajectoire et la Causativité. La tâche dynamique montre une plus grande diversité de choix de verbe chez les francophones, dont plusieurs qui comportent la composante de la Manière (99 occurrences/322⁷⁷). Il s'agit surtout des verbes qui indiquent un certain degré de fixation, notamment *attacher, coller, accrocher* (cf. Hickmann & Hendriks, 2006:114), utilisés pour les stimuli DP012 – COLLER UN PANSEMENT SUR UN ARBRE, DP014 – ACCROCHER UN DESSIN AU MUR, et DP015 – COLLER UN TIMBRE SUR UNE ENVELOPPE. Selon Slobin (1996a, 1997), les langues V ont un certain nombre de verbes exprimant la Manière dans un événement de mouvement. Or, ces verbes de Manière ne peuvent être combinés à un satellite encodant une Trajectoire, si celle-ci exprime le but du mouvement, car les verbes comme ceux cités ci-dessus sont ateliques, c'est-à-dire qu'ils décrivent une activité qui inclut le mouvement (1996a:205). En revanche, ces verbes ne décrivent pas le but du mouvement, et cette information ne peut être encodée dans un satellite en français, surtout lorsqu'il s'agit d'un passage de borne (*idem*:215). Cette théorie semble également valable dans l'encodage d'un événement de placement. En effet, aucun verbe employé par les francophones, qu'ils contiennent la Manière ou non, n'est suivi par un satellite indiquant la Trajectoire.

Les suédophones expriment plus souvent la Manière dans le verbe (286 occurrences sur 322) que les francophones. La Trajectoire est encodée dans le verbe français (298/322), car elle est inhérente au mouvement provoqué. C'est pourquoi les verbes suédois contiennent aussi cette composante dans une très grande mesure (309/322). Le satellite est utilisé pour

⁷⁵ 308 étant le nombre total des phrases locatives statiques.

⁷⁶ Ces composantes se trouvent également dans le satellite, lorsque les verbes sont réalisés en participes présents ou passés.

⁷⁷ 322 étant le nombre total des phrases locatives dynamiques.

l'expression de la Manière dans ces situations dynamiques par les deux groupes de contrôle dans une mesure presque égale, à savoir 8 satellites par les francophones et 4 par les suédophones (voir graphe (7.4), page 191). En revanche, le suédois encode très souvent la Trajectoire dans le satellite, à savoir 179 occurrences (soit 55,59%) comparées aux 14 occurrences (soit 4,35%) dans la production du groupe de contrôle français. Par conséquent, le suédois, en qualité de langue S, encode effectivement la Manière dans le verbe et très souvent la Trajectoire dans le satellite, mais cette dernière composante se trouve également dans le verbe, tout comme pour le français, dans les événements de mouvement provoqué. Nous trouvons ici un exemple de langue à cadrage multiple (cf. Fortis & Vittrant, 2011:77), dans laquelle la Trajectoire peut être exprimée d'une part dans le verbe et d'autre part dans le satellite. En quelque sorte, cela rappelle la théorie du parallélisme, proposée par Sinha & Kuteva (1995), selon laquelle la même information peut être exprimée à plusieurs endroits dans la phrase. Cependant, ces auteurs visent surtout les entités linguistiques qui expriment le même contenu sémantique, et non pas une information spatiale globale, comme la Trajectoire.

Slobin avance l'idée qu'une partie de l'information spatiale se trouve souvent ailleurs dans la phrase que dans l'élément verbal dans les langues V, afin de faire déduire une Manière du mouvement (Slobin, 1998:20ff, 2005a:116). Dans la phrase ci-dessous, la nature du Fond, *un coin*, induit une extension verticale de la Figure, *un tapis*, tandis que le syntagme prépositionnel *le long d'un mur* (voir exemple 9.17, page), indique plutôt une extension horizontale.

(10.1) *On voit un tapis qui est enroulé dans un coin.*

SP005-SGFM006

La présence du substantif *coin*, combiné à la préposition *dans* fournit ainsi une information sur la Manière dont se trouve le tapis dans ce stimulus. Le Fond où se trouve la Figure fournit souvent des contraintes sur l'orientation de celle-ci, comme pour la brosse à dents dans le vase, ou la banane dans le verre. L'information sur l'orientation est rarement encodée linguistiquement en français, car elle n'est pas mise en avant (*foregrounding*) (cf. Slobin, 1996a, 2004). Dans les exemples ci-dessous, le Fond joue encore un rôle important dans la compréhension spatiale. Il ne s'agit pas d'une précision de la Manière, mais de la Trajectoire, indiquée ailleurs dans la phrase que dans le verbe ou le satellite. En effet, la petite hauteur de la table est précisée dans la moitié des cas par le groupe de contrôle français, comme dans l'exemple (10.1) ci-dessous.

(10.2) *Une personne qui pose un ordinateur portable sur une table basse.*

DP007-SGFM001

Ainsi, l'interlocuteur francophone peut déduire que la direction du mouvement va vers le bas. Or dans six cas, les suédophones aussi encodent la qualité de la table dans un groupe nominal, comme dans l'exemple (10.3). Cette information est combinée à la présence de la particule *ner* « vers le bas », qui exprime explicitement le mouvement descendant. Ainsi, la distribution répétitive de l'information spatiale est présente dans plusieurs entités linguistiques en suédois (cf. Sinha & Kuteva, 1995), tandis que le français n'exprime cette information spatiale qu'une fois.

(10.3)	<i>En</i>	<i>person</i>	<i>som</i>	<i>sätter</i>	<i>ner</i>	<i>en</i>	<i>bärbar</i>	
	une	personne	qui	mettre assis.PRÉS	vers le bas	un	portable	
	<i>dator</i>	<i>på</i>	<i>en</i>	<i>pall.</i>				DP007-SLMADK008
	ordinateur	sur	un	tabouret				
	« Une personne qui dépose un ordinateur portable sur un tabouret. »							

En effet, la phrase suédoise contient la Trajectoire descendante dans le satellite *ner* « vers le bas », et celle-ci est soulignée par l'information de la nature de la table, qui dans cet exemple est encodée comme un tabouret, *en pall*⁷⁸. Puisque la Trajectoire est une composante inhérente au mouvement décrit par le verbe, nous trouvons ici cette composante exprimée par trois catégories, à savoir le verbe, le satellite et le Fond.

Les francophones peuvent également sous-entendre le mouvement vers le bas en choisissant le verbe *déposer*, en sachant que le préfixe *dé-* indique cette direction (cf. Kopecka, 2004:181), en indiquant également le point d'origine (*ibid*:199). Ce choix de verbe est fait plusieurs fois afin de rendre ce mouvement descendant, illustré par les exemples ci-dessous.

(10.4) *Quelqu'un a déposé un ordinateur gris sur un guéridon.*

DP007-SGFK003

(10.5) *Une tasse qui a été déposée sur la table.*

DP004-SGFM004

(10.6) *Quelqu'un a déposé une assiette dans un lave-vaisselle.*

DP005-SGFK003

(10.7) *Le monsieur dépose son vélo au sol.*

DP009-SGFM007

⁷⁸ Le mot *pall* « tabouret » désigne traditionnellement un objet bas sur lequel on peut s'asseoir. Or, il existe également des tabourets hauts (Gadelii, communication personnelle, 2013). Si pour l'interlocuteur ce dernier type de tabouret constitue le prototype, l'information implicitement exprimée sur la direction du mouvement dans ces exemples n'est plus valable. Or, nous faisons quand même valoir qu'un tabouret est généralement plus bas qu'une table.

Cependant, ce verbe est également utilisé lorsqu'aucun mouvement vers le bas ne peut être décelé, comme dans l'exemple ci-dessous.

(10.8) *Un livre déposé sur une étagère complètement vide.*

DP023-SGFM004

L'informateur SGFM004 semble avoir une inclination à utiliser ce verbe, car sur un total de 11 occurrences au total de celui-ci, ce locuteur en énonce 7, souvent à la forme passive, comme dans l'exemple (10.5) ci-dessus. Par conséquent, il l'utilise également lorsqu'aucun mouvement vers le bas est décelé, comme dans l'exemple (10.8) ci-dessus. L'interprétation d'un mouvement vers le bas contenu dans le verbe *déposer* semble ainsi s'être atténuée, et il est possible que la plupart des francophones natifs utilisent ce verbe indépendamment de la Trajectoire du mouvement décrit.

Dans la production française, élicitée à partir des tâches statiques, les composantes sémantiques de la Causativité et de la Trajectoire se trouvent dans les satellites, encodées notamment dans le participe passé de *poser*, comme dans les exemples (10.9) et (10.7) ci-dessous.

(10.9) *Un ordinateur portable Acer en veille posé sur une table.*

DP007-SGFM004

(10.10) *Une assiette qui est posée sur une table.*

DP008-SGFM004

Pour ces deux exemples, une interprétation statique est possible, surtout pour la phrase (10.9), alors que l'exemple (10.10) peut également exprimer la voix passive. Nous voyons sans doute ici une preuve que, par rapport aux locuteurs d'une langue S, les francophones focalisent davantage les aspects statiques d'une situation que les aspects dynamiques (cf. Hickmann, 2003:243). En outre, cet informateur utilise en grande partie la voix passive pour exprimer les situations dynamiques, et parfois le verbe auxiliaire est omis, mettant l'interprétation dynamique ou statique de la phrase en danger, voir l'exemple suivant.

(10.11) *Une orange déposée sur une table.*

DP011-SGFM004

En effet, cette phrase, extraite de son contexte et de sa tâche, semble incarner une situation statique, malgré la nature dynamique de la sémantique du verbe (cf. Kortteinen, 2005). Ce

genre d'ambiguïté n'existe pas dans le corpus des adultes suédophones, car le verbe dynamique au participé passé prend une fonction adjectivale, uniquement utilisée dans les situations statiques.

Les syntagmes nominaux dans les exemples (10.1), (10.2) et (10.3) ci-dessus ne font pas partie des satellites, car ce sont des Fonds, alors qu'ils fournissent un aspect de la situation spatiale. Selon Fortis & Vittrant (2011), qui ont étudié l'expression de la Trajectoire qualifiant un mouvement, les noms peuvent encoder la Trajectoire (voir les exemples (10.6) et (10.3) ci-dessous). Nous voudrions avancer que les noms peuvent aussi donner une information spatiale concernant la Manière et/ou la Trajectoire dans les situations de localisation statique. Nous avons choisi d'analyser les entités nominales en forte relation avec la Figure comme des satellites, tandis que celles faisant partie du Fond ne le sont pas (voir les exemples (10.1) et (10.2) ci-dessus). Par conséquent, les syntagmes nominaux comme *en hög* « un tas » sont considérés comme des satellites, car ils sont en relation proche avec la Figure, et la qualifient d'une façon dispositionnelle, en même temps qu'ils indiquent une extension verticale dans l'espace, donnant ainsi une information sur la Trajectoire. En voici un exemple dans chaque langue :

- (10.12) *Mitt på tallriken ligger en liten hög*
milieu sur assiette.DÉF être couché.PRÉS un petit tas
med okokt ris. SP010-SLMADK009
avec in-cuit riz
« Au milieu de l'assiette se trouve un petit tas de riz cru. »
- (10.13) *Un petit tas de riz au milieu d'une assiette.* SP010-SGFK001

Les syntagmes adjectivaux, tout comme les syntagmes prépositionnels, sont également inclus parmi les satellites selon nos analyses. En effet, ceux-ci précisent souvent la Manière (et parfois aussi la Trajectoire) de l'emplacement, et nous avons déjà présenté un exemple d'un syntagme prépositionnel dans le chapitre 2.4 (exemple (2.20), page 43), et un exemple d'un syntagme adjectival dans le chapitre 9.10.1 (exemple (9.40), page 276). Les exemples suivants illustrent l'usage des syntagmes prépositionnels, rendant la disposition de la Figure dans la situation.

- (10.14) *Så ligger det en röd bok ## på mage eller*
alors être couché.PRÉS il.FORMEL un rouge livre ## sur ventre ou
vad man ska säga i en bokhylla. SP017-SLMADM009
que on devoir.PRÉS dire dans une étagère
« Alors il y a un livre couché sur le ventre ou comment le dire dans une étagère. »
- (10.15) *En röd bok som står på högkant på*
un rouge livre qui être debout.PRÉS sur haut-bord sur
en blå hylla. SP018-SLMADK009
une bleue étagère
« Un livre rouge qui est debout de chant sur une étagère bleue. »

Les expressions *på mage* « sur le ventre » et *på högkant* « de chant » indiquent la disposition du livre, en donnant ainsi une information sur la Manière dont se trouve celui-ci. Dans l'expression *på högkant*, l'adjectif *hög* « haut » encode une extension verticale, indiquant ainsi également la Trajectoire.

L'expression de l'information spatiale semble ainsi dépendre non seulement des entités linguistiques présentes dans l'énoncé, mais aussi de la construction de celui-ci. Ces modèles typologiques observés, nous allons voir qu'ils ont des repercussions sur l'acquisition du suédois, que ce soit L1 ou L2.

10.2. L'acquisition et la typologie

Dans cette section, nous allons voir dans quelle mesure les contraintes typologiques discutées ci-dessus influent sur l'acquisition du suédois en tant que langue maternelle et en tant que langue étrangère.

10.2.1. Focalisation de l'information

D'une façon générale, l'usage des expressions positionnelles augmente avec l'âge et la compétence linguistique. Dans le détail, en revanche, certaines utilisations de ces expressions baissent au fur et à mesure de l'évolution linguistique. Il s'agit de l'usage d'un verbe de position dans la tâche dynamique concernant une Figure animée. En effet, les verbes de position dynamiques appartiennent aux verbes fréquemment utilisés dans la vie quotidienne. Lorsqu'ils sont pronominalisés, ils encodent le changement de posture de l'être humain, par exemple *lägga sig* « s'allonger ». Par conséquent, ils sont considérés comme des verbes basiques (cf. Viberg, 1993), appris et utilisés souvent par l'apprenant. En effet, les enfants de 4 ans emploient les verbes de position dans 92,86% dans la tâche dynamique prototypique (voir la figure (6.4), page 180), tandis que les enfants de 7 ans les énoncent dans 88,1% et ceux de 10 ans dans 83,33%, comparé au chiffre du groupe de contrôle, à savoir 80,95%. L'explication se trouve dans les réponses au stimulus DP001 – QUELQU'UN SE MET DEBOUT, qui par les adultes suédophones est encodé majoritairement (8/14) par un verbe positionnellement neutre, *resa sig (upp)* « se lever ». Les enfants de 4 ans emploient ce verbe une fois, ceux de 7 ans 4 fois et les enfants de 10 ans l'énoncent 7 fois (voir le tableau (19), page 211). Ce verbe est un exemple de la variation lexicale sophistiquée, proposée par Viberg (2002), c'est-à-dire un verbe qui appartient d'une part à un vocabulaire plus élaboré, d'autre part à un registre soutenu. Les jeunes apprenants n'ayant pas encore acquis ce vocabulaire, ils utilisent surtout les verbes de position, basiques et fréquents. Les apprenants L2 semblent suivre le même modèle, car les apprenants L2in (intermédiaire) n'utilisent jamais le verbe *resa sig(upp)*, tandis que les apprenants L2av (avancé) l'emploient 5 fois.

Il existe d'autres occurrences de verbes, utilisées surtout par le groupe de contrôle suédois, et dans une moindre mesure par les apprenants ayant un niveau de compétence assez élevé. Il s'agit notamment des verbes *plåstra om* « panser, bander », *plocka in* « ramasser et mettre dans un endroit ; ranger » et *sticka in* « insérer ». En effet, le premier verbe est utilisé par les adultes suédophones natifs 5 fois sur 14 pour le stimulus DP012 – COLLER UN PANSEMENT SUR UN ARBRE, tandis qu'il n'est jamais employé dans sa forme idiomatique par les

apprenants. Un enfant de 7 ans emploie le verbe sans particule, comme dans l'exemple ci-dessous.

(10.16)	<i>Plåstrade</i>	<i>ett</i>	<i>träd.</i>	DP012-S7P001
	panser.PRÉT	un	arbre	
	« A pansé un arbre. »			

Sans la particule, la forme du verbe n'est pas complète. L'enfant ne maîtrise pas encore cette expression verbale, mais l'a entendue plusieurs fois et tente une utilisation presque parfaite. La sémantique de ce verbe ne couvre que l'événement de coller un pansement sur quelqu'un ou quelque chose. Par conséquent, ce verbe relève d'une variation lexicale sophistiquée (cf. Viberg, 2002) à cause de sa sémantique précise. Le verbe *plocka* n'est énoncé qu'en combinaison avec la particule *in* « vers l'intérieur ». En effet, sans celle-ci, ce verbe veut dire « ramasser, cueillir », alors que sa présence change la signification en « ramasser et mettre dans un endroit ; ranger ». Ce verbe à particule est souvent utilisé pour la situation de ranger la vaisselle sale dans le lave-vaisselle, ou propre dans les placards. Aucun adulte du groupe de contrôle ne l'a choisi. Malgré cela, nous estimons que son caractère sémantique précis le rapproche du vocabulaire élaboré. En effet, un enfant de 7 ans, un enfant de 10 ans et un apprenant avancé l'a appliqué à cette situation, mais aucun enfant de 4 ans ni aucun apprenant L2in ne l'a employé.

Il y a un usage général moins élevé parmi les suédophones des expressions positionnelles pour la tâche statique que pour la tâche dynamique, voir les figures (6.1), page 174, et (6.2), page 177. Toutes situations prototypiques et élargies confondues, les enfants de 10 ans, les apprenants L2 et le groupe de contrôle reste assez constants entre les deux tâches, avec toujours un peu moins d'expressions positionnelles pour la tâche statique. Les enfants de 10 ans expriment la position dans environ 84% des deux tâches respectives, le groupe de contrôle dans environ 80%, et les apprenants L2in utilisent les expressions positionnelles dans environ 55%, tandis que les apprenants L2av les emploient dans 77% en moyenne. Ainsi, ce sont surtout les jeunes enfants qui emploient ces expressions dans une mesure très inférieure, au regard des résultats des autres groupes. En effet, les enfants de 4 ans en énoncent 34,09% dans la tâche statique, alors qu'ils en utilisent 75,16% dans la tâche dynamique. Les enfants de 7 ans, quant à eux, en emploient 64,94% dans la tâche statique et 82,3% dans la tâche dynamique. Ces résultats semblent remettre en question la proposition de certains chercheurs,

qui font valoir que les verbes de position statiques sont acquis avant leurs équivalents dynamiques (cf. Toivonen, 1997 ; Hansson & Bruce, 2002 ; Gullberg & Narasimhan, 2010). Or, comme nous allons le voir au chapitre 10.3 (traitant l'emploi d'un verbe statique dans une situation dynamique), la réponse ne se trouve pas dans l'ordre d'acquisition des types de verbes, mais plutôt dans l'immaturité discursive des jeunes enfants. En effet, les enfants de 4 ans utilisent les ellipses verbales dans 55,19% de leurs réponses concernant la tâche statique, dont 37,34% sont des étiquetages de la Figure et/ou du Fond, sans les lier avec une préposition exprimant la relation spatiale. Si le Fond est énoncé, la relation spatiale entre ces deux entités peut être inférée. Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, les expressions positionnelles sont utilisées dans 34,09% des cas par ces enfants. La présence des ellipses constitue une preuve de leur manque de maturité discursive. Par conséquent, ces apprenants ne fournissent pas assez d'ancrage spatial pour que l'interlocuteur puisse comprendre l'énoncé d'une façon complète. Cette capacité n'est pas accomplie avant l'âge de 10 ans, et commence à s'établir à partir de 7 ans (cf. Hickmann, 2004:102). En effet, les enfants de 7 ans de notre étude font usage des ellipses verbales dans la même mesure que les enfants de 4 ans (17,86%, voir la figure (6.1), page 174), mais n'utilisent que peu d'énumérations, à savoir 6,17% (soit 19 fois sur 308). Dans nos données, chez les jeunes enfants, il existe d'autres preuves du manque de maturité cognitive, requise pour prendre en compte les besoins informationnels de l'interlocuteur (cf. Hickmann, 2003). Un enfant de 4 ans a choisi la particule *dit* « vers là-bas », ce qui, par ailleurs, semble être un trait idiosyncrasique pour cet informateur, car énoncé six fois, alors que les adultes suédophones ne l'utilisent pas du tout. La sémantique imprécise de la particule *dit* nécessite une connaissance mutuelle avec l'interlocuteur. La consigne étant de décrire à quelqu'un qui ne voit pas le film ce qu'il s'y passe, l'explication de l'absence de cette particule chez les adultes se trouve sans doute dans la conscience de ce facteur. En revanche, comme nous l'avons déjà mentionné, les enfants de 4 ans n'ont pas encore la maturité cognitive et discursive pour prendre en compte celui-ci. Une autre manière de ne pas prendre en considération les besoins communicatifs de l'interlocuteur est d'omettre une partie de l'événement de mouvement. En effet, un enfant de 4 ans emploie le verbe *sätta sig* « s'asseoir » pour encoder le stimulus DP002 – QUELQU'UN S'ALLONGE SUR UN LIT, alors qu'il énonce le verbe *lägga* par ailleurs. Ainsi, une seule partie de l'action est exprimée, à savoir le début du récit. Pour le même stimulus, un autre enfant de 4 ans a encodé la fin du récit, en énonçant le verbe *ligga* dans une pseudocoordination en combinaison avec le verbe d'activité *sova* « dormir », voir l'exemple ci-dessous.

- (10.17) *Han l  g och sov.*
 Il être couché.PRÊT et dormir.PR  T
 « Il était en train de dormir. »

DP002-S4P002

Comme nous l'avons souligné dans le chapitre 3.6.5., la pseudocoordination rend l'aspect duratif d'une action, exprimée dans le deuxième verbe de la phrase verbale. Le verbe de position prend ici une fonction grammaticalis  e, mais garde la notion positionnelle et ne peut être échangé contre un autre verbe de position. Ainsi, la position exprimée dans cette expression verbale est comptabilisée parmi les concepts positionnels de *ligga/l  gga*, même si la situation dynamique est rendue par un verbe statique, voir le chapitre 10.3 ci-dessous.

10.2.2. Localisation de l'information

Dans la tâche statique, grâce à l'usage des verbes de position, la Manière est la composante sémantique la plus exprimée par tous les locuteurs de suédois, sauf par les enfants de 4 ans qui, eux, font surtout usage des ellipses (voir la figure (7.1), page 188), voir ci-dessus. Dans la tâche dynamique, la Manière reste très présente, mais souvent moins que les composantes de la Causativité et de la Trajectoire (voir la figure (7.3), page 190). Ces dernières sont notamment contenues dans le verbe neutre, comme *placera*, uniquement utilisé par les adultes, mais aussi des verbes comme *ta*, *l  mna* et *h  mta*, souvent employés par les apprenants de 4 ans et L2in (voir la section 10.5.2.2. sur les expressions neutres). En ce qui concerne les apprenants L2in, ils utilisent deux fois plus d'expressions positionnelles dans la tâche dynamique que les francophones du groupe de contrôle. Pour la tâche statique, la différence est de 0 pour le groupe de contrôle français et 179 pour les apprenants L2in, ce qui montre une véritable prise de conscience de l'importance d'exprimer cette composante. Pour la plupart d'entre eux, ils ont appris un ou plusieurs verbes de position, en réalisant que le suédois requiert une précision positionnelle dans les situations de localisation, qu'elles soient statiques ou dynamiques.

En comparaison du groupe de contrôle suédois, il est possible de discerner une présence plus élevée de la Manière chez les enfants de 4 et de 7 ans et chez les apprenants L2in. Celle-ci s'explique d'un côté par l'usage d'un verbe de position statique (contenant seulement la composante Manière), et d'un autre côté par l'emploi des verbes de placement de Manière, comme *stoppa* « insérer » (voir section 10.6 sur les expressions inattendues), *h  nga* « suspendre », *slänga* « jeter », *v  lta* « renverser ». L'usage de ces verbes, qui sont des verbes

de placement non-positionnels, peut s'expliquer par une attention à un aspect spatial non-existante, ou par l'interprétation d'une situation spatiale différemment de celle en cours. Par exemple, le fait d'employer le verbe *slänga* ou *välta* pour le stimulus DP009 – POSER UN VÉLO PAR TERRE relève d'une attention à la Manière dont la personne pose le vélo. Or, *slänga* implique un mouvement négligeant qui n'accompagne pas la Figure jusqu'à son emplacement final, alors que l'homme dans le film pose le vélo soigneusement par terre. Deux enfants de 7 ans ont fait ces choix pour le stimulus mentionné.

Le fait d'encoder la Trajectoire d'une situation dynamique dans le satellite semble bien intégré chez les apprenants L1 (voir la figure (7.4), page 191). En effet, les enfants de 10 ans utilisent cette façon de l'exprimer autant que le groupe de contrôle suédois. Les enfants plus jeunes sont en voie d'acquisition de cette organisation discursive, car les enfants de 4 ans énoncent 93 éléments linguistiques comportant la Trajectoire, tandis que les adultes natifs le font 179 fois (sur 322 énoncés locatifs). Les apprenants L2, dans la langue maternelle où cela se fait très peu, utilisent moins souvent cette possibilité. Il est possible que cette « omission » soit due à la lourdeur syntaxique qu'elle apporte, à savoir le verbe ajouté à encore un élément spatial plus loin. Or, cet argument ne peut être valable pour les enfants apprenants de suédois L1, car les particules encodant la Trajectoire font partie de leur tout premier discours (cf. Strömqvist, 1998), avec ou sans verbe. Il est démontré que les enfants suédophones commencent par énoncer les particules directives, en les combinant à des verbes de mouvement sans une sémantique très complexe, comme *gå* « aller » ou *komma* « venir » (cf. Håkansson, 1998 ; Plunkett & Strömqvist, 1992 ; Strömqvist et al.). A 4 ans, où ces derniers sont bien établis, les verbes de position dynamiques sont peut-être considérés comme porteurs de plusieurs aspects spatiaux complexes, de sorte que l'addition d'encore un élément de sémantique spatiale leur semble pour la plupart d'entre eux trop difficile. Il peut également y avoir une difficulté à traiter le vocabulaire et la syntaxe en même temps, un trait qui concerne très probablement les apprenants L2 aussi. Pour ces derniers, une autre explication se trouve dans l'influence de l'organisation discursive de leur langue maternelle, où la Trajectoire du mouvement est encodée dans le verbe principal, et la Manière dans un satellite.

10.2.3. Résumé

Si l'encodage de la Manière dans le verbe semble acquis (ou en voie d'acquisition) par les apprenants L2, l'expression de la Trajectoire dans le satellite reste laborieuse. Les apprenants intermédiaires en énoncent la moitié de ce que font les enfants de 4 ans et l'usage des avancés est à trois quarts par rapport aux mêmes enfants. Cette organisation discursive, surmontable pour les situations statiques, semble constituer, pour les situations dynamiques, un plus grand problème que l'acquisition des verbes lexicaux de position et la pensée positionnelle que ces verbes entraînent (cf. Perdue, 1993:16). Cela étaye la thèse de Bartning (1997:17), selon laquelle il existe une divergence entre le niveau très avancé en L2 (avec un grand vocabulaire, peu d'erreurs et une prononciation très proche de la langue cible) et l'organisation discursive que ces apprenants appliquent. Cette divergence, dépendant de l'organisation discursive de la langue maternelle, biaise donc celle-ci en L2, ce qui ressemble à un certain « accent étranger », difficile à perdre (Perdue, 1993:19). Selon Lambert, la fréquence d'utilisation des entités lexicales est plus facile à distinguer pour un apprenant L2 que la fréquence d'utilisation d'une certaine organisation discursive (1997).

Le fait que tous les apprenants utilisent des expressions positionnelles dans une très grande mesure nous indique que cette spécificité suédoise est bien acquise ou, en tout cas, en voie d'acquisition. La fréquence est donc importante pour la mise en route de l'acquisition d'un certain phénomène, comme les verbes de position. L'organisation conceptuelle que l'usage de ces verbes entraîne s'impose donc aux apprenants au fur et à mesure qu'ils les utilisent et en font une analyse schématique. Les différentes configurations d'utilisation de ces verbes finissent par créer des représentations mentales de leurs sémantiques, facilitant successivement le choix de verbe dans les différentes situations locatives. Au début, le vocabulaire de l'enfant ne fait que refléter les habitudes linguistiques des adultes, et non pas une préférence cognitive pour ces verbes (cf. Brown, 1958:18).

10.3. Verbe statique utilisé dans une situation dynamique

Un événement de mouvement provoqué requiert la syntaxe transitive, où l'Agent est le sujet grammatical de la phrase, le pivot constitue un verbe de placement et la Figure est le complément d'objet direct (COD) que l'Agent place en relation avec le Fond qui, lui, est introduit par un syntagme prépositionnel. Les verbes de position dynamiques sont par conséquent des verbes transitifs, tandis que les verbes de position statiques sont intransitifs et ne peuvent avoir un COD. Il existe une exception à cette règle. Lorsque le verbe de position statique a un sujet formel, *det* « il », le sujet réel se trouve en position postverbale et ressemble à un COD, voir l'exemple 2.27, page 53 au chapitre 2.5.2.

Dans ce chapitre, il ne s'agit pas de cette configuration, mais des cas où le locuteur utilise un verbe de position statique dans une construction transitive et causative, à la place d'un verbe de position dynamique, d'une façon non-conforme à la langue cible. En effet, aucun locuteur du groupe de contrôle n'a employé un verbe intransitif dans une syntaxe transitive. Viberg appelle cette stratégie une simplification conceptuelle (1985:42; 2002:126), car un verbe sémantiquement plus basique est utilisé, encodant uniquement le résultat et omettant l'action qui y mène. En effet, nous avons avancé que les verbes de position statiques ont trois traits sémantiques en commun, à savoir OBJET + LOCALISATION + POSITION, où la Figure (l'objet) est localisée quelque part dans une certaine position. Par conséquent, ce type de verbe est sémantiquement plus basique que les verbes de position dynamiques qui, eux, contiennent six traits sémantiques, à savoir AGENT + CAUSE + OBJET + MOUVEMENT + LOCALISATION + POSITION. En effet, dans une situation de placement, il y a un Agent qui pousse un objet (la Figure) à se mouvoir vers une localisation donnée (le Fond), en le mettant dans une certaine position. Selon plusieurs études (cf. Strömquist et al, 1998:86; Hickmann, 2006:301; Gullberg & Narasimhan, 2010), la direction, inhérente dans un mouvement, est encodée avant les états statiques et la Manière. Cela semble contredire nos propos sur une acquisition précoce des verbes de position statiques par rapport aux verbes de position dynamiques. Or, dans la sémantique de ces verbes, la Trajectoire n'est qu'une composante parmi d'autres, et le remplacement d'un verbe de position dynamique par un verbe statique peut constituer une preuve que l'apprenant n'a pas encore intériorisé les traits plus nombreux de ces premiers. Cette hypothèse étaye la conclusion de Toivonen (1997:25), qui fait valoir que les verbes de position statiques sont appris et maîtrisés en premier, car sémantiquement plus simples. Malgré cela, la position est moins exprimée pour la tâche statique que pour la tâche dynamique par les enfants de 4 et de 7 ans (à savoir 31,58% contre 72,5% pour les

enfants de 4 ans, et 63,5% contre 81,43% pour les enfants de 7 ans), cf. ci-dessus ainsi que les figures (6.1) et (6.2), pages 174 et 177 respectivement. Nous avons déjà avancé que l'explication à ce fait contradictoire se trouve dans l'organisation discursive qui est en cours d'acquisition. En effet, pour encoder une situation de localisation statique, aucun élément verbal n'est obligatoire. Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, le noyau sémantique de cet événement se trouve dans la préposition qui exprime la relation spatiale entre la Figure et le Fond. Par conséquent, l'usage elliptique reste une façon idiomatique d'encoder ces situations, même si elle manque de précision. En outre, pour une situation statique, où aucune action n'est présente, de nombreux enfants n'énoncent qu'une étiquette linguistique sur la Figure et/ou le Fond, montrant ainsi une lacune au niveau de la maturité discursive, déjà notée ci-dessus (voir aussi le chapitre 10.5.1. sur les expressions elliptiques). Lorsqu'il s'agit d'un événement de placement, le mouvement doit être encodé par un verbe de position au niveau sémantique. Au niveau syntaxique, celui-ci doit être transitif. Si le verbe transitif n'est pas accessible pour l'apprenant, une façon de résoudre le problème est de choisir le verbe de position statique. Cependant, les traits sémantiques mentionnés ci-dessus n'ont rien à voir avec les paramètres sémantiques de chaque verbe, car de nombreux apprenants utilisent un verbe de position statique correspondant aux paramètres de la situation en question, ce que nous allons développer ci-dessous. Ce résultat s'accorde avec celui de Narasimhan & Gullberg (2011:523), selon lequel les enfants néerlandophones, choisissant un verbe intransitif pour une situation de placement, expriment majoritairement l'orientation en cours.

Dans le tableau (126) ci-dessous, le nombre d'occurrences de verbe statique employé dans une situation dynamique est présenté. Nous avons établi les chiffres de pourcentage par rapport au nombre total de phrases locatives par groupe de la tâche dynamique, à savoir 322 (14 informateurs x 23 stimuli). La première ligne montre les occurrences des trois verbes de position, sous forme présent ou prétérit. La deuxième ligne représente les occurrences de la forme prétérit du verbe de position statique *sitta*, à savoir *satt*. Nous discuterons l'importance d'en faire la différence ci-dessous.

Verbe statique dans situation dynamique	4 ans		7 ans		10 ans		L2in		L2av		TOTAL	
	nbr	%	nbr	%	nbr	%	nbr	%	nbr	%	nbr	%
<i>ligga/sitta/stå</i>	32	9,94	17	5,28	4	1,24	69	21,43	11	3,42	134	41,31
dont <i>satt</i> :	17	5,28	16	4,97	4	1,24	0	0	9	2,28	46	14,28

Tableau 126: Occurrences de l'usage par groupe d'apprenants L1 et L2 d'un verbe statique pour encoder une situation dynamique.

Selon les chiffres du tableau, ce sont surtout les enfants de 4 ans et les apprenants L2in qui font usage des verbes statiques pour encoder une situation dynamique. En effet, dans presque un dixième des phrases locatives, les enfants de 4 ans emploient un verbe statique (9,94%). Cet usage baisse avec l'évolution linguistique, puisque les enfants de 7 ans en utilisent dans 5,28% des cas et les enfants de 10 ans dans 1,24%. En outre, pour ces deux derniers groupes, il s'agit majoritairement des occurrences du prétérit de *sitta* (*satt*). Pour illustrer nos propos, nous en présentons un exemple.

(10.18) Han *satt* plåster på trådet. DP012-S4F002
il être assis.SUP pansement sur arbre.DÉF
« Il assis pansement sur l'arbre. »

Cette forme n'est jamais énoncée par les apprenants L2in, qui emploient 21,43% de verbes statiques pour encoder ces situations dynamiques, ce qui peut s'expliquer par le fait que ces apprenants n'utilisent que très peu la forme du prétérit d'une manière générale. En revanche, les apprenants L2av utilisent surtout la forme prétérit de *sitta*, à l'instar des enfants de 7 et de 10 ans. Tout comme les verbes *ligga* (*låg*) et *stå* (*stod*) à la forme prétérit sont comptabilisés comme tels, ces occurrences de *satt* sont catégorisées comme le verbe *sitta* « être assis ». Cependant, il nous semble plus probable que ces dernières sont des erreurs de forme verbale, et non pas une erreur de verbe statique à la place d'un verbe dynamique, alors que pour les formes verbales *låg* et *stod* cela nous paraît moins sûr. La forme verbale correcte du prétérit du verbe *sätta* est *satte*, avec un *-e* final non-accentué, et par conséquent moins perceptible à l'oral. Ainsi, les formes verbales *satt* (« être assis.PRÉT ») et *satte* « mettre assis.PRÉT » se ressemblent beaucoup lorsqu'on les entend, et nous faisons valoir que les erreurs constatées concernant ce verbe sont dues à cette similarité. Les locuteurs visent à énoncer le verbe correct, mais utilisent une forme erronée pour ce faire. Malgré cela, nous avons comptabilisé ces formes parmi les verbes statiques, car la forme verbale en fait partie. En revanche, il nous

semble plus certain que les apprenants L2in utilisent les verbes de position statiques comme des verbes de placement, surtout le verbe *ligga*, ce que nous allons voir dans la section suivante.

Il s'avère que les verbes statiques utilisés par les apprenants L2in sont tous au présent, tandis que la plupart des occurrences chez les enfants L1 sont au prétérit. Dans l'énoncé ci-dessous, nous trouvons un exemple type de l'usage qu'en font les apprenants L2in.

- (10.19) *Eh han ligger en penna på bordet.* DP010-SL2INM003
 euh il être couché.PRÉS un crayon sur table.DÉF
 « Euh il est couché un crayon sur la table. »

L'interprétation de l'orientation horizontale du crayon est maintenue avec le choix de verbe de l'exemple ci-dessus. En revanche, dans la phrase suivante, élicité par le stimulus DP004 – POSER UN MUG SUR UNE TABLE, les notions de la VERTICALITÉ et de la BASE du mug ne sont pas exprimées.

- (10.20) *En man ligger en kopp på bordet.* DP004-SL2INK002
 un homme être couché.PRÉS une tasse sur table.DÉF
 « Un homme est couché une tasse sur la table. »

Ce verbe a été choisi par cinq des informateurs L2in pour ce stimulus, dont deux (SL2INK001, SLINM002) en font un emploi très généralisé, voir le chapitre 10.4 ci-dessous. On retrouve dans la production des autres apprenants la forme causative de ce verbe, mais l'application n'est que rarement idiomatique, ce qui laisse entendre que la maîtrise des verbes et de leurs paramètres sémantiques est encore loin pour ces informateurs. Parmi les enfants de 4 ans, il y a une petite fille qui utilise les formes prétérit des verbes statiques pour encoder les situations dynamiques, avec un penchant pour le verbe *ligga*, comme dans les phrases (10.21) et (10.22) ci-dessous.

- (10.21) *Låg den i en skål.* DP006-S4F001
 être couché.PRÉT la.PRON.OBJ.DIR dans un bol
 « La était couché dans un bol. »

- (10.22) *Han l  g en apelsin.*
 Il être couché.PR  T une orange
 « Il est couché une orange. »

DP011-S4F001

L'énoncé (10.21) est censé encoder le stimulus DP006 – POSER UNE BROSSE    DENTS DANS UN VASE. L'enfant commence par mentionner la brosse à dents, et la phrase ci-dessus est la réponse à une question de suivi (*vad gjorde han med tandborsten?* « qu'a-t-il fait avec la brosse à dents ? ») posée par l'expérimentatrice. L'orientation de la brosse à dents n'est pas encodée, car elle se trouve à la verticale une fois posée dans le vase. Le verbe choisi reflète l'HORIZONTALITÉ, mais encode également les objets symétriques, comme l'orange dans l'exemple (10.22). En effet, cette apprenante énonce surtout le verbe *ligga* au prétérit (9 occurrences), mais aussi 3 *satt* et 1 occurrence de *stod* (*sig*) sur les 23 stimuli. Il est évidemment impossible pour nous de savoir si cette enfant comprend cette forme comme la forme prétérit du verbe *l  gga* (*la*). Pour la tâche statique, elle n'utilise pas du tout le verbe *ligga* (en utilisant par ailleurs très peu de verbes, dont un seul verbe de position, à savoir *st  * «   tre debout » au présent). En revanche, elle le généralise pour la tâche dynamique, sauf une fois, où elle énonce une forme erronée du verbe *l  gga*, à savoir *lagde* (pour le stimulus DP020 – METTRE UNE FLEUR DANS UN VASE). Dans tous ces usages du verbe *ligga* (et l'occurrence du verbe *l  gga*), seulement deux rompent avec les paramètres sémantiques présents (ou possibles à discerner) dans la situation ; le stimulus de l'exemple (10.20) ci-dessus et le DP020 déjà mentionné. Les autres usages peuvent être motivés par la préférence du paramètre de l'horizontalité percevable (notamment le stimulus DP007 – POSER UN ORDINATEUR SUR UNE TABLE), et parfois une préférence de celui-ci devant le contact (DP015 – COLLER UN TIMBRE SUR UNE ENVELOPPE, DP018 – METTRE UN COUTEAU DANS UN GÂTEAU). Nous reviendrons sur ces utilisations généralisées sous la section suivante, 10.4.

Dans le tableau (126) ci-dessus, nous avons exclu les verbes statiques suivis par la particule *upp* ou *ner*. En effet, la combinaison d'un verbe de position statique et d'une particule directive peut induire une interprétation dynamique (Talmy, 2000b:78ff). Or, une phrase tirée de son contexte ne donne aucune interprétation sûre de la part de l'interlocuteur. Celui-ci peut tout aussi bien comprendre la phrase avec un aspect statif, tel que « l'homme se trouve debout ». L'utilisation de cette construction semble donc très contextuelle. C'est certainement pourquoi aucun adulte suédois ne l'a choisie, la consigne étant de décrire à quelqu'un qui ne voit pas les films ce qu'il s'y passe. Dans les phrases contenant un verbe statique et une

particule, les apprenants ne donnent pas assez d'information pour déterminer s'il s'agit d'une situation statique ou dynamique, sachant qu'ils n'expriment pas d'information supplémentaire ailleurs. Dans les réponses aux stimuli concernant les utilisations prototypiques, nous trouvons des verbes de position statiques suivis par ces particules, à savoir 3 fois par les enfants de 4 ans, 6 fois par les apprenants L2in et 1 fois par un apprenant L2av. Cette absence d'information permet notamment d'étayer la thèse selon laquelle les enfants de 4 ans n'ont pas encore la maturité requise pour cerner les besoins de l'interlocuteur (cf. notamment Berman & Slobin, 1994; Hickmann, 2003).

En revanche, plusieurs occurrences du verbe statique sans particule se trouvent également dans les encodages des situations prototypiques. Ainsi, les énoncés pris en compte dans cette section ressemblent à celui de l'exemple (10.23) ci-dessous, censé encoder la situation DP001 – QUELQU'UN SE MET DEBOUT.

(10.23)	<i>Sitter</i>	<i>på</i>	<i>en</i>	<i>stol</i>	[...]	<i>står.</i>	DP001-S4P009
	être assis.PRÉS	sur	une	chaise	[...]	être debout.PRÉS	
	« Est assis sur une chaise /.../ est debout. »						

La phrase entre crochets dans cet exemple est une question de suivi, posée par l'expérimentatrice (*vad gjorde han sen då?* « qu'a-t-il fait après ? »). L'enfant ici n'a pas pris en compte son aspect dynamique, ce qui explique qu'il ne soit pas passé de l'aspect statif exprimé dans son premier verbe à l'aspect inchoatif requis dans cette situation. Il est également possible que ces enfants n'aient pas encore acquis la forme linguistique habituellement utilisée pour ces situations (cf. Berman & Slobin, 1994:15). Pourtant, quatre parmi ceux qui ont choisi *stå* prototypiquement utilisent *ställa* dans d'autres circonstances, souvent correctement. De toute évidence, la place centrale du membre prototypique des verbes de position statiques est cognitivement importante, car ils sont présents même dans la situation dynamique.

Seule une enfant (S4F001, à savoir la même locutrice qui emploie majoritairement *låg*, voir les exemples (10.21) et (10.22) ci-dessus) ne semble pas avoir intégré la forme transitive et causative de ce verbe, qu'elle n'emploie pas par ailleurs. En revanche, les apprenants adultes ont la maturité cognitive pour juger de l'information nécessaire à rendre.

Le manque de clarté, induit par l'emploi majoritaire du verbe *stå* (57,2%, soit 8/14) dans la réponse au stimuli DP001 – QUELQU'UN SE MET DEBOUT chez les apprenants intermédiaires, est peut-être le signe d'une lacune linguistique. En effet, parmi les 8 qui

emploient le verbe statique (avec ou sans la particule *upp* « vers le haut »), 5 personnes⁷⁹ n'utilisent pas non plus le verbe *ställa* dans les situations élargies. Les trois autres appliquent le verbe causatif dans ces situations. Un de ces apprenants (SLINK005) n'utilise que celui-ci et ne semble pas connaître les deux autres verbes de position dynamiques. Nous reviendrons sur ce type d'emploi généralisé au chapitre 10.4 ci-dessous.

10.3.1. Un verbe dynamique encode une situation statique

L'inverse s'est également produit, c'est-à-dire l'utilisation des verbes de position dynamiques dans la tâche statique. Ce sont deux enfants de 4 ans qui font un usage répandu de ces verbes. Or, la construction verbale est transitive, avec un Agent en tant que sujet grammatical et la Figure en tant que COD, comme dans l'exemple ci-dessous.

- (10.24) *Någon ställer skor på ett golv.* SP007-S4P007
 quelqu'un mettre debout.PRÉS chaussures.INDÉF sur un sol
 « Quelqu'un pose des chaussures par terre. »

Ainsi, ce type d'utilisation est d'une autre nature que celui d'un verbe de position statique dans une tâche dynamique. Les deux enfants en question ont réalisé la tâche dynamique en premier, et ils sont restés en « mode dynamique ». Selon Hendriks (1993, citée dans Hendriks et al, 2004:121), les jeunes enfants ne font pas toujours la différence entre une narration statique et une narration dynamique. En revanche, il convient de noter que l'orientation des chaussures est encodée par cet équivalent dynamique du verbe attendu statique, *stå*. En effet, cet enfant choisit toujours d'exprimer le concept positionnel attendu, mais par le biais d'un verbe dynamique. Ce n'est pas le cas du deuxième enfant qui utilise la même construction pour encoder la tâche statique. Sur les 10 verbes de position énoncés, 7 sont dynamiques, dont 3 expriment un concept positionnel contradictoire à celui de l'image, voir l'exemple ci-dessous.

- (10.25) *Läggde en flaska på stolen.* SP004-S4P009
 mettre couché.PRÉT une bouteille sur chaise.DÉF
 « A couché une bouteille sur la chaise. »

La forme prétérit correcte du verbe *lägga* n'est pas celle utilisée dans l'exemple (10.25) ci-dessus. Il s'agit d'une forme prétérit non-conforme du même verbe, celui-ci étant conjugué

⁷⁹ A savoir les informateurs suivants : SL2INK001, SL2INK003, SL2INK007, SL2INM006, SL2INM007.

d'une façon irrégulière avec changement de voyelle (INFINITIF : *lägga* ; PRÉTÉRIT : *la(de)* ; SUPIN : *lagt*). Une conjugaison régulière, avec le suffixe prétérit *-de* collé à la racine verbale *lägg-*, aurait donné la forme énoncée dans (10.25). Cette « régularisation » des formes irrégulières caractérise le développement linguistique du jeune enfant qui, pendant une période, et après avoir utilisé la forme correcte, analyse les formes lexicales de sa langue et en fait un usage incorrect, généralisé et régularisé, avant de revenir à la forme correcte (irrégulière) (cf. « la courbe U », notamment Strömqvist, 1997). L'utilisation de la forme prétérit correcte du verbe *ligga*, à savoir *låg*, par l'enfant de 4 ans déjà cité, ainsi que son usage soudain de la forme incorrecte du verbe *lägga*, *lagde*, en montrent un exemple. Cet enfant a deux formes qu'elle utilise afin d'encoder la même chose, ce qui indique que ces verbes et leurs formes sont en cours d'acquisition.

10.3.2. Résumé

En résumant cette section, nous voudrions souligner qu'il s'agit d'un apprentissage par étape, où les verbes statiques sont acquis en premier (l'un des verbes de position statiques étant sans doute primé), et ensuite les apprenants en font un usage élargi pour les situations dynamiques. En outre, lorsque l'apprenant se trouve à une étape inférieure, il est plus probable qu'il fait une erreur de type de verbe, tandis qu'une compétence linguistique plus élevée semble surtout induire une confusion au niveau de la forme verbale. Ces conclusions correspondent aux résultats de Hansson & Bruce (2002), qui font valoir que l'usage des verbes statiques à la place d'un verbe dynamique appartient à un niveau de compétence inférieure, tandis que les confusions de formes verbales se produisent surtout chez les compétences supérieures.

En outre, la connaissance complète des verbes n'est pas encore installée (cf. Toivonen, 1997). En effet, une forme du mot en question existe souvent, même si tous les verbes ne sont pas présents dans le vocabulaire de chaque apprenant. Certaines informations morphologiques sont également acquises, mais toutes les conjugaisons ne sont pas en place, ce que nous voyons entre autre par l'usage de la forme *satt* « être assis.SUP » au lieu de la forme *satte* « mettre assis.PRÉT ». En utilisant un verbe statique dans une construction transitive, l'apprenant montre que l'information syntaxique du verbe en question n'est pas acquise, mais qu'il sait qu'une situation de placement requiert un verbe prenant un COD. En dernier lieu, nous voyons dans ce chapitre de la discussion que les sens concrets de chaque verbe ne sont pas maîtrisés dans leur totalité. Cependant, le chemin pour y arriver est entamé, et les enfants de 10 ans n'en sont pas loin.

10.4. L'usage généralisé d'un verbe de position

Les apprenants de néerlandais L2 de l'étude de Perrez & Lemmens (2012) font un certain sur-usage du verbe neutre *zijn* « être », pour encoder les situations de localisation statique, alors qu'un verbe de position était attendu. Pour une situation de localisation dynamique, Viberg (1985, 1998b) constate que les apprenants de suédois L2 choisissent souvent un des verbes de position dynamique et en font une utilisation généralisée. Nous voyons qu'il s'agit de deux stratégies différentes et dans cette section nous allons discuter ces stratégies, en présentant nos données. Une sur-utilisation d'un verbe peut entraîner une sous-utilisation d'un autre verbe. Nos données montrent que ce phénomène est également présent.

D'abord, les verbes statiques constituant des sur- ou sous-utilisations seront présentés, suivis par une section sur la généralisation éventuelle d'un verbe de placement. Les pourcentages présentés dans les tableaux (127) à (132) sont basés sur la production de verbes de position de chaque groupe d'informateurs. Ces tableaux ont été établis à partir des stimuli où nous nous attendions à un certain verbe. Ainsi, les contextes possibles à encoder par le verbe *stå* sont regroupés dans le même tableau, avec les usages de verbes de position de chaque groupe d'informateurs.

Nous avons comptabilisé les verbes de position énoncés, en laissant de côté les autres façons de s'exprimer, comme l'usage d'un verbe neutre ou d'une ellipse verbale. Celles-ci seront traitées à part dans le chapitre 10.5 ci-dessous. Nous avons établi des pourcentages afin de pouvoir faire une comparaison basique entre les productions. Avant chaque tableau, nous présentons le nombre total de phrases locatives pour le contexte en question.

10.4.1. L'encodage de la tâche statique

10.4.1.1. Les contextes requérant *stå*

Il existe 10 stimuli où les paramètres sémantiques présents dans la situation de localisation invitent le locuteur à utiliser le verbe *stå*⁸⁰. Ainsi, le chiffre total des phrases locatives par groupe est de 140. Selon le tableau (127) ci-dessous, les enfants de 10 ans sont ceux qui

80 Il s'agit des stimuli suivants : SP001 – BONHOMME SUR TOIT DE VOITURE, SP004 – BOUTEILLE SUR UNE CHAISE, SP005 – TAPIS DEBOUT DANS UN COIN, SP006 – BANANE DANS UN VERRE, SP007 – CHAUSSURES DANS UNE ENTRÉE, SP014 – COUTEAU DANS UN ÉGOUTTOIR, SP016 – STYLO DANS UN VERRE, SP018 – LIVRE DEBOUT SUR UNE ÉTAGÈRE, SP020 – FLEUR DANS UN VASE.

utilisent le plus souvent un verbe de position (120 occurrences, soit 85,71%). Les pourcentages concernant l'usage du verbe attendu *stå* sont mis en gras dans le tableau.

Choix de verbe de position dans une situation où <i>stå</i> était attendu	<i>stå</i>		<i>ligga</i>		<i>sitta</i>		TOTAL	
	nbre	%	nbre	%	nbre	%	nbre	%
4 ans	39	70,90	13	23,63	3	5,47	55	100
7 ans	81	85,26	6	6,32	8	8,42	95	100
10 ans	99	82,5	8	6,67	13	10,83	120	100
L2in	42	52,5	30	37,5	8	10	80	100
L2av	86	78,18	19	17,27	5	4,55	110	100
Contrôle suédois	116	99,14	1	0,86	0	0	117	100

Tableau 127: Verbe de position choisi par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour encoder les situations où le verbe *stå* était attendu.

Tous les informateurs utilisent en majorité le verbe *stå*, mais certains groupes d'apprenants en énoncent bien moins que le groupe de contrôle suédois qui, eux, en fait usage dans 99,14% des cas. Une seule fois (0,86%), le verbe *ligga* est choisi à la place par ce groupe d'informateurs. En réalité, ce n'est pas le verbe statique *ligga* qui est utilisé par cet informateur, mais un participe passé du verbe dynamique *lägga*, comme dans par l'exemple (10.51), page 440 dans la section 10.6.2.

Les apprenants L2in semblent faire une sous-utilisation du verbe *stå*, car il est choisi dans seulement 52,5%. En effet, 11 personnes sur 14 dans ce groupe n'utilisent pas ou très peu ce verbe dans leur production. En revanche, 37,5% de leurs verbes de position se composent du verbe *ligga*, ce qui laisse entendre une certaine tendance à utiliser ce verbe, même dans un contexte avec des paramètres qui ne l'impliquent pas.

Ces apprenants ont employé le verbe *sitta* pour les situations de *stå* dans 10% des cas. Dans ce groupe d'informateurs, la majorité (12/14) font une sous-utilisation de ce verbe, et celui-ci ne fait jamais l'objet d'une sur-utilisation. Par conséquent, il est intéressant de voir de plus près les situations pour lesquelles le verbe *sitta* a été employé. Il s'avère que trois apprenants L2in ont encodé le stimulus SP001 – BONHOMME SUR TOIT DE VOITURE par *sitta*. Cet usage peut trouver son motif dans une certaine collocation, puisque la position la plus courante d'une personne par rapport à une voiture est effectivement d'être assise. Ainsi, ces

informateurs semblent plus orientés sur la nature du Fond, en laissant celui-ci déterminer le choix du verbe. Cet aspect sera discuté dans la section 10.6.1. ci-dessous.

Le même constat peut expliquer l'usage du verbe *sitta* pour le stimulus SP004 – BOUTEILLE SUR UNE CHAISE, survenu une fois dans ce groupe, et une fois dans le groupe d'apprenants L2av. En effet, la chaise est un endroit qui implique la posture humaine assise. Comme nous l'avons avancé dans le chapitre 2.5.3., la chaise peut être considérée comme faisant partie des catégories d'objet incluses dans l'action du verbe *sitta* (cf. Bowerman, 2005). Ces apprenants L2 montrent ici une certaine orientation attentionnelle vers le Fond et sa nature (*Ground-oriented*), de par leur langue maternelle, qui, dans une description statique, porte davantage d'attention aux propriétés des Fonds ainsi qu'aux environs (cf. Slobin, 1997, 2004).

Les apprenants L2av ont choisi le verbe *stå* dans 78,18% des cas, et le verbe *ligga* dans 17,27%. Dans 4,55% des cas, le verbe *sitta* est utilisé. Ce sont surtout les stimuli SP006 – BANANE DANS UN VERRE et SP007 – CHAUSSURES DANS UNE ENTRÉE qui ont élicité le verbe *ligga* parmi ces informateurs. Nous discuterons ces choix dans la section 10.4., mais nous avançons déjà que deux stratégies différentes semblent se trouver derrière ces choix. En effet, la NON-CANONICITÉ de la situation de la banane peut avoir provoqué le choix de *ligga*, comme pour l'informateur du groupe de contrôle, mentionné ci-dessus. Rappelons que parmi les paramètres sémantiques du verbe *ligga* se trouvent la NON-CANONICITÉ et l'HORIZONTALITÉ. En ce qui concerne les chaussures, il est fort probable que leur extension horizontale induise ces apprenants à choisir le verbe *ligga*, ce qui par conséquent montre qu'ils ont ignoré le paramètre de la BASE. La plupart des informateurs, ayant choisi ce verbe pour encoder les chaussures, n'en font pas de sur-utilisation. Ainsi, nous considérons qu'ils ont procédé à une analyse de la situation spatiale, jugeant l'extension horizontale des chaussures comme étant le paramètre sémantique prioritaire, induisant l'usage du verbe *ligga*.

L'énoncé d'un des apprenants L2av encodant le stimulus SP005 – TAPIS DEBOUT DANS UN COIN, contient le verbe *ligga*, mais également un satellite précisant l'orientation verticale du tapis. Cet apprenant L2av n'utilise jamais le verbe *stå* « être debout » pour encoder une situation locative d'une entité inanimée, mais seulement pour la situation prototypique. Il semble avoir choisi le verbe *ligga* comme un verbe de localisation par défaut, en l'utilisant 13 fois sur 22 situations statiques. Or, la sémantique de ce verbe n'a pas été comptabilisé pour ce stimulus, car cet apprenant a effectivement précisé la position debout du tapis dans un satellite, voir l'exemple (10.26) ci-dessus.

- (10.26) *Den är rullad och ligger*
 il être.PRÉS roulé.PART.PAS.ADJ et être couché.PRÉS
stående i hörnet. SP005-SL2AVM002
 être debout.PART.PRÉS dans coin.DÉF.
 « Il est enroulé et se trouve debout dans un coin. »

Le verbe *ligga* est utilisé comme un verbe locatif, et la précision de la Manière se fait dans le satellite (*stående*), à la façon organisationnelle française. Cet apprenant avancé, qui parle le suédois parfaitement couramment, sans aucun accent étranger, semble toutefois avoir des restes de sa langue maternelle au niveau de l'organisation discursive. En effet, cette façon d'encoder la Manière dans un satellite est appliquée dans d'autres énoncés par ce même locuteur.

Les enfants de 4 ans font également un emploi développé du verbe *ligga*, avec 23,63% des occurrences de verbes de position. Parmi ces enfants, nous trouvons au niveau individuel quatre locuteurs qui en font une sur-utilisation dans des situations qui demandent *stå*. Il s'agit surtout des stimuli représentant un aspect inattendu, comme SP005 – TAPIS DEBOUT DANS UN COIN, ou SP006 – BANANE DANS UN VERRE (voir la discussion sur la NON-CANONICITÉ au 10.6.2. ci-dessous), mais aussi dans les situations où la VERTICALITÉ constitue le seul paramètre saillant, comme SP016 – STYLO DANS UN VERRE, SP018 – LIVRE DEBOUT SUR UNE ÉTAGÈRE et SP023 – LIVRE SUR UN PUPITRE. Comme nous l'avons déjà mentionné, l'aspect inattendu et non-canonique peut être encodé par le verbe *ligga*, ce qui s'applique pour les stimuli SP005 – TAPIS DEBOUT DANS UN COIN, ou SP006 – BANANE DANS UN VERRE. Concernant l'usage de ce verbe pour les autres stimuli mentionnés, il semblerait plutôt être question d'une sur-utilisation de *ligga*. Ce sur-usage trouve aussi une explication dans la collocation qu'il peut y avoir entre le verbe *ligga* et les objets qui sont la banane, le tapis et le stylo. En effet, ceux-ci sont très probablement surtout encodés par ce verbe, car ils se trouvent la plupart du temps dans une position horizontale.

Cependant, le verbe *stå* est utilisé en majorité par ce groupe d'enfants, à savoir dans 70,90% des cas, tandis que le verbe *sitta* est utilisé dans 5,47%, soit 3 occurrences. Celles-ci se trouvent réparties sur deux stimuli, dont une pour encoder le SP007 – CHAUSSURES DANS UNE ENTRÉE, ce que nous analysons comme une collocation fonctionnelle. En effet, l'enfant, dans sa vie quotidienne, entend assez souvent le verbe *sitta* en combinaison avec la Figure

sko « chaussures », car c'est le verbe encodant la relation spatiale entre cette Figure et son Fond fonctionnel, c'est-à-dire le pied. Cette relation spatiale étant caractérisée par le CONTACT et l'INCLUSION, la phrase type entendue par l'enfant ressemble à *skon ska sitta på foten* « la chaussure doit être (assise) sur le pied ». Ainsi, l'enfant, ayant choisi le verbe *sitta* pour le stimulus ici présent, procède à un élargissement de l'usage de la combinaison Figure + verbe à une situation spatiale que les paramètres de celui-ci n'encodent pas.

Le verbe *sitta* est choisi dans 8,42% des cas par les enfants de 7 ans, dont deux occurrences sont appliquées pour le stimulus SP006 – BANANE DANS UN VERRE, à l'instar des enfants de 10 ans. Seulement un enfant de 10 ans fait une certaine sur-utilisation de ce verbe dans sa production. Par conséquent, il est difficile de savoir si cet enfant applique les paramètres sémantiques du verbe *sitta* d'une façon plus élargie. En effet, la banane dans le verre peut être perçue comme incluse dans le verbe et étant en contact rapproché avec celui-ci, motivant ainsi le choix de ce verbe. Il est possible que les autres enfants aient procédé à une telle analyse, surtout pour certains qui l'ont également utilisé notamment pour le stimulus SP016 – STYLO DANS UN VERRE (un enfant de 7 ans et deux enfants de 10 ans) et SP020 – FLEUR DANS UN VASE (deux enfants de 4 ans, trois enfants de 7 ans et 6 enfants de 10 ans).

Les enfants de 10 ans utilisent le verbe *sitta* dans la même mesure que les apprenants L2in, à savoir 10,83%. Mais le verbe *stå* est choisi par ces enfants en plus grand nombre, avec 82,5%, un résultat proche de celui des enfants de 7 ans qui énoncent ce verbe dans 85,26% des cas. Ces derniers utilisent *ligga* dans la même mesure que les enfants de 10 ans, à savoir 6,62% et 6,67% respectivement. Aucune sur-utilisation prononcée de ce verbe ne peut être décelée par ces groupes d'apprenants.

10.4.1.2. Les contextes requérant *ligga*

Dans le tableau (128) ci-dessous, les chiffres en gras sont les choix idiomatiques concernant le verbe de position *ligga*. Huit stimuli étaient élaborés pour éliciter ce verbe⁸¹, ce qui donne la somme de 112 phrases locatives pour chaque groupe d'informateurs. Ainsi, on peut voir que ce sont encore les enfants de 10 ans qui emploient un verbe de position le plus souvent (100/112, soit 89,29%).

81 Il s'agit des stimuli suivants : SP002 – POUPEE ALLONGÉE SUR UN LIT, SP008 – ASSIETTE RETOURNÉE SUR UNE TABLE, SP009 – VÊTEMENTS PAR TERRE, SP010 – RIZ SUR UNE ASSIETTE, SP013 – COUTEAU SUR UNE TABLE, SP015 – STYLO SUR UNE TABLE, SP017 – LIVRE COUCHÉ SUR UNE ÉTAGÈRE, SP019 – FLEUR POSÉE SUR LA TABLE.

Choix de verbe de position dans une situation où <i>ligga</i> était attendu	<i>stå</i>		<i>ligga</i>		<i>sitta</i>		TOTAL	
	nbre	%	nbre	%	nbre	%	nbre	%
4 ans	1	2,63	37	97,37	0	0	38	100
7 ans	0	0	71	100	0	0	71	100
10 ans	2	2	97	97	1	1	100	100
L2in	0	0	67	97,1	2	2,9	69	100
L2av	6	6,59	84	92,31	1	1,1	91	100
Contrôle suédois	0	0	90	100	0	0	90	100

Tableau 128: Verbe de position choisi par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour encoder les situations où le verbe *ligga* était attendu.

La quasi omniprésence du verbe *ligga* dans ce tableau peut dépendre de deux facteurs. Soit, les locuteurs ont intégré jusqu'à la perfection les paramètres sémantiques que véhicule ce verbe. Soit, ce verbe bénéficie effectivement d'une sur-utilisation qui augmente le taux de réponses idiomatiques aux stimuli élicitant *ligga*. C'est-à-dire que le choix généralisé de ce verbe « tombe bien » pour ces stimuli, avec comme conséquence un taux de réussite au niveau du choix de verbe très élevé.

C'est surtout le groupe d'apprenants L2in qui présente un résultat très différent de celui obtenu pour les contextes de *stå* ci-dessus. En effet, dans le tableau (127), ces apprenants ont choisi le verbe correct dans 52,5% des cas, tandis que le pourcentage d'usages corrects pour les situations de *ligga* s'élève à 97,1%, dépassant ainsi les enfants de 10 ans et les apprenants L2av. Ces derniers groupes d'apprenants ne sont pas subitement moins performants que les apprenants L2in. Au contraire, ils sont en train d'acquérir le système sémantique derrière les verbes de position, en appliquant certains paramètres au millimètre près. En outre, et en quelque sorte au contraire de ce qui vient d'être dit, ils n'appliquent pas les paramètres présents dans la situation de localisation, mais font confiance à l'usage le plus répandu. Tel est le cas pour l'utilisation du verbe *stå* par ces groupes, car il est surtout utilisé d'une façon collocationnelle (voir la section 10.6.1. ci-dessous) pour les stimuli SP008 – ASSIETTE RETOURNÉE SUR UNE TABLE et SP017 – LIVRE COUCHÉ SUR UNE ÉTAGÈRE.

10.4.1.3. Les contextes requérant *sitta*

Il y bien moins de stimuli élicitant ce verbe, à savoir 4, ce qui donne la somme de 56 phrases locatives par groupe d'informateurs⁸². Encore une fois, ce sont les enfants de 10 ans qui utilisent les verbes de position le plus, dans 69,64% des cas. Les chiffres concernant les occurrences de *sitta* sont en gras dans le tableau (129) ci-dessous.

Choix de verbe de position dans une situation où <i>sitta</i> était attendu	<i>stå</i>		<i>ligga</i>		<i>sitta</i>		TOTAL	
	nbre	%	nbre	%	nbre	%	nbre	%
4 ans	2	18,18	1	9,09	8	72,73	11	100
7 ans	4	11,76	0	0	30	88,24	34	100
10 ans	7	17,95	1	2,56	31	79,49	39	100
L2in	7	35	5	25	8	40	20	100
L2av	16	51,61	0	0	15	48,39	31	100
Contrôle suédois	4	10,52	0	0	34	89,48	38	100

Tableau 129: Verbe de position choisi par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour encoder les situations où le verbe *sitta* était attendu.

Le groupe de contrôle suédois emploie uniquement le verbe *sitta* dans les situations où seuls les paramètres de CONTACT et/ou d'INCLUSION sont présents. Tel n'est pas le cas pour SP024 – COUTEAU DANS UN PORTE-COUTEAU, car le couteau détient également une extension verticale saillante. Ainsi, 4 fois, ce stimulus est encodé par le verbe *stå* par le groupe de contrôle.

Les apprenants L2in continue à utiliser le verbe *ligga* dans une grande mesure, à savoir dans 25% des occurrences des verbes de position, tandis que ce verbe n'est jamais énoncé par les enfants de 7 ans, les apprenants L2av et le groupe de contrôle. Une occurrence de ce verbe se trouve dans chaque groupe d'enfants de 4 et de 10 ans. Ils l'utilisent pour encoder le stimulus SP024 – COUTEAU DANS UN PORTE-COUTEAU que les adultes natifs ont encodé par *stå*. En effet, comme nous l'avons mentionné ci-dessus, la VERTICALITÉ motive ce choix, tandis que le verbe *ligga* ne peut exprimer la relation spatiale du couteau. En revanche, ce choix peut être motivé par une perception NON-CANONIQUE de la situation, ou tout simplement par une incompréhension de celle-ci. Il est également possible qu'une HORIZONTALITÉ soit associée au couteau, car souvent posé à l'horizontale sur une table, ce qui induirait à l'usage du verbe *ligga*.

⁸² Les stimuli suivants en font partie : SP003 – BONHOMME ASSIS DANS UNE VOITURE, SP011 – OISEAU SUR UNE BRANCHE, SP012 – BAGUE SUR UNE BRANCHE, SP024 – COUTEAU DANS UN PORTE-COUTEAU.

Comme nous l'avons dit ci-dessus, les occurrences du verbe *stå* trouvées dans les contextes de *sitta* concernent le stimulus SP024 – COUTEAU DANS UN PORTE-COUTEAU, mais dans une moindre mesure chez les apprenants d'une compétence linguistique moins élevée. En effet, les enfants de 4 ans ne l'utilisent jamais pour ce stimulus-ci et les apprenants L2in une fois, tandis que les enfants de 7 et de 10 ans et les apprenants L2av l'appliquent 3, 5 et 4 fois respectivement. Comme le verbe *stå* ne fait jamais l'objet d'une sur-utilisation de ces groupes d'apprenants, nous postulons qu'il s'agit de l'application du paramètre de la VERTICALITÉ, au détriment du paramètre de l'INCLUSION.

En parallèle de ce postulat, l'usage du verbe *stå* pour le stimulus SP011 – OISEAU SUR UNE BRANCHE semble découler d'une généralisation de la présence des pieds, par analogie anthropomorphique. 11 occurrences de ce verbe trouvées chez les L2av sont employées pour ce stimulus, et 5 chez les L2in. Les jeunes enfants ne l'ont jamais appliqué ici, tandis qu'un enfant de 10 ans l'a fait. Cela nous conforte dans l'idée que les enfants de 10 ans, ayant obtenu un certain niveau de langage, procèdent à une analyse de la situation spatiale, en généralisant certains paramètres, en l'occurrence celui de la présence des pieds (la BASE). Les enfants plus jeunes, ayant en grande partie un comportement collocationnel, utilisent uniquement le verbe *sitta* pour le stimulus de l'oiseau.

Nous émettons l'hypothèse que le verbe *sitta* est appris après les autres verbes de position. Cette hypothèse semble étayée par une sous-utilisation courante de celui-ci chez les apprenants L2, ainsi que chez les enfants de 4 et de 7 ans. En effet, les apprenants L2in n'utilisent ce verbe que dans 40% des cas dans les contextes le requérant, et les apprenants L2av ne dépassent cette utilisation que de très peu, c'est-à-dire dans 48,39%. Les enfants de 4 ans ayant une sous-utilisation générale de tous les verbes de position, remplacés souvent par des ellipses ou des énumérations, n'énoncent que 11 verbes de position pour les contextes de *sitta*. Cela correspond à 19,64% de verbes de position sur toutes les phrases locatives de ces contextes (soit 11/56), tandis que les enfants de 10 ans en utilisent dans 69,64% des cas, voir ci-dessus, et le groupe de contrôle suédois dans 67,86% (38/56).

10.4.2. L'encodage de la tâche dynamique

10.4.2.1. Les contextes requérant *ställa*

Rappelons d'abord que le verbe *ställa* peut dans certains cas être considéré comme un synonyme du verbe *sätta*, surtout lorsque l'emplacement final semble être approprié et

fonctionnel (cf. Viberg, 1985, 1998a; Gullberg & Burenhult, 2012). En outre, certaines situations de localisation requérant le verbe *ställa* proposent aussi une interprétation du CONTACT RAPPROCHÉ entre la Figure et le Fond, ce qui pour certains locuteurs peut inciter à l'usage de *sätta*. C'est une des raisons pour lesquelles nous allons retrouver un taux élevé d'occurrences de *sätta* dans les contextes de *ställa*. En revanche, le contraire n'est pas aussi évident, comme nous allons le voir ci-dessous.

Selon la section 10.3 ci-dessus, il est courant parmi les apprenants d'utiliser un verbe statique pour encoder une situation dynamique. Dans cette section, lorsque cela s'est produit, nous avons comptabilisé le verbe comme son équivalent dynamique, à savoir que les occurrences du verbe *stå* sont fusionnées dans les chiffres pour le verbe *ställa*, etc.

Avec 7 situations où le verbe *ställa* est attendu⁸³, nous arrivons au total de 98 phrases locatives par groupe. Cette fois ce sont les apprenants L2av qui ont utilisé le plus de verbes de position (88,78%), juste devant les enfants de 7 ans et le groupe de contrôle.

Choix de verbe de position dans une situation où <i>ställa</i> était attendu	<i>ställa</i>		<i>lägga</i>		<i>sätta</i>		TOTAL	
	nbre	%	nbre	%	nbre	%	nbre	%
4 ans	57	80,28	6	8,45	8	11,27	71	100
7 ans	56	67,47	6	7,23	21	25,3	83	100
10 ans	46	58,97	17	21,79	15	19,23	78	100
L2in	35	48,61	23	31,94	14	19,44	72	100
L2av	54	62,07	21	24,14	12	13,79	87	100
Contrôle suédois	70	84,34	4	4,82	9	10,84	83	100

Tableau 130: Verbe de position choisi par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour encoder les situations où le verbe *ställa* était attendu.

Comme nous l'avions prévu, il y a une utilisation élevée du verbe *sätta*, surtout parmi les enfants de 7 ans, qui en énoncent dans 25,3% des cas, notamment pour le stimulus DP023 – POSER UN LIVRE SUR UNE ÉTAGÈRE VIDE. Pour certains locuteurs, cela dépend d'une sur-utilisation individuelle de ce verbe. En effet, 4 enfants de 7 ans n'utilisent pas ou très peu le

⁸³ Ce sont les stimuli suivants : DP001 – QUELQU'UN SE MET DEBOUT, DP004 – POSER UN MUG SUR UNE TABLE, DP005 – POSER UNE ASSIETTE DANS UN LAVE-VAISSELLE, DP006 – POSER UNE BROUSSE À DENTS DANS UN VASE, DP008 – POSER UNE ASSIETTE SUR UNE TABLE, DP022 – POSER UN LIVRE PARMI D'AUTRES SUR UNE ÉTAGÈRE, DP023 – POSER UN LIVRE SUR UNE ÉTAGÈRE VIDE.

verbe *ställa*, trois d'entre eux le remplaçant par *sätta*⁸⁴, et le quatrième surtout par *lägga*⁸⁵, mais également par *sätta*. Ainsi, le chiffre d'occurrences du verbe *ställa* pour les contextes l'exigeant s'élève à 67,47% pour ces enfants. Parmi les enfants de 4 ans, nous trouvons aussi une certaine généralisation d'un verbe de placement. Les résultats ne sont pas aussi uniformes que pour les enfants de 7 ans. En effet, un enfant (S4F006) remplace le verbe *ställa* par *lämna* « laisser », tandis qu'un autre préfère *lägga* (S4F008) et un troisième le verbe *stoppa* « insérer » (S4P001). Un quatrième, en revanche, montre une préférence pour le verbe *sätta* (S4P003). Cependant, les autres enfants de 4 ans semblent opter pour le verbe *ställa* dans une grande mesure lorsqu'ils encodent un tel contexte, car l'usage de ce verbe s'élève à 80,28%, selon le tableau (130) ci-dessus. Un seul enfant de 4 ans fait une sur-utilisation du verbe *ställa* (S4P008).

Chez les enfants de 10 ans, le verbe *ställa* est sous-utilisé par 8 enfants⁸⁶ (sur 14), et la stratégie de remplacement la plus répandue inclut le verbe *lägga*. Ainsi, le pourcentage d'usage de *ställa* est de 58,97%, tandis que le verbe *lägga* est utilisé dans ces contextes dans 21,79%.

Parmi les apprenants L2in, nous trouvons un grand nombre qui ne maîtrisent pas les verbes dynamiques, et qui les remplacent soit par un verbe de position statique (voir la section 10.3. ci-dessus), soit par d'autres verbes d'activité, soit par le verbe neutre *placera*. Toutefois, trois informateurs dans ce groupe font une sur-utilisation du verbe *ställa*⁸⁷. En voici un exemple.

(10.27)	<i>Så</i>	<i>han</i>	<i>ställer</i>	<i>ett</i>	<i>målning</i>	<i>på</i>	
	alors	il	mettre debout.PRÉS	un	peinture	sur	
		<i>dörren.</i>					DP014-SL2INK004
		porte.DÉF					
		« Alors, il pose debout une peinture sur la porte. »					

Il est possible que cet apprenant ait intégré le paramètre de la VERTICALITÉ en relation avec ce verbe, car il l'applique notamment pour les stimuli des livres. Cette VERTICALITÉ peut être perçue comme un des paramètres spatiaux du dessin sur une porte, puisque le dessin a en effet une extension verticale lorsqu'il est collé sur un support vertical comme un mur ou une porte. Or, ce paramètre n'est pas pris en compte par les locuteurs de suédois L1, qui priment le

84 S7F003, S7P005, S7P008.

85 S7F004

86 S10F003, S10F006, S10F010, S10P002, S10P005, S10P006, S10P007, S10P009.

87 SL2INK004, SL2INK005, SL2INM005.

paramètre de CONTACT, en encodant la situation par un verbe l'exprimant (notamment *sätta*, *klistra* « coller », *tejpa* « scotcher », voir le tableau (110), page 349).

La plupart des apprenants L2in faisant une généralisation d'un verbe choisissent le verbe *lägga* (souvent sous la forme statique, *ligga*). En effet, 7 informateurs de ce groupe l'utilisent dans des contextes non-idiomatiques, et un locuteur l'applique comme le seul verbe de position de localisation (statique et dynamique). Dans le tableau (130) ci-dessus, 31,94% des énoncés de ce groupe contiennent une forme de ce verbe, tandis que 48,61% couvrent les occurrences de *ställa*.

Quatre locuteurs du groupe d'apprenants L2av font une sous-utilisation du verbe *ställa*, dont deux qui encodent la situation prototypique avec le verbe équivalent statique. Ce verbe dynamique ne semble donc pas faire partie de leur vocabulaire. Trois parmi ceux-ci appliquent surtout le verbe *lägga* pour combler cette lacune⁸⁸. Le quatrième fait un usage généralisé du verbe *sätta*, ce que personne d'autre dans ce groupe d'apprenants ne fait. Ce verbe souffre plutôt d'une sous-utilisation, ce que nous verrons dans la section ci-dessous. Pour les contextes de *ställa*, ce verbe est utilisé dans 62,07% des cas par les apprenants L2av, et le verbe *lägga* est employé dans 24,14%.

Parmi les 7 stimuli élicitant le verbe *ställa*, 6 représentent des Figures ayant une VERTICALITÉ saillante. Le groupe de contrôle a effectivement choisi surtout ce verbe, à savoir dans 84,34% des cas. Le septième stimulus contient une assiette qu'on pose sur une table, dont le paramètre requérant le verbe *ställa* est la BASE. Les usages du verbe *sätta* (10,84%, selon le tableau (130) ci-dessus) du groupe de contrôle semblent surtout s'expliquer par l'EMPLACEMENT APPROPRIÉ de la Figure, à savoir le mug, la brosse à dents, l'assiette sur la table ainsi que les deux livres sur l'étagère. Pour la brosse à dents et l'assiette posée dans le lave-vaisselle, il existe également la notion de l'INCLUSION, même si le CONTACT n'est pas très rapproché entre le Fond et la Figure. Pour ce stimulus, tous les groupes ont choisi le verbe *sätta* (suivi ou non par une particule) entre 3 et 4 fois sur 14.

La présence du verbe *lägga* dans la production du groupe de contrôle (4 occurrences, soit 4,82%) peut surprendre. Trois de ces occurrences se trouvent dans la production de la même personne, qui semble avoir une certaine utilisation idiosyncrasique de ce verbe. En effet, dans six situations demandant soit *ställa* soit *sätta*, ce locuteur emploie *lägga*, illustré dans l'exemple ci-dessous.

⁸⁸ SL2AVK005, SL2AVK006, SL2AVK007. La quatrième étant SL2AVK001.

(10.28)	<i>En</i>	<i>bok</i>	<i>läggs</i>	<i>på</i>	<i>en</i>	<i>bokhylla.</i>	DP023-SLMADM012
	un	livre	coucher.PRÉS.PASS	sur	une	étagère	
	« Un livre est couché sur une étagère. »						

Cette personne appartient à ceux qui font l'usage le plus élevé des expressions neutres et/ou elliptiques parmi les locuteurs du groupe de contrôle. En outre, pour les situations dynamiques, ce locuteur utilise 10 formes verbales à la voix passive. Cette forme n'est que rarement employée dans la langue parlée de tous les jours. Cela nous incite à croire qu'il comprend la situation d'enregistrement comme formelle, ce qui peut avoir eu une certaine influence sur sa production langagière.

Nous avons exclu les réponses au stimulus DP007 – POSER UN ORDINATEUR SUR UNE TABLE, car il a élicité une grande diversité de verbes de position auprès du groupe de contrôle (*ställa*: 7, *lägga*: 4, *sätta*: 1, voir le tableau (56), page 268). En effet, comme nous l'avons mentionné dans 9.8.1 ci-dessus, les suédophones encodent la Figure différemment selon le paramètre sémantique qui leur semble le plus saillant. Comme l'ordinateur portable est fermé, il a une extension plus horizontale que verticale, encodé par *lägga*, tandis que sa base est toujours d'actualité, encodée par *ställa*. Ce stimulus est élaboré en relation avec celui de la boîte en carton présenté dans l'étude de Gullberg & Burenhult (2012, cf. 3.6.2 ci-dessus). Les réponses variées dans leurs données reflètent aussi les différents paramètres qui sont possibles à accentuer lors de l'encodage de la situation. Pour ne pas brouiller l'uniformité relative dans les réponses du groupe de contrôle, et ainsi perdre une matière de comparaison claire, nous avons choisi d'ôter ces réponses de cette partie. Toutefois, la majorité des locuteurs suédophones natifs (50%) ont souligné la présence de la BASE de l'ordinateur, tandis que les apprenants L1 ont surtout encodé l'HORIZONTALITÉ. Ce dernier paramètre est probablement plus perceptionnellement saillant que la BASE, qui demande davantage de connaissances concernant l'objet localisé.

10.4.2.2. Les contextes requérant *lägga*

Il y a 5 situations où *lägga* est attendu pour les encoder, ce qui fait un total de 70 phrases locatives par groupe d'informateurs⁸⁹. Les enfants de 10 ans énoncent 100% de verbes de position pour ces contextes, dont 90% du verbe requis, tandis que les adultes natifs utilisent ce

⁸⁹ Ce sont les stimuli suivants : DP002 – QUELQU'UN S'ALLONGE SUR UN LIT, DP009 – POSER UN VÉLO PAR TERRE, DP010 – POSER UN CRAYON SUR UNE TABLE, DP011 – POSER UNE ORANGE SUR UNE TABLE, DP017 – RACCROCHER LE TÉLÉPHONE.

verbe dans 95,52% de sa production. Ceux-ci emploient peu d'autres verbes de position, à savoir 2,99% de *ställa* et 1,49% de *sätta* (soit 1 occurrence). Le premier est employé par deux locuteurs pour le stimulus de l'orange posée sur une table. Ces locuteurs appréhendent l'orange comme ayant une base, où elle est légèrement aplatie. Cette base se trouve en face du bout vert, souvent restant sur le fruit après la récolte. Sur le film, ce bout vert est effectivement tourné vers le haut, et le locuteur connaisseur de ce fruit sait qu'elle se trouve par conséquent sur le côté quelque peu aplati. Malheureusement, nous n'avions pas pris en compte cette possibilité d'encodage lors de l'élaboration des stimuli. Cependant, cette omission enrichit la discussion ici-présente, et fait prendre conscience de l'importance de la BASE pour l'encodage de la localisation des objets.

Choix de verbe de position dans une situation où <i>lägga</i> était attendu	<i>ställa</i>		<i>lägga</i>		<i>sätta</i>		TOTAL	
	nbre	%	nbre	%	nbre	%	nbre	%
4 ans	10	16,67	45	75	5	8,33	60	100
7 ans	4	6,25	56	87,5	4	6,25	64	100
10 ans	1	1,43	63	90	6	8,57	70	100
L2in	9	20	34	75,56	2	4,44	45	100
L2av	11	16,18	55	80,88	2	2,94	68	100
Contrôle suédois	2	2,99	64	95,52	1	1,49	67	100

Tableau 131: Verbe de position choisi par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour encoder les situations où le verbe *lägga* était attendu.

L'usage du verbe *ställa* pour ces contextes est assez répandu parmi les enfants de 4 ans (16,67%), les apprenants L2in (20%) et les apprenants L2av (16,18%). L'explication se trouve, comme pour les adultes natifs, dans l'encodage du stimulus DP011 – POSER UNE ORANGE SUR UNE TABLE. En effet, les enfants de 4 ans l'y emploient 6 fois. Les apprenants L2in l'énoncent 4 fois pour ce stimulus, et les apprenants L2av 7 fois. Les 4 occurrences du verbe *ställa* chez les enfants de 7 ans, ainsi que l'unique occurrence chez les enfants de 10 ans, sont également dues à ce stimulus.

En revanche, l'usage du verbe *ställa* pour le stimulus DP009 – POSER UN VÉLO PAR TERRE ne s'explique pas par la présence d'une BASE. En effet, la base du vélo est mise hors jeu, car celui-ci est posé à l'horizontale par terre. Son extension est ainsi plus horizontale que verticale, et

l'emplacement ne semble pas être le plus approprié pour un vélo. Seul le verbe *lägga* est accepté pour encoder cette situation, ce dont le groupe de contrôle a conscience avec 13 occurrences sur 14 de *lägga* (suivi ou non par une particule, voir le tableau (66), page 282). Une des occurrences du verbe *ställa* énoncée par les enfants de 4 ans sera traitée dans la section 10.6.1., car nous l'analysons comme une collocation. Elle peut également trouver son explication dans une sous-utilisation du verbe *lägga* chez cet enfant, puisqu'il l'emploie seulement trois fois.

La deuxième occurrence du verbe *ställa* dans l'encodage de ce stimulus a fait l'objet d'un commentaire au-dessus du tableau (67), page 283. L'enfant qui l'emploie précise la Manière de l'emplacement du vélo dans un satellite à l'aide de la locution adverbiale *så där* « comme ça », accompagnée par un geste montrant l'horizontalité du vélo. Deux apprenants L2av ont également procédé à une précision sur la Manière dans un satellite, mais d'une façon linguistiquement explicite, illustrée dans l'exemple ci-dessous.

(10.29)	<i>Det</i>	<i>är</i>	<i>en</i>	<i>man</i>	<i>som</i>	<i>ställer</i>	<i>sin</i>
	cela	être.PRÉS	un	homme	qui	mettre debout.PRÉS	son.PRON.POSS
	<i>cykel</i>	<i>på</i>	<i>marken</i>	<i>liggande.</i>			DP009-SL2AVM007
	vélo	sur	sol.DÉF	être couché.PART.PRÉS			
	« C'est un homme qui pose debout son vélo par terre couché. »						

Pour l'informateur cité dans l'exemple (10.29) ci-dessus, il s'agit très probablement d'un usage collocationnel, ce dont nous parlerons dans la section 10.6.1. ci-dessous. En se rendant compte qu'une information spatiale manque à la description qu'il vient de faire, il rajoute le participe présent *liggande*, qui encode l'horizontalité du vélo. Pour l'autre informateur qui a construit sa phrase de la même manière, nous proposons que la raison derrière ce choix consiste en une généralisation de l'utilisation de *ställa*. En effet, ce locuteur n'emploie le verbe *lägga* que deux fois au total, tandis que le verbe *ställa* est énoncé 11 fois. Rappelons que les contextes requérant ce verbe s'élève à la somme de 7, voir ci-dessus.

Même avec une sur-utilisation constatée chez les apprenants L2in, ceux-ci n'utilisent le verbe *lägga* que dans 75,56% des cas dans ces contextes, à l'instar des enfants de 4 ans (75%). Nous en trouvons une explication dans la présence des stimuli DP011 – POSER UNE ORANGE SUR UNE TABLE et DP009 – POSER UN VÉLO PAR TERRE, discutés ci-dessus. Les autres occurrences de ce verbe sont motivées par des sur-utilisations individuelles, déjà relevées ci-dessus.

Les usages du verbe *sätta* sont plus difficiles à juger, car dans une grande partie des situations requérant le verbe *lägga*, ce premier peut être appliqué. Par exemple, le stimulus DP010 – POSER UN CRAYON SUR UNE TABLE contient effectivement une HORIZONTALITÉ saillante, mais le locuteur peut également prendre la perspective selon laquelle la table constitue un EMPLACEMENT APPROPRIÉ du crayon, motivant ainsi le choix du verbe *sätta*. Cependant, l'enfant de 10 ans ayant choisi *sätta* pour le stimulus en question fait une sur-utilisation de ce verbe, à savoir 16 occurrences sur les 23 stimuli. Un des apprenants L2av est dans la même configuration, ayant une généralisation totale de l'usage du verbe *sätta*.

Parmi les stimuli élicitant *lägga* se trouve le DP017 – RACCROCHER LE TÉLÉPHONE, qui s'encode par un verbe de position à particule lexicalisé, à savoir *lägga på*. Or, nous avons pu constater que cette expression verbale n'est utilisée qu'à hauteur de 50% des cas par les locuteurs de suédois, L1 et L2, et dans 78,57% (11/14) des cas par le groupe de contrôle suédois (voir le tableau (116), page 354). Le verbe *lägga* est effectivement le plus utilisé, mais les verbes *sätta* et *ställa* sont également énoncés. En effet, le groupe de contrôle emploie une fois le verbe *sätta*, suivi par la particule *ner* « vers le bas ». Le choix de ce verbe peut trouver sa raison dans la perspective de l'EMPLACEMENT APPROPRIÉ pour le combiné de téléphone.

Les enfants de 4 ans, utilisent surtout le verbe *lägga* (8 occurrences sur 14), tout comme les enfants de 7 ans (11 occurrences) et 10 ans (12 occurrences). Un enfant de 7 ans n'énonce que deux occurrences de *lägga*, dont une pour la situation prototypique. La deuxième encode le stimulus du téléphone, en étant combinée à la particule *på*, ce qui montre une acquisition collocationnelle de cette expression verbale.

Les apprenants L2av emploient aussi principalement le verbe *lägga* (13 occurrences), tandis que la majorité des apprenants L2in ne connaissent pas l'expression lexicalisée pour encoder cette situation. En effet, un seul locuteur a employé *lägga på*, et deux autres ont utilisé les verbes *lägga/ligga*. Les autres ont procédé à des expressions idiosyncrasiques avec des verbes comme *ställa*, *hänga* « suspendre », *ringa* « appeler », etc. Nous discuterons ces choix idiosyncrasiques dans la section 10.6.3. ci-dessous. Cependant, il convient de noter déjà ici que la majorité des expressions verbales utilisées par les apprenants L2in contiennent une particule directive dans le satellite. Certes, celle-ci est utilisée d'une façon innovative et idiosyncrasique, mais sa présence montre une conscience de cette organisation discursive du suédois. En effet, le groupe de contrôle suédois et les apprenants L2av appliquent tous celle-ci, en combinant à chaque fois le verbe de position choisi à une particule. Les enfants de 4 ans y recourent 8 fois sur 14, ceux de 7 ans 13 fois sur 14, et les enfants de 10 ans 12 fois sur 14.

Or, il ne s'agit pas toujours de la particule qui fait partie du verbe lexicalisé. Les locuteurs utilisent notamment *tillbaks* « de retour.DIR », *dit* « là-bas.DIR », *ner* « vers le bas », *upp* « vers le haut », *in* « vers l'intérieur » et *ut* « vers l'extérieur ». Il semblerait donc que les apprenants savent qu'une particule doit faire partie de cette expression verbale, mais qu'ils ne savent pas encore laquelle.

Ainsi, de nombreux apprenants savent que le verbe *lägga* encode cette situation, et que le verbe encodant celle-ci doit être combiné à une particule. Mais, comme nous l'avons déjà mentionné, la plupart des enfants de 4 ans et des apprenants L2in ne savent pas que la particule en question est *på* « dessus ». En comparaison des résultats pour l'autre verbe de position à particule lexicalisé, *sätta på* « s'habiller », la particule semble moins figée dans l'expression *lägga på*, et le choix de verbe peut aussi varier. Cela peut être dû à un changement dans la société contemporaine, où l'action de raccrocher n'implique plus (ou rarement) une mise à l'horizontalité du combiné sur sa station. En outre, l'activité de raccrocher le téléphone est sans doute moins présente dans la vie quotidienne d'un jeune enfant que l'activité de s'habiller, que ce soit le fait de la réaliser ou d'en parler / d'en entendre parler. Nous souscrivons à la théorie d'usage, qui fait valoir que l'acquisition de la langue est basée sur l'usage de celle-ci. Par conséquent, lorsqu'une expression est moins fréquente dans la vie de tous les jours de l'enfant, elle s'établit plus tardivement qu'une expression utilisée souvent. Or, la présence majoritaire d'une particule dans les expressions montre bien que la Trajectoire reste une information importante à encoder en suédois, avec une particule précisant la direction de la Figure, comme elle est perçue par le locuteur. La Manière dont la Figure se trouve est encodée dans le verbe par tous les locuteurs de suédois L1, faisant de cette information une composante sémantique pertinente.

10.4.2.3. Les contextes requérant *sätta*

Les verbes de position sont relativement rarement employés dans les 9 contextes demandant *sätta*⁹⁰. En guise d'exemple, ce sont les enfants de 10 ans qui les utilisent le plus avec 76,98% des cas, ce qui correspond à 97 occurrences de verbes de position sur 126 phrases locatives. En effet, une grande partie de ces stimuli exprimant les notions de CONTACT et d'INCLUSION, peuvent être encodés par d'autres verbes comme *stoppa* « insérer », *sticka in* « insérer »,

⁹⁰ Voici les stimuli requérant *sätta* : DP003 – QUELQU'UN S'ASSOIT SUR UNE CHAISE, DP012 – COLLER UN PANSEMENT SUR UN ARBRE, DP013 – BRANCHER UN CHARGEUR DANS UNE PRISE, DP014 – ACCROCHER UN DESSIN AU MUR, DP015 – COLLER UN TIMBRE SUR UNE ENVELOPPE, DP016 – METTRE UN BLOUSON, DP018 – METTRE UN COUTEAU DANS UN GÂTEAU, DP019 – POSER UN STYLO CONTRE UNE FEUILLE, DP020 – METTRE UNE FLEUR DANS UN VASE.

klistra « coller », *tejpa* « scotcher » etc. Comme ce sont les verbes de position qui nous intéressent, nous avons écarté ces autres verbes du tableau (132) ci-dessous.

A la vue des pourcentages d'emploi de *sätta*, il semblerait que les paramètres sémantiques du verbe sont bien intégrés par les apprenants L1. Or, il est également possible de l'interpréter comme une certaine sur-utilisation, ce que nous allons voir par la suite.

Parmi les verbes de position, le groupe de contrôle utilise *sätta* en majorité (94,05%). Seulement une occurrence du verbe *lägga* est attestée, énoncée par la même personne qui choisit ce verbe pour le stimulus DP023 – POSER UN LIVRE SUR UNE ÉTAGÈRE VIDE de l'exemple (10.27) ci-dessus, et qui semble en faire une sur-utilisation idiosyncrasique. Le verbe *ställa* est élicité uniquement pour le stimulus DP020 – METTRE UNE FLEUR DANS UN VASE, où la notion de la VERTICALITÉ est présente, en même temps que le CONTACT et l'INCLUSION. En effet, la fleur a une extension verticale, mais sa tige est aussi incluse dans le vase.

Choix de verbe de position dans une situation où <i>sätta</i> était attendu	<i>ställa</i>		<i>lägga</i>		<i>sätta</i>		TOTAL	
	nbre	%	nbre	%	nbre	%	nbre	%
4 ans	4	4,65	6	6,98	76	88,37	86	100
7 ans	6	6,38	4	4,26	84	89,36	94	100
10 ans	1	1,03	5	5,15	91	93,81	97	100
L2in	12	24,49	16	32,65	21	42,86	49	100
L2av	9	13,04	13	18,84	47	68,12	69	100
Contrôle suédois	4	4,76	1	1,19	79	94,05	84	100

Tableau 132: Verbe de position choisi par les locuteurs de suédois L1 et L2 pour encoder les situations où le verbe *sätta* était attendu.

Les pourcentages concernant l'usage que font les enfants de 10 ans du verbe *sätta* les rapprochent de ceux du groupe de contrôle, à savoir 93,81%. En revanche, ces enfants énoncent davantage de *lägga* que de *ställa*, à l'opposé des adultes natifs. Nous avons déjà signalé qu'une certaine sur-utilisation du verbe *lägga* est existante chez plusieurs enfants de 10 ans, ce qui explique les occurrences présentes dans le tableau (132) ci-dessus. En effet, 4 des 5 occurrences de ce verbe sont employées pour le stimulus DP020 – METTRE UNE FLEUR DANS UN VASE, par ces enfants « sur-utilisateurs » de *lägga*. La dernière occurrence se trouve parmi les réponses au stimulus DP015 – COLLER UN TIMBRE SUR UNE ENVELOPPE, et cet usage

pourrait s'expliquer par l'HORIZONTALITÉ du timbre. Or, il s'agit encore une fois d'un enfant qui sur-utilise le verbe *lägga*. Il est par conséquent difficile de trancher sur la raison de ce choix de verbe. Soit l'analyse de cette horizontalité est faite par l'enfant et il applique le verbe correspondant. Soit il ne procède à aucune analyse de la situation spatiale et il utilise le verbe *lägga* comme un verbe de placement par défaut.

En ce qui concerne les enfants de 7 ans, ils font usage du verbe *sätta* dans une grande majorité, à savoir 89,36%. Trois de ces enfants font une sur-utilisation de ce verbe, et trois enfants en font une sous-utilisation. En effet, ces derniers encodent DP012 – COLLER UN PANSEMENT SUR UN ARBRE, DP013 – BRANCHER UN CHARGEUR DANS UNE PRISE, DP014 – ACCROCHER UN DESSIN AU MUR, DP015 – COLLER UN TIMBRE SUR UNE ENVELOPPE, DP020 – METTRE UNE FLEUR DANS UN VASE avec d'autres verbes que *sätta*, surtout *stoppa* « insérer », mais aussi *plåstra* « panser », *ta* « prendre » et *posta* « mettre à la poste ».

Le verbe *ställa* est utilisé uniquement dans des situations où une verticalité peut être discernée, à savoir pour DP019 – POSER UN STYLO CONTRE UNE FEUILLE et DP020 – METTRE UNE FLEUR DANS UN VASE, tandis que le verbe *lägga* encode d'une part la fleur dans le vase, d'autre part le timbre sur l'enveloppe. Comme nous l'avons déjà noté ci-dessus, le timbre, tout comme un papier, a une extension horizontale, qui peut conduire le locuteur à choisir ce verbe. Mais dans la situation actuelle, c'est le paramètre de CONTACT rapproché qui prime. En ce qui concerne la fleur dans le vase, l'explication se trouve pour l'un des enfants dans la préférence idiosyncrasique du verbe *lägga*, alors que pour l'autre, le sur-usage semble moins évident. Cependant, il s'agit du même enfant (S7P003) qui utilise ce verbe pour DP015 – COLLER UN TIMBRE SUR UNE ENVELOPPE, mais ce sont les seules fois où cet enfant procède à un choix étonnant concernant les verbes de position. Une explication probable se trouve dans la sollicitation constante du même domaine sémantique – le placement – que constitue la situation d'élicitation. En effet, les stimuli DP015 – COLLER UN TIMBRE SUR UNE ENVELOPPE et DP020 – METTRE UNE FLEUR DANS UN VASE se trouvent à la fin du diaporama qui lui est présenté. Ce domaine sémantique étant surtout encodé par les verbes de position dynamiques, ceux-ci finissent par sortir en désordre quand ils sont énoncés d'une façon répétitive inhabituelle. Il est intéressant de constater que c'est le verbe *lägga* qui est produit dans ce cas, comme si c'était le verbe de placement le plus basique.

Les enfants de 4 ans énoncent, à l'instar des autres locuteurs de suédois L1, une grande quantité de *sätta*, à savoir 88,37% des verbes de position pour encoder les contextes requérant

ce verbe. Parmi les autres choix de verbe de position, 4,65% concerne le verbe *ställa*. Ce verbe est utilisé une fois pour DP018 – METTRE UN COUTEAU DANS UN GÂTEAU par un enfant de 4 ans. Or, il s'agit du verbe *stå*, qui est employé dans son aspect statif, encodant ainsi cette situation d'une façon statique. Les autres occurrences du verbe *ställa* se trouvent dans les réponses au stimulus DP020 – METTRE UNE FLEUR DANS UN VASE, données par trois enfants de 4 ans, dont un fait une sur-utilisation de ce verbe. La motivation des autres locuteurs se trouve certainement dans la VERTICALITÉ de la fleur, comme nous l'avons déjà noté ci-dessus.

Deux des stimuli étant encodés par *sätta* ont des conditions d'analyse différentes. Le premier, DP016 – METTRE UN BLOUSON, peut être encodé par un verbe à particule lexicalisé, à savoir *sätta på* (*sig*) « mettre ». Comme nous l'avons relevé dans le chapitre 9.22.3., l'usage de ce verbe de position est moins répandu parmi les groupes d'informateurs suivants : le groupe de contrôle et les apprenants L2 (voir le tableau (114), page 353). En effet, les apprenants L2in ne l'énoncent jamais, mais font un emploi majoritaire du verbe *klä på* (*sig*) « (se) vêtir » ainsi que quatre occurrences du verbe d'habillement *ta på* (*sig*) « mettre, (s')habiller ». Dans l'étude de Viberg (1985:66), les apprenants L2 employaient également surtout ces deux verbes. C'était surtout le verbe *klä på* qui était utilisé, contrairement aux adultes natifs. Ces résultats correspondent aux nôtres, et nous en faisons la même analyse que Viberg (*idem*) en proposant une certaine sur-utilisation du verbe en question.

Les enfants de 4 ans, quant à eux, utilisent surtout *klä på*, tandis que les enfants de 7 et de 10 ans emploient principalement le verbe de position *sätta på* (7 et 9 occurrences respectivement). Il est possible que l'emploi positionnel répandu des enfants de 10 ans, que nous avons pu constater dans les tableaux ci-dessus, trouve écho également dans cette situation. Ces enfants ont acquis, pour la plupart d'entre eux, tous les verbes de position et appliquent avec plus ou moins de succès leurs paramètres sémantiques. En revanche, ils n'ont pas encore acquis un vocabulaire varié et sophistiqué (cf. Viberg, 2002), dont pourrait faire partie notamment les autres verbes d'habillement. Par conséquent, ils appliquent les verbes de position partout où c'est possible, car ces verbes appartiennent aux verbes les plus basiques et les plus fréquents. Cependant, l'hypothèse sur la variation lexicale sophistiquée n'est pas applicable sur la production des apprenants L2in qui, comme nous l'avons mentionné, préfèrent le verbe *klä på*. En effet, ce verbe n'est jamais choisi par le groupe de contrôle, alors qu'il encode la même situation. Cela peut s'expliquer par le fait que le verbe *klä på sig* « s'habiller » encode surtout l'activité de l'habillage en général, et ne prend que rarement un complément d'objet direct, spécifiant la nature du vêtement. Par contre, les verbes *sätta på*

(*sig*) et *ta på* (*sig*) se combinent plus facilement avec un COD, encodant la Figure du mouvement, en l'occurrence un manteau. Ainsi, il semblerait que l'usage du verbe *ta på* relève d'un élargissement du vocabulaire, car selon nos données son utilisation augmente avec l'âge et la compétence linguistique.

Nous avons émis l'hypothèse que les enfants apprennent ce verbe comme une entité lexicale, sans faire l'analyse du verbe de position. Une preuve étayant cette hypothèse vient du fait qu'aucun autre verbe de position n'est utilisé pour encoder cette situation. En outre, tous les enfants suédophones combinent le verbe choisi avec une particule, toujours la même, à savoir *på* « dessus ». Par conséquent, nous analysons le verbe à particule lexicalisé *lägga på*, discuté ci-dessus, comme un verbe moins figé que *sätta på*. En effet, nous avons constaté que le verbe, encodant la situation de raccrocher le téléphone, a subi un certain assouplissement dans sa lexicalisation.

Le deuxième stimulus à être traité à part est le DP018 – METTRE UN COUTEAU DANS UN GÂTEAU. Il a élicité peu de verbes de position en général, à savoir 26 sur 84 énoncés locatifs (soit 30,95%). Cela dépend en partie de la façon dont les locuteurs ont compris la situation. Une grande partie ont précisé l'activité fonctionnelle d'un couteau, à savoir *skära* « couper », à la place d'encoder la mise en route de cette activité par le verbe *sätta*, qui peut incarner l'inchoativité. En outre, plusieurs apprenants ont encodé la perspective de la fin de l'activité, par notamment *lämna* « laisser », *låta vara kvar* « laisser rester », ou le résultat de l'activité par *dela* « diviser ». Cependant, lorsqu'un verbe de position est utilisé, les enfants L1 utilisent surtout *sätta* (ou *sitta*), tandis que les apprenants L2 emploient uniquement *lägga/ligga*. Les paramètres de CONTACT et d'INCLUSION sont en voie d'acquisition chez les premiers, mais aussi la notion de la MISE EN FONCTION du verbe *sätta*.

10.4.2.4. Le cas du verbe stoppa

Parmi les verbes de placement non-antropomorphiques se trouve le verbe *stoppa* « insérer ». Nous avons déjà mentionné que l'utilisation de ce verbe pose des contraintes sur la nature de la Figure, qui doit être allongée. En outre, le résultat de l'insertion induit souvent une inclusion totale de la Figure dans le Fond. En guise d'exemple, on dit en suédois *stoppa någonting i munnen* « mettre quelque chose dans la bouche ». Pour certaines situations de placement présentées par les stimuli de notre étude, ce verbe encode les aspects spatiaux saillants, notamment pour les stimuli DP006 – POSER UNE BROSSE À DENTS DANS UN VASE,

DP013 – BRANCHER UN CHARGEUR DANS UNE PRISE et DP020 – METTRE UNE FLEUR DANS UN VASE. En effet, le groupe de contrôle suédois a fait usage de ce verbe pour ces stimuli. Les adultes suédophones natifs encodent les paramètres de CONTACT et d'INCLUSION également par le verbe *stoppa* pour les stimuli DP022 – POSER UN LIVRE PARMI D'AUTRES SUR UNE ÉTAGÈRE et DP005 – POSER UNE ASSIETTE DANS UN LAVE-VAISSELLE. Pour ce dernier, il semblerait qu'une certaine sur-interprétation du CONTACT étroit entre la Figure et le Fond est faite. Cependant, il est possible de percevoir l'assiette comme incluse dans le lave-vaisselle lorsque celui-ci est fermé. Les apprenants L2in n'énoncent jamais ce verbe, alors que les apprenants L2av l'utilisent dans la même mesure que les adultes suédophones natifs, à l'instar des enfants de 10 ans. Ces derniers emploient le verbe dans une plus grande quantité que les adultes, mais presque uniquement pour les mêmes situations que ceux-ci (à deux exceptions près, à savoir les stimuli DP018 – METTRE UN COUTEAU DANS UN GÂTEAU et DP023 – POSER UN LIVRE SUR UNE ÉTAGÈRE VIDE). En revanche, parmi les enfants de 4 et de 7 ans, nous trouvons davantage d'occurrences du verbe *stoppa*, à savoir 21 occurrences dans la production des enfants de 4 ans et 20 dans celle des enfants de 7 ans, par rapport aux 9 occurrences des adultes suédophones. En outre, le verbe est souvent employé dans des situations où aucune notion de CONTACT étroit ou d'INCLUSION ne peut être discernée, comme pour les stimuli DP004 – POSER UN MUG SUR UNE TABLE ou DP010 – POSER UN CRAYON SUR UNE TABLE, pour en donner quelques exemples. Soit ces enfants font une sur-interprétation de ces paramètres sémantiques et les appliquent dès qu'ils perçoivent un contact saillant, notamment pour les stimuli DP012 – COLLER UN PANSEMENT SUR UN ARBRE, DP014 – ACCROCHER UN DESSIN AU MUR et DP015 – COLLER UN TIMBRE SUR UNE ENVELOPPE. Soit il s'agit d'une utilisation généralisée du verbe par certains locuteurs. En effet, un enfant de 7 ans n'emploie aucun autre verbe de placement, à deux exceptions près : les formes inchoatives pour encoder les changements de posture (*lägga sig* « s'allonger », *sätta sig* « s'asseoir », mais *kliva upp* « se lever en faisant une enjambée »), et le verbe à particule *lägga på* « raccrocher le téléphone ». Ces phénomènes semblent confirmer deux choses. Premièrement, le sens prototypique des verbes est appris avant le sens élargi. Deuxièmement, les verbes à particule sont appris comme une entité non analysée. En effet, cet apprenant connaît la forme du verbe *lägga*, mais ne l'utilise qu'en combinaison avec la particule *på* pour désigner l'action de raccrocher le téléphone. Un usage du verbe *stoppa* par cet enfant nous semble particulièrement idiosyncrasique. Il s'agit de la réponse au stimulus DP016 – METTRE UN BLOUSON, que l'informateur encode de la façon suivante :

(10.30)	Han	stoppa	på	sig	jackan.	DP016-S7F002
	il	insérer.PRÉT	sur	soi.PRON.RÉFL	veste.ART	
	« Il s'est inséré la veste. »					

Cette phrase n'est sans doute jamais entendue par l'enfant, car non idiomatique, mais il fait un élargissement créatif d'un autre énoncé, possiblement produit par son entourage. Il est effectivement envisageable de dire à un jeune enfant d'insérer son bras dans la manche du manteau, en utilisant le verbe *stoppa*. A partir d'un tel énoncé, l'enfant peut avoir fait une sur-interprétation des situations d'habillement encodables par ce verbe. Or, il n'oublie pas la particule omni-présente dans de telles situations, à savoir *på*, ce qui nous conforte dans l'idée que cette entité est inséparable du verbe choisi pour les encoder.

Concernant l'enfant de 4 ans, il utilise majoritairement le verbe *stoppa*, mais énonce deux fois le verbe *ställa* pour des situations comportant le paramètre de la VERTICALITÉ et/ou de la BASE (DP008 – POSER UNE ASSIETTE SUR UNE TABLE, DP022 – POSER UN LIVRE PARMI D'AUTRES SUR UNE ÉTAGÈRE). Il utilise aussi le verbe *lägga* une fois d'une façon locative, où le paramètre de l'HORIZONTALITÉ est possible à discerner, mais n'est pas celui qui est exprimé par le groupe de contrôle (DP021 – POSER UN LIVRE OUVERT SUR UN PUPITRE). Ce verbe est également le seul verbe énoncé pour une situation prototypique, tandis qu'il utilise deux des verbes de position statiques prototypiquement.

10.4.3. Résumé

En guise de conclusion générale à cette partie, nous pourrions dire que la paire de verbes *ligga/lägga* bénéficie d'une sur-utilisation, tandis que la sous-utilisation semble surtout atteindre la paire *stå/ställa*. Ces résultats correspondent à ceux présentés par Narasimhan & Gullberg (2011), où les enfants néerlandophones préfèrent les verbes exprimant l'HORIZONTALITÉ (*leggen*) aux verbes encodant la VERTICALITÉ (*zetten*). En cela, les enfants apprenants L1 se comportent de la même manière que les apprenants adultes L2. Dans l'étude de Viberg (1985, 1993, 2002), les apprenants du suédois L2 généralisent surtout le verbe de placement *lägga*. En outre, dans la liste de fréquence (SUC, 1997), le verbe de placement le moins fréquent est effectivement *ställa*. Ainsi, la fréquence d'une entité linguistique peut avoir une incidence sur son acquisition (cf. notamment Bowerman, 1996b; Toivonen, 1997; Naigles & Hoff-Ginsberg, 1998).

Toutefois, les groupes d'apprenants ne se comportent pas de la même façon. Il semble que les verbes *ligga/lägga* (ce dernier souvent exprimé sous forme statique, voir 10.3 ci-dessus) sont utilisés comme des verbes de localisation et de placement généraux au début de l'acquisition. Ce verbe peut être considéré comme le verbe le moins lié à une relation spatiale précise, car il n'encode pas seulement l'emplacement des objets concrets, mais aussi les relations géotopographiques (cf. Viberg, 1985; Lemmens, 2002a). Il est possible que cette utilisation non-positionnelle fasse croire aux apprenants que ce verbe est appliqué plus généralement. En outre, selon la liste de fréquence établie à partir du corpus SUC (1997), le verbe *ligga* se trouve en deuxième position après le verbe *stå*, et le verbe *lägga* est le verbe de placement le plus fréquent. Il est possible que *stå* se produise dans un grand nombre de situations métaphoriques⁹¹, et que *ligga* soit utilisé dans une plus grande mesure dans des situations locatives concrètes. Ainsi, les fréquences d'usage élevées constitueraient également une explication à leur présence élevée dans la production des apprenants.

Les enfants de 4 ans font une sous-utilisation générale des verbes de position, mais surtout des verbes *stå/ställa* et *sitta/sätta* et dans une certaine mesure aussi du verbe *lägga* (qui dans certains cas est remplacé par son équivalent statique, voir le chapitre 10.3 ci-dessus). Selon l'étude de Toivonen, les enfants (entre 2 et 5 ans) apprennent et utilisent d'abord le verbe *sitta*, mais surtout d'une façon prototypique. Selon nos résultats, lorsqu'un verbe de position statique est sur-utilisé par un enfant de 4 ans, il s'agit toujours du verbe statique *ligga*, tandis que l'emploi prototypique du verbe *sitta* est le moins appliqué par ces enfants. Nous avons déjà noté, dans le chapitre 10.1.1 ci-dessus, que la position assise d'une Figure animée est celle qui est la moins encodée linguistiquement. La tendance semble donc aller vers une sous-précision de cette position avec l'âge et la compétence linguistique.

A l'instar des enfants de 4 ans, les apprenants L2in font une sous-utilisation répandue des verbes de position. Comme pour les enfants de 4 ans, le sur-usage d'un verbe de position concerne toujours *ligga*, employé par certains dans les situations dynamiques. Notre analyse de cette sur-utilisation comporte la facilité de percevoir les paramètres de la VERTICALITÉ et de l'HORIZONTALITÉ (cf. Fischer, 1990; Lyons, 1980) par rapport aux paramètres du CONTACT et de l'INCLUSION. Ces derniers paraissent plus abstraits, et ils sont souvent en concurrence avec les paramètres plus concrets dans la situation spatiale les comportant.

91 Nous nous pencherons sur cette possibilité dans une étude ultérieure.

A l'âge de 7 et de 10 ans, ce sont surtout les paramètres de CONTACT et d'INCLUSION qui sont interprétés d'une manière plus large que le groupe de contrôle, et les verbes *sitta/sätta* ainsi que *stoppa* sont sur-utilisés par plusieurs informateurs. Dans l'étude de Hendriks & Watorek, les enfants de 7 et de 10 ans encodent le CONTACT et l'INCLUSION dans une plus grande mesure, suivant l'évolution générale des concepts spatiaux (2012:413). Toutefois, la sur-utilisation de ces verbes étant établie, il est rare qu'ils soient employés dans des situations complètement injustifiées. Nous comprenons ce résultat comme une preuve d'une véritable analyse des aspects spatiaux ainsi qu'une acquisition en cours des expressions les encodant.

Les enfants de 10 ans procèdent également à un sur-emploi du verbe *lägga* pour encoder les situations dynamiques. Pour certains, ce verbe semble constituer un verbe de placement par défaut, uniquement en rivalité avec le verbe *sätta*, car *ställa* semble régulièrement souffrir d'une exclusion totale.

Les enfants de 10 ans semblent avoir un usage plus généralisé des verbes de position, les utilisant presque toujours plus que les autres groupes d'informateurs. Selon Strömquist et al (1998:101), les enfants peuvent exagérer certains profils typiques dans leur langue. Il est possible que nous voyions une telle exagération dans ce phénomène.

Notre analyse de ces comportements aboutit au raisonnement suivant : les verbes de position statiques sont effectivement appris avant les verbes de position dynamiques, étayant les propositions faites par certains chercheurs (Toivonen, 1997; Hansson & Bruce, 2002; Gullberg & Narasimhan, 2010; Narasimhan & Gullberg, 2011). Malgré les ressemblances formelles entre les verbes, les apprenants ne semblent pas transférer d'une façon intégrale leur savoir concernant les paramètres sémantiques des verbes statiques sur les verbes dynamiques. Ainsi, l'acquisition des verbes de position dynamiques semble passer par les mêmes étapes que les verbes de position statiques, à savoir une sur-utilisation du verbe exprimant l'HORIZONTALITÉ.

Il peut aussi s'agir d'une analyse des paramètres sémantiques, et les paramètres de la NON-CANONICITÉ et de la NON-FONCTIONNALITÉ, ainsi que de l'HORIZONTALITÉ de ces verbes sont bien intégrés, et les apprenants en font une sur-interprétation. Par exemple, les stimuli de la tâche statique SP006 – BANANE DANS UN VERRE (voir le tableau (47), page 253), et SP014 – COUTEAU DANS UN ÉGOUTTOIR (voir le tableau (102), page 333), sont encodés plusieurs fois par ces enfants par le verbe *ligga*, tout comme le stimulus DP008 – POSER UNE ASSIETTE SUR UNE TABLE est encodé par *lägga/ligga* en plus grande partie par les apprenants d'un niveau de compétence linguistique supérieur. Nous parlerons de la situation de la banane sous la section

10.6.2. ci-dessous, mais notons déjà ici qu'il s'agit d'une situation spatiale inattendue et NON-CANONIQUE, mais pour laquelle la notion de la VERTICALITÉ est prioritaire pour la conceptualisation.

Concernant la sur-utilisation des expressions neutres et elliptiques, nous allons voir dans le chapitre 10.5. que les enfants de 4 ans font un sur-emploi dans la tâche statique des ellipses (« fausses » et véritables), mais aussi du verbe *ligga*, à l'instar des apprenants L2in. Ces derniers emploient des ellipses et des verbes neutres dans environ 40% (voir la figure (6.1), page 174) dans la tâche statique, comparé aux adultes suédophones natifs qui les utilisent dans environ 12%. Nous détaillerons ces chiffres dans le chapitre 10.5.

10.5. Les expressions neutres, elliptiques et autres bestioles

Dans notre travail, les verbes encodant l'événement de la localisation statique et dynamique sans donner d'information spatiale sur la Manière, c'est-à-dire des verbes positionnellement neutres sont considérés comme des expressions neutres. Les ellipses verbales ne donnant pas d'information positionnelle non plus, les expressions elliptiques et neutres contenant un satellite avec une information spatiale sont donc exclues de ce compte rendu. Par conséquent, nous comptabilisons toutes ces expressions comme verbales, afin d'observer une éventuelle systématicité dans leur usage.

Dans notre catégorisation, nous avons donc inclus ces expressions parmi les neutres (NEU). Les expressions verbales qui n'encodent pas l'événement dans sa totalité ne sont pas comptabilisées parmi celles-ci, mais se trouvent dans la catégorie autres (AUT). Or, dans cette section, nous rendrons également compte des occurrences de *ta* « prendre » et de *lämna* « laisser », car ces verbes semblent remplir la fonction des verbes de placement chez certains apprenants, et la fréquence de ces utilisations nous pousse à y prêter une attention particulière.

10.5.1. Les expressions neutres dans la tâche statique

Pour la localisation statique, il s'agit de verbe comme la copule *vara* « être » ainsi que les verbes existentiels comme *finnas* « y avoir » et *befinna sig* « se trouver, se situer ». La construction locative de base (CLB), contenant en suédois soit un verbe positionnel, soit un verbe neutre, se compose de la Figure en tant que sujet de la phrase, du verbe conjugué et du Fond dans un syntagme prépositionnel, comme dans la phrase suivante :

(10.31) Riset	är	på	tallriken.	SP010-S4P010
riz.DÉF	être.PRÉS	sur	assiette.DÉF	
« Le riz est sur l'assiette. »				

Dans cette phrase, l'enfant de 4 ans a choisi un verbe neutre, au lieu d'encoder la situation par un verbe de position. Dans le groupe de contrôle, nous trouvons deux occurrences de ce verbe qui exprime la situation locative du riz. En effet, ce stimulus se trouve parmi ceux qui sont encodés le plus souvent par une expression neutre par les locuteurs de suédois L1 et L2 (20,24%). Le seul stimulus qui en élicite davantage est le SP012 – BAGUE SUR UNE BRANCHE, avec 26,19%. Nous y trouvons deux explications contradictoires: pour le stimulus SP010 – RIZ SUR UNE ASSIETTE, il s'agit d'une situation spatiale normale et canonique. Dans la vie quotidienne, les enfants voient surtout le riz sur une assiette prêt à être consommé⁹², et cette image nous suit jusqu'à l'âge adulte. Ainsi, le verbe neutre (et les ellipses verbales, utilisées dans 40,48% des cas, voir la discussion ci-dessous) constitue une façon d'encoder une situation spatiale canonique, ne présentant pas d'aspect étonnant. Or, nous voudrions ajouter que si la situation est canonique, l'orientation dans l'espace de ce tas de riz peut sembler difficile à déterminer. Donc, le choix du verbe neutre peut trouver son explication dans cette difficulté, ce qui rejoint notre deuxième explication. Pour le stimulus SP012 – BAGUE SUR UNE BRANCHE, la situation spatiale, et surtout le Fond de la Figure, n'appartient pas aux situations spatiales les plus canoniques. En effet, le type de bague n'est pas une bague prototypique (étant décorée par une plaque carrée sertie de pierres de différentes couleurs), et celle-ci ne se situe pas à un emplacement canonique, le Fond étant une branche d'arbre. Ces choix de Figure et de Fond sont intentionnels, afin de contraindre les informateurs à définir la relation spatiale. Or, il semblerait que nous n'ayons pas réussi cet exercice, car la majorité a opté pour une expression neutre (26,19%) ou une ellipse (36,9%). La conclusion que nous en tirons est que la non prototypicalité de la Figure combinée à la non-canonieité du Fond constitue une configuration spatiale trop difficile pour que les apprenants parviennent à encoder la situation par un verbe sémantiquement spécifique. Cette analyse est étayée par la présence relativement élevée d'expressions neutres dans les réponses aux stimuli SP006 – BANANE DANS UN VERRE (17,86%), et SP024 – COUTEAU DANS UN PORTE-COUTEAU (19,05%). Pour le premier, l'emplacement et l'orientation de la banane ne sont pas canoniques, tandis que pour le deuxième, la situation reste canonique, mais moins courante, surtout pour les jeunes enfants

⁹² Le fait que les grains de riz sur l'image ne sont pas cuits ne semblent pas interférer avec cette conceptualisation.

qui, normalement, ne manipulent pas les couteaux. L'expression neutre semble donc être une stratégie pour encoder d'une façon grammaticalement correcte une situation spatiale statique non-canonique, étonnante ou simplement inhabituelle. Cela étaye la thèse de Toivonen (1997), qui fait valoir que le verbe neutre est utilisé par un jeune enfant lorsque les paramètres sémantiques ne sont pas encore bien établis. En effet, dans une situation non-canonique, il peut paraître difficile de discerner le ou les paramètres qui doivent encoder la situation.

Les expressions neutres les plus courantes dans nos données reflètent surtout une organisation discursive elliptique, dans laquelle une phrase présentative et/ou identificatrice introduit une entité, comme dans l'exemple (10.32) ci-dessous. Or, aucune phrase subordonnée n'est énoncée avec la possibilité de préciser la localisation (et l'orientation) de cette entité. Nous avons comptabilisé ces phrases comme locatives (voir exemple (10.33)), car elles sont construites en analogie avec des phrases comme celle énoncée par un enfant de 7 ans dans l'exemple (10.34).

- | | | | | | | | | |
|---------|--|------------------|-----------|-------------------|-------------|----------|------------|-----------------|
| (10.32) | <i>Det</i> | <i>är</i> | <i>en</i> | <i>enda</i> | <i>kniv</i> | <i>i</i> | <i>ett</i> | |
| | cela | être.PRÉS | un | seul | couteau | dans | un | |
| | <i>knivställ.</i> | | | | | | | SP024-SLMADK004 |
| | couteau-support | | | | | | | |
| | « C'est un couteau seul dans un porte-couteau. » | | | | | | | |
| (10.33) | <i>Det</i> | <i>är</i> | <i>en</i> | <i>legogubbe.</i> | | | | SP003-S4P003 |
| | cela | être.PRÉS | un | légo-bonhomme | | | | |
| | « C'est un bonhomme de légo. » | | | | | | | |
| (10.34) | <i>Det</i> | <i>står</i> | <i>en</i> | <i>gubbe.</i> | | | | SP003-S7P009 |
| | il | être debout.PRÉS | un | bonhomme | | | | |
| | « Il y a un bonhomme. » | | | | | | | |

La phrase (10.34) manque d'un complément circonstanciel de lieu pour être tout à fait grammaticalement correcte (cf. *Svenska Akademiens grammatik*, 1999:385), alors que la phrase (10.33) est autonome. C'est par un souci d'égalité que nous avons inclus ce type de phrase, ces constructions étant récurrentes chez les apprenants L2. En général, ces derniers veulent exprimer la localisation mais ils n'ont vraisemblablement pas toujours les moyens linguistiques ou le temps de traiter l'information cognitivement pour le faire. Une des solutions qui s'offre à eux est d'utiliser un verbe neutre, dans une construction présentative, qui peut souvent, dans leur langue maternelle, être également interprétée comme locative. Les

phrases suivantes illustrent nos propos: dans la phrase française (10.35), le lieu est précisé dans un complément circonstanciel de lieu, tandis que la phrase suédoise (10.36) contient un complément circonstanciel du temps, à savoir *sen* « puis ».

- (10.35) *C'est un playmobil dans une voiture de playmobil.* SP003-SGFM006
- (10.36) *Och sen så är det nån liten*
 Et puis alors être.PRÉS cela quelqu'un petit
gubbe. SP003-SL2AVK001
 bonhomme
 « Et puis il y a un petit bonhomme. »

Ainsi, nous comptabilisons les phrases présentatives et identificatrices comme locatives dans la présente thèse. Dans un travail futur, nous voudrions les séparer, afin d'observer les différences d'usage entre les groupes d'informateurs.

Comme nous l'avons constaté dans le chapitre 6.3 ci-dessus, les expressions neutres sont plus répandues dans la tâche statique élicitant l'utilisation élargie (voir la figure (6.5), page 182) que celle élicitant l'utilisation prototypique (voir la figure (6.3), page 179). Il en va de même pour les expressions elliptiques. Parallèlement, les expressions positionnelles sont plus présentes dans l'utilisation prototypique que dans l'utilisation élargie. Nous analysons cela comme une preuve que le prototype de chaque verbe de position, à savoir l'encodage de la posture d'un être humain, est appris et intégré plus tôt que l'usage élargi du membre de la catégorie (cf. Rosch, 1973; Bowerman, 1980; Toivonen, 1997).

Les verbes neutres sont surtout utilisés par les apprenants L2, en particulier par ceux du niveau intermédiaire. En effet, ces derniers énoncent 87 phrases contenant un verbe neutre sans autre précision sur la Manière, tandis que le groupe de contrôle suédois en utilisent dans 12 phrases. Il s'avère que l'usage d'un verbe neutre, parmi les apprenants L1, augmente avec l'âge, tandis que l'effet est inversé pour les apprenants L2. Dans le tableau (133) ci-dessous, les chiffres réels nous montrent cette tendance.

Tâche statique	4 ans	7 ans	10 ans	L2in	L2av	Contrôle suédois
Verbe neutre	9	16	24	87	28	10

Tableau 133: Les occurrences des verbes de localisation statique positionnellement neutres chez les locuteurs de suédois L1 et L2.

Pour les enfants, l'usage d'un verbe neutre semble dépendre d'une difficulté concernant le choix de verbe de position, comme nous l'avons déjà proposé. En effet, les enfants de 7 et de 10 ans font usage du verbe *vara* principalement pour les stimuli SP006 – BANANE DANS UN VERRE et SP012 – BAGUE SUR UNE BRANCHE, avec 3 occurrences dans chaque groupe pour le premier et 5 occurrences chacun pour le deuxième. L'orientation de la Figure ainsi que son Fond sont non-canoniques pour le stimulus de la banane, alors que pour la bague, la relation spatiale ressemble à celle qui est canonique, mais le Fond de la Figure, la branche d'arbre, ne l'est pas. Ainsi, pour les enfants plus âgés, le verbe *vara* constitue une stratégie pour encoder les situations inattendues et non-canoniques sans avoir à choisir un verbe de position. En revanche, pour les enfants de 4 ans, il est possible que la copule paraisse si multifonctionnelle qu'elle ne puisse être employée dans une situation de localisation. En effet, le verbe *vara* porte les fonctions de copule, ainsi que de verbe de qualification, de localisation et d'identification.

Pour les apprenants L2in, l'usage du verbe neutre est si systématique qu'une explication en fonction du type de stimulus est difficile à discerner. Au contraire, nous avançons l'hypothèse qu'il s'agit d'une stratégie générale, où certains apprenants appliquent un verbe neutre parce qu'ils ne savent pas quel verbe de position utiliser. Ils procèdent à une simplification, laissant la catégorie de la langue maternelle trouver son équivalent sémantique dans une catégorie de la L2 (cf. Ellis, 1994). Il s'agit d'une sorte d'effet translinguistique de la sémantique, mais surtout de la fréquence de l'utilisation, d'une entité lexicale de la L1. La conceptualisation établie dans la langue maternelle est ainsi transférée à la L2 (cf. Jarvis & Pavlenko, 2010). En outre, le verbe neutre est une entité linguistique non-marquée, étant hautement fréquente et couvrant une grande quantité de fonctions et de situations d'usage (cf. Kellerman, 1979).

Une fois la quantité des expressions neutres constatée, nous nous tournons vers la qualité, c'est-à-dire le type de verbes neutres et son utilisateur. Dans le tableau (134) ci-dessous, nous rendons compte des verbes attestés et de leurs fréquences, répartis sur les groupes d'informateurs.

Type de verbe neutre utilisé	<i>vara</i>	<i>finnas</i>	<i>befinna sig</i>	TOTAL
4 ans	13	0	0	13
7 ans	21	0	0	21
10 ans	26	0	0	26
L2in	54	41	0	95
L2av	24	9	1	34
Contrôle suédois	16	0	0	16
TOTAL	154	50	1	205

Tableau 134: Type de verbe neutre et sa fréquence dans la production des locuteurs de suédois L1 et L2.

Le verbe neutre le plus fréquent est la copule, *vara* « être », et c'est également le seul verbe neutre utilisé par les locuteurs de suédois L1. L'emploi du verbe *finnas* est unique aux apprenants L2, et dans tout le corpus, nous trouvons 50 occurrences de ce verbe chez ces apprenants (41 fois chez L2in et 9 fois chez L2av), mais aucune chez les locuteurs de suédois L1. Le nombre total de phrases locatives statiques étant de 308, l'usage proportionnel de ce verbe atteint 13,31% chez les apprenants intermédiaires et 2,92% chez les avancés. Il est facile de tirer la conclusion que l'utilisation de l'expression existentielle *det finns* se réfère à un usage répandu de son équivalent sémantique français, « il y a ». Cependant, cette expression n'est utilisée par le groupe de contrôle français que dans 1,62% (soit 5 fois sur 308 phrases locatives). Il semblerait plutôt que les apprenants L2in ont inclus cette expression dans leur interlangue comme une stratégie pour exprimer l'existence, et ainsi la localisation, d'un objet.

10.5.1.1. Les expressions elliptiques dans la tâche statique

Parmi les expressions elliptiques, nous avons comptabilisé les phrases contenant une ellipse verbale, où la relation spatiale entre la Figure et le Fond est établie à l'aide d'une préposition. Or, nous y trouvons aussi les phrases appelées *non-autonomous*, ou phrases concomitantes. Ces énoncés sont composés de la Figure ou du Fond, mis en relation, respectivement, avec son Fond ou sa Figure par une sorte de syntagme prépositionnel, toujours introduite par la préposition concomitante *med* « avec ». L'attribution des rôles sémantiques dans ce type de phrases se fait par l'interlocuteur, car la phrase en elle-même n'est pas hiérarchique. Illustrons nos propos par l'exemple (10.37) ci-dessous.

- (10.37) *Det är en leksaksbil med en legogubbe.* SP003-S7F003
 cela être.PRÉS une jouet-voiture avec un légo-bonhomme
 « C'est une voiture jouet avec un bonhomme de légo. »

Nos habitudes conceptuelles culturelles veulent qu'il y ait une asymétrie entre les tailles de la Figure et le Fond, dont la Figure est l'objet le plus saillant, tandis que le Fond est plus grand et agit en point d'ancrage (cf. Talmy, 1985, 2000; Landau & Jackendoff, 1993). Cette asymétrie se reflète souvent dans la syntaxe de la phrase locative, car la Figure se trouve couramment en position du sujet grammatical⁹³, tandis que le Fond est encodé par un syntagme prépositionnel en complément circonstanciel. Dans la phrase concomitante, ces rôles syntaxiques ne sont pas respectés, même si, dans la plupart des cas, la Figure se trouve dans le syntagme prépositionnel introduit par *med*, comme dans la phrase (10.37) ci-dessus. Or, nous avons plusieurs exemples qui montrent le contraire, dont le suivant :

- (10.38) *Det är en ring med en trädsdel.* SP012-SL2INM004
 cela être.PRÉS une bague avec une arbre-partie
 « C'est une bague avec la partie d'un arbre. »

L'emploi d'une construction concomitante pourrait ainsi souligner la difficulté perçue par le locuteur d'assigner tel rôle spatial à telle entité. En outre, cette construction évite d'utiliser un élément verbal, et par conséquent, de choisir entre les verbes de position.

Selon les chiffres du tableau (135) ci-dessous, ce sont surtout les jeunes enfants qui ont recours à l'ellipse verbale.

Tâche statique	4 ans	7 ans	10 ans	L2in	L2av	Contrôle suédois
Expression elliptique, nombre	171	75	16	41	39	28

Tableau 135: Occurrences des expressions elliptiques pour encoder la tâche statique chez les locuteurs de suédois L1 et L2.

Il semblerait que cette construction appartienne à une interlangue d'un niveau de compétence inférieur, et qu'en évoluant, celle-ci laisse la place à des constructions syntaxiques plus élaborées. Or, la réponse n'est pas si simple, car les chiffres dans ce tableau incluent toutes

⁹³ Ou dans la position du sujet réel (c'est-à-dire dans le COD) pour les énoncés introduits par un sujet formel, voir le chapitre 1.5.2 ci-dessus.

sortes d'ellipses verbales. En effet, parmi les expressions elliptiques, sont également catégorisés les étiquetages de la Figure et/ou du Fond, trouvés chez tous les groupes d'informateurs. Il s'agit d'une simple énumération des entités présentes dans le stimulus, sans aucun élément linguistique les liant. Nous les avons nommées de « fausses » ellipses, et malgré cette dénomination, nous les avons catégorisées parmi les « vraies » ellipses. Cette organisation elliptique reflète un manque d'ancrage spatial dans les expressions. C'est seulement à partir de 7 ans que le discours en contient suffisamment, et l'automatisme n'est installé que vers 10 ans (cf. Hickmann, 2004:102). Dans le tableau (136) ci-dessous, nous trouverons la répartition entre ces deux types d'ellipses (F = « fausse », V = « vraie ») chez les différents groupes d'informateurs.

Types d'ellipse	4 ans		7 ans		10 ans		L2in		L2av		Contrôle suédois		TOTAL	
	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F
nombre	56	115	54	21	15	1	37	4	36	3	27	1	225	145
pourcentage	24,89	79,31	24	14,48	6,67	0,69	16,44	2,76	16	2,07	12	0,69	100	100

Tableau 136: Type d'ellipse et sa fréquence dans la production des locuteurs de suédois L1 et L2.

Le premier constat concerne les « fausses » ellipses, surtout utilisées par les enfants de 4 ans. Cette énumération semble universelle chez les enfants de 4 ans, qui préfèrent étiqueter les entités sans les localiser. L'information à propos de ce qu'il y a sur l'image est donnée, mais ces enfants n'éprouvent aucun besoin de préciser ni comment, ni où, par rapport au Fond (cf. Hendriks & Watorek, 2008; 2012). Cela s'explique par leurs immaturités communicative et discursive. Ces deux caractéristiques empêchent les enfants de prendre en compte les éléments obligatoires à exprimer, pour que l'interlocuteur comprenne à quoi ressemble l'image, par le biais de l'utilisation des moyens linguistiques appropriés. En outre, nous avons pu constater que les jeunes enfants ne maîtrisent pas toujours ces moyens linguistiques. L'ellipse est ainsi une stratégie pour encoder la situation spatiale lorsqu'il y a des lacunes dans la maîtrise de ceux-ci. Chez les apprenants adultes L2, l'information spatiale est fournie en général, ne serait-ce que par une préposition (cf. Hendriks & Watorek, 2012).

Les « vraies » ellipses, quant à elles, semblent être assez constantes dans la production des adultes, indépendamment de la langue maternelle. En effet, les apprenants L2in et L2av, en utilisent dans 16% des cas environ, et s'approchent ainsi des locuteurs du groupe de contrôle suédois, qui en emploient dans 12% des cas. Il est possible de discerner une certaine adaptation des apprenants L2 à la langue cible, car le groupe de contrôle français utilise des

expressions elliptiques dans 20% des cas environ (voir tableau (6.1), page 174). L'usage de celles-ci chez les enfants L1 baisse aussi, et seuls 6,67% des enfants de 10 ans en emploient. La construction elliptique appartient ainsi à un niveau de compétence discursive élevé, comme le notent Perrez & Lemmens (2012:13).

Certains encodages par une expression elliptique peuvent être expliqués, à l'instar de l'utilisation des verbes neutres, par deux points contradictoires. Une situation normale, où il n'y a rien à signaler, et où la relation spatiale entre la Figure et le Fond évoque la canonicité, est souvent encodée par une ellipse (« vraie » ou « fausse ») par les jeunes enfants. En effet, les stimuli SP007 – CHAUSSURES DANS UNE ENTRÉE, SP009 – VÊTEMENTS PAR TERRE, SP011 – OISEAU SUR UNE BRANCHE et SP020 – FLEUR DANS UN VASE sont surtout encodés grâce à une ellipse par les enfants de 4 ans, et souvent par les enfants de 7 ans. Pour ces enfants, ces situations ne relèvent pas d'une situation exceptionnelle, car ils voient souvent l'oiseau perché sur une branche et une fleur mise dans un vase. En Suède, on enlève toujours ses chaussures lorsqu'on entre dans une maison. Par conséquent, une rangée de chaussures dans une entrée de maison constitue une situation normale et canonique pour les enfants suédois. En ce qui concerne les vêtements par terre, il est possible que ce soit une situation habituelle pour la plupart des enfants (et des adultes), mais ce n'est pas une situation canonique, dans la mesure où les vêtements ne sont pas censés se trouver éparpillés sur le sol. Ce stimulus, que nous discuterons sous la section 10.6.2 est encodé en grande partie par un verbe neutre par les apprenants L2in, qui utilisent ce moyen pour exprimer d'une part la normalité, et d'autre part la NON-CANONICITÉ, lorsque les moyens linguistiques appropriés ne leur sont pas accessibles. En effet, les stimuli ayant un aspect non-canonique sont également encodés par une expression elliptique, par exemple SP012 – BAGUE SUR UNE BRANCHE, déjà discuté ci-dessus, mais aussi SP016 – STYLO DANS UN VERRE et SP024 – COUTEAU DANS UN PORTE-COUTEAU. Ce sont surtout les enfants de 4 et 7 ans ainsi que les apprenants L2av qui font usage d'une ellipse verbale pour ces stimuli, mais pour le dernier d'entre eux, le groupe de contrôle suédois la choisit dans 5 phrases. L'emplacement inhabituel des Figures des deux derniers stimuli peut constituer une raison de choisir une expression elliptique devant un verbe de position, comme nous l'avons déjà proposé ci-dessus pour le choix d'un verbe neutre. Selon Ameka & Levinson (2007:855), lorsqu'il existe deux constructions locatives, dont l'une avec un verbe et l'autre elliptique, la dernière sera choisie si la configuration locative est canonique. Pour l'usage du français, nous ne nous sommes pas penchée sur cette problématique, mais, concernant le suédois, il semblerait que ce postulat corresponde à nos résultats.

10.5.2. Les expressions neutres dans la tâche dynamique

Pour la localisation dynamique, les expressions neutres sont celles qui contiennent le verbe de placement *placera* « placer », ou *resa sig* « se lever ». Le premier est un hypéronyme des verbes de position, et il appartient à un registre soutenu, voire littéraire et spécifique, tandis que les verbes de position sont basiques et très fréquemment utilisés dans la langue quotidienne. En effet, aucun enfant suédophone n'a employé ce verbe, et les fois où une expression neutre leur est comptabilisée, il s'agit d'une expression statique encodant la situation dynamique, toujours contenant *vara*. Le deuxième verbe, *resa sig* « se lever », n'encode que la situation DP001 – QUELQU'UN SE MET DEBOUT, jamais utilisé par les enfants de 4 ans, ni des apprenants L2in.

Chez les apprenants L2, le verbe *placera* n'est jamais énoncé par les avancés, alors que les intermédiaires l'appliquent dans 6,52% (soit 21 occurrences), chiffre à comparer avec celui du groupe de contrôle suédois: 3,42% (soit 11 occurrences). En revanche, ces derniers emploient le verbe neutre *resa sig*, alors que les L2in n'ont pas cette entité lexicale dans leur vocabulaire. En effet, celle-ci relève d'un vocabulaire plus riche et sophistiqué, tout comme le verbe *placera*. Or, nous voudrions faire valoir que, pour l'usage du dernier verbe par les L2in, il ne s'agit pas d'un vocabulaire riche, mais d'un effet translinguistique du cognat *placer* du français, ou du cognat *place* de l'anglais. Nous avons ici un transfert qui n'induit pas en erreur ni formelle ni sémantique, mais à une sur-utilisation générale et non-idiomatique de ce verbe (cf. Jarvis & Pavlenko, 2010). La conceptualisation de la situation de placement est ainsi également transférée de la langue source, où la différenciation sémantique des verbes de position n'existe pas (en français) ou très rarement (en anglais). En effet, le groupe de contrôle français utilise les verbes de placement neutres dans 75,71% dans la tâche dynamique élargie. Ainsi, nous voyons qu'une adaptation vers la langue L2 est bien engagée, et que tous les apprenants L2, intermédiaires comme avancés, ont adopté en grande partie la pensée positionnelle, en ajustant leur *thinking for speaking*.

C'est surtout dans la production de deux individus parmi les apprenants L2in que nous trouvons l'usage de *placera*. Pour le premier, il s'agit d'une généralisation totale de celui-ci en tant que verbe de placement, hormis une occurrence de *hänga* « suspendre ». Aucun verbe de position dynamique n'est utilisé par cet informateur, et pour les situations prototypiques dynamiques, il fait usage des verbes de position statiques. Pour le deuxième informateur ayant

ce comportement, une répartition entre les verbes *placera* et *lämna* « laisser » se fait presque à l'unanimité, n'utilisant aucun verbe de position dynamique. En revanche, ces deux informateurs emploient les verbes de position statiques dans une mesure plus ou moins développée pour encoder la tâche dynamique. Il semblerait alors que les verbes statiques sont appris avant les verbes dynamiques.

Si l'utilisation du verbe *resa sig* se fait par une grande partie des locuteurs du groupe de contrôle, le verbe *placera* n'est employé que par trois personnes de ce groupe, dont une qui n'y a recours qu'une fois. En effet, les deux autres informateurs semblent en faire une sur-utilisation idiosyncrasique, en l'énonçant cinq fois chacun. Nous expliquons ce choix par une interprétation de leur part de la situation d'enregistrement comme une situation formelle, alors que les autres informateurs n'y ont pas apporté un tel jugement, en employant un langage de tous les jours. Or, il est également possible, pour certains stimuli, d'y voir un évitement de choisir un verbe de position dynamique. Le stimulus DP007 – POSER UN ORDINATEUR SUR UNE TABLE, par exemple, a élicité les trois verbes de position (voir le tableau (57), page 269). Le choix des informateurs « sur-utilisateurs » de *placera* peut ainsi relever d'une difficulté de déterminer l'orientation de la Figure. Afin d'éviter le choix entre les trois verbes de position, ils optent pour le verbe neutre. Une autre raison possible derrière ce choix est que ce verbe a pu leur sembler le plus apte à encoder cette situation à cause du mouvement précis et doux. En effet, le verbe *placera* est utilisé dans des situations de placement surtout pour souligner un soin particulier apporté à l'ajustement du geste. Ainsi, ce verbe avoisine en quelque sorte certaines utilisations du verbe *sätta*, qui peut encoder un jugement sur l'emplacement comme un endroit approprié où la Figure est fonctionnelle. En effet, l'informateur qui choisit le verbe neutre une seule fois l'applique également pour le stimulus DP007 – POSER UN ORDINATEUR SUR UNE TABLE, en se joignant aux deux autres. Toutefois, l'explication qui nous paraît la plus probable joint le registre formel à une sur-utilisation idiosyncrasique.

10.5.2.1. L'expression elliptique et les situations dynamiques

Dans nos données, il n'y a pas d'expressions elliptiques pour encoder la tâche dynamique, hormis quelques encodages statiques, comme dans l'exemple (10.39) ci-dessous.

- (10.39) *Ett plåster på ett träd.* DP012-SL2INM006
 un pansement sur un arbre
 « Un pansement sur un arbre. »

Cet apprenant n'indique nulle part la relation dynamique entre la Figure et l'arbre, ni que la relation spatiale est obtenue à l'aide d'un Agent. Il s'agit de l'apprenant L2in dont la compétence linguistique est légèrement en dessous des autres, et il procède à un encodage statique de plusieurs stimuli dynamiques, à savoir 6 fois sur 23, dont celui dans l'exemple (10.39) ci-dessus.

La présence d'expression elliptique statique tient sans doute à la structure syntaxique d'une phrase décrivant une situation d'emplacement statique, qui permet l'omission du verbe. En effet, la relation spatiale entre la Figure et le Fond peut être exprimée seulement par la préposition dans les deux langues. En revanche, pour une situation dynamique, le lien entre la Figure et le Fond n'est exprimé que partiellement par la préposition, qui porte surtout la relation résultative du mouvement entre la Figure et le Fond, alors que le verbe, quant à lui, exprime l'action qui amène à ce résultat. Par exemple, dans la phrase *någon ställer en mugg på bordet* « quelqu'un pose (debout) un mug sur la table », l'action exprimée par le verbe est *ställa* « mettre debout », tandis que la préposition *på* « sur » indique la relation spatiale entre la Figure *mugg* et le Fond *table*, lorsque l'action est accomplie. En outre, les verbes de position statiques ressemblent à la copule et l'exemple le plus révélateur est le fait que la copule peut être omise notamment dans une situation de localisation statique (Ameka & Levinson, 2007:853ff). Les verbes de position dynamiques ont en outre une sémantique plus complexe. Cet aspect rend l'omission du verbe plus difficile dans les situations dynamiques.

10.5.2.2. Verbe de placement appartenant à la catégorie AUTRE

Les verbes utilisés par les informateurs n'encodant qu'une partie du mouvement ont été comptabilisés sous la catégorie AUT, c'est-à-dire autres verbes. Nous allons en traiter deux ici, car ils semblent faire partie des verbes de placement au niveau conceptuel chez les locuteurs utilisateurs. Ces verbes sont uniquement utilisés par les apprenants. Il s'agit surtout des verbes *ta* « prendre » et *lämna* « laisser ». Ce dernier encode uniquement la fin d'un mouvement de placement, c'est-à-dire le lâcher prise de la Figure et le retraitement de l'Agent. Comme le verbe *ta*, il n'exprime aucune information sur la Manière dont le mouvement est effectué, ni sur l'orientation de la Figure, contrairement aux verbes de placement suédois. Le verbe *ta* encode

les notions de la SAISIE, le MOUVEMENT et la POSSESSION, (cf. Ekberg, 1993:113), qui sont en cours également dans une situation de placement. Toutefois, ceux-ci couvrent surtout le mouvement contrôlé jusqu'à l'emplacement final (cf. Narasimhan & Gullberg, 2011:512), tandis que le verbe *ta* encode principalement le mouvement initial, et ne comprend pas d'information sur le lâcher prise.

En revanche, le verbe *ta* se trouve dans la même construction syntaxique que les verbes de placement, à savoir sujet + verbe (+ particule) + COD + CC⁹⁴. Ces composantes syntaxiques correspondent aux rôles sémantiques suivants : le sujet est l'Agent qui réalise l'activité décrite par le verbe (en l'occurrence *ta*), le COD est pour la plupart du temps un syntagme nominal ou pronominal qui encode la Figure, et le CC constitue souvent le syntagme prépositionnel encodant le Fond (cf. Gullberg & Burenhult, 2012:170-171).

Le tableau (137) ci-dessous présente ainsi les occurrences des verbes *ta* et *lämna*.

Occurrences des verbes <i>ta</i> et <i>lämna</i>	4 ans		7 ans		10 ans		L2in		L2av		Contrôle suédois		TOTAL	
verbe	<i>ta</i>	<i>lämna</i>	<i>ta</i>	<i>lämna</i>	<i>ta</i>	<i>lämna</i>	<i>ta</i>	<i>lämna</i>	<i>ta</i>	<i>lämna</i>	<i>ta</i>	<i>lämna</i>	<i>ta</i>	<i>lämna</i>
nombre	12	7	2	2	1	0	3	9	0	10	0	3	18	31

Tableau 137: Occurrences des verbes *ta* et *lämna* dans la production des locuteurs de suédois L1 et L2.

L'usage du verbe *ta* décroît avec l'âge et la compétence linguistique, alors que la tendance n'est pas aussi claire pour le verbe *lämna*. Nous analysons l'utilisation de ce dernier comme une façon d'encoder une partie de l'événement décrit par le stimulus, à savoir la fin, sans préciser la Manière du mouvement ni l'orientation de la Figure. Pour le verbe *ta*, il semble être une stratégie pour encoder un événement de placement, lorsque le verbe de placement n'est pas accessible. Une simplification du concept du mouvement est en cours, car l'aspect dynamique est exprimé, mais plusieurs aspects de l'événement actuel restent omis (cf. Viberg, 1985:43ff). Regardons l'exemple ci-dessous.

(10.40) *Han s- han tog en dator på*
 il s- il prendre.PRÉT un ordinateur sur
bordet.
 table.DÉF
 « Il... il a pris un ordinateur sur la table. »

DP007-S4P001

94 COD = complément d'objet direct; CC = complément circonstanciel.

Le verbe *ta* est précédé d'une hésitation avec un début de mot (*s-...*). Il est fort probable qu'il s'agisse d'un verbe, et en sachant que l'enfant en question a une préférence pour le verbe *stoppa* (9 occurrences sur 23), nous voudrions avancer qu'il a voulu utiliser ce verbe. Il l'a déjà employé pour des situations avec des relations spatiales bidimensionnelles (DP004 – POSER UN MUG SUR UNE TABLE, DP010 – POSER UN CRAYON SUR UNE TABLE), avec la présence d'un support plat. La raison pour laquelle il y renonce pour la situation ci-présente reste inconnue. Cet enfant fait également une utilisation répandue du verbe *ta*, car il encode cinq événements de placement avec ce verbe. Il ne semble pas avoir acquis les verbes de position dynamiques, car seulement deux occurrences du verbe *ställa* se trouvent dans sa production. Pour la tâche statique, cet informateur n'énonce jamais le verbe *sitta*, alors que les autres verbes font partie de son vocabulaire.

Plusieurs occurrences de *ta* sont combinées à des particules. La phrase (10.41) ci-dessous en illustre un exemple.

- (10.41) *Eh ta in en sladd i väggen.* DP013-S4P10
 euh prendre.INF vers l'intérieur un fil dans mur.DÉF
 « Euh, prendre un fil dans le mur. »

L'enfant de 4 ans ayant énoncé cette phrase utilise donc un verbe avec la même construction syntaxique que les verbes de placement. En outre, il le fait suivre par une particule indiquant la Trajectoire, comme dans plusieurs occurrences des verbes de position dynamiques (cf. Bowerman, 1978a:981). Ainsi, il améliore sa phrase afin qu'elle devienne compréhensible. Comme nous l'avons soulevé ci-dessus, les particules font très tôt partie du langage enfantin, et les petits suédophones adoptent cette organisation discursive dès le plus jeune âge (cf. Håkansson, 1998; Plunkett & Strömqvist, 1992; Strömqvist et al., 1998), surtout en combinaison avec des verbes de mouvement ayant une sémantique simple. C'est sans doute pourquoi le verbe *ta* se produit régulièrement avec des particules (4 fois sur 15 occurrences chez les enfants). Les exemples suivants nous apportent d'autres éléments de discussion.

- (10.42) *Han tar en tallrik och eh # # #* DP005-SL2INM005
 il prendre.PRÉS une assiette et euh # # #
 « Il prend une assiette et euh... »

- (10.43) *Han tog en tallrik... tog den i*
 il prendre.PRÉT une assiette... prendre.PRÉT le.PRON.OBJ dans
maskinen. DP005-S4F001
 machine.DÉF
 « Il a pris l'assiette... l'a pris dans la machine. »

Le choix du verbe *ta* « prendre » constitue un antonyme sémantique aux verbes de placement, en encodant une direction à partir d'un endroit, alors que ces derniers encodent une direction vers un endroit (cf. Viberg, 1985:17). Ici, il peut s'agir d'une synthétisation plus basique du mouvement provoqué, incarné par les verbes de placement, et qui est également présent dans le verbe *ta* (*ibid*:43ff). L'enfant L1 (exemple (10.43)) utilise une syntaxe qui correspond à celle des verbes de placement, alors que l'apprenant L2in dans l'exemple (10.42) semble chercher un mot qu'il ne trouve pas, et il abandonne. Il est possible qu'il veuille procéder à une répartition des tâches sémantiques, en mettant l'aspect dynamique dans le verbe *ta* et en encodant la position dans un verbe de position statique, comme certains apprenants dans l'étude de Viberg (1985:43). Or, ce deuxième élément sémantique ne lui est pas venu à l'esprit, ce qui l'a conduit à s'arrêter au milieu de sa phrase. Dans la transcription, nous trouvons la fin de son raisonnement, mais en français : *C'est dingue. Je sais plus comment dire mettre, donc je vais pas trouver.* Cet informateur est par ailleurs capable d'utiliser un verbe de position dynamique dans sa production, à savoir *ställa* (10 occurrences), mais apparemment, il n'a pas jugé ce verbe adapté pour la situation en question.

Comme nous l'avons déjà constaté, les verbes de placement encodent un mouvement provoqué et accompagné jusqu'à l'emplacement final, alors qu'un verbe comme *ta* encode le début d'un tel mouvement, mais toujours accompagné par l'agent. En outre, le fait de prendre quelque chose induit un changement de la localisation de l'objet, tout comme le fait de le placer quelque part (Bowerman, 1978a:981). La confusion de ces verbes s'explique par Bowerman selon la maturité chez l'enfant, qui conduirait ce dernier à approfondir l'analyse sémantique de ces verbes. Avant d'y arriver, les enfants utilisent ces verbes dans des contextes plus restreints, mais correctement sans jamais les confondre. Ensuite, au fur et à mesure que l'enfant fait une analyse des schémas d'image derrière chaque verbe, il les réunit sur la base des schémas découverts. Une conclusion que l'enfant peut en tirer est que les verbes de placement et le verbe *ta* se trouvent dans le même domaine sémantique, à savoir le Mouvement, la Trajectoire, l'intention de l'agent et l'accompagnement corporel. Ainsi, pour encoder des actions contenant ces paramètres, l'enfant se trompe parfois dans le choix du

verbe (*ibid*:983). En outre, les relations causatives sont acquises après que les situations basiques de mouvement sont établies, selon Tomasello (1992:199ff). Comme *ta* est un verbe exprimant un mouvement plus basique que le placement, induisant la causativité, ce premier verbe est probablement acquis avant.

10.5.3. Résumé

Les expressions neutres et elliptiques semblent ainsi remplir trois fonctions. Premièrement, elles sont utilisées par les locuteurs lorsque la situation spatiale contient des aspects non-canoniques et inattendus. Deuxièmement, leur usage est courant lorsqu'elle est si canonique qu'il n'y a rien à signaler. Troisièmement, une telle expression neutre ou elliptique peut sortir le locuteur de son embarras lorsque l'entité lexicale idiomatique, à savoir le verbe de position, ne lui est pas accessible pour différentes raisons. Ce sont surtout les apprenants d'un niveau inférieur qui en font usage, mais il faut bien distinguer d'un côté les apprenants L1, qui ont principalement recours aux ellipses (« fausses » ou « vraies ») et, de l'autre côté, les apprenants L2, qui quant à eux ont tendance à utiliser surtout les expressions neutres.

L'usage du verbe *ta* dans un événement de placement montre une sensibilité au mouvement chez les enfants de 4 ans. N'ayant pas accès au verbe de position dynamique idiomatique, l'enfant opte pour un verbe dynamique, même si celui-ci n'exprime qu'une partie de l'événement de mouvement. Parfois, les particules l'aident à exprimer le mouvement final, notamment *in* « vers l'intérieur » et *ner* « vers le bas ».

10.6. Choix de verbes idiosyncrasiques

Dans cette section, nous allons relever des usages divers et non-idiomatiques des verbes de position et essayer d'en trouver l'explication. Comme nous l'avons signalé ci-dessus, certains emplois erronés ou idiosyncrasiques sont dus à la sur- ou à la sous-utilisation d'un des verbes. Dans d'autres cas, cette explication n'est pas suffisante, et nous allons discuter plusieurs des raisons possibles. Tout d'abord, nous parlerons de l'usage collocationnel des verbes de position et nous discuterons également l'orientation attentionnelle sur le Fond et sa nature. Ensuite, nous aborderons les aspects de la non-canonlicité et son influence sur le choix de verbe, suivi par une discussion sur quelques choix idiosyncrasiques intéressants. A la fin, nous relèverons quelques cas d'autocorrections afin d'observer la façon dont les situations spatiales font interférer les paramètres sémantiques.

10.6.1. L'usage collocationnel

L'acquisition d'une langue se passe en grande partie par l'intégration des structures et des constructions fréquentes, parfois appelées *chunks* (cf. Ellis, 2003; Bybee, 2003, 2006, 2008, 2010). Nous avons choisi d'utiliser le terme de collocation pour ces constructions, en ce qui concerne des combinaisons courantes d'un certain verbe de position et une certaine Figure. Ce type de constructions avoisine le terme de *noun classifier* (« classificateur de nom »), où le verbe de position utilisé donne des informations sur les configurations spatiales de la Figure (cf. Lemmens & Perrez, 2010). Cela rejoint l'idée sur l'inhérence de certains traits spatiaux de l'objet en question (cf. Levinson, 2003), selon laquelle l'observation spatiale – et ensuite son encodage linguistique – se réalise à partir de ces traits inhérents (notamment un « vers-le-haut fonctionnel », comme pour une bouteille, cf. Jakobsson, 1996).

Les collocations dont nous parlons s'appliquent à des situations canoniques et habituelles, alors que les classificateurs de nom sont toujours utilisés avec la même Figure, indépendamment de l'orientation spatiale de celle-ci. Si *stå* « être debout » était un verbe classificateur de nom, il serait toujours combiné par exemple à la Figure *flaska* « bouteille », même lorsque celle-ci est couchée. La construction collocationnelle devient une sorte de prototype qui permet à l'apprenant de voir les liens entre le sens du verbe et la construction dans laquelle il se trouve (cf. Goldberg et al, 2004:299). Par exemple, le verbe *ställa* est le verbe de placement le plus souvent combiné à la Figure *cykel* « vélo ». Cette collocation peut expliquer l'usage de ce verbe pour encoder le stimulus DP009 – POSER UN VÉLO PAR TERRE par

un enfant de 4 ans et un apprenant L2av. Aucun des deux informateurs ne fait une sur-utilisation par ailleurs de ce verbe. Ainsi, ce choix semble être déduit d'une utilisation souvent entendue dans la langue de tous les jours.

Cependant, une utilisation idiomatique d'un verbe de position implique la modification de celui-ci selon les paramètres qui sont d'actualité dans la situation spatiale. Par conséquent, si le locuteur utilise toujours tel verbe avec telle Figure, certaines configurations spatiales ne seront pas encodées correctement. Par exemple, lorsque la Figure ne se trouve plus dans sa position canonique, l'usage d'un autre verbe de position s'impose souvent. Lorsqu'un apprenant ne procède pas à ce changement, mais utilise le verbe habituellement combiné à cette Figure, nous considérons qu'il en fait un usage collocationnel, sans procéder à l'analyse des paramètres sémantiques. Un parallèle à ce comportement se trouve dans l'étude de Toivonen (1997), où les jeunes enfants préfèrent placer les objets dans leur position inhérente que dans la position demandée. Cela découle du constat fait par Johnston & Slobin (1979:537) que les objets ayant une orientation inhérente sont remarqués et appris en priorité.

Un apprenant qui entend une combinaison non-collocationnelle de Figure + verbe de position doit alors faire une analyse de la situation spatiale afin de discerner les paramètres qui sous-tendent cette modification de verbe. Pour cela, une certaine maturité et disposition cognitives doivent être obtenues, d'une part pour être prêt à entendre et comprendre le changement, d'autre part pour avoir le temps de traiter cette information dans le flux discursif.

Selon nous, il existe deux comportements collocationnels. Le premier, sans doute le plus courant, est déjà mentionné ci-dessus. Il englobe la combinaison d'un certain verbe de position avec une certaine Figure. Le deuxième concerne la réunion d'un verbe de position et un certain type de Fond. Pour ce dernier, il s'agit d'un Fond qui induit l'usage fréquent d'un certain verbe de position. Une association s'est construite chez le locuteur entre tel verbe et tel Fond. Nous commençons par en donner un exemple de l'usage par plusieurs apprenants L2 du verbe *sitta* dans deux situations requérant le verbe *stå*, déjà soulevé dans la section 10.4.1.1 ci-dessus. Il s'agit des stimuli SP001 – BONHOMME SUR TOIT DE VOITURE et SP004 – BOUTEILLE SUR UNE CHAISE. En effet, la position la plus courante d'une personne par rapport à une voiture est effectivement d'être assise, tout comme c'est la posture généralement prise sur une chaise. Aucune analyse de la position réelle du personnage ni de la bouteille n'est faite. Comme nous l'avons avancé dans le chapitre 3.5.3., la chaise peut être considérée comme faisant partie des catégories d'objet incluses dans l'action du verbe *sitta* (cf. Bowerman, 2005). Ces apprenants L2 montrent ici une certaine orientation attentionnelle vers le Fond et sa nature (*Ground-*

oriented), de par leur langue maternelle, qui, dans une description statique, porte davantage d'attention aux propriétés des Fonds ainsi qu'aux environs (cf. Slobin, 1997, 2004). Ainsi, nous avons un type de transfert conceptuel, où les habitudes d'attention créées par la langue maternelle se reflètent dans la production de la L2 (cf. Jarvis & Pavlenko, 2010). Les apprenants ont bien intégré qu'une situation de localisation est en général encodée par un verbe de position, mais ils n'ont pas complètement assimilé que les paramètres sémantiques des verbes portent sur la nature de la Figure, et non pas sur le Fond.

Parmi les enfants apprenants L1, il s'agit surtout d'un comportement collocationnel entre le verbe et la Figure. Un enfant de 4 ans encode le stimulus SP007 – CHAUSSURES DANS UNE ENTRÉE de la façon suivante :

(10.44) Skor	sitter	bredvid	varandra.	SP007-S4P002
chaussures.INDÉF	être assis.PRÉS	à côté de	l'un l'autre	
« Des chaussures sont assises les unes à côté des autres. »				

Une explication possible est la combinaison fréquente de la Figure *ska* « chaussure » et le verbe *sitta* lorsqu'on parle de l'emplacement de la chaussure sur le pied. Cette situation est récurrente dans la vie quotidienne d'un jeune enfant, à qui les adultes disent notamment *skon ska sitta på foten* « la chaussure doit être (assise) sur le pied », pendant l'habillage. Cette collocation induit probablement l'enfant à appliquer ce verbe même dans une situation spatiale où le pied est absent. Cela montre bien qu'il ne s'agit pas d'une collocation avec le Fond (le pied), mais d'une collocation de la Figure (chaussure) et le verbe *sitta*.

Les enfants plus âgés et les apprenants L2av procèdent aussi à cette stratégie d'acquisition. Pour le stimulus SP008 – ASSIETTE RETOURNÉE SUR UNE TABLE, requérant un encodage de la position non-canonique par l'usage du verbe *ligga*, deux enfants de 10 ans et un apprenant L2av emploient le verbe *stå*. Notre explication à cet emploi erroné se réfère donc au lien collocationnel qu'il peut y avoir entre une assiette et le verbe *stå*. Ces apprenants, ayant une plus grande expérience de la vie et du langage, appliquent la combinaison de Figure et de verbe qu'ils entendent le plus souvent, sans faire d'analyse de la relation spatiale actuelle.

Les verbes de position dynamiques bénéficient aussi d'un usage collocationnel, ce que nous pouvons voir dans l'exemple suivant :

(10.45)	<i>Han</i>	#	<i>han</i>	<i>ställde</i>		<i>cykeln</i>		<i>så där,</i>		<i>med</i>
	il	#	il	mettre debout.PRÉT		vélo.DÉF		comme ça,		avec
			<i>hjulen</i>			<i>så där.</i>				DP009-S4P002
			pneus.DÉF			comme ça				
	« Il a posé le vélo comme ça, avec les pneus comme ça. »									

C'est un enfant de 4 ans qui utilise le verbe *ställa* pour encoder le stimulus DP009 – POSER UN VÉLO PAR TERRE, idiomatiquement encodé par *lägga*. En prononçant la locution *så där* « comme ça », l'enfant fait un geste avec sa main en forme plate, allant de gauche à droite pour indiquer l'horizontalité. Cet enfant fait un usage répandu du verbe *lägga* par ailleurs, et le choix de *ställa* pour cette situation n'est donc pas par défaut, mais sans doute par collocation. La combinaison du verbe *ställa* et la Figure *cykel* « vélo » est certainement très fréquente dans sa vie quotidienne, ce qui impose ce choix à l'enfant. Or, il entend que l'information rendue par cette expression ne correspond pas à la situation, et la modifie en ajoutant ce geste. Nous n'avons pas filmé les informateurs, et nous ne savons pas si le nombre de précisions gestuelles est élevé dans notre corpus. Néanmoins, ce cas-ci était si saillant lors de la situation d'énonciation que nous l'avons noté. En effet, les gestes disent beaucoup de choses sur l'acquisition de l'encodage linguistique de la situation spatiale et la façon dont les apprenants L1 et L2 appréhendent celle-ci (cf. Gullberg, 2008, 2009, 2011a, 2011b; Morgenstern, 2009; Gullberg & Narasimhan, 2010)⁹⁵.

Les livres se trouvent le plus souvent sur des étagères et dans des bibliothèques à la position verticale. Par conséquent, c'est ce paramètre sémantique qui est le plus souvent encodé en combinaison du livre, voir les réponses aux stimuli DP022 – POSER UN LIVRE PARMI D'AUTRES SUR UNE ÉTAGÈRE et DP023 – POSER UN LIVRE SUR UNE ÉTAGÈRE VIDE. Même le stimulus SP023 – LIVRE SUR UN PUPITRE est encodé uniquement par un verbe exprimant la VERTICALITÉ par le groupe de contrôle suédois. En effet, l'orientation spatiale de ce livre n'est pas perçue d'une façon immédiate, car il est légèrement penché et ne se tient pas debout par ses propres forces. L'usage majoritaire du verbe *stå* pour ce stimulus peut donc être dû à une combinaison collocationnelle entre ce verbe et l'objet *bok* « livre ».

⁹⁵ Il est dommage que nous n'ayons pas filmé tous les informateurs lors de l'enregistrement. Nous en avons déjà évoqué la raison, à savoir une organisation pratique déjà assez lourde, avec beaucoup de déplacements en Suède et France. Dans nos futures recherches sur l'acquisition de l'expression de la spatialité, il nous semble inévitable d'inclure les gestes.

10.6.2. Les aspects non-canoniques dans les situations spatiales

La NON-CANONICITÉ implique un aspect inattendu et inhabituel de la situation spatiale. Les relations spatiales non conventionnelles soulignent souvent soit l'orientation de la Figure, soit la nature du Fond, qui deviennent saillantes. Par conséquent, pour ces situations non-canoniques, la Manière de l'emplacement sera systématiquement encodée linguistiquement, indépendamment de l'appartenance typologique de la langue parlée (Viberg, 1998b:203; Lemmens & Slobin, 2008). Or, les enfants ont davantage de difficultés à encoder une situation non-canonique, du fait de leur inclination à un usage collocationnel (cf. Bowerman, 2005:221). En ce qui concerne le suédois, les locuteurs adultes natifs précisent souvent l'information sur la Manière non-canonique dans le satellite, alors qu'elle est déjà exprimée par le verbe conjugué. Les enfants L1 et les apprenants L2 procèdent à cette organisation discursive dans une moindre mesure. Leur immaturité discursive (et pour les enfants parfois également cognitive) peut en fournir une explication. En effet, ils n'ont probablement pas le temps de traiter cette information supplémentaire, mais se concentrent sur l'information qu'ils expriment dans le verbe. Ainsi, il est possible que le verbe neutre *vara* « être » soit sur-utilisé, comme un verbe par défaut pour encoder des situations non-canoniques (cf. Viberg, 1993; Toivonen, 1997; Strömquist, 1997).

A l'inverse, les langues moins orientées vers la Manière n'encodent jamais l'orientation canonique d'une Figure, selon les résultats de l'étude de Narasimhan & Gullberg (2011). Le français appartenant à ce type de langue, nous voyons dans nos données que le groupe de contrôle français n'apporte pas d'information supplémentaire sur la Manière de l'emplacement, lorsque celle-ci est pour ainsi dire normale.

C'est pourquoi nous trouvons remarquable le nombre de précisions par les locuteurs de français sur la Manière dont se trouve les chaussures dans le stimulus SP007 – CHAUSSURES DANS UNE ENTRÉE (voir le tableau (53), page 262). Dans ce stimulus, il y a des chaussures bien rangées et mises d'une façon canonique, avec l'ouverture vers le haut. Le marquage majoritaire de la Manière par les francophones (9/14) nous induit à penser que ce genre de situation n'est pas courante dans la société française. En Suède, lorsqu'on entre dans une maison d'habitation, on enlève ses chaussures, et pour la plupart des suédois, des situations comme celle représentée sur l'image appartiennent à la vie quotidienne. Il est possible que nous tenions ici l'explication à l'engouement des locuteurs français pour des expressions précisant la Manière – il s'agit d'une situation non-canonique dans leurs vies de tous les jours,

et malgré l'orientation canonique des chaussures, ils ont opté pour un développement sémantique dans la description de cette situation.

En revanche, le stimulus SP004 – BOUTEILLE SUR UNE CHAISE, avec son Fond inhabituel, ne reçoit aucune précision sur la Manière dont se trouve la bouteille par les locuteurs de français. L'orientation canonique de la bouteille prend le dessus, le Fond n'étant pas suffisamment inattendu pour éliciter des expressions linguistiques contenant la Manière.

Une autre situation canonique est encodée par une précision sur la Manière dans le groupe de contrôle français. Il s'agit de DP008 – POSER UNE ASSIETTE SUR UNE TABLE qu'une personne encode comme étant à *l'endroit*, voir l'exemple ci-dessous.

(10.46) *Quelqu'un qui pose une assiette à l'endroit euh sur une table.*

DP008-SGFK006

Cette précision paraît injustifiée, car une position normale et canonique est en général omise dans l'expression linguistique française. Or, cet informateur appartient au groupe ayant fait la tâche statique en premier, où une des images contient une assiette posée à l'envers sur une table (SP008 – ASSIETTE RETOURNÉE SUR UNE TABLE). Par conséquent, en comparaison de la situation statique, cette personne a relevé la canonicité de l'assiette dans la situation dynamique. Aucun locuteur de suédois L1 ou L2 n'a encodé cette normalité, faisant très probablement confiance à l'information spatiale déjà présente dans le verbe, à savoir *ställa* ou *sätta*.

Or, pour la plupart du temps, les francophones et les suédophones sont d'accord sur la non-canonicité d'une situation spatiale. Par exemple, le stimulus SP005 – TAPIS DEBOUT DANS UN COIN a élicité un grand nombre d'expressions indiquant la Manière dont se trouve la Figure chez tous les locuteurs. Les locuteurs du groupe de contrôle français précisent la manière dont se trouve le tapis à 100%, tout comme les locuteurs du groupe de contrôle suédois. Avec l'emplacement canonique du tapis mis hors jeu, les informateurs sont incités de préciser l'orientation du tapis dans l'espace, même si cette façon de s'exprimer n'appartient pas aux habitudes. L'idée avancée par Lemmens & Slobin (2008) sur une tendance d'encoder la NON-CANONICITÉ de la position des objets même dans les langues qui normalement n'expriment pas la position semble être confirmée ici. L'information sur la Manière est par conséquent exceptionnelle et plus saillante dans une langue V, étant doublement marqué, d'une part syntaxiquement, car la construction devient plus lourde avec beaucoup d'information dans les satellites, et d'autre part sémantiquement puisque sa présence est si rare (cf. Slobin, 1997:457-

458; Lemmens & Slobin, 2008). Les suédophones, quant à eux, encodent majoritairement la Manière d'une part dans le verbe conjugué (en l'occurrence *stå*), d'autre part dans un jusqu'à quatre satellites, renforçant ainsi la configuration non-canonique.

Nous avons déjà noté ci-dessus (section 10.4.1.1.) que la non-canonieité de l'orientation du tapis peut être encodée par le verbe *ligga*, car ce verbe englobe parmi ses paramètres sémantiques la NON-CANONICITÉ. Or, tous les apprenants ayant utilisé ce verbe pour encoder le stimulus SP005 – TAPIS DEBOUT DANS UN COIN en font une sur-utilisation. Par conséquent, il est peu probable qu'une analyse de la situation spatiale soit réalisée, avec le choix de ce verbe comme résultat.

Comme la paire de verbes *ligga/lägga* encode la NON-CANONICITÉ en même temps que l'HORIZONTALITÉ, il est pour certains stimuli impossible de savoir si le choix de ce verbe est fait à cause de la présence de l'un ou de l'autre paramètre. En effet, le stimulus SP009 – VÊTEMENTS PAR TERRE est uniquement encodé par ce verbe de position, lorsqu'il n'est pas encodé par d'autres moyens linguistiques, voir la section 10.5. (traitant l'usage des expressions neutres). Cette situation élicite ainsi un grand nombre de précisions sur la manière dont se trouvent la Figure chez les deux groupes de contrôle. Ce fait est sans doute dû à la situation, qui pour la plupart des gens (adultes) semble non-canonique de par la Manière de localisation des vêtements, à savoir éparpillés, ainsi que de par leur Fond, à savoir par terre. Par conséquent, le verbe *ligga* peut avoir été choisi aussi par ce manque de canonicité et pas seulement par leur orientation horizontale.

D'autres précisions sur la manière ont également été apportées, comme dans l'exemple (10.47) ci-dessous.

(10.47) *Kläder som ligger slängda på golvet.* SP009-SLMADM012
 vêtements.INDÉF qui être couché.PRÉS jetés.PART.PAS.ADJ sur sol.DÉF
 « Des vêtements qui se trouvent jetés par terre. »

Ici, le verbe principal *ligga* prend le caractère d'une copule, car l'accent prosodique se trouve sur le participe passé adjectival *slängda* « jetés ». Or, ce verbe ne peut être échangé contre un autre verbe de position, car la notion horizontale, présente dans la situation spatiale et encodée par ce verbe-ci, serait contredite. Ainsi, la fonction de copule n'est que partielle, car la sémantique du verbe de position reste actuelle. À l'aide du satellite *slängda*, ce locuteur rajoute un aspect de la relation spatiale décrite sur l'image, à savoir le désordre qui est le résultat de l'action du verbe *slänga* « jeter ». Ce type d'ajout informationnel se trouve dans

cinq des énoncés du groupe de contrôle suédois, et dans six phrases locatives chez les informateurs francophones. Comme pour le suédois, cette information se trouve dans le satellite, sous forme d'un verbe au participe passé adjectival, ou d'un syntagme prépositionnel. En voici un exemple de chaque élément.

(10.48) *Des vêtements éparpillés sur un plancher.*

SP009-SGFK002

(10.49) *C'est des vêtements posés en vrac sur un plancher.*

SP009-SGFM005

Le verbe *éparpiller* incarne la notion d'être répandu ça et là, en exigeant de l'objet en question d'être léger (cf. Le Petit Robert, 2012). Ainsi, ce verbe français approche les verbes de position suédois, en posant des contraintes sur la nature des objets pouvant en être le sujet. Le syntagme prépositionnel *en vrac* souligne aussi le désordre qui est le résultat de l'événement de placement précédant l'état des vêtements sur l'image. Cet emplacement inattendu de la Figure est souvent relevé par les informateurs adultes, soit linguistiquement dans la phrase locative, soit dans un commentaire d'ordre plus métalinguistique. Dans la phrase (10.50) ci-dessous, nous trouverons cette information dans la phrase locative, énoncée par un apprenant L2 avancé.

(10.50)	<i>Det</i>	<i>är</i>	<i>en</i>	<i>hög</i>	<i>med</i>	<i>tvätt</i>	<i>som</i>	<i>ligger</i>	<i>på</i>
	cela	être.PRÉS	un	tas	avec	linge	qui	être couché.PRÉS	sur
	<i>golvet</i>	<i>lite</i>	<i>där</i>	<i>det</i>	<i>inte</i>	<i>borde</i>	<i>ligga</i>		
	sol.DÉF	un peu	où	cela	NÉG	devrait	être couché.INF		
	<i>förmodligen.</i>								SP009-SL2AVM005
	sans doute								
	« C'est un tas de linge qui se trouve par terre un peu là où ça ne devrait pas être sans doute. »								

D'autres commentaires du genre *här ser ut som hemma hos mig* « ici, c'est comme chez moi » et *det här är väldigt rörigt* « ça c'est vraiment le bazar » soulignent l'emplacement non-conforme aux attentes. Les plus jeunes enfants, pour qui cette situation ne mérite peut-être pas une grande attention, ont surtout procédé à l'étiquetage avec six « fausses » ellipses sur neuf, voir la section 10.5.1.1. ci-dessus.

Le stimulus SP006 – BANANE DANS UN VERRE offre l'aspect non-canonique d'une part concernant l'orientation de la Figure, d'autre part concernant la nature du Fond. Nous avons déjà mentionné que plusieurs locuteurs l'encodent avec le verbe *ligga* (voir 10.4.1.1,

concernant la généralisation), tandis que d'autres utilisent une expression neutre ou elliptique (voir 10.5.1. sur les expressions neutres). La non-canonicité de la situation ci-présente enlève l'attention des apprenants de l'extension verticale de la Figure, et les induit d'encoder la situation par d'autres moyens que par l'expression linguistique de la position debout. Même un locuteur adulte du groupe de contrôle fait ce choix, illustré par l'exemple (10.51) ci-dessous.

- (10.51) *Andy Warhol har varit inblandad här och lagt*
 Andy Warhol être.PARF mélangé.PART.PAS.ADJ ici et coucher.PARF
en banan i ett glas. SP006-SLMADM010
 une banane dans un verre
 « Andy Warhol a fait partie de cette mise en scène et a mis une banane dans un verre. »

La façon dont ce locuteur amène l'information dans l'exemple (10.51) témoigne de l'étonnement qu'il peut ressentir concernant la position de la banane, en sachant qu'Andy Warhol était un artiste ayant des idées farfelues sur la présentation des choses. La NON-CANONICITÉ de l'emplacement de la banane pourrait donc constituer une explication au choix, comme ce verbe peut encoder ce paramètre. Le même stimulus a élicité d'autres verbes, comme *stoppa* et *sitta* (voir l'exemple (9.24), page 253), encodant le paramètre du CONTACT et de l'INCLUSION. Par conséquent, les paramètres que nous avons cernés pour cette situation ne suffisent pas pour la décrire dans sa totalité (cf. Slobin, 2003:158), puisque l'INCLUSION et le CONTACT, ainsi que la NON-CANONICITÉ influencent sur le choix d'expression pour l'encoder.

Dans l'élaboration des stimuli, le paramètre de la non-canonicité ne faisait pas partie de nos critères de base. Ainsi, la répartition de la présence de celui-ci entre les tâches statique et dynamique n'est pas équilibrée. En effet, seulement deux stimuli dans la tâche dynamique contiennent cet aspect d'une façon claire, à savoir DP009 – POSER UN VÉLO PAR TERRE et DP012 – COLLER UN PANSEMENT SUR UN ARBRE. Pour le premier, ni l'orientation de la Figure, ni son Fond ne sont canoniques, tandis que pour le deuxième, seul le Fond est insolite. L'enfant, cité dans l'exemple (10.45), page 435 ci-dessus, encode la NON-CANONICITÉ du vélo par un geste, tandis qu'un apprenant L2av l'encode dans le satellite, car le verbe conjugué utilisé par les deux apprenants exprime la CANONICITÉ, voir l'exemple (10.29), page 405, sous la section 10.4.2.2. Le deuxième stimulus élicite plusieurs verbes de Manière chez le groupe de contrôle français (*coller*, *panser*, voir le tableau (84), page 305), mais aucune expression linguistique portant sur le Fond inattendu. Ce constat parle en partie contre le fait que cette langue

porterait plus d'attention sur le Fond. Chez les suédophones, le Fond n'est pas noté comme un aspect spatial non-canonique. En revanche, on trouve dans les enregistrements plusieurs méta-commentaires comme « bobo ! » et réactions extra-linguistiques, comme des rires.

10.6.3. Les expressions idiosyncrasiques

Dans cette section, il sera question des choix d'expression soit étonnants, soit non-idiomatiques, soit innovateurs, soit les trois à la fois. Ces expressions se retrouvent dans la production de tous les groupe d'informateurs, même chez les adultes suédophones natifs. En voici un exemple :

- (10.52) *Stående* *på* *stolsitsen* *så* *är* *ett*,
 debout.PART.PRÉS sur chaise-siège.DÉF alors être.PRÉS un,
står *en* *flaska*.
 être-debout.PRÉS une bouteille
 « Une bouteille debout est debout sur une chaise »
- SP004-SLMADM005

La répétition de la même information, trouvée dans (10.52), s'inscrit dans la théorie de la sémantique spatiale distribuée, défendue par Sinha & Kuteva (1995), où dans certaines langues, la même composante sémantique surgit à plusieurs endroits de la phrase. Or dans la phrase énoncée par notre informateur, cette information paraît particulièrement redondante, et nous pouvons voir que l'intention initiale de l'informateur était d'utiliser un verbe neutre, *är* « est », mais qu'il s'est ensuite autocorrigé. Il est probable que ce locuteur veuille d'abord encoder la bouteille par un autre mot, peut-être un verre, *ett glas*, substantif qui effectivement porte le déterminant indéfini *ett*, alors qu'une bouteille prend le déterminant *en*. Ce lapsus peut avoir donné lieu à une pause suffisamment longue pour que l'informateur trouve important de souligner de nouveau la position de la bouteille. Une autre explication se rapporte à l'usage collocationnel, c'est-à-dire qu'une bouteille est pour la plupart du temps encodée par le verbe *står*, et lorsque le locuteur s'est rendu compte qu'il allait employer la copule, il s'est corrigé pour aboutir à un énoncé plus idiomatique. Par ailleurs, l'usage des participes présents est un trait idiosyncrasique propre à cet informateur⁹⁶. Sur 22 phrases locatives statiques, il a employé six participes présents. Mais c'est seulement dans cette phrase-ci qu'il le combine à

⁹⁶ Un autre informateur en utilise aussi, dans une très grande mesure (15 occurrences), alors que les autres informateurs n'en emploient pas du tout.

son verbe de position. Dans ses autres énoncés, le participe présent est précédé par une ellipse.

Les expressions idiosyncrasiques les plus intéressantes sont énoncées principalement par les apprenants L2, et relèvent souvent d'un type de transfert. La créativité d'un des apprenants avancés mérite d'être soulevée, illustrée dans l'exemple ci-dessous.

- (10.53) *Fem par skor ligger *alajnade längs en*
 cinq paires chaussures être couché.PRÉS *alignées le long de une
list på väggen. SP007-SL2AVM002
 plinthe sur mur.DÉF
 « Cinq paires de chaussures sont alignées le long d'une plinthe d'un mur. »

Il s'agit du même apprenant, qui pour le tapis a utilisé *ligger* comme verbe de localisation pour ensuite préciser la position debout dans un satellite, *stående* (voir exemple (10.26) page 395). Pour le stimulus ci-présent, nous avons choisi de comptabiliser le verbe de position *ligger* comme portant une information positionnelle, car c'est l'information prioritaire de ce travail. En ce qui concerne l'exemple (10.48) ci-présent, le satellite, qui par la forme est un participe passé adjectival, est inventé à partir du verbe anglais *align* « aligner ». Ce verbe a été adapté phonologiquement et prosodiquement au suédois, ainsi que morphologiquement, en en faisant un verbe du premier groupe **alajna*, auquel l'informateur a ajouté le suffixe du participe passé au pluriel. Le choix d'anglais comme langue de source de ce transfert lexical a sans doute deux raisons. D'une part, l'informateur peut considérer que l'anglais et le suédois sont typologiquement plus proche que le français et le suédois, c'est-à-dire que la psychotypologie du suédois établie par cet apprenant est comparable à celle de l'anglais (cf. Kellerman, 1978, cité dans Ellis, 1994:29). D'autre part, l'anglais peut être considéré comme une langue fournisseur des entités lexicales, car acquis après la langue maternelle. Ce fonctionnement d'effet interlinguistique peut être comparé à celui présenté par Hammarberg (2006), où une apprenante de suédois L3 a souvent recours à son L2 (allemand), où elle transfère des entités lexicales en les adaptant de la même manière que notre informateur. Ainsi, il montre une compétence très élevée du suédois et de son fonctionnement lexical, car en effet, un grand nombre de mots anglais sont adaptés au suédois dans la langue courante.

La créativité chez les apprenants L2in se trouve notamment dans la forme du verbe *abandonnera*, utilisé pour encoder le stimulus DP009 – POSER UN VÉLO PAR TERRE, dérivé du verbe français *abandonner*, que l'informateur a adapté morphologiquement et phonologiquement au suédois, en espérant que ce verbe ait la même signification. Or, ce verbe, étant très rare en suédois, a une signification très spécialisée⁹⁷ et ne peut être utilisé comme équivalent du verbe français *abandonner*. Cet effet translinguistique ne nous permet pas d'établir la langue fournisseur dans ce cas, car notre informateur peut s'être inspiré de sa langue maternelle ou de l'anglais, *abandon*. Il en va de même pour une construction verbale causative peu idiomatique pour la situation, à savoir *låta gå* « laisser aller », énoncé par un informateur du même groupe d'apprenants, illustré par la phrase ci-dessous.

- (10.54) *Låt* *cykeln* *gå* *på* *marken.* DP009-SL2INK002
 laisser.PRÉT vélo.DÉF aller sur sol.DÉF
 « A laissé aller le vélo par terre. »

La construction causative *laisser aller* existe en français, mais ne semble pas appropriée pour la situation, même si possible. En anglais, la construction aurait été possible, mais avec une autre syntaxe, à savoir *He let go of the bike*. Ainsi, la langue fournisseur ne peut être déterminée pour cette construction non plus. En suédois, celle-ci est possible, mais le choix de verbe dynamique n'est pas idiomatique. Un suédophone aurait opté pour un verbe encodant la Trajectoire du mouvement, comme *falla* « tomber », au lieu du verbe de mouvement plus général *gå* « aller », qui peut induire à croire que le vélo continue à bouger. Quoi qu'il en soit, il s'agit toujours d'un encodage de la fin de l'événement décrit sur le film, et ces expressions ne révèlent rien sur l'orientation de la Figure une fois arrivée à son emplacement final.

Lorsque les apprenants L2in ont recours à des verbes catégorisés comme AUT, il s'agit surtout des verbes exprimant la Manière. Or, un de ces verbes, énoncé deux fois pour le stimulus DP012 – COLLER UN PANSEMENT SUR UN ARBRE, semble être un transfert de l'anglais, même s'il existe en suédois, voir la phrase suivante.

- (10.55) *Sticker* *plåster* *på* *trän.* DP012-SL2INM002
 insérer.PRÉS pansement sur arbre
 « Mettre/coller pansement sur arbre. »

⁹⁷ *Abandonnera* = le fait d'abandonner une partie de sa propriété lors d'une faillite.
<http://www.dokumera.se/ordlista/Abandonnera.html>

Le verbe *sticka*, combiné à la particule *in*, veut dire « insérer » et peut être utilisé comme un verbe de placement, si les relations spatiales le permettent. Or, en anglais, il existe un verbe, *to stick*, qui signifie « coller ». Il s'agit ici d'un transfert sémantico-lexical, où le locuteur utilise un mot authentique dans la langue cible (*sticka*) mais avec une signification qui reflète l'influence de celle d'un mot venant d'une autre langue (*to stick*) (cf. Jarvis & Pavlenko, 2010:75). Le résultat est une phrase non-idiomatique, qui hors contexte est incompréhensible. Un autre verbe utilisé par ce groupe d'apprenants pour le même stimulus, désignant la Manière dont l'action est réalisée, est *hänga* « suspendre ». Le choix de verbe est motivé par l'emplacement élevé de la Figure, mais comme le contact entre celle-ci et le Fond est si étroit, il ne rend pas la relation spatiale décrite par le stimulus. Un tableau sur un mur est souvent encodé par ce verbe, car la plupart du temps, il existe un point d'accroche, sur lequel le tableau est suspendu, qui permet un certain battement entre celui-ci et le mur. Le locuteur a probablement opté pour ce verbe en analogie avec ce type de situation, tout comme il l'a utilisé pour le stimulus DP014 – ACCROCHER UN DESSIN AU MUR, alors que celui-ci aussi décrit une situation avec un contact étroit. Le même apprenant L2in qui a énoncé **abandonnera* pour encoder le stimulus DP009 – POSER UN VÉLO PAR TERRE fait encore preuve d'une créativité hors norme dans l'encodage du stimulus DP014 – ACCROCHER UN DESSIN AU MUR. En effet, dans le souci de trouver un verbe approprié, il invente le verbe **utsikta* à partir du substantif *utsikt* « vue », sans doute pour encoder l'aspect de la visibilité du dessin lorsqu'il se trouve sur le mur. Une autre preuve de la créativité de cette personne se trouve dans la production du verbe **hooka ut*, qui semble être un transfert de l'anglais *hook* « accrocher », combiné à la particule *ut* « vers l'extérieur ». Ce verbe est adapté morphologiquement et phonologiquement au suédois, ce qui montre une certaine connaissance du système morphologique et phonétique de la langue cible. En outre, le choix d'utiliser la particule présente une conscience de l'organisation discursive du suédois, où la Trajectoire s'encode souvent dans une telle entité.

10.6.4. Les autocorrections

Les fois où l'informateur procède à une autocorrection, il nous ouvre une fenêtre vers son raisonnement conceptuel autour de la situation spatiale et son encodage. 76 phrases locatives (sur 308+322=630, soit 12,06%) ont subi une correction de la part de l'énonciateur. Ces autocorrections portent notamment sur un changement d'un verbe de position à un autre, d'un verbe neutre à un verbe de position, d'un verbe de position à un verbe neutre, ou en un verbe

de Manière autre que positionnel. Toutefois, la plupart des autocorrections (55/76) concernent une modification portant sur le choix de verbe de position. Dans le tableau (138) ci-dessous, le nombre d'autocorrections par groupe d'informateurs est présenté.

Groupe d'informateurs	4 ans	7 ans	10 ans	L2in	L2av	Contrôle suédois	Contrôle français	TOTAL
Nombre d'autocorrections	5	7	9	13	24	9	9	76

Tableau 138: Occurrences des autocorrections trouvées dans la production des locuteurs de suédois L1 et L2.

Les groupes de contrôle et les enfants de 10 ans font 9 autocorrections respectivement, tandis que les jeunes enfants en font moins et les apprenants L2 en font bien plus. Ces derniers, ayant une maturité cognitive plus élevée que les enfants, ils ont souvent le temps d'évaluer leur discours. C'est probablement pourquoi les apprenants L2av y ont le plus recours, avec 24 autocorrections. Ils ont une conscience très élevée de leur production langagière et font un certain nombre de commentaires métalinguistiques tout au long de l'enregistrement, dont celui dans la phrase suivante: *Det var läskigt mycket ställa och ligga och lägga och... Jag vet nästan vad du är efter.* « Il y avait une quantité terrifiante de *ställa* et *ligga* et *lägga* et... Je sais presque ce que tu recherches ». D'autres ont énoncé des phrases comme *jag kommer inte ihåg verbet* « je ne me souviens plus du verbe » ou *en fågel sitter inte va?* « un oiseau n'est pas assis, si ? ». Ces phrases mettent en lumière les autocorrections comme de véritables réflexions sur la sémantique des verbes et leurs représentations conceptuelles. En voici un exemple d'une recherche du paramètre sémantique approprié à la situation spatiale, et l'apprenant ne change pas d'avis une fois, mais deux fois.

(10.56) *Här har vi en banan som eh ligger, eller som*
ici avoir.PRÉS nous une banane qui euh être couché.PRÉS ou qui
står, eller som ligger i ett glas. SP006-SL2AVM003
être debout.PRÉS ou qui être couché.PRÉS dans un verre
« Ici nous avons une banane qui euh est couchée, ou qui est debout, ou qui est couchée dans un verre. »

Ce locuteur appartient à ceux qui font une sur-utilisation du verbe *ligga*. En effet, dans sa production, il n'utilise aucun autre verbe de position statique, hormis le verbe *stå* dans la situation prototypique. Toutefois, il semble avoir connaissance que ces verbes peuvent s'appliquer dans les situations élargies, mais il n'ose pas affirmer son choix.

La plupart des corrections d'un concept positionnel à un autre donne des réponses idiomatiques. Chez les locuteurs de suédois L1, aucune correction ne donne lieu à un choix erroné. En revanche, un apprenant L2in fait un tel changement, et cinq apprenants L2av, dont l'exemple (10.46) ci-dessus. Deux de ces corrections erronées concernent le stimulus DP008 – POSER UNE ASSIETTE SUR UNE TABLE, encodable par les verbes *ställa* ou *sätta*, choisis en premier lieu des deux apprenants, mais corrigés et remplacés par *lägga*. Aucun de ces deux locuteurs ne font une sur-utilisation de ce verbe, donc il s'agit véritablement d'une analyse de la situation spatiale, où le paramètre de l'HORIZONTALITÉ est donné la priorité d'une façon non-conforme à la langue cible. La BASE, étant le paramètre essentiel dans cette situation, n'est pas prise en compte. Il est possible que celle-ci soit plus abstraite que les extensions horizontales et verticales, et moins évidente à mettre en relation avec la paire de verbes *stå/ställa*.

Parmi les apprenants L2in, nous trouvons les seuls informateurs qui se décident pour un verbe neutre, ayant commencé par énoncer un verbe de position,. En voici un exemple:

- (10.57) *Det är en *blom som ligger på ## som*
 cela être.PRÉS une fleur qui être couché.PRÉS sur qui
är över ett blå matta. SP019-SL2INM004
 être.PRÉS dessus un bleu tapis
 « C'est une fleur qui est couché sur ## qui est sur un tapis bleu. »

La phrase ci-dessus comporte le verbe de position recherché, mais l'apprenant, faisant une certaine sur-utilisation du verbe *ligga* par ailleurs, prend la décision de le remplacer par le verbe neutre *vara* « être ». En effet, ce verbe bénéficie également d'un sur-emploi dans la production de ce locuteur, qui n'utilise jamais le verbe *stå* et énonce deux occurrences du verbe *sitta*, dont une pour la situation prototypique. Ainsi, il jongle entre les expressions locatives qu'il connaît, sans faire une analyse de la configuration spatiale.

Le prochain exemple met en exergue une réflexion du locuteur autour du verbe à choisir.

- (10.58) *Eh någon som har pratat i telefon och sen*
 euh quelqu'un qui parler.PARF dans téléphone et ensuite
är det slut och han # hänger ner?
 être.PRÉS cela fini et il # suspendre.PRÉS vers le bas
*Ligger? Som placera tillbaka telefonen.*DP017-SL2INM007
 être couché.PRÉS qui placer.PRÉS de retour.DIR téléphone.DÉF
 « Euh quelqu'un qui a parlé au téléphone et euh ensuite c'est fini et il suspend? Être couché?
 Qui remet le téléphone. »

Cet informateur semble conscient de la présence des verbes de position dans la langue suédoise, mais il ne maîtrise pas du tout les verbes dynamiques. En effet, il utilise uniquement le verbe neutre *placera*, lorsqu'il ne choisit pas un verbe de Manière, comme *hänga* « suspendre » ou *plugga* « boucher ». Parmi les verbes statiques, le verbe *ligga* est sur-employé, et c'est celui-ci qu'il essaie d'utiliser dans le cadre syntaxique d'un verbe de placement, avant de le remplacer par le verbe neutre.

Seuls les enfants de 4 ans procèdent à un changement à partir d'un verbe de position ou de Manière à un verbe catégorisé sous autres (AUT), comme *ta* « prendre » et *lämna* « laisser ». Ce phénomène souligne l'incertitude qu'il peut y avoir vis-à-vis de la sémantique des verbes de position, alors que les verbes mentionnés comportent moins de traits sémantiques et sont par conséquent plus faciles à manipuler pour ces jeunes enfants (voir 10.3 ci-dessus).

10.6.5. Résumé

Dans cette section, nous avons observé différentes thématiques, toutes avec le même résultat, à savoir le choix d'expression positionnelle inattendu, voire erroné, dû à plusieurs raisons.

Les utilisations collocationnelles sont basées sur une expérience de la langue et la fréquence de certaines combinaisons de Figure et de verbe. Cette discussion nourrit la réflexion autour de la théorie d'usage (Bybee, 2002, 2006, 2008, 2010; Tomasello, 1992, 1995, 2000, 2003; Ellis, 2003) selon laquelle les constructions courantes dans la langue sont d'abord apprises d'une façon non analysée. Au fur et à mesure que l'apprenant rencontre d'autres constructions dans lesquelles ces entités se manifestent en combinaison d'autres entités, une analyse est réalisée afin de discerner les aspects spatiaux qui sous-tendent ces changements. Il est intéressant de constater que ces analyses ne sont pas encore complètement abouties à l'âge de 10 ans. Les erreurs faites par les apprenants sont intéressantes, car d'une

part, elles montrent les mécanismes d'apprentissage (cf. Bowerman, 2005:225), comme notamment l'usage collocationnel, et d'autre part elles montrent la productivité des apprenants, comme notamment les expressions idiosyncrasiques (cf. Bowerman, 2007:186). Selon nos résultats, il semble que les paramètres sémantiques de la VERTICALITÉ et de l'HORIZONTALITÉ sont plus concrets et plus saillants dans une situation spatiale, tandis que la notion de la BASE est plus abstraite, ou en tout cas moins accessible perceptuellement. En effet, lorsque les paramètres de la VERTICALITÉ et l'HORIZONTALITÉ se font de la concurrence (notamment pour les stimuli DP007 – POSER UN ORDINATEUR SUR UNE TABLE et SP014 – COUTEAU DANS UN ÉGOUTTOIR), les apprenants ne comptent pas sur l'actualité de la BASE de la Figure. Leur analyse concerne plutôt la notion de la NON-CANONICITÉ (ce qui donne le verbe *ligga/lägga*) ou de la CANONICITÉ (ce qui donne le verbe *stå/ställa*).

Les utilisations collocationnelles rappellent la théorie sur la validité du signal, *the cue validity* (cf. Bates & MacWhinney, 1987, 1989; MacWhinney, 1987). Celle-ci est la somme de l'accessibilité du signal – combien de fois ce signal est-il accessible lors d'une décision de vocabulaire ? – et sa crédibilité – combien de fois ce signal fournit-il la bonne réponse lors d'une utilisation ? A-t-il toujours la même fonction ? Transféré sur les verbes de position et leur utilisation dans les situations locatives, la validité de l'usage par exemple du verbe *ligga* dépend de deux choses: lorsque le locuteur perçoit une Figure sur un Fond et choisit d'encoder la situation par *ligga*, ce verbe est effectivement accessible. Mais comme toutes les configurations spatiales ne peuvent être encodées par ce verbe, sa crédibilité reste incertaine. Une utilisation erronée de ce verbe, peut-être due à un usage collocationnel, montre une non-validité de ce signal.

Nous avons également abordé la NON-CANONICITÉ et son influence sur les informations exprimées linguistiquement. En général, les configurations spatiales inhabituelles, qu'il s'agisse de la Figure ou du Fond, sont encodées dans l'énoncé. Or, la culture de chaque locuteur joue un rôle dans l'interprétation de ce qui est non-canonique.

Les expressions idiosyncrasiques montrent souvent une influence translinguistique d'une part au niveau sémantique, d'autre part au niveau conceptuel, tandis que les autocorrections mettent en exergue la conscience positionnelle acquise. En effet, cette dernière est présente dans la plupart des énoncés contenant une autocorrection.

11. Conclusions

11.1. Le sujet et la méthode de la thèse

Dans cette thèse, nous avons fait une étude sur l'utilisation et l'acquisition des verbes de position en langue suédoise. L'utilisation de ces verbes dépendant d'un certain nombre de paramètres sémantiques, celle-ci ne peut se faire idiomatiquement que lorsque ces derniers sont acquis et appliqués. Ces verbes encodent les événements de localisation statiques et dynamiques, le dernier englobant le mouvement provoqué ainsi que le changement de posture.

L'objectif de la présente thèse était d'observer les différences et similarités typologiques entre le suédois et le français concernant les événements de localisation. Ces observations constituent la base des réflexions sur l'acquisition de l'expression linguistique de la localisation statique et dynamique en suédois L1 et L2. En effet, l'input langagier d'un apprenant L1 diffère sur plusieurs points de celui d'un apprenant L2 adulte, d'une part au niveau linguistique, d'autre part au niveau interactionnel. Ces différences se reflètent dans leur production langagière, et dans notre travail, nous voulions rendre compte de certaines de ces divergences. Cependant, le but était également d'observer les points communs entre les deux types d'acquisition. Les comparaisons ont pu se faire sous plusieurs angles: la différence d'âge des enfants et la diversité de la compétence linguistique que celle-ci implique ; la différence entre apprendre une L1 ou une L2; la différence de compétence linguistique entre deux niveaux de L2 ; les différences typologiques entre le suédois et le français.

La méthode utilisée se fonde sur l'élicitation des données produites par des informateurs choisis selon certains variables, surtout concernant l'âge pour les enfants et la compétence linguistique pour les apprenants L2. Les premiers se composent de trois groupes d'âges, à savoir 4, 7 et 10 ans, tandis que les deuxièmes se répartissent sur deux groupes de compétences linguistiques: intermédiaire (B1-B2, selon l'échelle de niveau de référence élaborée par le Conseil de l'Europe) et avancé (C1-C2, selon la même échelle). Les enfants ont le suédois en tant que langue maternelle, tandis que les apprenants L2, ayant le français comme langue maternelle, ont suivi une instruction formelle du suédois L2. Deux groupes de contrôle sont également inclus, l'un d'informateurs suédophones natifs et l'autre de leurs équivalents francophones. Tous ces informateurs (98 au total, 14 dans chaque groupe) ont

réalisé les mêmes tâches, à savoir la description des images et des films courts. Les premiers stimuli élicitent les expressions de localisation statique, et les derniers les expressions de localisation dynamique. Ces stimuli ont été élaborés à partir d'une sélection des paramètres sémantiques des verbes de position.

11.2. Les différences et les similitudes typologiques

Les paramètres sémantiques relèvent de la Manière dont se trouve un objet dans une situation de localisation statique ou dynamique. Cet objet – la Figure – peut avoir une extension verticale (VERTICALITÉ) ou horizontale (HORIZONTALITÉ), une base sur laquelle elle repose ou non (BASE), une position dans laquelle elle est fonctionnelle (FONCTIONNALITÉ), celle-ci impliquant souvent également la position canonique de la Figure (CANONICITÉ). En outre, la relation de contact entre la Figure et le Fond peut être d'une nature étroite, jusqu'à aller à l'inclusion plus ou moins totale (CONTACT et INCLUSION). La présence ou l'absence de ces paramètres influencent sur le choix de verbe de position. Dans certaines configurations spatiales, il est possible de discerner plusieurs paramètres, voire les interpréter d'une façon contradictoire. En effet, une perspective est prise par le locuteur à partir des aspects spatiaux qu'il observe. Cette observation est conditionnée par la sémantique des mots spatiaux existants dans la langue qu'il parle. Comme nous l'avons dit, les paramètres sémantiques de chaque verbe dirigent l'attention du locuteur vers la présence ou l'absence de ceux-ci dans la situation spatiale en question. C'est ce que Slobin appelle le *thinking for speaking*, idée selon laquelle les locuteurs encodent leur message à l'aide des entités linguistiques existants et prêts à l'usage, c'est-à-dire fréquents et peu encombrants cognitivement. Il s'agit souvent d'une entité monomorphémique. Les verbes de position, fusionnant dans leur sémantique la localisation et la Manière et étant des verbes hautement fréquents, sont considérés comme de telles entités. Les locuteurs adultes suédophones natifs dans notre étude montrent une tendance claire à la préférence d'exprimer la Manière dont se trouve la Figure dans une situation spatiale, c'est-à-dire dans environ 87% des phrases locatives, tâches statique et dynamique confondues. Ils le font surtout à l'aide des expressions positionnelles, à savoir des verbes de position ou des expressions qui en sont dérivées (dans environ 80%), ce qui valide l'hypothèse que nous avons émise. Les locuteurs francophones, quant à eux, encodent principalement ces situations dans des expressions positionnellement neutres (à savoir des verbes existentiels et copules, ou des constructions elliptiques), c'est-à-dire dans entre 65 et 70% des phrases locatives. En français, les expressions positionnelles ne sont que très

rarement appliquées dans une situation de localisation d'une Figure inanimée. En effet, uniquement 6,39% des phrases locatives statiques énoncées par les francophones contiennent une expression positionnelle et aucune des phrases locatives dynamiques.

En accord avec la théorie de Talmy (2000) et les hypothèses émises au début de cette thèse, les suédophones encodent principalement la Manière dans le verbe, tandis que les francophones l'expriment surtout dans un satellite. La Trajectoire, quant à elle, est encodée dans un satellite en suédois, mais aussi dans le verbe, grâce à l'inhérence de cette composante dans les verbes de mouvement. Les francophones, quant à eux, se servent d'un certain nombre de verbes dynamiques exprimant la Manière du mouvement et de son résultat, mais il s'agit surtout des verbes encodant la relation de fixation entre la Figure et le Fond (notamment *attacher*, *coller*). En outre, les locuteurs de français fournissent parfois une information spatiale ailleurs que dans le verbe ou le satellite, qui fait induire la Manière de l'emplacement à l'interlocuteur. Ce comportement se trouve également chez les locuteurs de suédois, et c'est pourquoi nous faisons valoir que les deux langues, appartenant à deux typologies différentes, se croise dans un cadrage multiple (cf. Fortis & Vittrant, 2011), où l'expression de l'information spatiale ne se concentre pas à une seule entité, mais à plusieurs. Cependant, selon le continuum de la Manière, proposé par Slobin (2004), les deux langues se trouvent loin l'une de l'autre. En effet, le suédois a une plus forte tendance à encoder la Manière que le français, indépendamment du locus de cette information dans la phrase.

11.3. Les différences et les similitudes acquisitionnelles

Plusieurs variables peuvent être responsables des choix des verbes de position par les apprenants, notamment la compétence linguistique (liée au nombre d'années d'expérience de la langue); les paramètres sémantiques perçus comme présents et/ou plus importants; la fréquence de l'expression verbale dans la langue de tous les jours; la situation d'enregistrement avec une sollicitation particulièrement intense des expressions locatives. Ces facteurs ont des impacts divers sur la production langagière des apprenants. Il s'avère également que l'organisation sémantique et discursive de la langue maternelle se reflète dans l'interlangue de l'apprenant, qu'il soit apprenant L1 ou L2. Par conséquent, les apprenants L2 montrent une certaine aversion d'encoder la Trajectoire dans un satellite, alors que les apprenants L1 présentent une progression successive de ce modèle, au bout de laquelle les enfants de 10 ans se comportent comme les adultes suédophones natifs. La production des

apprenants L2 semble ainsi être influencée par un transfert conceptuel de leur langue maternelle. Ces résultats étayaient l'hypothèse que nous avons émise, selon laquelle les apprenants L1 suivent le modèle typologique de leur langue maternelle, tandis que les apprenants L2 appliquent en grande partie l'organisation discursive de la leur.

L'organisation sémantique, c'est-à-dire l'usage des verbes de position, semble également suivre une évolution. Il y a une forte présence d'expressions positionnelles chez tous les groupes d'apprenants, ce qui montre qu'une acquisition de la conceptualisation positionnelle est en cours. Nous en concluons que la fréquence élevée de ces verbes dans le discours quotidien fait remarquer l'orientation de la Figure et son encodage, d'une part aux enfants apprenant leur langue maternelle, d'autre part aux apprenants adultes apprenants une L2. Or, la complexité sémantique des verbes semble donc faire obstacle à une application conforme à la langue cible. Ce procès d'acquisition prend ainsi assez longtemps pour les deux types d'apprenants. L'organisation discursive semble donc être plus facilement apprise par les apprenants L1 que l'organisation sémantique. Lors des situations spatiales insolites (notamment pour le stimulus SP006 – BANANE DANS UN VERRE), même les suédophones adultes natifs hésitent sur le choix de verbe, ce que nous avons vu notamment dans des cas d'autocorrection ou des choix de verbe non-idiomatiques.

Selon nos données, il semblerait que les sens prototypiques des verbes de position sont mieux intégrés par les apprenants que les sens élargis, car appris en premier. En effet, l'utilisation de verbes de position est plus élevée dans les situations de localisation contenant une Figure animée que lorsqu'il s'agit d'une Figure inanimée.

Un autre phénomène montrant que la complexité sémantique des verbes en ralentit l'apprentissage est la présence élevée des verbes de position statiques dans l'encodage de la tâche dynamique. Il s'avère que les enfants de 4 ans et les apprenants L2 in utilisent les verbes de position statiques intransitifs pour encoder les situations dynamiques. Pour les enfants suédophones, il s'agit surtout du verbe *ligga*, tandis que les apprenants L2 in emploient les trois verbes statiques dans une construction syntaxique transitive. Ce phénomène existe aussi chez les groupes de compétence linguistique plus élevée, mais ces apprenants utilisent surtout la forme verbale du prétérit du verbe *sitta*, à savoir *satt*, à la place de la forme verbale du prétérit du verbe *sätta*, à savoir *satte*. La proximité formelle et phonétique entre ces deux formes nous incite à analyser cette dernière manifestation comme une confusion des formes verbales. En revanche, le premier phénomène décrit semble être une stratégie de combler la

lacune linguistique du verbe dynamique. Nous avons ici une preuve que les verbes de position statiques sont acquis avant les verbes de position dynamiques.

Conformément à notre hypothèse concernant une sur-utilisation du verbe exprimant l'HORIZONTALITÉ (*ligga/lägga*), émise à partir des résultats de Viberg (1985) et Narasimhan & Gullberg (2011), les enfants de 4 ans et les apprenants L2 utilisent principalement le verbe *ligga*, lorsqu'ils emploient un verbe de position statique. Notre conclusion fait donc valoir que ce verbe bénéficie d'une généralisation d'usage dans les situations de localisation statique par les jeunes enfants, ainsi que par les locuteurs dont le suédois est leur L2. Le *thinking for speaking* de ces derniers devant s'adapter à la langue cible, certains aspects spatiaux passent très probablement inaperçus, car jamais exprimés dans leur langue maternelle. Leur niveau de *seeing for speaking* n'est pas encore en accord avec celui de la L2. Nous voyons alors un autre type de transfert conceptuel, où l'accommodation à la langue cible induit le voyage conceptuel à partir d'une catégorie contenant un seul concept (la localisation), jusqu'à une catégorie en comportant plusieurs (la localisation, la Manière et ses déclinaisons). L'acquisition d'une L2 implique alors une ré-organisation des représentations lexico-sémantiques et conceptuelles, afin de diriger son attention sur d'autres types d'information que ceux existants dans la L1 (cf. Gullberg, 2011b).

Les enfants de 7 et de 10 ans font, quant à eux, une sur-utilisation du verbe *sitta* pour l'encodage de la tâche statique, car les paramètres sémantiques du contact et d'inclusion sont sur-interprétés et appliqués dans des situations où le groupe de contrôle ne les applique pas. Trois enfants de 7 ans font également une sur-utilisation du verbe dynamique *sätta*. Cependant, les enfants de 10 ans sur-emploient principalement *lägga* dans les expressions encodant la tâche dynamique. Selon nous, ce phénomène est la preuve que la similitude formelle entre les verbes de position statiques et dynamiques n'est pas remarquée par les apprenants L1, et que par conséquent, les derniers ne profitent pas d'un transfert des connaissances concernant les paramètres sémantiques des premiers. Ainsi, les verbes de position dynamiques étant acquis après leurs équivalents statiques, les mêmes étapes d'acquisition sont traversées, mais plus tard. C'est pourquoi certains enfants de 10 ans sont au même stade conceptuel concernant les situations dynamiques que les enfants de 4 ans concernant les situations statiques, en faisant un usage généralisé du verbe *lägga*. Cependant, il existe une autre explication, concernant la maturité cognitive et l'expérience linguistique. Les enfants de 10 ans ne font plus confiance uniquement aux collocations et aux constructions

fréquentes, mais ils font une analyse de la situation locative. Parfois, cette analyse souligne la présence de certains paramètres inattendus, avec un choix de verbe erroné comme résultat. Cela correspond aux résultats de Berman & Slobin, qui font valoir que même les enfants de 9 ans ne font pas usage de leur langue maternelle de la même manière que les locuteurs adultes (1994:609). Ainsi, nous pouvons avancer que même à 10 ans, certaines utilisations déviantes de la norme existent toujours, comme le montrent nos données.

La tâche statique présente une sous-utilisation générale de verbes de position par les enfants de 4 ans et les apprenants L2in. Les premiers font une sur-utilisation des constructions elliptiques, soit sans verbe, mais avec une préposition, soit des énumérations sans aucune information spatiale. Les derniers font en revanche une sur-utilisation des verbes neutres, dont l'expression verbale *det finns* « il y a », employée uniquement par les apprenants L2. Cette expression, étant très peu utilisée par le groupe de contrôle français sous sa forme équivalente, semble faire partie de l'interlangue de ces apprenants, surtout ceux du niveau intermédiaire.

Pour encoder une situation de localisation statique, les apprenants font usage des verbes neutres et des constructions elliptiques dans une plus grande mesure que le groupe de contrôle suédois. Ces expressions sont utilisées soit pour encoder une situation non-canonique, soit pour encoder une situation canonique où rien n'est à signaler, soit pour remplir une lacune de connaissance de verbe de position. Or, ce sont surtout les enfants de 4 et de 7 ans qui utilisent les ellipses, tandis que les apprenants L2 (principalement du groupe intermédiaire) font usage des verbes neutres. L'utilisation d'un verbe neutre semble appartenir à un niveau de compétence linguistique plus élevé, car celle-ci augmente avec l'âge. Or, l'usage des apprenants L2 baisse avec l'évolution linguistique, afin de s'approcher du modèle d'utilisation de la langue cible.

Le vocabulaire appartenant à la variation lexicale sophistiquée n'est pas encore complètement acquis par les apprenants L1 et L2. Ce vocabulaire est surtout utilisé dans les situations dynamiques, et concerne des verbes comme *placera* « placer », *resa sig* « se lever », *plåstra om* « panser » ou encore *sticka in* « insérer ». Les verbes de position, étant très fréquents et abondamment appliqués dans les situations locatives, sont par conséquent souvent choisis, tant bien que mal par les apprenants. Le verbe de placement neutre *placera* n'est employé que par les adultes, relevant des usages répandus et idiosyncrasiques chez certains locuteurs du groupe de contrôle et le groupe d'apprenants L2in.

La notion de fonctionnalité du verbe *sätta* semble difficile à éliciter, et nos conclusions de cette partie seront sommaires. La raison se trouve dans la difficulté d'élaborer des stimuli où cette notion est encodée, et non pas l'activité qui est entamée par la MISE EN FONCTIONNALITÉ. En effet, le groupe de contrôle suédois n'a utilisé ce verbe que dans 42,86% des cas, laissant soit d'autres verbes de position encoder la situation (28,57%), soit des verbes d'activité comme *skära* « couper », *peka* « pointer », *hålla* « tenir ». La tendance majoritaire est pourtant d'utiliser le verbe *sätta*, ce qui n'est pas encore le cas chez les apprenants, qui l'utilisent dans 23,93%, dont les apprenants L2 en énoncent le moins.

Concernant les verbes à particule, nous n'avons pas assez de données pour en tirer des conclusions, mais une petite tendance se dessine. Un cas spécifique concerne les situations d'habillement, faisant partie du quotidien, sont systématiquement encodées par un verbe en combinaison d'une seule particule, à savoir *på*. Le verbe la précédant varie selon la compétence linguistique, et il semblerait que *klä på* (*sig*) « se vestir » n'est utilisé que par les niveaux de compétence inférieure, à savoir les enfants de 4 ans et les apprenants L2in. L'usage du verbe de position *sätta* dans cette expression à particule augmente avec l'âge, et les enfants de 10 ans l'utilisent 9 fois sur 14. Ce verbe de position est le seul à être utilisé dans cette situation.

Un autre contexte où le suédois utilise un verbe à particule est la situation de raccrocher le téléphone (*lägga på*). Cette situation ne fait sans doute pas l'objet d'un encodage linguistique dans la vie de tous les jours des enfants. Le verbe utilisé est souvent à particule, mais le type varie beaucoup (6 types de particules). Le type de verbe employé est également sujet à variation avec notamment les autres verbes de position, ce qui montre que ce verbe à particule n'est pas aussi figé que nous le pensions. L'action prototypique, à savoir reposer le combiné sur le téléphone, n'est plus d'actualité dans la société moderne avec des téléphones portables, ce qui affaiblit sans doute le sens orientationnel du verbe.

L'usage plus que majoritaire des verbes de position montre que l'acquisition de la langue vient en effet de l'extérieur, par l'input langagier et l'interaction avec l'environnement. Les enfants structurent les sens d'une façon conforme à la langue maternelle, mais l'analyse de tous les paramètres sémantiques de certaines entités, comme les verbes de position, est laborieuse et donne lieu à des usages idiosyncrasiques. Certains de ces usages sont expliqués par des emplois collocationnels, c'est-à-dire des constructions et des combinaisons fréquentes de certaines entités linguistiques. Le locuteur apprenant ayant une expérience de la langue a déjà

entendu et utilisé des combinaisons précises entre une Figure et un verbe de position. Le verbe devient une sorte de classificateur de nom dans la mesure où il est toujours combiné à telle Figure (cf. Lemmens & Perrez, 2010:325). Or, lorsque la Figure ne se trouve plus dans sa position canonique, un autre verbe de position doit l'encoder, ce qui demande une analyse des aspects spatiaux, ainsi qu'une certaine conscience des paramètres sémantiques déterminant le choix de verbe. Nous proposons que, concernant les verbes de position, cette conscience suive une courbe en U inversé. En effet, les enfants de 7 ans ne procèdent jamais à un usage collocationnel, mais semble faire l'analyse de la situation spatiale, avec une sur-interprétation des paramètres du CONTACT et d'INCLUSION des verbes *sitta/sätta*, déjà mentionné ci-dessus. En revanche, les enfants de 4 et de 10 ans font plusieurs fois des combinaisons collocationnelles. Ce comportement peut avoir deux raisons : l'apprenant ne procède pas à une analyse de la situation spatiale, mais applique le verbe le plus fréquemment entendu en combinaison de la Figure en question ; l'apprenant perçoit dans la situation spatiale des paramètres non actuels et choisit son verbe à partir de ceux-ci.

On voit donc dans nos résultats le reflet du *thinking for speaking* dans l'usage massif des expressions positionnelles par les apprenants. Celui-ci montre qu'on utilise effectivement les moyens linguistiques disponibles pour exprimer la localisation statique et dynamique. L'exception se trouve chez les enfants de 4 ans et les apprenants L2in, qui n'ont pas encore suffisamment de vocabulaire et/ou de maturité discursive afin de prendre en charge l'expression de cette information d'une façon conforme à la langue cible.

11.4. Perspectives futures

Parmi nos données, il y a une grande partie qui reste à explorer. Dans de futures recherches, nous voudrions donc approfondir cette étude afin de dégager de nouvelles pistes concernant l'acquisition du suédois L1 et L2.

Premièrement, nous avons choisi de ne pas examiner dans cette thèse les données concernant la compréhension des verbes de position. Au vu des éléments qui apparaissent dans nos données, il serait pertinent de travailler sur la compréhension et l'application des verbes de position. Une étude croisée des conclusions des données concernant la production et celles de la compréhension nourrirait notamment des réflexions sur la non-canonicté des entités d'une situation spatiale et ses conséquences sur l'application et la compréhension des verbes de position.

Deuxièmement, les effets translinguistiques que nous avons observés ne concernent que les transferts induisant un comportement non-conforme à la langue cible. Une étude plus développée dans ce domaine rendrait certainement compte des cas de transferts positifs aussi, où les autres langues acquises montreraient leur influence sur l'acquisition du suédois L2. Par la même occasion, nous voudrions observer de plus près les usages des formes temporelles. En effet, il semblerait que les apprenants L2 de niveau intermédiaire transpose leur utilisation du passé composé à la forme verbale du parfait suédois, donnant lieu à une expression qui manque d'idiomaticité. En outre, ces apprenants utilisent surtout du présent, tandis que les apprenants L1 emploient surtout le prétérit.

Troisièmement, la paire de verbes *sitta/sätta* semblent avoir une place à part parmi les verbes de position. En effet, c'est la position prototypique la moins exprimée, ce qui nous intrigue. En outre, le verbe *sätta* ne semble pas toujours prendre en compte l'orientation de la Figure, encodant souvent une MISE EN FONCTIONNALITÉ. Une étude plus approfondie concernant ces verbes nous apporterait des réponses sur leur utilisation et leur sémantisme.

Quatrièmement, les prépositions servant de relation spatiale entre la Figure et le Fond n'ont pas reçu une grande attention dans cette thèse. Elles expriment souvent une relation fondamentale entre ces entités, mais dans certaines configurations non-canoniques, elles prennent une place plus importante, en dénotant une information plus spécifique, par exemple la préposition *runt* « autour de », utilisée plusieurs fois pour encoder le stimulus SP012 – BAGUE SUR UNE BRANCHE. Dans une étude future, nous espérons nous y consacrer pour compléter les résultats obtenus dans la thèse ci-présente.

Cinquièmement, les phrases présentatives n'ont pas fait l'objet d'analyses approfondies dans ce travail. Leur observation a montré qu'elles contiennent des informations intéressantes sur l'organisation discursive des locuteurs. Elles servent souvent en introduction ainsi qu'en phrase principale, suivie par une phrase subordonnée contenant la précision sur la disposition spatiale de la Figure. Dans Hellerstedt (2005), nous avons noté la relation entre ces phrases présentatives et le choix de verbe dans la proposition subordonnée. Cette interdépendance est confirmée par Perrez & Lemmens (2013) pour le néerlandais. Il serait intéressant d'étudier l'évolution de l'usage de ce type de phrases chez les apprenants, ainsi que les informations

spatiales présentes d'une part dans la phrase présentative et d'autre part dans la phrase subordonnée.

Sixièmement, les réponses des informateurs aux questions de suivi spécifiques ne sont pas traitées dans cette thèse, ni la différence éventuelle entre les réponses des informateurs masculins et féminins respectivement. Ces points méritent d'être étudiés de plus près dans un travail postérieur.

Septièmement, il existe dans nos données des utilisations des temps verbaux qui diffèrent entre les groupes d'apprenants. En effet, les apprenants L1 appliquent dans une plus grande mesure le prétérit, tandis que les apprenants L2 utilisent surtout du présent, mais aussi du parfait. Cette dernière forme, est-elle un effet translinguistique de la langue maternelle française ?

Pour aller plus loin que les éléments déjà recueillis, nous voudrions utiliser le même matériel d'élicitation afin de collecter des données d'autres groupes d'apprenants. D'abord, nous réunirons les données des apprenants adultes de français L2 au niveau avancé, ayant le suédois comme langue maternelle. Une telle étude nous fournirait d'autres types d'effets translinguistiques. Entre autres, nous voudrions voir si ces apprenants appliquent leur pensée positionnelle en français lors de l'encodage des images et des films.

Ensuite, les mêmes stimuli pourront être présentés d'une part à des enfants français monolingues et d'autre part à des enfants bilingues franco-suédois. A partir de cette étude, la question se pose quant à l'existence des différences et similitudes entre ces groupes d'apprenants dans l'encodage des situations. Les enfants bilingues, ressemblent-ils aux enfants monolingues, ou existe-t-il une interlangue séparée pour les enfants acquérant deux langues premières ?

Par la même occasion, nous élargirons l'étude à ne pas seulement concerner l'expression linguistique, mais aussi l'expression gestuelle. En effet, nous avons pu constater que ces expressions extralinguistiques fournissent des informations complémentaires à l'énoncé spatial.

Il nous reste encore beaucoup de pistes à explorer et de travail à fournir. Malgré cela, nous espérons qu'avec cette thèse nous aurons contribué, même d'une façon très modeste, à la connaissance sur l'acquisition d'une langue première et seconde en général, et à l'étude sur l'acquisition des verbes de position en particulier.

Références

- Abrahamsson, N. & Hyltenstam, K. 2009. Age of onset and nativelikeness in a second language: Listener perception versus linguistic scrutiny. *Language learning* 59:2. 249-306.
- Ameka, F. K. & Levinson, S. C. 2007. The typology and semantics of locative predicates: posturals, positionals and other beasts. *Linguistics* 45-5/6. 847-871.
- Bardel, C. 2006. La connaissance d'une langue étrangère romane favorise-t-elle l'acquisition d'une autre langue romane ? Influences translinguistiques dans la syntaxe en L3. *AILE* 24. 149-179.
- Bartning, I. 1997a. L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère. *AILE* 9 : 9-50.
- Bartning, I. 1997b. Les apprenants avancés. *AILE* 9, numéro thématique.
- Bartning, I. 2012. "High-Level Proficiency in Second Language Use: Morphosyntax and Discourse." In : Watorek, M., Benazzo, S. & Hickmann, M. (éds.). *Comparative Perspectives on Language Acquisition. A Tribute to Clive Perdue*. Salisbury : MPG Books Group. 170-187.
- Bartning, I. & Schlyter, S. 2004. Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2. *Journal of French Language Studies*, 14. 281-299.
- Bates, E. & MacWhinney, B. 1987. "Competition, variation, and language learning." In : MacWhinney, B. (éd.). *Mechanisms of language acquisition*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum. 157-193.
- Bates, E. & MacWhinney, B. 1989. "Functionalism and the competition model." In : Bates, E. & MacWhinney, B. (éds.). *The crosslinguistic study of sentence processing*. Cambridge : Cambridge University Press. 3-76.
- Benazzo, S., Dimroth, C., Perdue, C. & Watorek, M. 2004. Le rôle des particules additives dans la construction de la cohésion discursive en langue maternelle et en langue étrangère. *Langages* 155. 76-104.
- Benazzo, S., Perdue, C. & Watorek, M. 2012. "Additive Scope Particles and Anaphoric Linkage in Narrative and Descriptive Texts: A Developmental Study in French L1 and L2." In : Watorek, M., Benazzo, S. & Hickmann, M. (éds.). *Comparative Perspectives on Language Acquisition. A Tribute to Clive Perdue*. Salisbury : MPG Books Group. 350-374.
- Berman, R. A. 1993. "Crosslinguistic perspectives on native language acquisition." In: Hyltenstam, K. & Viberg, Å. (éds.). *Progression and regression in language*. Cambridge : Cambridge University Press. 245-266.
- Berman, R. & Slobin, D. 1994. *Relating events in narrative. A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, New Jersey : Erlbaum.

- Bernicot, J. & Bert-Erboul, A. 2009. *L'acquisition du langage par l'enfant*. Paris : In Press Editions.
- Berthele, R. 2004. "The typology of motion and posture verbs: A variationist account." In: Kortmann, B. (éd.). *Dialectology meets typology*. Berlin : Mouton de Gruyter. 93-126.
- Berthele, R. 2005. "Static spatial relations in German and Romance. Towards a cognitive dialectology of posture verbs and locative adverbials." In : Filppula, M., Klemola, J., Palander, M. & Penttilä, E. (éds.). *Dialects across borders*. John Benjamins. 31-50.
- Birdsong, D. 1999. "Whys and Why Nots of the Critical Period Hypothesis for Second Language Acquisition." In : Birdsong, D. (éd.). *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates. 1-22.
- Bjerre, A. & Bjerre, T. 2007. *Pseudocoordination in Danish*. Proceedings of the HPSG07 Conference. URL : <http://www.stanford.edu/group/cslipublications/cslipublications/HPSG/8/bjerre-bjerre.pdf>
- Bley-Vroman, R. 1989. What is the logical problem of foreign language learning? In : Gass, S. & Schachter, J. (éds.). *Linguistic perspectives on second language acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press. 41-68.
- Bloom, P., Peterson, M.A, Nadel, L. & Garrett, M.F. 1996. *Language and space*. Cambridge, Massachusetts : MIT Press.
- Bodegård, A. 1985. *Tänk efter – verb + partikel = partikelverb*. [Réfléchis – verbe + particule = verbe à particule] Stockholm : Skriptor.
- Bohnemeyer, J. & Brown, P. 2007. Standing divided: dispositionals and locative predications in two Mayan languages. *Linguistics* 45-5/6. 1105-1151.
- Bolinger, D. 1971. *The phrasal verb in English*. Cambridge MA : Harvard University Press.
- Bongaerts, T. 1999. "Ultimate Attainment in L2 Pronunciation: The Case of Very Advanced Late L2 Learners." In : Birdsong, D. (éd.). *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates. 133-159.
- Bowerman, M. 1978a. Systematizing semantic knowledge: Changes over time in the child's organization of word meaning. *Child development* 49 (4): 977-987.
- Bowerman, M. 1978b. "The acquisition of word meaning: An investigation into some current conflicts." In : Waterson, N. & Snow, C. (éds.). *The development of communication*. New York : Wiley.
- Bowerman, M. 1980. "The Structure and Origin of Semantic Categories in the Language-Learning Child." In : Foster, M. L & Brandes, S. H. *Symbol as sense*. New York : Academic Press. 277-299.

Bowerman, M. 1985. "What shapes children's grammars?" In : Slobin, D.I. (éd.). *The crosslinguistic study of language acquisition. Vol 2. Theoretical issues*. Hillsdale, NJ : Erlbaum. 1257-1319.

Bowerman, M. 1996a. "The origins of children's spatial semantic categories: Cognitive vs. linguistic determinants." In : Gumperz, J & Levinson, S.C. (éds.). *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge : Cambridge university press. 145-176.

Bowerman, M. 1996b. "Learning how to structure space for language – A crosslinguistic perspective." In : Bloom, P., Peterson, M., Nadel, L. & Garrett, M. (éds.). *Language and Space*. Cambridge MA : MIT Press. 385-436.

Bowerman, M. 2005. "Why can't you « open » a nut or « break » a cooked noodle? Learning covert object categories in action word meanings." In : Gershkoff-Stowe, L. & Rakison, D.H. (éds.). *Building object categories in developmental time*. Mahwah, NJ : Erlbaum. 209-243.

Bowerman, M. 2007. "Containment, support, and beyond. Constructing topological spatial categories in first language acquisition." In : Aurnague, M., Hickmann, M. & Vieu, L. (éds.). *The categorization of spatial entities in language and cognition*. Amsterdam : John Benjamins: 177-203.

Bowerman, M. & Choi, S. 2001. "Shaping meaning for language : universal and language-specific in the acquisition of spatial semantic categories." In : Bowerman, M. & Levinson, S. (éds.). *Language acquisition and conceptual development*. Cambridge : Cambridge University Press. 457-511.

Bowerman, M. & Choi, S. 2003. "Space under Construction: Language-Specific Spatial Categorization in First Language Acquisition." In : Gentner, D. & Goldin-Meadow, S. (éds.). *Language in Mind. Advances in the Study of Language and Thought*. Cambridge, Massachusetts : MIT Press. 387-427.

Bowerman, M., Gullberg, M., Majid, A. & Narasimhan, B. 2004. "Put project: the crosslinguistic encoding of placement events". In : Majid, A. (éd.). *MPI Field Manual 9*. Nijmegen : MPI. 10-18.

Braine, J. C. 1970. *Nicobarese grammar (Car dialect)*. Thèse de doctorat. University of California at Berkeley.

Brown, P. 1994. The INs and ONs of Tzeltal locative expressions: the semantics of static descriptions of location. *Linguistics* 32 (4/5). 743-790.

Brown, R. 1958. How shall a thing be called? *Psychological Review* 65:1. 14-21.

Bybee, J. 2002. "Cognitive processes in grammaticalization." In : Tomasello, M. (éd.). *The new psychology of language, Vol. 2*. Mahwah, London : Erlbaum. 145-167.

Bybee, J. 2006. From usage to grammar: the mind's response to repetition. In : *Language*, vol 82:4. 711-733.

Bybee, J. 2008. "Usage-based grammar and second language acquisition." In : Robinson, P. & Ellis, N. C. (éds.). *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York : Routledge. 216-236.

Bybee, J. 2010. *Language, usage and cognition*. Cambridge : Cambridge University Press.

Cadre européen commun de référence. 2000. Conseil de l'Europe.

URL : http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf

Carroll, M. & von Stutterheim, C. 1997. Relations entre grammaticalisation et conceptualisation et implications sur l'acquisition d'une langue étrangère. *AILE* 9. 83-115.

Choi, S. & Bowerman, M. 1991. Learning to express motion events in English and Korean: The influence of language-specific lexicalization patterns. *Cognition*, 41: 83-121.

Chomsky, N. 1972. *Language and mind*. New York : Harcourt Brace Jovanovich.

Chomsky, N. 1981. *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht : Foris.

Chomsky, N. 2000. *New horizons in the study of Language and Mind*. Cambridge, Massachusetts : Cambridge University Press.

Clark, E. V. 1978. Discovering what words can do. In : Farkas, W., Jakobsen, M. & Todrys, K. W. (éds.). *Papers on the parsession on the lexicon*. Chicago IL : Chicago Linguistic Society. 34-57.

Clark, E. V. 1987. "The principle of contrast: a constraint on language acquisition." In : MacWhinney, B. (éd.). *Mechanisms of language acquisition*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum. 1-34.

Clark, E. V. 2003. "Languages and Representations." In : Gentner, D. & Goldin-Meadow, S. (éds.). *Language in Mind. Advances in the Study of Language and Thought*. Cambridge, MA : MIT Press. 17-24.

Cook, V. 2002. "Background to the L2 user." In : Cook, V. (éd.). *Portraits of the L2 User*. Clevedon : Multilingual Matters. 1-28.

Coppieters, R. 1987. Competence Differences between Native and Near-Native Speakers. *Language*. Vol. 63. 544-573.

David, C. 2003. *Les 'verbs of putting': typologie, schéma syntaxique et organisation sémantique des constructions prépositionnelles en anglais contemporain*. Thèse de doctorat. Université de Poitiers, Poitiers.

De Bot, K. 2004. The multilingual lexicon: Modelling selection and control. *International Journal of Multilingualism* 1. 17-32.

Dialang, copyright © Dialang Consortium.

Dörnyei, Z. & Skehan, P. 2003. "Individual Differences in Second Language Learning." In : Doughty, C. J. & Long, M. H. (éds.). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford : Blackwell Publishing Ltd. 589-630.

Drozd, K. & Van de Weijer, J. (éds.). 1997. MPI: annual report 1997. Nijmegen : Max Planck Institute for Psycholinguistics.

Ekberg, L. 1983. "*Vara och* – en markör för subjektets icke-plats." [*vara och* – un marqueur de la non-place du sujet] In : Nordlund 1. *Småskrifter från institutionen för nordiska språk i Lund*. 1-9.

Ekberg, L. 1993. Verbet *ta* i metaforisk och grammatikaliserad användning [Le verbe *prendre* dans l'usage métaphorique et grammaticalisé]. *Språk och stil* 3. 105-139.

Ellis, N. C. 2003. "Constructions, Chunking, and Connectionism: The Emergence of Second Language Structure." In : Doughty, C. J. & Long, M. H. (éds.). *The handbook of second language acquisition*. Oxford : Blackwell publishing. 63-103.

Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press.

Eubank, L. 1994. Towards an explanation for the late acquisition of agreement in L2 English. *Second Language Research* 10, 1. 84-93.

Eubank, L. & Gregg, K. R. 1999. "Critical Periods and (Second) Language Acquisition: Divide et Impera." In : Birdsong, D. (éd.). *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates. 65-99.

Fagan, S. M. B. 1991. The Semantics of the Position Predicates *liegen/legen, sitzen, setzen, and stehen, stellen*. *Die unterrichtspraxis* 24. 136-145.

Fischer, C. 1990. Children's discrimination of orientation: Development and determinants. *Annals of Child Development* 7. 43-72.

Fodor, J. 1983. *Modularity of mind: An essay on faculty psychology*. Cambridge, MA : MIT Press.

Forsberg, F. 2008. *Le langage préfabriqué. Formes, fonctions et fréquences en français parlé L2 et L1*. Contemporary studies in descriptive linguistics, vol. 20.

Fortis, J.-M., Grinevald, C., Kopecka, A. & Vittrant, A. 2011. L'expression de la trajectoire: perspectives typologiques. *Faits de Langues, Les Cahiers* 3. 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. 71-98.

Fransk universitetsgrammatik [Grammaire universitaire du français]. 1989. Pedersen, J., Spang-Hanssen, E. & Vikner, C. (éds.). Stockholm : Esselte Studium.

Gentner, D. 1975. "Evidence for the psychological reality of semantic components: The verbs of possession." In : Norman, D. A., Rumelhart, D. E. & the LNR Research Group (éds.). *Explorations in cognition*. San Fransisco : Freeman. 211-246.

Giuliano, P. 2012. "Discourse Cohesion in Narrative Texts: The rôle of Additive Means in Italian L1 and L2." In : Watorek, M., Benazzo, S. & Hickmann, M. (éds.). *Comparative Perspectives on Language Acquisition. A Tribute to Clive Perdue*. Salisbury : MPG Books Group. 375-397.

Givón, T. 1995. *Functionalism and Grammar*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.

Goldberg, A. E. 1995. *Constructions : a construction grammar approach to argument structure*. Chicago : University of Chicago Press.

Goldberg, A. E., Casenhiser, D. M. & Sethuraman, N. 2004. Learning argument structure generalizations. *Cognitive Linguistics* 15-3. 289-316.

Gopnik, A. & Meltzoff, A. N. 1986. "Words, plans, things and locations: Interactions between semantic and cognitive development in the one-word stage." In : Kuczaj, S. A. & Barrett, M. D. (éds.). *The development of word meaning*. Progress in cognitive development research. New York : Springer-Verlag.

Grinevald, C. 2006. "The expression of static location in a typological perspective." In : Hickmann, M. & Robert, S. (éds.). *Space in Languages. Linguistic Systems and Cognitive Categories*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins. 29-58.

Grinevald, C. 2011. On constructing a working typology of the expression of PATH. *Faits de Langues, Les Cahiers* 3. 43-70.

Guilquin, G. & Viberg, Å. 2009. How to make do with one verb: a corpus-based contrastive study of do and make. *Revue française de linguistique appliquée*, XIV-1. 67-82.

Guirardello-Damian, R. 2007. Locative construction and positionals in Trumaï. *Linguistics* 45-5/6. 917-953.

Gullberg, M. 2008. "Gestures and second language acquisition". In : Robinson, P. & Ellis, N. C. (éds.). *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York : Taylor & Francis. 276-305.

Gullberg, M. 2009. Reconstructing verb meaning in a second language. How English-speakers of L2 Dutch talk and gesture about placement. *Annual Review of Cognitive Linguistics* 7. 221-244.

Gullberg, M. 2011a. "Language-specific encoding of placement events in gestures." In : Bohnemeyer, J. & Pederson, E. (éds.). *Event representation in language and cognition*. Cambridge : Cambridge University Press. 166-188.

Gullberg, M. 2011b. "Thinking, speaking and gesturing about motion in more than one language." In : Pavlenko, A. (éd.). *Thinking and speaking in two languages*. Bristol : Multilingual Matters. 143-169.

- Gullberg, M. & Burenhult, N. 2012. "Probing the linguistic encoding of placement and removal events in Swedish." In: Kopecka, A. & Narasimhan, B. (éds.). *Events of "putting" and "taking": A crosslinguistic perspective*. Amsterdam : John Benjamins. 167-182.
- Gullberg, M. & Narasimhan, B. 2010. What gestures reveal about how semantic distinctions develop in Dutch children's placement verbs. *Cognitive Linguistics*, 2. 239-262.
- Gumperz, J. J., & Levinson, S. C. 1996. (éds.). *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Gunnarsson, M. 2001. *Partikelförbindelsen – bara för skriftspråk?* [Le lien de la particule – uniquement pour la langue écrite ?]. Mémoire non-publié. Université de Göteborg.
- Håkansson, G. 1998. *Barns språkinlärning*. [L'acquisition des langues par les enfants] Lund : Studentlitteratur.
- Hammarberg, B. 2006. Activation de L1 et L2 lors de la production orale en L3. Etude comparative de deux cas. *AILE*, 24. 45-74.
- Hansson, K. & Bruce, B. 2002. Verbs of placement in Swedish children with SLI. *International Journal of Language & Communication Disorders* 37-4. 401-414
- Hellerstedt, M. 2005. *Localiser et/ou positionner. Une étude sur la façon dont on exprime l'emplacement des personnes et des objets en suédois*. Mémoire de M2 non publié. Université Charles de Gaulle Lille 3.
- Hellerstedt, M. 2011. "L'acquisition de l'expression de l'emplacement en suédois L1 et L2." In : Estève, I et al. *Autour des langues et du langage – Perspective pluridisciplinaire*. Grenoble : PUG. 37-44.
- Hellwig, B. 2007. 'To sit face down' – location and position in Goemai. *Linguistics* 45-5/6. 893-916.
- Hendriks, H., Watorek, M. & Giuliano, P. 2004. L'expression de la localisation et du mouvement dans les descriptions et les récits en L1 et en L2. *Langages*, 3/155. 106-126.
- Hendriks, H. & Watorek, M. 2012. "The Role of Conceptual Development in the Acquisition of the Spatial Domain by L1 and L2 learners of French." In : Watorek, M., Benazzo, S. & Hickmann, M. (éds.). *Comparative Perspectives on Language Acquisition. A Tribute to Clive Perdue*. Salisbury : MPG Books Group. 401-419.
- Hickmann, M. 1982. *The development of narrative skills: Pragmatic and Metapragmatic aspects of discourse cohesion*. Thèse de doctorat. University of Chicago, Illinois.
- Hickmann, M. 2003. *Children's discourse – Person, space and time across languages*. Cambridge studies in Linguistics.

Hickmann, M. 2004. "Le développement de l'organisation discursive." In : Kail, M. & Fayol, M (éds.). *L'acquisition du langage. Le langage en développement. Au-delà de trois ans*. Paris : PUF. 83-116.

Hickmann, M. 2006. "The relativity of motion in first language acquisition." In : Hickmann, M. & Robert, S. (éds.). *Space in languages. Linguistic systems and cognitive categories*. Philadelphia, PA : John Benjamins. 280-308.

Hickmann, M. & Robert, S. 2006. *Space in Languages: Linguistic Systems and Cognitive Categories*. Philadelphia, PA : John Benjamins.

Hickmann, M., & Hendriks, H. 2006. Static and dynamic location in French and in English. *First Language*, 26(1). 103-135.

Hickmann, M., Hendriks, H., Demagny, A., Engemann, H, Iakovleva, T., Ji, Y., Ochsenbauer, A. & Soroli, E. 2011 (non-publié). La représentation de l'espace – études expérimentales et translinguistiques. Volume 1: Manuel de codage.

Hopper, P. J. 1991. "On some principles of grammaticalization." In : Traugott, E. & Heine, Bernd (éds.). *Approaches to grammaticalization*, vol. 1: *Focus on Theoretical and Methodological Issues*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins. 17-35.

Hudson Kam, C. L. & Newport, E. L. 2005. Regularizing unpredictable variation: The roles of adult and child learners in language formation and change. *Language Learning and Development* 1. 151-195.

Hyltenstam, K. & Abrahamsson, N. 2003. "Maturation constraints in SLA." In : Doughty, C. J. & Long, M. H. (éds.). *The handbook of second language acquisition*. Oxford : Blackwell publishing. 539-588.

Iakovleva, T. 2012. *Représentation de l'espace et acquisition des langues étrangères: L'expression du mouvement par des locuteurs russophones apprenant l'anglais ou le français*. Thèse de doctorat. Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis.

Ijaz, H. 1986. Linguistic and cognitive determinants of lexical acquisition in a second language. *Language learning* 36-3. 401-451.

Imbert, C., Grinevald, C. & Sörös, A. 2011. Pour une catégorie de "satellite" de Trajectoire dans une approche fonctionnelle-typologique. *Faits de Langues, Les Cahiers* 3. 99-116.

Jackendoff, R. 1983. *Semantics and cognition*. Cambridge MA : MIT Press.

Jackendoff, R. 1996. How language helps us think. *Pragmatics and Cognition*. Vol. 4 (1). 1-34.

Jakobson, R. 1963. *Essais de linguistique générale*. Paris : Ed. de Minuit.

Jakobsson, U. 1996. Familjelika betydelser hos *stå*, *sitta* och *ligga*. En analys ur den kognitiva semantikens perspektiv. [Les significations d'une similarité familiale chez *stå*, *sitta* et *ligga*.

Une analyse sémantique cognitive] *Nordlund 21. Småskrifter från institutionen för nordiska språk i Lund*. 1-66.

Jakobsson, U. 1999. Svenska och franska språkets referens till stående person. En analys ur den kognitiva semantikens perspektiv. [La référence à la personne debout dans le suédois et le français. Une analyse sémantique cognitive] *Språk och stil. Tidsskrift för svensk språkforskning*. Vol. 9: 71-100.

Jakobsson, U. 2002. Om det metaforiska mötet mellan konkreta verb som svenskans *gå* och *ligga* och engelskans *run*. [La rencontre métaphorique entre les verbes concrets comme *gå* et *ligga* du suédois et *run* de l'anglais] *Språk och stil. Tidsskrift för svensk språkforskning*. Vol. 12. 189-210.

Jarvis, S. & Pavlenko, A. 2010. *Crosslinguistic influence in language and cognition*. New York : Routledge.

Johnson, M. 1987. *The body in the mind – the bodily basis of meaning, imagination and reason*. Chicago : University of Chicago Press.

Johnson, J. S. & Newport, E. L. 1989. Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21. 60-99.

Johnston, & Slobin, D. 1979. The development of locative expressions in English, Italian, Serbo-Croat and Turkish. *Journal of Child Language* 6. 529-545.

Josefsson, G. 1991. Pseudocoordination – A VP+VP Coordination. *Working papers in Scandinavian Syntax*, Vol. 47. 130-156.

Kail, M. 2012. "Online Sentence Processing in Children and Adults: General and Specific Constraints. A Crosslinguistic Study in Four Languages." In : Watorek, M., Benazzo, S. & Hickmann, M. (éds.). *Comparative Perspectives on Language Acquisition. A Tribute to Clive Perdue*. Salisbury : MPG Books Group. 586-612.

Kellerman, E. 1978. Giving learners a break: native language intuitions as a source of predictions about transferability. *Working Papers on Bilingualism* 15. 59-92.

Kellerman, E. 1979. Transfer and non-transfer: where are we now? *Studies in Second Language Acquisition* 2. 37-57.

Kellerman, E. 1983. "Now you see it, now you don't." In : Gass, S. & Selinker, L. (éds.). *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, MA : Newbury House. 112-134.

Kellerman, E. & Sharwood Smith, M. (éds.). 1986. *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. Oxford, UK : Pergamon.

Kleiber, G. 1990. *La sémantique du prototype. Catégorie et sens lexical*. Paris : PUF.

Klein, W. 1989. *L'acquisition de langue étrangère*. Paris : Armand Colin.

Klein, W. & Perdue, C. 1993. "Utterance structure." In : Perdue, C. (éd.). *Adult Language Acquisition: Cross-linguistic Perspectives. Vol. II: The Results*. Cambridge : Cambridge University Press. 3-40.

Klein, W. & Perdue, C. 1997. The basic variety (or: couldn't natural languages be much simpler?). *Second Language Research* 13. 301-347.

Kopecka, A. 2004. *Etude typologique de l'expression de l'espace: localisation et déplacement en français et en polonais*. Thèse de Doctorat. Université de Lyon 2.

Kopecka, A. 2006. The semantic structure of motion verbs in French. In : Hickmann, M. & Robert, S. (éds.). *Space in Languages. Linguistic Systems and Cognitive Categories*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins. 83-101.

Kopecka, A. & Narasimhan, B. *Events of "putting" and "taking": A crosslinguistic perspective*. Amsterdam: John Benjamins.

Kortteinen, P. 2000. "Pseudosamordning med verben *stå*, *sitta* och *ligga* i svenskt-franskt perspektiv." [La pseudocoordination avec les verbes *stå*, *sitta* et *ligga* vue d'une perspective franco-suédois] In : Engdahl, E. & Norén, K. (éds.). *Att använda SAG : 29 uppsatser om Svenska Akademiens grammatik*. Göteborg : Institutionen för svenska språket. 247-263.

Kortteinen, P. 2005. *Les verbes de position suédois stå, sitta, ligga et leurs équivalents français : étude contrastive*. Thèse de doctorat. Göteborg : Institutionen för romanska språk.

Kuteva, T.A. 1999. On sit/stand/lie auxiliation. *Linguistics* 37. 191-213.

Kutscher, S. & Genç, N. S. 2007. Laz positional verbs: semantics and use with inanimate Figures. *Linguistics* 45, 5/6. 1029-1064.

Kutscher, S. & Schultze-Berndt, E. 2007. Why a folder lies in the basket although it is not lying: the semantics and use of German positional verbs with inanimate Figures. *Linguistics* 45, 5/6. 983-1028.

Kvist Darnell, U. 2008. *Pseudosamordningar i svenska, särskilt sådana med sitta, ligga och stå*. [Les pseudocoordinations en suédois, surtout celles contenant *sitta*, *ligga* et *stå*] Thèse de doctorat. Stockholm : Stockholms universitet.

Lakoff, G. 1987. *Women, Fire and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago/London : University of Chicago Press.

Lakoff, G. & Johnson, M. 1985. *Les métaphores dans la vie quotidienne*. Paris : Editions du minuit.

Lambert, M. 1997. En route vers le bilinguisme. *AILE* 9. 147-172.

Landau, B. & Jackendoff, R. 1993. « What » and « where » in spatial language and spatial cognition. *Behavioral and Brain Sciences* 16. 217-265.

Langacker, R. W. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar, vol 1 : Theoretical Prerequisites*. Stanford : Stanford University Press.

Lemmens, M. 2002a. "The semantic network of Dutch zitten, staan and liggen." In : Newman, John (éd.). *The Linguistics of Sitting, Standing, and Lying*. Amsterdam & Philadelphia : John Benjamins. 103-140.

Lemmens, M. 2002b. "Tracing referent location in oral picture descriptions." In : Wilson, A., Rayson, P. et McEnery, T. *A Rainbow of Corpora – Corpus Linguistics and the Languages of the World*. Munich : Lincom-Europa. 73-85.

Lemmens, M. 2005a. "Motion and location: Toward a cognitive typology." In: Girard, G. (éd.). *Parcours linguistique. Domaine anglais*. [CIREC Travaux 122]. Publication de l'université St Etienne. 223-244.

Lemmens, M. 2005b. *De la sémantique lexicale à la typologie sémantique. Vers une sémantique basée sur l'activité langagière*. Thèse pour Habilitation à Diriger des Recherches. Université Charles de Gaulle Lille 3.

Lemmens, M. 2006. "Caused posture: Experiential patterns emerging from corpus research." In: Stefanowitch, A. & Gries, S. (éds.). *Corpora in Cognitive Linguistics*. Vol. II: The Syntax_Lexis Interface. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins. 261-298.

Lemmens, M. & Perrez, J. 2010. On the use of posture verbs by French-speaking learners of Dutch: a corpus-based study. *Cognitive Linguistics* 21-2. 315-347.

Lemmens, M. & Slobin, D. 2008. Positie- en bewegingswerkwoorden in het Nederlands, het Engels en het Frans. *Koninklijke Academie voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, 118. 17-32.

Lenart, E. 2012. "The Grammaticalization of Nominals in French L1 and L2: A Comparative Study of Child and Adult Acquisition." In : Watorek, M., Benazzo, S. & Hickmann, M. (éds.). *Comparative Perspectives on Language Acquisition. A Tribute to Clive Perdue*. Salisbury : MPG Books Group. 420-442.

Lenneberg, E. 1967. *Biological foundations of language*. New York : Wiley.

Levelt, W. J. M. 1989. *Speaking*. Cambridge : The MIT Press.

Levelt, W. J. M. 1996. "Perspective Taking and Ellipsis in Spatial Descriptions". In : Bloom, P., Peterson, M., Nadel, L. & Garrett, M. (éds.). *Language and Space*. Cambridge MA : MIT Press. 77-107.

Levinson, S. C. 1996. "Introduction to part II." In: Gumperz, J & Levinson, S.C. (éds.). *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge : Cambridge university press. 133-144.

Levinson, S. C. 2003. *Space in language and cognition: Explorations in cognitive diversity*. Cambridge : Cambridge University Press.

- Levinson, S. C. 2006. "The language of space in Yélf Dnye." In : Levinson, S. C. & Wilkins, D. P. (éds.). *Grammars of Space: Cognitive Explorations*. Cambridge : Cambridge University Press. 157-205.
- Lieven, E. & Tomasello, M. 2008. Children's first language acquisition from a usage-based perspective. In : Robinson, P. & Ellis, N. C. (éds.). *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. New York : Taylor & Francis. 168-196.
- Long, M. H. 1990. Maturational constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 12. 251-285.
- Lüdi, G. & Py, B. 1986. *Être bilingue*. Bruxelles : P. Lang.
- Lyons, J. 1980. *Sémantique linguistique*. Paris : Larousse.
- MacWhinney, B. 1987. "The Competition Model." In : MacWhinney, B. (éd.). *Mechanisms of language acquisition*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum. 249-308.
- MacWhinney, B. 1991. *The CHILDES project – tools for analyzing talk*. Hillsdale New Jersey : Erlbaum.
- Majid, A (éd.). 2004. *MPI Field Manual*, volume 9. Nijmegen : Max Planck Institute for Psycholinguistics.
- Malt, B. C. & Sloman, S. A. 2003. Linguistic diversity and object naming by non-native speakers of English. *Bilingualism: Language and Cognition*, 6 (1). 47-67.
- Mandler, J. M. 1992. How to build a baby: II. Conceptual Primitives. *Psychological Review*, Vol. 99. N° 4. 587-604.
- Mandler, J.M. 1996. "Preverbal representation in language." In : Bloom, P., Peterson, M.A., Nadel, L. & Garrett, M.F. (éds.). *Language and space*. Cambridge, Massachusetts : MIT Press. 365-384.
- Matsumoto, Y. 2003. Typologies of Lexicalization Patterns and Event Integration: Clarifications and Reformulations. In : Chiba, S. et al. (éds.). *Empirical and Theoretical Investigations into Language: A Festschrift for Masaru Kajita*. Tokyo : Kaitakusha. 403-418.
- Matthey, M. & Véronique, D. 2004. Trois approches de l'acquisition des langues étrangères: enjeux et perspectives. *AILE*, 21. 203-223.
- Miceli, M. 2004. Positie- en bewegingswerkwoorden: een stand van zaken. Mémoire de DEA Sciences du langage non-publié. Université Catholique de Louvain, Belgique.
- Morgenstern, A. 2009. *L'enfant dans la langue*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- Morgenstern, A., Parisse, C. & Sekali, M. 2009. Les premières prépositions chez l'enfant : grammaticalisation de l'espace relationnel. *Faits de Langues*, 34. 95-107.

- Naigles, L. & Hoff-Ginsberg, E. 1998. Why are some verbs learned before other verbs? Effects of input frequency and structure on children's early verb use. *Journal of Child Language*, 25. 95-120.
- Narasimhan, B. & Gullberg, M. 2006. Perspective shifts in event descriptions in Tamil child language. *Journal of Child Language*, 33(1). 99-124.
- Narasimhan, B. & Gullberg, M. 2011. The role of input frequency and semantic transparency in the acquisition of verb meaning: Evidence from placement verbs in Tamil and Dutch. *Journal of Child Language*, 38. 504-532.
- Narasimhan, B., Kopecka, A., Bowerman, M., Gullberg, M. & Majid, A. 2012. "Putting and taking events. A crosslinguistic perspective." In : Kopecka, A. & Narasimhan, B. (éds.). *Events of "putting" and "taking": A crosslinguistic perspective*. Amsterdam : John Benjamins. 1-20.
- Newman, J. 2002a. "A crosslinguistic overview of the posture verbs 'sit', 'stand', and 'lie'." In : Newman, J. (éd.). *The linguistics of sitting, standing, and lying*. Amsterdam & Philadelphia : John Benjamins. 1-24.
- Newman, J. (éd.). 2002b. *The Linguistics of Sitting, Standing, and Lying*. Amsterdam & Philadelphia : John Benjamins.
- Newman, J. 2009. English posture verbs. An experientially grounded approach. *Annual Review of Cognitive Linguistics* 7. 30-57.
- Newman, J. & Rice, S. 2004. Patterns of usage for English SIT, STAND, and LIE: A cognitively inspired exploration in corpus linguistics. *Cognitive Linguistics*, 15 (3): 351-396.
- Norén, K. 1996. *Svenska partikelverbens semantik* [La sémantique des verbes à particule suédois]. Nordistica Gothoburgensia 17. Göteborg : Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Norén, K. 2000. Partikelförbindelser och möjliga förbindelser. In: Engdahl, E. & Norén, K. (éds.). *Att använda SAG : 29 uppsatser om Svenska Akademiens grammatik*. Göteborg : Institutionen för svenska språket.
- Norstedts franska ordbok*. [Dictionnaire français] 1999. Gjøvik. Norstedts Ordbok.
- Norstedts svenska ordbok*. [Dictionnaire suédois] 1990. Norstedts förlag.
- Ohlstein, E., Shohamy, E., Kemp, J. & Chatow, R. 1990. Factors predicting success in EFL among culturally different learners. *Language Learning* 40. 23-44.
- Palmen, M-J., Bongaerts, T. & Schils, E. 1997. L'authenticité de la prononciation dans l'acquisition d'une langue étrangère au-delà de la période critique : des apprenants néerlandais parvenus à un niveau très avancé en français. *AILE* 9. 173-191.
- Pavlenko, A. 2011. "Thinking and Speaking in Two Languages: Overview of the Field." In : Pavlenko, A. (éd.). *Thinking and Speaking in Two Languages*. Bristol : Multilingual Matters. 237-257.

- Pederson, E. & Bowerman, M. 1992. "Topological Relations Picture Series". In : Levinson, S. C. (éd). *Space stimuli kit 1.2 : November 1992*, 51. Nijmegen : Max Planck Institute for Psycholinguistics. URL : <http://fieldmanuals.mpi.nl/volumes/1992/bowped>
- Pederson, E., Danziger, E., Wilkins, D., Levinson, S., Kita, S. & Senft, G. 1998. Semantic typology and spatial conceptualization. *Language* vol. 74. 557-589.
- Perdue, C. 1993. Comment rendre compte de la 'logique' de l'acquisition d'une langue étrangère par un adulte. *Etudes de Linguistique Appliquée* 92. 8-22.
- Perdue, C. & Gaonac'h, D. 2004. "Acquisition des langues secondes." In : Kail, M. & Fayol, M. (éds.). *L'acquisition du langage. Le langage en développement. Au-delà des trois ans*. Paris : Presse Universitaire de France. 215-246.
- Perrez, J. & Lemmens, M. 2012. A quantitative analysis of the use of posture verbs by French-speaking learners of Dutch. *Cognitextes* 8. Mis en ligne le 28 décembre 2012. Consulté le 24 juillet 2013. URL : <http://cognitextes.revues.org/609>
- Perrez, J. & Lemmens, M. 2013. *Beyond the verb: constructions at work in the expression of static location in Dutch and French*. Communication à l'International Cognitive Linguistics Conference, University of Alberta, Canada, 22-28 juin.
- Piaget, J. 1945. *La formation du symbole chez l'enfant: imitation, jeu et rêve, image et représentation*. Neuchâtel/Paris : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. 1968. *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel/Paris : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. & Inhelder, B. 1948. *La représentation de l'espace chez l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Pienemann, M. 1998. *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam : John Benjamins.
- Pienemann, M. 2003. "Language Processing Capacity." In : Doughty, C. J. & Long, M. H. (éds.). *The handbook of second language acquisition*. Oxford : Blackwell Publishing. 679-714.
- Pienemann, M. 2005. *Crosslinguistic aspects of Processability Theory*. Amsterdam : John Benjamins.
- Pienemann, M. & Håkansson, G. 1999. A unified approach towards the development of Swedish as L2: a processability account. *Studies in Second Language Acquisition* 21. 383-420.
- Pinker, S. 1987. "The Bootstrapping Problem in Language Acquisition." In : MacWhinney, B. (éd.). *Mechanisms of language acquisition*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum. 401-441.
- Pinker, S. 1989. *Learnability and cognition: The acquisition of argument structure*. Cambridge, Massachusetts : MIT Press.

Pinker, S. 1995. *The Language Instinct*. New York: Harper perennial.

Plunkett, K. & Strömquist, S. 1992. The Acquisition of Scandinavian Languages. In : Slobin, D. I. (éd.). *The Crosslinguistic study of Language Acquisition*, vol. 3. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum. 457-556.

Ragnarsdóttir, H. & Strömquist, S. 2004. "Time, space and manner in Swedish and Icelandic." In : Strömquist, S. & Verhoeven, L. (éds.). *Relating events in narrative : Vol.2. Typological and contextual perspectives*. Mahwah, N.J : Lawrence Erlbaum Associates. 113-141.

Ramnäs, M. 2000. "Kausativa verb i svenskt-franskt och franskt-svenskt kontrastivt perspektiv." [Les verbes causatifs vus d'une perspective contrastive suédois-français-suédois] In: Engdahl, E. & Norén, K. (éds.). *Att använda SAG : 29 uppsatser om Svenska Akademiens grammatik*. Göteborg : Institutionen för svenska språket. 403-417.

Rice, S. 2002. "Posture and existence predicates in Dene Suliné (Chipewyan)." In : Newman, J. (éd.). *The linguistics of sitting, standing, and lying*. Amsterdam & Philadelphia : John Benjamins. 61-78.

Rosch, E. H. 1973. "On the internal structure of perceptual and semantic categories". In : Moore, T. (éd.). *Cognitive development and the acquisition of language*. New York : Academic Press. 111-144.

Rosch, E. & Mervis, C. B. 1975. Family resemblances: Studies in the Internal Structure of Categories. *Cognitive Psychology*, 7:4. 573-605.

Rosch, E., Mervis, C. B., Gray, W.D., Johnson, D. M. & Boyes-Braem, P. 1976. Basic objects in natural categories. *Cognitive Psychology* 8:3. 382-439.

Saffran, J. R. 2001. The use of predictive dependencies in language learning. *Journal of Memory and Language* 44. 493-515.

Schmiedtovà, B., von Stutterheim, C. & Carroll, M. 2011. "Language-specific patterns in event construal of advanced second language speakers." In : Pavlenko, A. (éd.). *Thinking and speaking in two languages*. Bristol : Multilingual Matters. 66-107.

Serra Borneto, C. 1996. "Liegen and stehen in German: A study in horizontality and verticality." In : Casad, E. H. (éd.). *Cognitive linguistics in the Redwoods*. Berlin : Mouton de Gruyter. 459-505.

Selinker, L. 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10. 209-231.

Sinclair de Zwart, H. 1967. *Acquisition du langage et développement de la pensée sous-systèmes linguistiques et opérations concrètes*. Paris : Dunod.

Singleton, D. 2012. "Ultimate Attainment and the Critical Period Hypothesis: Some Thorny Issues." In : Watorek, M., Benazzo, S. & Hickmann, M. *Comparative Perspectives on Language Acquisition. A tribute to Clive Perdue*. Salisbury : MPG Books Group. 188-203.

Sinha, C. & Kuteva, T. 1995. Distributed spatial semantics. *Nordic Journal of Linguistics* 18(2). 167-199.

Skehan, P. 1990. "The relationship between native and foreign language learning ability: educational and linguistic factors." In : Dechert, H. (éd.). *Current Trends in European Second Language Acquisition Research*. Clevedon, Avon : Multilingual Matters.

Slobin, D. I. 1987. Thinking for speaking. *Proceedings of the thirteenth annual meeting of the Berkeley linguistic society*, 435-444.

Slobin, D. I. 1991. Learning to think for speaking: Native language, cognition and rhetorical style. *Pragmatics* 1. 7-26.

Slobin, D. I. 1992. *The Crosslinguistic study of Language Acquisition*, vol. 3. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.

Slobin, D. I. 1996a. "Two ways to travel : verbs of motion in English and Spanish." In : Shibatani, M. & Thompson S.A. (éds.). *Essays in syntax and semantics*. Oxford : Oxford University Press. 195-219.

Slobin, D. I. 1996b. "From « thought and language » to « thinking for speaking »." In: Gumperz, J & Levinson, S.C. *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge : Cambridge university press. 70-96.

Slobin, D. I. 1997. "Mind, code and text." In : Bybee, J., Haiman, J. & Thompson S. I. (éds.). *Essays on language function and language type : Dedicated to T. Givon*. Amsterdam & Philadelphia : John Benjamins. 437-467.

Slobin, D. I. 1998. "A typological perspective on learning to talk about space." In: Ragnarsdottir, H. & Strömquist, S. (éds.). *Learning to talk about time and space. Proceedings of the 3rd Northern European Language Acquisition Seminar. Gothenburg Papers in Theoretical Linguistics*, Vol 80. Reykjavik & Göteborg: University College of Education, Reykjavik, and Department of Linguistics, University of Göteborg. 1-29.

Slobin, D. I. 2003. "Language and thought online : Cognitive consequences of linguistic relativity." In : Gentner, D. & Goldin-Meadow, S. (éds.). *Language in Mind. Advances in the investigation of language and thought*. Cambridge, MA : MIT Press. 157-197.

Slobin, D. I. 2004. "The many ways to search for a frog : Linguistic typology and the expression of motion events." In : Strömquist, S. & Verhoeven, L. (éds.). *Relating Events in Narrative : Vol 2. Typological and contextual perspectives*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates. 219-257.

Slobin, D. I. 2005. Relating narrative events in translation. In : Ravid, D. & Shyldkrot, H. B. (éds.). *Perspectives on language and language development: Essays in honor of Ruth A. Berman*. Dordrecht : Kluwer. 115-129.

Slobin, D. I. 2012. "Child Language Study and Adult Language Acquisition: Twenty Years Later." In : Watorek, M., Benazzo, S. & Hickmann, M. (éds.). *Comparative Perspectives on Language Acquisition. A Tribute to Clive Perdue*. Salisbury : MPG Books Group. 247-261.

Slobin, D. I., Bowerman, M., Brown, P., Eisenbeiss, S. & Narasimhan, B. 2010. "Putting things in places. Developmental consequences of linguistic typology." In : Pederson, E. & Bohnemeyer, J. *Event representations in language and cognition*. Cambridge : Cambridge University Press.

Soroli, E. 2011. *Langage et cognition spatiale en anglais et en français: perspectives translinguistiques en aphasie*. Thèse de doctorat. Université de Paris 8 Vincennes Saint-Denis.

Strzelecka, E. 2003. *Svenska partikelverb med in, ut, upp och ner. En semantisk studie ur kognitivt perspektiv* [Les verbes à particule suédois avec *in, ut, upp* et *ner*. Une étude sémantique avec une perspective cognitive]. Thèse de doctorat. Université d'Uppsala.

Strömquist, S. 1997. "Om tidig morfologisk utveckling." [Sur le développement morphologique précoce] In: Söderbergh, R. (éd.). *Från joller till läsning och skrivning*. Lund : Gleerups. 61-80.

Strömquist, S., Ragnarsdóttir, H., Engstrand, O., Jonsdóttir, H., Lanza, E., Leiwo, M., Nordqvist, Å., Peters, A., Plunkett, K., Richtoff, U., Simonsen, H. G., Toivainen, J. & Toivainen K. 1998. "The Inter-Nordic Study of Language Acquisition." In : Ragnarsdóttir, H. & Strömquist, S. (éds.). *Learning to talk about time and space. Proceedings from the 3rd NELAS Conference*. Gothenburg Papers in Theoretical Linguistics. 75-109.

Strömquist, S. & Verhoeven, L. 2004. *Relating events in narrative : Vol.2. Typological and contextual perspectives*. Mahwah, N.J : Lawrence Erlbaum Associates.

SUC. 1997. SUC 1.2. Stockholm Umeå Corpus. Elaboré par le département de linguistique à l'université de Umeå et le département de linguistique de l'université de Stockholm.

Svenska Akademiens grammatik [La grammaire de l'Académie Suédoise]. 1999. Teleman, U., Hellberg, S., Andersson, E. (éds.). Stockholm : Norstedts.

Svenska Akademiens språklära [Le langage de l'Académie Suédoise]. 2003. Hultman, T. G. (éd.). Stockholm : Norstedts.

Svenskt språkbruk [L'usage de la langue suédoise]. 2003. Norstedts förlag.

Svorou, S. 1994. *The grammar of space. Typological studies in language* 25. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.

Talmy, L. 1983. "How language structures space." In : Pick, H. L. & Acredolo, L. P. (éds.). *Spatial orientation : Theory, Research, and Application*. New York : Plenum Press. 225-282. [Repris dans Talmy, 2000a:177-254].

Talmy, L. 1985. "Lexicalization patterns: Semantic structure in lexical forms." In : Shopen, T. (éd.). *Language typology and syntactic description: Vol. 3. Grammatical categories and the lexicon*. Cambridge : Cambridge University Press. 57-149.

Talmy, L. 2000a. *Toward a cognitive semantics. Vol 1. Concept Structuring Systems*. Cambridge, MA : MIT Press.

- Talmy, L. 2000b. *Toward a cognitive semantics. Vol 2*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Talmy, L. 2007. "Foreword." In : Gonzalez-Marquez, M., Mittelberg, I., Coulson, S. & Spivey, M. J. (éds.). *Methods in Cognitive Linguistics*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.
- Taylor, J. 2003. *Linguistic Categorization. Prototypes in Linguistic Theory*. Oxford : Clarendon Press.
- Taylor, J. 2008. "Prototypes in cognitive linguistics." In : Robinson, P. & Ellis, N. C. (éds.). *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. New York: Taylor & Francis. 39-65.
- Tegelberg, E. 2000. *Från svenska till franska. Kontrastiv lexikologi i praktiken*. [Du suédois vers le français. Lexicologie contrastive en pratique]. Lund : Studentlitteratur.
- Toivonen, I. 1997. *The acquisition of body-posture verbs in Swedish*. Manuscrit non-publié. Stanford University. URL : <http://www-cml.concordia.ca/linguistics/toivonen/idapaps.html>.
- Tomasello, M. 1992. *First verbs. A case study of early grammatical development*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Tomasello, M. 1995. Language is not an instinct. *Cognitive Development* 10. 131-156.
- Tomasello, M. 2000. First steps toward a usage-based theory of language acquisition. *Cognitive Linguistics* 11-1/2. 61-82.
- Tomasello, M. 2003a. *Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Tomasello, M. 2003b. "The key is social cognition." In : Gentner, D. & Goldin-Meadow, S. (éds.). *Language in Mind. Advances in the study of language and thought*. Cambridge, MA : MIT Press. 47-57.
- Tomasello, M. & Stahl, D. 2004. Sampling children's spontaneous speech: how much is enough? *Journal of Child Language* 31. 101-121.
- Tonne, I. 2006. "Elucidating progressives in Norwegian." In: Solstad, T., Grønn, A & Haug, D. (éds.). *A Festschrift for Kjell Johan Sæbo – in partial fulfillment of the requirements for the celebration of his 50th birthday*. Oslo : Unipub. 173-186.
- Trévisiol, P. 2006. Influence translinguistique et alternance codique en français L3. Rôles des L1 et L2 dans la production orale d'apprenants japonais. *AILE* 24. 13-44.
- Trévisiol, P. & Rast, R. 2006. Présentation. *AILE* 24. 3-12.
- Vandeloise, C. 1986. *L'espace en français. Sémantique des prépositions spatiales*. Paris : Editions du Seuil.

Van Geenhoven, V. & Warner, N. (éds.). 1999. Max Planck Institute for Psycholinguistics: Annual report, 1999. Nijmegen : Max Planck Institute for Psycholinguistics.

Van Oosten, J. 1984. "Sitting, standing and lying in Dutch: A cognitive approach to the distribution of the verbs *zitten*, *staan*, and *liggen*." In : Van Oosten, J. & Snapper, J. (éds.). *Dutch linguistics at Berkeley*. Berkeley : UCB. 137-160.

Van Staden, M. 2007. Grounding objects in space and place: locative constructions in Tidore. *Linguistics* 45-5/6. 955-982.

Viberg, Å. 1985. "Lexikal andraspråksinläring. Hur polsk-, spansk- och finskspråkiga lär in svenskans placerarverb." [Acquisition lexicale dans une deuxième langue. La manière dont les verbes de placement suédois sont appris par les polonophones, les hispanophones et les finnophones] In: Viberg, Å. & Axelsson, M. *SUM-rapport 2*. Stockholm : Stockholm university. 5-91.

Viberg, Å. 1990. Svenskans lexikala profil. [Le profil lexical du suédois] *Svenskans beskrivning* 17. 391-408.

Viberg, Å. 1993. "Crosslinguistic perspectives on lexical organization and lexical progression." In : Hyltenstam, K. & Viberg, Å. (éds.). *Progression and regression in language*. Cambridge : Cambridge University Press. 289-308.

Viberg, Å. 1998a. "Contrasts in polysemy and differentiation: 'Running' and 'putting' in English and Swedish." In : Johansson, S. & Oksefjel, S. (éds.). *Corpora and crosslinguistic research: Theory, method, and case studies*. Amsterdam : Rodopi. 343-376.

Viberg, Å. 1998b. "Crosslinguistic perspectives on lexical acquisition: the case of language-specific semantic differentiation." In : Haastrup, K. & Viberg, Å. (éds.). *Perspectives on lexical acquisition in a second language. Travaux de l'institut de linguistique de Lund* 38. Lund : Lund university press. 175-208.

Viberg, Å. 2002. "Basic verbs in lexical progression and regression." In : Burmeister, P., Piske, T. & Rohde, A. (éds.) *An Integrated View of Language Development. Papers in Honor of Henning Wode*. Trier : Wissenschaftlicher Verlag. 109-134.

Viberg, Å. 2006. Towards a lexical profile of the Swedish verb lexicon. *Sprachtypologie und Universalienforschung*, 59(1). 103-129.

Vygotsky, L. S. 1999 [1934]. *Tänkande och språk*. Uddevalla : Daidalos.

Watorek, M. 2004. La construction du discours en français langue cible. *Langages* 155. 3-13.

Watorek, M., Lenart, E. & Trévisiol, P. (A paraître). La référence aux entités dans des discours narratifs et descriptifs en L1 et L2.

Weinreich, U. 1953. *Languages in contact: findings and problems*. New York : Linguistic circle of New York.

Werker, J. F. & Desjardins, R. N. 2001. Listening to speech in the first year of life: Experiential influences on phoneme perception. In : Tomasello, M. & Bates, E. (éds.). *Language Development. The Essential Readings*. Oxford : Blackwell Publishing. 26-33.

Whorf, Benjamin Lee. 1969. *Linguistique et anthropologie. Les origines de la sémiologie*. Paris : Editions Denoël.

Wilkins, D. & Levinson, S. (éds.). 1998. Annual Report, 1998, Max Planck Institute für Psycholinguistik.

Williams, S. & Hammarberg, B. 1998. Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics*, 19. 295-333.

Wittgenstein, L. 1978 [1945]. *Philosophical investigations*. Oxford : Blackwell.

Annexe I.

Exemples de stimuli de la tâche statique



Illustration 1: SP003 – bonhomme assis dans voiture



Illustration 2: SP006 – une banane dans un verre



Illustration 3: SP007 – chaussures dans une entrée



Illustration 4: SP012 – bague sur une branche



Illustration 5: SP023 – un livre sur un pupitre



Illustration 6: SP024 – couteau dans un porte-couteau

Annexe II.

Exemples de distracteurs de la tâche statique



Illustration 7: FSP007 – un cheval qui rigole



Illustration 8: FSP013 – un homme qui déblaie la neige

Annexe III

Les stimuli par ordre de numérotation

Tâche statique - stimuli

- SP001 – BONHOMME DEBOUT SUR VOITURE
- SP002 – POUPÉE ALLONGÉE SUR LIT
- SP003 – BONHOMME ASSIS DANS VOITURE
- SP004 – UNE BOUTEILLE SUR UNE CHAISE,
- SP005 – UN TAPIS DEBOUT DANS UN COIN,
- SP006 – UNE BANANE DANS UN VERRE,
- SP007 – CHAUSSURES DANS UNE ENTRÉE,
- SP008 – UNE ASSIETTE RETOURNÉE SUR UNE TABLE,
- SP009 – VÊTEMENTS PAR TERRE,
- SP010 – RIZ SUR UNE ASSIETTE,
- SP011 – OISEAU SUR UNE BRANCHE,
- SP012 – BAGUE SUR UNE BRANCHE,
- SP013 – UN COUTEAU SUR UNE TABLE,
- SP014 – UN COUTEAU DANS UN ÉGOUTTOIR,
- SP015 – UN STYLO SUR UNE TABLE,
- SP016 – UN STYLO DANS UN VERRE,
- SP017 – UN LIVRE COUCHÉ SUR UNE ÉTAGÈRE,
- SP018 – UN LIVRE DEBOUT SUR UNE ÉTAGÈRE,
- SP019 – UNE FLEUR POSÉE SUR LA TABLE.
- SP020 – UNE FLEUR DANS UN VASE.
- SP023 – UN LIVRE SUR UN PUPITRE,
- SP024 – COUTEAU DANS UN PORTE-COUTEAU,

Tâche statique – distracteurs

- FSP001 – UN BÉBÉ QUI RIT
- FSP002 – DEUX ENFANTS QUI SE CHAMAILLENT
- FSP003 – UN HOMME QUI FAIT DU VÉLO
- FSP004 – UN HOMME QUI PASSE L'ASPIRATEUR DEHORS
- FSP005 – UN COUPLE QUI DANSE
- FSP006 – UN HOMME QUI BAILLE
- FSP007 – UN CHEVAL QUI RIGOLE
- FSP008 – UNE FEMME QUI COUPE DU BOIS
- FSP009 – UN HOMME QUI RATISSE
- FSP010 – UNE FEMME QUI FAIT DU CHEVAL
- FSP011 – UN CHIEN QUI NAGE
- FSP012 – UN HOMME QUI CHANTE EN FAISANT DE LA GUITARE
- FSP013 – UN HOMME QUI DÉBLAIE LA NEIGE
- FSP014 – UN HOMME QUI POUSSE UNE BROUETTE
- FSP015 – UN CHIEN QUI COURT
- FSP016 – UNE MOUETTE QUI VOLE
- FSP017 – UN HOMME GRIMPE SUR UNE ÉCHELLE
- FSP018 – UNE FEMME FAIT DE LA PEINTURE

Tâche dynamique - stimuli

- DP001 – HOMME SE MET DEBOUT
- DP002 – HOMME S'ALLONGE SUR LIT
- DP003 – HOMME S'ASSOIT
- DP004 – POSER UN MUG SUR UNE TABLE
- DP005 – POSER UNE ASSIETTE DANS UN LAVE-VAISSELLE
- DP006 – POSER UNE BROSSE À DENTS DANS UN VASE
- DP007 – POSER UN ORDINATEUR SUR UNE TABLE
- DP008 – POSER UNE ASSIETTE SUR UNE TABLE
- DP009 – POSER UN VÉLO PAR TERRE
- DP010 – POSER UN CRAYON SUR UNE TABLE
- DP011 – POSER UNE ORANGE SUR UNE TABLE
- DP012 – COLLER UN PANSEMENT SUR UN ARBRE
- DP013 – BRANCHER UN CHARGEUR DANS UNE PRISE
- DP014 – ACCROCHER UN DESSIN AU MUR
- DP015 – COLLER UN TIMBRE SUR UNE ENVELOPPE
- DP016 – METTRE UN BLOUSON
- DP017 – RACCROCHER LE TÉLÉPHONE
- DP018 – METTRE UN COUTEAU DANS UN GÂTEAU
- DP019 – POSER UN STYLO CONTRE UNE FEUILLE
- DP020 – METTRE UNE FLEUR DANS UN VASE
- DP021 – POSER UN LIVRE OUVERT SUR UN PUPITRE
- DP022 – POSER UN LIVRE PARMI D'AUTRES SUR UNE ÉTAGÈRE
- DP023 – POSER UN LIVRE SUR UNE ÉTAGÈRE VIDE

Tâche dynamique – distracteurs

- FDP001 – QUELQU'UN EST EN TRAIN D'ÉCRIRE
- FDP002 – QUELQU'UN FAIT UN BISOU À UN NOUNOURS
- FDP003 – QUELQU'UN PLIE UNE SERVIETTE DE BAIN
- FDP004 – QUELQU'UN PÈLE UNE CLÉMENTINE
- FDP005 – QUELQU'UN FAIT ROULER UNE PIÈCE DE MONNAIE SUR LA TABLE
- FDP006 – QUELQU'UN ESSUIE UN BOL
- FDP007 – QUELQU'UN BOIT DE L'EAU
- FDP008 – QUELQU'UN LANCE UNE BALLE
- FDP009 – QUELQU'UN ESSUIE UNE ÉTAGÈRE
- FDP010 – UN ENFANT SAUTE SUR LE LIT
- FDP011 – QUELQU'UN PREND TROIS LIVRES D'UNE ÉTAGÈRE
- FDP012 – QUELQU'UN CUEILLE DES FLEURS
- FDP013 – QUELQU'UN OUVRE UNE ENVELOPPE
- FDP014 – QUELQU'UN ALLUME UNE BOUGIE
- FDP015 – QUELQU'UN FAIT DE LA COUTURE
- FDP016 – QUELQU'UN FAIT MARCHER UN BONHOMME DE LÉGO
- FDP017 – QUELQU'UN BERCE UN BÉBÉ
- FDP018 – QUELQU'UN SE LAVE LES MAINS

Annexe IV

L'ordre de présentation des stimuli (version 1 sur 4)

Tâche statique

Distracteurs en italiques

01. *Un homme qui chante en faisant de la guitare*
02. *Une femme qui fait de la peinture*
03. UN COUTEAU DANS UN ÉGOUTTOIR
04. BONHOMME DEBOUT SUR VOITURE
05. *Un homme qui pousse une brouette*
06. BONHOMME ASSIS DANS VOITURE
07. *Un chien qui nage*
08. UNE FLEUR DANS UN VASE
09. POUPÉE ALLONGÉE SUR LIT
10. *Un homme qui ratisse*
11. COUTEAU DANS UN PORTE-COUTEAU
12. UNE ASSIETTE RETOURNÉE SUR UNE TABLE
13. *Une femme qui coupe du bois*
14. UN STYLO DANS UN VERRE
15. *Un bébé qui rit*
16. UN COUTEAU SUR UNE TABLE
17. UN LIVRE DEBOUT SUR UNE ÉTAGÈRE
18. *Deux enfants qui se chamaillent*
19. *Un homme qui grimpe sur une échelle*
20. VÊTEMENTS PAR TERRE
21. BAGUE SUR UNE BRANCHE
22. *Un homme qui déblaie la neige*
23. UNE BANANE DANS UN VERRE
24. UN STYLO SUR UNE TABLE
25. *Une femme qui fait du cheval*
26. UN LIVRE SUR UN PUPITRE
27. *Un homme qui baille*
28. Les voitures sont (debout et couchées) sur l'étagère
29. OISEAU SUR UNE BRANCHE
30. *Un couple qui danse*
31. CHAUSSURES DANS UNE ENTRÉE
32. *Un homme qui fait du vélo*
33. UNE BOUTEILLE SUR UNE CHAISE
34. Le jeep est embourbé
35. *Un chien qui court*
36. UN TAPIS DEBOUT DANS UN COIN
37. *Un homme qui passe l'aspirateur dehors*
38. UNE FLEUR POSÉE SUR LA TABLE
39. *Une mouette qui vole*
40. RIZ SUR UNE ASSIETTE
41. *Un cheval qui rigole*
42. UN LIVRE COUCHÉ SUR UNE ÉTAGÈRE

Tâche dynamique
Distracteurs en italiques

01. *Quelqu'un est en train d'écrire*
02. *Quelqu'un berce un bébé*
03. POSER UN LIVRE PARMI D'AUTRES SUR UNE ÉTAGÈRE
04. POSER UN MUG SUR UNE TABLE
05. *Quelqu'un essuie une étagère*
06. POSER UN VÉLO PAR TERRE
07. *Quelqu'un allume une bougie*
08. RACCROCHER LE TÉLÉPHONE
09. ACCROCHER UN DESSIN AU MUR
10. *Quelqu'un plie une serviette de bain*
11. POSER UN STYLO CONTRE UNE FEUILLE
12. *Quelqu'un se lave les mains*
13. POSER UN ORDINATEUR SUR UNE TABLE
14. HOMME S'ASSOIT
15. *Quelqu'un fait un bisous à un nounours*
16. BRANCHER UN CHARGEUR DANS UNE PRISE
17. *Quelqu'un fait marcher un bonhomme de légo*
18. POSER UN LIVRE SUR UNE ÉTAGÈRE VIDE
19. *Quelqu'un essuie un bol*
20. POSER UNE ASSIETTE SUR UNE TABLE
21. COLLER UN PANSEMENT SUR UN ARBRE
22. *Quelqu'un prend trois livres d'une étagère*
23. POSER UN LIVRE OUVERT SUR UN PUPITRE
24. *Quelqu'un ouvre une enveloppe*
25. POSER UNE BROSSE À DENTS DANS UN VASE
26. *Quelqu'un boit de l'eau*
27. METTRE UN COUTEAU DANS UN GÂTEAU
28. HOMME SE MET DEBOUT
29. *Quelqu'un pèle une clémentine*
30. POSER UNE ASSIETTE DANS UN LAVE-VAISSELLE
31. METTRE UN BLOUSON
32. *Quelqu'un fait rouler une pièce de monnaie sur la table*
33. POSER UNE ORANGE SUR UNE TABLE
34. *Quelqu'un lance une balle*
35. METTRE UNE FLEUR DANS UN VASE
36. COLLER UN TIMBRE SUR UNE ENVELOPPE
37. *Quelqu'un cueille des fleurs*
38. POSER UN CRAYON SUR UNE TABLE
39. *Quelqu'un fait de la couture*
40. HOMME S'ALLONGE SUR LIT
41. *UN ENFANT SAUTE SUR LE LIT*

Annexe V

Consignes

- des enfants de 4 et de 7 ans:

Production statique / dynamique : « Regarde ! Voici un nounours. Comment s'appelle-t-il, selon toi ? Tu peux lui donner un nom ? ... Oui, quel beau petit nom ! Nous allons rigoler un peu avec Nounours, et lui bander les yeux. Mais il sera toujours aussi curieux, et il voudra savoir ce que tu vois. Nous allons regarder quelques images / films, et tu raconteras à Nounours ce que tu vois, pour qu'il comprenne comment les images sont / ce qui se passe sur les films ? »

- des enfants de 10 ans et les adultes:

Production statique / dynamique : « Je vais te montrer quelques images / films, et je voudrais que tu les décrives soigneusement, de sorte qu'une personne, qui serait assise en face / qui n'est pas là, comprenne comment elles / ils sont. »

Questions de suivi, tâche statique :

1. Quoi d'autre vois-tu ? / Que peux-tu dire pour qu'on comprenne comment l'image est faite ?
2. A quoi ressemble l'image ? / Y a-t-il quelque chose de bizarre avec cette image ? / As-tu l'habitude de voir cette chose comme ça ?
3. Où se trouve-t-il ? / Comment est l'objet ?

Questions de suivi, tâche dynamiques:

1. Quoi d'autre ?
2. Que fait-il ?
3. Comment fait-il ?

Annexe VI**Enquête sociolinguistique, groupe de contrôle**

Nom de famille (facultatif) :

Prénom :

Sexe :

Age :

Lieu de naissance :

Lieu d'habitation :

Langue maternelle :

Exceptée votre langue maternelle, quelles langues avez vous apprises ? Marquez dans l'ordre d'acquisition :

Langue numéro 2 : _____

A quel âge avez-vous commencé à apprendre cette langue ? _____

Combien de temps l'avez-vous étudiée ? _____

Langue numéro 3 : _____

A quel âge avez-vous commencé à apprendre cette langue ? _____

Combien de temps l'avez-vous étudiée ? _____

Langue numéro 4 : _____

A quel âge avez-vous commencé à apprendre cette langue ? _____

Combien de temps l'avez-vous étudiée ? _____

Langue numéro 5 : _____

A quel âge avez-vous commencé à apprendre cette langue ? _____

Combien de temps l'avez-vous étudiée ? _____

Langue numéro 6 : _____

A quel âge avez-vous commencé à apprendre cette langue ? _____

Combien de temps l'avez-vous étudiée ? _____

Avez-vous passé du temps dans un autre pays (sauf vacances) ? _____

Combien de temps ? _____

Si vous travaillez :

Quel est votre métier ? _____

Avez-vous fait des études à l'université ? _____

Quel est votre diplôme ? _____

Si vous êtes étudiant(e) :

Qu'étudiez-vous ? _____

Combien de temps avez-vous fait des études ? _____

Êtes-vous droitier(e) ou gaucher(e) ? _____

Je, soussigné(e), _____, accepte que le fichier avec ma voix soit mis en disposition dans une base de données pour servir pour d'autres études linguistiques.

Annexe VII

Enquête aux parents des enfants participants

Stryk under ert alternativ: [souligner votre choix]

Vi accepterar / accepterar inte att vårt barn, _____, spelas in för forskningstudien. [Nous acceptons / n'acceptons pas que notre enfant _____ soit enregistré pour l'étude.]

Vi accepterar / accepterar inte att ljudupptagningen läggs upp på språkdatasen CHILDES. [Nous acceptons / n'acceptons pas que le fichier son soit disponible sur la base de données CHILDES.]

Bakgrundsinformation: [Information de l'arrière-plan]

Mammans yrke [métier de la mère] _____

Pappans yrke [métier du père] _____

Högsta avlagda examen för mamman [diplôme de la mère] _____

Högsta avlagda examen för pappan [diplôme du père] _____

Vi bor i en stad / på landet. [Nous habitons dans une ville / à la campagne.]

Vi har bott utomlands tillsammans med vårt barn längre än sex månader [Nous avons vécu à l'étranger avec notre enfant pendant plus de six mois] :

☐ ja [oui] ☐ nej [non)

Mammans uppväxtort [lieu de naissance de la mère] _____

Pappans uppväxtort [lieu de naissance du père] _____

Annexe VIII

Enquête sociolinguistique, apprenant adulte

Efternamn (frivilligt) [nom de famille (facultatif)]:

Förnamn [prénom]:

Kön [sexe]:

Ålder [âge]:

Uppväxtort [lieu de naissance]:

Bostadsort [lieu d'habitation]:

Modersmål [langue maternelle]:

Förutom ditt modersmål, vilka språk har du lärt dig? [Exceptée votre langue maternelle, quelles langues avez vous apprises ? Marquez dans l'ordre d'acquisition]

Språk nummer 2: [Langue numéro 2]

Hur gammal var du när du började lära dig detta språk? [A quel âge avez-vous commencé à apprendre cette langue ?]

Hur länge studerade du detta språk? [Combien de temps l'avez-vous étudiée ?]

Språk nummer 3:

Hur gammal var du när du började lära dig detta språk?

Hur länge studerade du detta språk?

Språk nummer 4:

Hur gammal var du när du började lära dig detta språk?

Hur länge studerade du detta språk?

Språk nummer 5:

Hur gammal var du när du började lära dig detta språk?

Hur länge studerade du detta språk?

Språk nummer 6:

Hur gammal var du när du började lära dig detta språk?

Hur länge studerade du detta språk?

Har du tillbringat tid i eller bott i Sverige? Hur länge? [Avez-vous passé du temps ou vécu en Suède ? Combien de temps ?]

Har du tillbringat tid i något annat land (korta semestrar utelämnas)? Hur länge? [Avez-vous passé du temps à l'étranger (séjour vacanciers exclus) ? Combien de temps ?]

Vilken sorts utbildning har du i svenska? [Quelle est votre formation en suédois ?]

Om du yrkesarbetar: [Si vous travaillez]

Vad har du för yrke? [Quel est votre métier ?]

Har du studerat på universitetet? [Avez-vous fait des études à l'université ?]

Högsta avlagda examen: [Quel est votre diplôme ?]

Om du studerar: [Si vous êtes étudiant(e)]

Vad studerar du? [Qu'étudiez-vous ?]

Hur länge har du studerat? [Combien de temps avez-vous fait des études ?]

Högsta avlagda examen: [Quel est votre diplôme ?]

Är du höger- eller vänsterhänt? [Êtes-vous droitier(e) ou gaucher(e) ?]

Jag, _____, accepterar / accepterar inte att den anonyma ljudfilen med min röst läggs upp på en språkdatas som underlag för vidare forskning. [Je, soussigné(e), _____, accepte/n'accepte pas que le fichier avec ma voix soit mis en disposition dans une base de données pour servir pour d'autres études linguistiques.]

Annexe IX

Cadre européen commun de référence.

		A1	A2	B1
C O M P R E N D R E	Écouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.
	Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.
P A R L E R	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).
	S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.
É C R I R E	Écrire	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.

Tableau 2 - Niveaux communs de compétences – Grille pour l'auto-évaluation

B2	C1	C2
Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.	Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.
Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.	Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire.
Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.	Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté pour que cela passe inaperçu.
Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.
Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.	Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.	Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.

Tableau 2 - Niveaux communs de compétences – Grille pour l'auto-évaluation

Annexe X

Test de niveau pour les apprenants du suédois L2, niveau intermédiaire.

1. Välj det alternativ mellan a), b) och c) som passar bäst i luckan!

Emma!

Läs detta innan du lånar min cykel medan jag är borta: Cykeln står i förrådet. Förrådsnyckeln hänger i hallen. Cykeln är klar att använda om det inte är för lite luft i däck. I så fall hittar du en pump på hyllan ovanför cykeln.

a) När du använt cykeln, ställ tillbaka den och glöm inte att låsa förrådet, är du snäll.

b) Efter förrättat ärende torde cykeln återställas och förrådsdörren vederbörligen låsas.

c) Ställ tillbaka cykeln exakt där du tog den och var inte nonchalant med att låsa dörren ordentligt efter dig.

Hälsningar Rebecka

2. Ett av räkneorden 6, 11, 18, 80 och 1000 är felstavat. Skriv ordet RÄTT på linjen.

Seks, elva, arton, åttio, tusen _____

3. Vilket av orden i texten är felstavat?

Maria och Patrik Jonasson tänker titta in någon gång efter lunch. Kan du köpa mjölk, grädde, kafe och några bullar?

a) lunch b) grädde c) kafe d) bullar

4. Vilket av orden i texten är felstavat?

Vi bor i en av Göteborgs förstäder ungefär två mil från centrum. Vi har ett trevligt radhus som ligger nära vacker natyr med härliga promenadvägar.

a) förstäder
b) ungefär
c) natyr
d) promenadvägar

5. Ett av räkneorden 2, 4, 8, 12 och 100 är felstavat. Skriv ordet RÄTT på linjen.

Två, fura, åtta, tolv, hundra _____

6. Välj det alternativ som passar bäst!

De utlänningar som kommer till Sverige av politiska skäl / utan politisk övertygelse / misstänkta för politiskt förtryck / tack vare politiken kallas flyktingar.

7. Räkneexemplet $12 - 7 = 5$ står utskrivet med bokstäver, men ett ord är felstavat. Skriv ordet RÄTT på linjen.

Tolv minus sju är lika med fem. _____

8. Välj det alternativ som passar bäst!

Min pojkvän är lång och smal. Han har mörkt hår och blå ögon. Många av mina kompisar tycker att han är en riktigt hygglig kille / smart person / snygg kille / trevlig pojke.

9. Vilket ord är felstavat i texten.

För att baka en sockerkaka behöver man egg, mjöl, socker och bakpulver.

a) sockerkaka b) egg c) mjöl d) bakpulver

10. Välj den bästa rubriken till annonsen!

Pålitlig och barnkär flicka kan tjäna extra genom att passa min treåriga dotter två kvällar i veckan.

a) Barnvakt sökes.
b) Extra belöning för bra passning.
c) Fast kvällstjänst erhålles.
d) Möjlighet till extraknäck till barnslig flicka.

11. Vilken av meningarna är felaktig?

a) Du kan ringa hem till mig på kvällarna.
b) Det går bra att faxa till min arbetsplats.

- c) Lämna meddelande på min telefonsvarare.
- d) Posta dina brev i min brevlåda.

12. Välj det alternativ som passar bäst som avslutning.

Skulle ni vilja skicka mig er senaste katalog och prislista?

- a) Hjärtligt tack och förlåt besväret.
- b) Hoppas detta inte mötte något hinder.
- c) Med tack på förhand.
- d) Tack, det var snällt av er.

13. Vilket alternativ passar INTE som avslutning på ett brev?

- a) Med bästa hälsningar
- b) Ha det så bra!
- c) Kram från
- d) Din tjänare

14. Vilket ord är felstavat i texten?

Jag skulle vilja veta vad som är brukligt i ert land, t ex i fråga om tilltal, klädsel och drix.

- a) brukligt
- b) klädsel
- c) måltider
- d) drix

15. Vilket ord är felstavat i texten?

Till fruckost dricker jag te och äter rostad bröd med ost eller marmelad.

- a) fruckost
- b) te
- c) rostad
- d) marmelad

16. Vilket ord är felstavat i texten?

Jag har familj och eget hem, men min lillebror som ännu går i skolan bor med mina föräldrar.

- a) familj
- b) lillebror
- c) skolan
- d) föräldrar

17. Vilket ord är felstavat i texten?

Kan du köpa en kykling, lite potatissallad, något gott bröd och en glasstårta på hemvägen?

- a) kykling
- b) potatissallad
- c) bröd
- d) glasstårta

18. Vilket ord är felstavat i texten?

Förutom finnska, som är Sirpas modersmål, talar hon flytande svenska och engelska samt kan hjälpligt klara sig på tyska.

- a) finnska
- b) modersmål
- c) flytande
- d) hjälpligt

19. Du vill sälja en barnvagn. Välj den bästa annonsen!

- a) Barnvagn säljs. Utmärkt skick! Prisvärd!
- b) Bra barnvagn säljs billigt av användaren själv.
- c) Nästan ny barnvagn för småttingar bortslumpas.
- d) Obetydligt begagnad barnvagn. Ett fynd för den händige.

20. Det finns ett grammatikfel i texten. Välj det ord bland alternativen som är felaktigt!

Hjärtligt tack för ditt långa trevliga brevet som jag läste med stort intresse.

- a) Hjärtligt
- b) brevet
- c) läste
- d) intresse

21. Räkneexemplet $3 \times 8 = 24$ står utskrivet med bokstäver, men ett ord är felstavat. Skriv ordet RÄTT på linjen.

Tre gånger åtta är lika med tjugåfya. _____

22. Välj det alternativ som bäst avslutar insändaren.

Är ni på Sveriges Radio medvetna om att pensionärer utgör en större grupp av befolkningen än ungdomen? Om så är fallet, varför får vi som var unga på 30-, 40- och 50-talen så sällan höra de många fina låtarna som var populära på den tiden?

- a) Kan ni inte visa lite respekt för min generation när ni planerar ert musikprogram, undrar Tonårig rappare.
- b) Måste allting ske på de gamlas villkor när det är ungdomen som borde gynnas, undrar Medelålders musikdiggare.
- c) Vore det inte bättre att låta de gamla låtarna gå i graven, undrar Pigg pensionär.
- d) Är det för mycket begärt att ni även tillgodoser de äldres musiksmak, undrar Flitig lyssnare.

23. Vilket alternativ är grammatiskt felaktigt i texten?

Vädret har varit hemskt dålig med regn, blåst och kyla.

- a) Vädret b) dålig c) blåst d) kyla

24. Välj det alternativ som passar bäst!

Vi **har den äran / har förmånen / hoppas att få lov / tar tillfället i akt** att gratulera på femtioårsdagen och önskar dig all lycka under kommande år.

25. Välj det alternativ som bäst avslutar brevet.

Vid min återkomst från Stockholm upptäckte jag att jag gått ifrån min planeringskalender. Förmodligen glömde jag den på skrivbordet eller på nattduksbordet i rum 215. Jag hade mycket bråttom när jag lämnade hotellet igår.

- a) Jag hoppas städpersonalen har hittat kalendern och ber er eftersända den till mig så snart som möjligt.
 b) Det var naturligtvis bra slarvigt att mig att glömma kvar kalendern, men jag får skylla på att jag hade brådis. Det vore bussigt av er om ni ville posta den till mig.
 c) Hoppas kalendern dyker upp bland alla borttappade föremål så att ni omedelbart kan skicka den till min adress.
 d) Ni uppmanas att skicka kalendern utan dröjsmål till min adress ifall den inlämnats av städerskan.

26. Välj den bästa avslutningen till följande meddelande.

Tack för er vänliga inbjudan. Tyvärr har vi inte möjlighet att komma **då vi har annat att tänka på / eftersom vi inte har vår frihet den dagen / med anledning av fulltecknat tidsschema / på grund av ett sjukdomsfall.**

27. Vilket av alternativen har felaktig ordföljd i texten?

Jag återsänder den beställda varan eftersom den tyvärr motsvarar inte er varudeklaration. Enligt ert erbjudande har vi returrätt i två veckor. Jag hoppas att vi därmed kan betrakta affären som avslutad.

- a) den beställda varan b) motsvarar inte c) har vi returrätt d) som avslutad

28. Välj det alternativ som ger en korrekt mening!

Min bror är visserligen utbildad sjukgymnast **men för närvarande arbetar han som massör / och har sjukgymnastik som yrke / men är mycket uppskattad av sina patienter / som ändå tycker om att utöva sitt yrke.**

29. Skriv det ord som passar i sammanhanget.

Mamma har varit allvarligt _____ i två månader, men nu är hon tack och lov på bättringsvägen.

30. Välj det ord som passar!

Farbror Joakim är mycket rik, men han ger billiga presenter, lånar aldrig ut pengar och unnar inte ens sig själv något dyrbart. Med andra ord är han en riktig **skojare / snåljåp / spargris / träkmåns.**

Annexe XI

Test de niveau pour les apprenants du suédois L2, niveau avancé.

Nivåtest, grupp 2

1. *Skriv det ord i luckan som passar i sammanhanget.*

Mamma har varit allvarligt _____ i två månader, men nu är hon tack och lov på bättringsvägen.

2. *Ett ord i meningen är felstavat. Skriv det RÄTT på linjen.*

Jag vore mycket taksam om ni ville skicka mig blanketter för ansökan om studielån.

3. *Ett ord i meningen är grammatiskt felaktigt. Skriv ordet RÄTT på linjen.*

Jag har hört att ni flyttat till ett nytt hus. Var ligger den? _____

4. *Välj det alternativ som ger en korrekt avslutning på meningen.*

Vi har nu anlänt till denna vackra stad där vi tänker tillbringa våra sista semesterdagar med

- besiktning av berömdheter, handlande, teaterföreställningar och utprovning av stans fina restauranger.
- beundran av sevärdheter, affärsbesök, skådespel och intagande av smakfulla rätter.
- vandring, inköpsresor, teaterkvällar och smakriktiga måltider.
- rundturer, shoppingronder, teaterbesök och god mat på några av stans mysiga krogar.

5. *Ett ord i meningen är felstavat. Skriv det RÄTT på linjen.*

Om du medelar när och med vilket flyg du anländer, möter jag dig på flygplatsen.

6. *Välj det ord som passar bäst.*

Min far är lågmäld och tillbakadragen, men han har glimten i

- ansiktet
- hjärnan
- munnen
- ögat

7. *Ett ord i meningen är felstavat. Skriv det RÄTT på linjen.*

Jag undrar om du skulle kunna göra mig en stor känst. _____

8. *Läs texten och markera det som är felaktigt.*

Välkommen hem till Sverige! Tack för kortet från Italien. Det var rolig att höra om din trevliga resa. Hoppas du kan besöka oss snart och berätta mera om dina äventyr.

9. *Ett ord i meningen är felstavat. Skriv det RÄTT på linjen.*

Jag ber om ursäkt att jag inte skrivit förr, men jag har varit mycket upptagen de senaste veckorna.

10. *Välj det alternativ som passar bäst i luckan.*

Med stor sorg har vi mottagit budskapet om er stora förlust och vi vill framföra _____ till hela familjen.

- vår djupgående tröst
- vår nära sammanhållning
- vår starka medverkan
- vårt varmaste deltagande

11. *Välj det alternativ som bäst avslutar meningen.*

Med hänvisning till mitt intresse för och erfarenhet av liknande arbete och med stöd av bifogade merithandlingar,

- anmäler jag mig som sökande till den utlysta tjänsten.
- ber jag er att tilldela mig den ifrågavarande befattningen.
- hoppas jag verkligen att ni vill prioritera mig som er blivande medarbetare.

- tror jag att jag är oersättlig på den utannonserade platsen.

12. *Markera det ord som passar av de fyra alternativen.*

Förhandlingarna har **dragit/tagit/slagit/varit** ut på tiden, så presskonferensen blir något försenad.

13. *Välj det alternativ som passar bäst som avslutning på meningen.*

Jag måste köpa en ny kostym och vill gärna fråga dig om du

- har någon billig affär för damkläder på förslag.
- kan rekommendera en bra herrekipering.
- vet var man köper textilier förmånligast.
- vill följa med mig till handelskammaren.

14. *Läs texten och markera det ord som INTE passar i texten.*

Jag skulle vilja ha en riktigt fin bil, med automatväxel, klimatanläggning, farthållare och skinnfåtöljer.

15. *Läs texten och välj ett av alternativen nedan, som avslutar brevet bäst.*

Det var tråkigt att höra om din sjukdom, men vi är glada att det värsta är över.

- Med önskan om en god förfriskning.
- Med önskan om förnyat hälsotillstånd.
- Vi önskar dig god bättring.
- Våra hjärtligaste lyckönskningar.

16. *Läs texten och välj ett av alternativen nedan, som avslutar annonsen bäst.*

Barnkär flicka sökes för passning av min treåriga dotter två kvällar i veckan.

- Anställning enligt principen: först till kvarn.
- Kärlek till barnen ett villkor.
- Mångårig erfarenhet från verkstadsgolvet prioriteras.
- Rekommendation erfordras.

17. *Läs texten, och skriv sedan det felstavade ordet RÄTT.*

I måndags fick min far svåra buksmärtor och han togs in med ambulans på sjukhus där han sedan dess gått igenom en lyckad operation. _____

18. *Välj det alternativ som är FEL.*

- Käre Fredrik!
- Bäste Fru Olsson!
- Hej allesammans!
- Älskade Mamma!

19. *Välj det alternativ som passar bäst som avslutning.*

Armbandsur upphittat av vår lokalvårdare

- som förloraren kan hämta den hos.
- som har tillvaratagits av honom.
- som lämnar tillbaka det mot beskrivning.
- som väntar på sin rättmätige ägare.

20. *Läs texten och markera det ord som är felstavat.*

Dirigenten som hade tjockt hår, yviga mustascher och långt skegg såg verkligen ut som en excentrisk konstnär.

21. *Ett ord i texten måste tas bort. Skriv det överflödiga ordet på linjen.*

Jag är väldigt glad över att snart få träffa dig i ditt nya hemland. Vore tacksam för råd om vad som jag ska ta med mig i fråga om kläder. _____

22. *Ett av räkneorden 14, 20, 40, 70, 90 är felstavat. Skriv ordet RÄTT på linjen.*

Fyrton, tjugo, fyrtio, sjuttio, nittio _____

23. *Ett ord i meningen är felstavat. Skriv ordet RÄTT på linjen.*

Vi gläder oss åt att få se dig snart och önskar dig hjärtligt villkommen till Sverige.

24. Välj den bästa avslutningen på följande brev.

- Jag återsänder er faktura på diverse varor som jag varken beställt eller erhållit och ber er att
- bortse från den i fortsättningen.
 - omgående makulera den.
 - vidarebefordra den till den rättmätige ägaren.
 - återkalla den snarast möjligt.

25. Skriv det ord i luckan som passar i sammanhanget.

Det var tråkigt att höra om din långvariga förkylning. _____ på dig!

26. Ett ord i meningen är grammatiskt felaktigt. Skriv ordet RÄTT på linjen.

Det går visserligen många flyg mellan Göteborg och Stockholm, men själv brukar jag resa med de nya snabbtåg. _____

27. Ett ord i texten passar inte i sammanhanget. Skriv det RÄTTA ordet på linjen.

Om du har tid och lust att träffa mig medan jag är i Göteborg, ring mig eller lämna ett bud på Sheraton.

28. Skriv det ord i luckan som passar i sammanhanget.

Vi ser fram _____ att se er hos oss på vår invigningsfest och önskar er hjärtligt välkomna.

29. Ett ord i texten är INTE lämpligt i sammanhanget. Skriv det RÄTTA ordet på linjen.

Jag beklagar att jag dröjt så långt med att besvara ditt vänliga brev. _____

30. Skriv det ord i luckan som passar i sammanhanget.

Vi ber er att _____ nödvändiga åtgärder för att förebygga upprepade felleveranser.

31. Stryk under det alternativ som passar bäst i luckan.

Både vi och barnen tycker om det nya landet **så gott som/så när som på/utan/uteslutande** det påfrestande klimatet.

Annexe XII

Les verbes classés dans la catégorie « autres » (AUT)

bära	« porter »
dela	« partager »
dricka	« boire »
duka	« mettre la table »
falla ner	« tomber »
frankera	« timbrer »
glömma	« oublier »
gå	« aller, marcher »
gå av	« descendre de »
göra	« faire »
göra prick	« faire un point »
ha	« avoir »
ha på sig	« porter (vêtement) »
hålla	« tenir »
hålla ner	« garder vers le bas »
hämta	« aller chercher »
kliva upp	« grimper/se lever »
komma	« venir »
köra	« conduire »
lyfta	« soulever »
låta	« laisser »
låta gå	« laisser aller »
lämna	« laisser »
närma	« approcher »
peka	« pointer, montrer avec le doigt »
*planta	« planter »
posta	« envoyer par la poste »
ringa	« téléphoner »
rita	« dessiner »
skriva	« écrire »
sova	« dormir »
stanna	« s'arrêter/rester »
stiga upp	« se lever (du lit) »
ta	« prendre »
ta bort	« enlever »
ta fram	« sortir.trans »
teckna	« dessiner »
vara slut	« être terminé »
vila sig	« se reposer »
åka	« aller, se (faire) transporter »

Annexe XIII

Vocabulaire pour les expressions dans les tableaux, chapitre 8 et 9

Les traductions ci-dessous souffrent du même problème dont souffrent tous les dictionnaires, à savoir le manque de contexte et suffisamment d'informations autour de chaque mot/expression. Nos traductions ne sont pas censées être vues comme une vérité absolue, mais doivent aider le lecteur à surmonter la distance linguistique entre le français et le suédois, dans le but d'augmenter la compréhension de la présente thèse.

affischema	« afficher »	istoppad	« inséré/fourré »
anställd	« employé/mis debout contre »	klistra	« coller »
baklänges	« en sens inverse de la marche »	kliva upp	« grimper/se lever »
bakåtvänd	« tourné vers l'arrière »	komma	« venir »
befinna sig	« se trouver »	koppla (in)	« connecter »
bära	« porter »	köra	« conduire »
dela	« partager »	lagd(-a)	« couché(-s)/allongé(-s) »
dit	« vers là-bas »	ligga	« être allongé/couché »
dricka	« boire »	ligga ner	« être allongé/s'allonger »
duka	« mettre la table »	liggande	« étant couché »
en hög	« un tas »	luta sig	« se pencher »
falla ner	« tomber »	lutad	« penché »
fast	« fixement »	lyfta	« soulever »
fastna	« s'accrocher/être bloqué »	långt upp	« loin vers le haut »
finnas	« exister, y avoir »	låta	« laisser »
fint	« joliment »	låta gå	« laisser aller »
fram	« vers le devant »	låta vara kvar	« laisser au même endroit »
frankera	« timbrer »	lägga	« coucher/mettre couché »
från andra sidan	« à partir de l'autre côté »	lägga ifrån sig	« mettre de côté »
fylla	« remplir »	lägga sig (ner)	« s'allonger/se coucher »
glömma	« oublier »	lämna	« laisser »
gå	« aller, marcher »	lämna kvar	« laisser au même endroit »
gå av	« descendre de »	med kniven neråt	« avec le couteau vers le bas »
göra	« faire »	med ryggen utåt	« avec le dos vers l'extérieur »
göra prick	« faire un point »	med spetsen neråt	« avec la pointe vers le bas »
ha	« avoir »	ner	« vers le bas »
ha på sig	« porter (vêtement) »	nerstoppad	« inséré/fourré »
handtaget uppåt	« le manche vers le haut »	nerstucken	« inséré »
huvudet på bordet	« la tête sur la table »	nerställd	« mis debout vers le bas »
huvudet på golvet	« la tête sur le sol »	närma	« approcher »
hålla	« tenir »	omkull	« à la renverse »
hålla ner	« garder vers le bas »	ordna	« ordonner »
hänga.intrans	« être suspendu »	peka	« pointer »
hänga.trans	« suspendre »	placera	« poser, placer »
hälla	« verser »	platt	« à plat »
hämta	« aller chercher »	plocka	« cueillir »
i	préposition: « dans »; particule: « vers l'intérieur »	plugga i/in	« boucher »
i ordning	« ordonné »	plåstra om	« panser »
i fin ordning	« bien ordonné »	posta	« envoyer par la poste »
ihop	« l'un vers l'autre »	presenterad	« présenté »
ihoplagd	« plié/mis ensemble »	prydligt	« d'une façon soignée »
ihoprullad	« enroulé »	på	préposition: « sur »; particule: « vers le dessus »
inne	« à l'intérieur »	på högkant	« de chant »
inte bra	« pas bien »	på mage	« sur le ventre »
inte på riktigt sätt	« pas d'une vraie façon »	på (/i) rad	« aligné »
inte vanligt sätt	« pas de manière habituelle »	på sidan	« sur le côté »
in	« vers l'intérieur »	på snygg rad	« joliment aligné »

rakt uppochner	« juste comme ça »	ställa	« mettre debout »
rakt upp på kortsidorna	« tout droit sur la tranche »	ställa sig (upp)	« se mettre debout »
resa sig (upp)	« se lever »	ställas	« mettre debout.passive »
ringa	« téléphoner »	så där	« comme ça »
rita	« dessiner »	sätta	« asseoir/mettre assis »
rulla	« rouler/enrouler »	sätta sig (ner)	« s'asseoir »
rullad	« roulé/enroulé »	ta	« prendre »
samlad	« réuni »	ta bort	« enlever »
sitta	« être assis »	ta fram	« sortir.trans »
sittande	« étant assis »	teckna	« dessiner »
skriva	« écrire »	tejpa	« scotcher »
skära	« couper »	tillbaka/tillbaks	« de retour »
skära upp	« découper »	trädd	« enfilé/passé »
slarvigt utlagda	« négligemment couchés/ éparpillés »	tvärtom	« au contraire »
slut	« fini, terminé »	upp	« vers le haut »
slänga	« jeter »	uppe	« en haut »
slängda	« jetés »	*uppen är ner	« le haut est vers le bas »
släppa	« lâcher »	uppochner	« sens dessus dessous/ à l'envers »
snurra ihop	« tourner »	uppochnervänd	« tourné à l'envers »
sova	« dormir »	uppradad	« aligné »
stanna	« s'arrêter/rester »	upprullad	« déroulé »
stapla	« empiler »	upprätt	« tout droit »
sticka (i/in (i))	« insérer »	uppställd	« mis debout vers le haut »
stiga upp	« se lever (du lit) »	ut	« vers l'extérieur »
stilla	« sans bouger »	vara	« être »
stoppa (ner)	« insérer, fourrer »	vila sig	« se reposer »
stå	« être debout »	välordnade	« bien rangés »
stå upp	« être debout /se mettre debout »	välta	« renverser »
stående	« étant debout »	vänd	« (re)tourné »
städad	« rangé/propre »	åka	« aller, se (faire) transporter »

Résumé

Les verbes de position suédois encodent la localisation statique (*stå* « être debout », *ligga* « être couché », *sitta* « être assis ») et dynamique (*ställa* « mettre debout », *lägga* « coucher », *sätta* « asseoir ») d'un objet concret ou d'une personne. Selon nos données, élicitées à partir de stimuli présentés à 98 participants, la fréquence élevée de l'emploi de ces verbes en assure une acquisition précoce par les enfants apprenant le suédois en tant que langue maternelle et par les francophones adultes apprenant le suédois en tant que langue étrangère. Or, leur complexité sémantique rend difficile leur utilisation dans la mesure où les choix d'un verbe ne correspondent pas toujours à ceux de la langue cible. En effet, les difficultés perdurent même à un haut niveau de compétence (enfants de 10 ans, apprenants L2 avancé). Un ordre d'acquisition se discerne d'une part selon le type de verbe (les verbes statiques sont appris avant les dynamiques), d'autre part selon les paramètres sémantiques (l'HORIZONTALITÉ et la VERTICALITÉ sont appris avant la BASE et le CONTACT/INCLUSION), et enfin selon le sens prototypique (acquis avant les sens élargis). Plusieurs stratégies sont utilisées par les apprenants pour résoudre ces problèmes : l'usage d'un verbe statique pour encoder une situation dynamique ; l'usage généralisé de l'un des verbes (généralement celui encodant l'HORIZONTALITÉ) ; l'usage collocationnel d'un verbe avec une Figure ; l'usage d'une ellipse verbale ou d'un verbe positionnellement neutre (ex. la copule). L'acquisition par les apprenants L2 de l'organisation discursive de la langue cible semble se faire en dernier lieu, due à la différence typologique des deux langues.

Mots clé : verbes de position, verbes de localisation, verbes de placement, acquisition des langues, L1, L2, sémantique, typologie, suédois, français

Abstract

Swedish posture and placement verbs in first and second language acquisition

The Swedish posture verbs encode static (*stå* « stand », *ligga* « lie », *sitta* « sit ») and dynamic (*ställa* « stand », *lägga* « lay », *sätta* « set ») location of a person or a concrete object. The elaborated stimuli elicited data from 98 participants. Our data shows that the usage frequency of these verbs guarantees an early acquisition by children learning Swedish as their first language and by adult French-speaking learners of Swedish as a second language. However, their semantic complexity constitutes an obstacle for arriving at idiomatic language use with regard to choosing the correct verb. These difficulties exist even at high levels of competence (children of 10 years and advanced L2 learners respectively). An acquisition order can be distinguished regarding the verb type (static verbs are acquired before the dynamic ones), the semantic parameters (HORIZONTALITY and VERTICALITY are acquired before BASE and CONTACT/CONTAINMENT) and the prototypical meaning (acquired before the extended meanings). Several strategies are used by the learners to solve these problems: the use of a static verb to encode a dynamic situation; the generalized use of one of the verbs (generally the one encoding HORIZONTALITY); a collocational use of a verb and a Figure; the use of a verbal ellipsis or a positionally neutral verb, like the copula. The Swedish discourse organization seems to be acquired late by the L2 learners, due to the typological differences between the two languages.

Key words : posture verbs, locative verbs, placement verbs, language acquisition, L1, L2, semantics, typology, Swedish, French

Linguistique

Ecole Doctorale 5 « Concepts et Langages »
Maison de la Recherche
28 rue Serpente
75 006 Paris