

Urszula Paprocka-Piotrowska
The John Paul II Catholic University of Lublin,
Lublin, Poland

**L'acquisition du lexique verbal dans les récits de
fiction: quelques remarques sur le choix de formulation
en français et polonais L(s)2**

La problématique générale de la journée *L'acquisition des langues, une interdisciplinarité nécessaire*¹ est abordée dans ce qui suit sous l'angle de l'analyse du répertoire lexical. Il y est question notamment du développement du lexique verbal chez des francophones et polonophones adultes, apprenants de niveau 1 et 2 (Bartning 1997), du français et polonais L(s)2. Si l'approche translinguistique a pu déjà mettre en évidence que les locuteurs d'une langue recourent à des conceptualisations et choix de formulation spécifiques, propres à certaines caractéristiques typologiques (Berman & Slobin 1994; Noyau & Paprocka-Piotrowska 2000), la question qui se pose ici est donc de savoir s'il est possible d'observer des différences significatives interlinguistiques dans la construction (acquisition) des répertoires verbaux pour le couple de langues: langue romane/langue

¹ Le texte qui suit est une version élargie de l'exposé présenté lors de la *Journée d'étude thématique pour l'Ecole Doctorale* «Connaissance, langage, modélisation», Formation doctorale en Sciences du langage: «L'acquisition des langues, une interdisciplinarité nécessaire: Entre typologie des langues, linguistique textuelle et psycholinguistique», qui a eu lieu à Paris 10 - Nanterre, le 20 janvier 2006.

slave ou encore: langue à système verbal fondée sur la catégorie de l'antériorité/langue à morphologie et fonctionnement aspectuel (Klein 1993, 1994; Dietrich, Klein & Noyau 1995; Hendriks 1999).

L'item verbal étant donc au centre de nos analyses, nous avons utilisé une double étude: quantitative (*indice de Guiraud*) et qualitative (types de verbes mobilisés, *répertoire partagé, répertoire commun*). Au vu des résultats dans la production des deux groupes L2, nous avons également tenté de suivre des traces de l'organisation conceptuelle et sémantique - préférences de conceptualisation et choix de formulation - de leur L1 en comparant ponctuellement les résultats des apprenants avec les productions des locuteurs natifs, polonophones et francophones (jeunes enfants et adultes).

Par ailleurs, notre analyse de la construction du discours sous l'angle de son expression lexicale (choix de formulation) concourt à mettre en exergue les stratégies des apprenants de français et polonais L(s)2, mises en place pour parvenir à résoudre la tâche verbale complexe qu'est le récit de film.

1. Quatre études successives et leurs conclusions

Dans ce qui suit, nous nous rapporterons aux résultats des quatre études successives: Watorek (2002), Demagny (2003), Demagny & Paprocka-Piotrowska (2004), Paprocka-Piotrowska (2005).

Par rapport au projet de Watorek (Watorek 2002) qui visait la comparaison systématique entre les enfants et les adultes (les 4, 7 et 10 ans et adultes non-spécialistes, Français, Polonais, Anglais, Allemands, Grecs), entre les apprenants débutants et intermédiaires/avancés (polonais > français, allemand > français, français > italien, albanais > grec) et les locuteurs natifs (cf. l'ensemble du corpus dans l'Annexe 1A et 1B), pour ce qui est du couple de langues français-polonaises, nous l'avons élargi par le groupe d'apprenants francophones du polonais.

2. Informateurs, Données, Tâche

Les données analysées ici ont été recueillies auprès des apprenants adultes de langue étrangère (respectivement: français L2/polonais L2)

de différents niveaux de compétence (niveau 1 et niveau 2), acquérant la L2 dans le cadre institutionnel (études de langue française pour les apprenants polonophones, cours d'été et cours annuels du polonais pour des apprenants francophones). Or, ces données proviennent d'enregistrements des **quatre groupes respectifs**:

- apprenants polonophones du français de niveau 1 (première année de philologie romane);
- apprenants polonophones du français de niveau 2 (troisième année de philologie romane);
- apprenants francophones du polonais de niveau 1 (groupe débutant-intermédiaire);
- apprenants français de niveau 2 (groupe intermédiaire-avancé).

Pour obtenir des données dont les analyses permettent des conclusions généralisantes, nous avons veillé a) à ce que le public d'enfants et des locuteurs natifs (groupes contrôle) soient un public de sujets relativement homogène, b) à ce que les apprenants des L(s)2 partagent le même profil socio-linguistique, c) à enregistrer 20 sujets par groupes. Jusqu'à présent cet objectif a été partiellement atteint car des apprenants francophones étudiant du polonais étant rares, les groupes: *apprenants francophones du polonais de niveau 1 et 2* ne comportent que 10 sujets chacun. Pour cette raison, les données seront alignées et nous ne prenons en compte que 10 sujets dans chacun des groupes.

Toutes les productions ont été enregistrées sur des supports audio (cassettes) et transcrites par la suite. L'ensemble du corpus utilisé dans cette étude a été transcrit selon les conventions de transcription prévues par le projet CHILDES (MacWhinney 1999), comportant le code de transcription, CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts), permettant, entre autres, l'analyse statistique des données linguistiques, CLAN (Computerized Language Analysis).

Pour ce qui est de la tâche à accomplir, les données constituant le corpus complet de la présente étude reposent sur le concept méthodologique de la tâche verbale complexe (Levelt 1989). Il s'agit en effet d'une tâche communicative qui implique la production d'un

discours long et cohérent allant de la conceptualisation de l'information à transmettre jusqu'à sa formulation dans un texte cohérent. Tout locuteur, face à une tâche communicative, doit d'une part faire des choix par rapport au contenu informationnel à transmettre (en fonction de son objectif communicatif, de son interlocuteur, etc.), d'autre part, il doit encoder l'information à transmettre à l'aide des moyens linguistiques offertes par la langue dans laquelle il s'exprime.

Pour ce qui est de la narration (Fayol 1985), la tâche consiste à amener un locuteur à produire un récit de fiction à partir d'un support constitué d'une séquence de film et d'une séquence d'images. Les sujets dont il est question dans cette étude ont été soumis à la tâche consistant à construire un récit à partir du support visionné: un dessin animé en couleurs, muet, de 5 minutes environ (cf. le séquençage du film *Reksio* dans l'Annexe 2). Cette tâche a été choisie pour trois raisons principales:

- le film muet permet de garder constant l'histoire sans en donner une version préalable dans une langue donnée (L2 ou L1 des sujets observés);
- grâce au film, il est relativement plus facile (que par des récits d'expérience personnelle par exemple) d'obtenir un texte long, structuré temporellement qui permet d'étudier la complexité conceptuelle des procès exprimés;
- un dessin animé simple, destiné aux enfants devait rendre possible des comparaisons translinguistiques – il ne s'appuie pas sur des connaissances spécifiques partagées par un groupe culturel donné, enfin, il reste compréhensible pour toutes les tranches d'âges.

Cependant, cette tâche présente certaines particularités (cf. Perdue 1995:26), une d'elles est la référence quasi-inévitable au support et l'ancrage temporel par rapport à l'accomplissement de la tâche-même, comme par exemple *no więc obejrzelismy pouczającą historię... – nous avons vu une histoire très instructive...*

Si la tâche verbale complexe exige la construction du discours allant de la conceptualisation de l'information à transmettre jusqu'à sa formulation dans un texte, il nous sera utile de nous attarder sur les

différences entre l'expression de certains concepts dans les deux langues en question (PL/FR).

3. Le lexique de l'expression du procès en polonais et en français: l'expression de la position et du mouvement

Par rapport au français, le polonais se caractérise par la suridentification du mouvement et du positionnement. Le plus souvent, on évoque dans ce cas l'opposition: expression générique vs spécifique. Kielski (1960) remarque que dans le groupe de verbes de mouvement et de position, le polonais choisit régulièrement des verbes spécifiques, alors que le français emploie des verbes génériques, comme dans l'exemple: « le cahier *est* sur la table – *Zeszyt leży* na stole [le cahier *est allongé* sur la table]». Gniadek (1979) et Gawelko (1989, d'après Florczak 1997) confirment cette tendance.

3.1 L'expression de position

D'habitude, le français exprime l'objet et, à l'aide d'une préposition, l'endroit dans lequel l'objet se trouve; le polonais surajoute, en plus, la spécification du mode de positionnement de l'objet (verbe de position):

Fr: *La table est près de la fenêtre.*

Pl: *Stół stoi przy oknie [la table est debout près de la fenêtre]*

Fr: *mettre la table près de la fenêtre;*

Pl: *Postawić stół przy oknie [mettre debout la table près de la fenêtre].*

Normalement, le français spécifie l'objet et la « localisation » de l'objet, le polonais surajoute, en plus la spécification du mode de positionnement de l'objet localisé:

Fr: *La statue qui surmonte la colonne.*

Pl: *Pomnik, który stoi na kolumnie.*

3.2 L'expression de mouvement

Les expressions françaises ne marquent que la direction de déplacement, tandis que les expressions polonaises marquent la direction et le mode de déplacement:

Fr: *Il est sorti de sa chambre.*

Fr: *Cette rivière sort d'un lac.*

Pl: *Wyszedł z pokoju.*

Pl: *Ta rzeka wypływa z jeziora.*

Le français ne spécifie que le lieu de déplacement, le polonais surajoute en plus la spécification du mode de déplacement:

Fr: *suivre une voiture dans la rue*

Pl: *jechać za samochodem na ulicy*

Pour conclure, pour ce qui est de l'expression du mouvement et de positionnement en français et en polonais, la situation dans laquelle une expression verbale plus générale (plus polysémique) du français se traduit en polonais par une expression verbale sémantiquement plus précise est plus fréquente que la situation contraire. Ceci s'explique en partie par l'énorme productivité des formations déverbaux condensées ou synthétiques polonaises qui favorise l'emploi des expressions sémantiquement plus précises. En français, la productivité des formes verbales reste assez importante, elle demeure néanmoins bien moins vivante que celle du système dérivationnel du polonais.

4. Des items analysés: le lexique verbal

Vu les différences typologiques entre les langues comparées, sept classes de verbes nous ont particulièrement intéressé (Vivès 1996, Guillet 1993): trois catégories grammaticales *auxiliaires*, *copule* (plus *présentatifs* et *existentiels*), *verbes support* (Gross 1993, Vivès 1993) et quatre catégories sémantiques: *verbes de mouvement*, *verbes de dire*, *verbes de perception*, *verbes de phase* (Noyau 1991). L'analyse du lexique verbal dans les productions des sujets observés permet de voir quelle est l'évolution observable dans la mobilisation des classes sémantiques spécifiques et quelle est la spécificité du répertoire de chacun des groupes observés (Paprocka-Piotrowska 1998). Puisque cette étude consiste essentiellement en une analyse quantitative, pour

l'effectuer et rendre possibles des comparaisons, chaque *item verbal* pris en compte a été répertorié sous forme d'*infinitif*.

4.1 Richesse lexicale – Indice de Guiraud adapté

Pour analyser la richesse du lexique des procès mobilisé par chacun des groupes observés, deux démarches complémentaires ont été adoptées:

relevé de la totalité du répertoire verbal: total items verbaux mobilisés (toutes formes verbales: fléchies ou pas, finies ou pas), et de la totalité de verbes lexicaux différents (liste des infinitifs mobilisés), calcul d'indice de Guiraud adapté.

Indice de richesse lexical (Broeder et al. 1993), dit aussi indice de Guiraud (Guiraud 1954, 1959), calculé selon la formule: *nombre total de mots différents divisé par la racine carrée du nombre total de mots énoncés* permet d'évaluer d'une façon précise l'évolution de la richesse lexicale des discours produits.

Puisque l'item verbal est au centre de notre réflexion, la formule classique d'indice de richesse a été adapté comme suit: *nombre total de verbes différents divisé par la racine carrée du nombre total de verbes mobilisés*.

INDICE DE GUIRAUD ADAPTÉ:
$$\frac{\text{total verbes différents}}{\sqrt{\text{total verbes}}}$$

Le tableau 1 ci-dessous, présente les résultats par groupe; il propose également un regard sur le nombre des formes idiosyncrasiques (#id) produites par chacun des groupes respectifs. Il permet enfin de comparer des résultats des apprenants des L(s)2 avec ceux des locuteurs natifs adultes.

Tableau 1: Répertoire verbal – Moyennes par groupes

	A1 PL > FR	A2 PL > FR	A1 FR > PL	A2 FR >
--	---------------	---------------	---------------	------------

				PL
Total verbes différents	105 #14 id	126 #23 id	124 #51 id	165 #48 id
Total verbes	412 #16 id	642 #43 id	328 #68 id	400 #66 id
Guiraud adapté groupe	5,173	4,972	6,847	8,25
NATIF	Adultes FR>FR	1096/556 5,96	Adultes PL>PL	477/ 214 4,97

Globalement, la comparaison des quatre groupes d'apprenants permet de constater que:

- ▶ au cours de l'acquisition, tous les apprenants produisent de plus en plus de formes verbales; leurs répertoire lexical se diversifie également (plus de verbes différents mobilisés);
- ▶ tandis que les apprenants polonophones (cf. A1 > A2) considèrent leur compétence linguistique plus développée et n'hésitent pas à tester plus aisément leurs hypothèses linguistiques tout en produisant, en fait, de plus en plus de formes idiosyncrasiques, les apprenants francophones attestent la tendance contraire: en passant de niveau 1 à niveau 2, ils produisent un peu moins de formes inappropriées (souvent, il s'agit d'idiosyncrasie sémantique: forme grammaticalement correcte mais non-appropriée au contexte discursif donné) – signe visible d'appropriation de la L2 en milieu guidé;
- ▶ si chez les apprenants polonophones du français, l'indice de Guiraud baisse légèrement entre les A1 et les A2, il est important de voir qu'il reste très proche de l'indice de richesse calculé pour des polonophones natifs (4,97) et diffère relativement peu de celui des adultes natifs français;
- ▶ quant aux apprenants francophones du polonais, leur indice de Guiraud visiblement plus fort (beaucoup plus élevé que celui des adultes polonais et français en L1), suggère, à notre avis, qu'au stade

2 (compétence inférieure à celle des apprenants A2 du français, cf. 2 *supra*), ils passent une étape acquisitionnelle du « verbiage » où, dépassant le stade des débutants, ils ne savent pas encore faire économie des moyens linguistiques offerts par la L2.

4.2 Lexique verbal - Types de verbes mobilisés

Le tableau 2 ci-dessous, présente les résultats par groupe en ce qui concerne les classes verbales et leur distribution; tout comme le Tableau 1 (cf. 4.1 *supra*), il indique le nombre total d'items utilisés ainsi que leur diversité; il donne aussi le nombre de formes idiosyncrasique produits à l'intérieur de chaque classe.

Tableau 2: Distribution des items verbaux par classes

	A1 PL > FR	A2 PL > FR	A1 FR > PL	A2 FR > PL
Copule	4/39 (3 id)	3/42 (2 id)	3/33	2/44 (1 id)
Présentatif	2/23	2/25	3/22	4/21 (2 id)
Existentiel	1/4	2/20 (1 id)	6/29 (3 id)	1/28
Vb support	5/38	8/65 (1 id)	3/11 (1 id)	3/13 (1 id)
Vb de mvt	19/63 (4 id)	28/139 (24 id)	34/74 (32 id)	46/95 (32 id)
Vb de dire	1/3	4/7	3/4	7/9 (1 id)
Vb de perc.	6/13 (1 id)	5/16	4/6	6/10 (1id)
Vb de phase	2/5	3/15 (2 id)	2/2 (1 id)	4/5

En termes généraux, la distribution des items verbaux par classes de verbes impliquées dans l'acquisition à l'intérieur de chaque groupe suggère que:

► aussi bien les polonophones en français que les francophones en polonais recourent massivement à l'emploi des copules; mis à part les A1 polonophones, tous les autres groupes mobilisent les existentiels

(*il y a/jest*) et les présentatifs (*c'est/to jest*) et ceci à part égaux (le nombre d'occurrences oscillent autour de 25);

► les verbes support sont sous-représentés; ceci peut être dû à la spécificité du contraste: français/polonais; peu de verbes support en polonais fait que les apprenants polonais recourent plutôt - même en français L2 – aux verbes sémantiquement pleins; quant aux apprenants français du polonais L2, d'une manière très probable, ils mobilisent les verbes sémantiquement pleins, beaucoup plus fréquent en polonais que les verbes support;

► des verbes de mouvement occupent une place importante quelle que soit la langue en question; leur poids s'accroît au cours de l'acquisition (même tendance de croissance chez les PL et FR); ces verbes aident les apprenants à « faire avancer » le récit et concourent à l'accomplissement de la tâche à laquelle les sujets ont été soumis;

► il y a relativement peu de **verbes de phase** chez les polonophones; il s'agit essentiellement de la phase inchoative; la quasi-absence des verbes de phase encodant la phase terminative s'explique encore une fois par la spécificité du polonais possédant les pairs aspectuels du type *jeździć/pojeździć* (*patiner/avoir patiné*)

Fr: *Il a fini de patiner.* PL: *Pojeździł na łyżwach*

Fr: *Il a fini de manger.* PL: *Zjadł.*

Dans son ensemble, chez des polonophones le répertoire des verbes de phase est très restreint et il se présente comme suit:

A1 PL > FR	A2 PL > FR
4 vdf_commencer	13 vdf_commencer
1 vdf_finir	1 vdf_commencer_se(id)=commencer
	1 vdf_finir_se_id=finir
-----	-----
2 Total number of different word types used	3 Total number of different word types used
5 Total number of words (tokens)	15 Total number of words (tokens)

► en revanche, les **verbes de phase** chez les **francophones** - dans leurs productions en polonais L2- encodent plus souvent la phase terminative:

A1 FR > PL	A2 FR > PL
1 vdf_skonczyz_(id)=skonczyz_sie	2 vdf_konczyz_sie
1 vdf_skonczyz_sie	1 vdf_rozpoczynac
	1 vdf_zaczynac
	1 vdf_zaczynac_sie
-----	-----
2 Total number of different word types used	4 Total number of different word types used
2 Total number of words (tokens)	5 Total number of words (tokens)

► indépendamment de langue et de groupe observé, il n'y a pas de différences majeures dans l'emploi des verbes dire et de verbes de perception.

4.3 Le répertoire partagé

Par le *répertoire partagé* (Paprocka 1998) nous comprenons la liste d'items verbaux retrouvés dans les productions d'au moins 50 % de sujets analysés (chez 5 sujets sur 10 dans chacun des groupes analysés). Ce type de répertoire permet de dégager ce qui est commun au niveau du lexique mobilisé pour l'ensemble des sujets observés lors de la production du récit du film (tâche verbale complexe). Il est à remarquer que deux items seulement – *aller* et *tomber* - sont partagés par l'ensemble des groupes.

Quant aux *répertoires spécifiques* (liste d'items mobilisés par au moins 5 sur 10 apprenants à l'intérieur de chaque groupe), les apprenants polonophones A2 partagent le plus grand nombre d'unités

lexicales; les apprenants francophones, aussi bien de niveau A1 que de niveau A2, ne partagent que 4 unités à chaque fois.

Si les apprenants partagent pratiquement les mêmes items verbaux, cela montre d'un côté une progression dans le sens d'élargissement du lexique mobilisé mais aussi une marque d'apprentissage en milieu guidé où la variabilité se voit déplacer par une sorte de nivellement.

Le tableau 3 ci-dessous regroupe des items *partagés* et *spécifiques* à l'ensemble des sujets traités.

Tableau 3: Les items verbaux partagés et spécifiques

Item verbal	A1 PL > FR	A2 PL > FR	A1 FR > PL	A2 FR > PL
aller <i>pójsć</i>	X	X	X	X
donner <i>dać</i>		X		
enlever <i>wyjąć</i>	X	X		
faire du patin(age) <i>jeździć (na łyżwach)</i>	X	X	X (id)	
mettre <i>złożyć</i>		X		
pouvoir <i>móc</i>	X		X	X
prendre <i>wziąć</i>	X	X		
rentrer <i>wrócić do domu</i>		X		
sortir <i>wyjsć</i>	X	X		X
tomber <i>wpaść</i>	X	X	X	X
10 items au total	7	9	4	4

Notons au passage que dans les groupes des enfants de 4 ans, les polonophones ont un répertoire verbal partagé de 4 items, alors que les francophones n'en ont que deux. Il est frappant de constater que les deux groupes partagent les seuls deux items que les francophones produisent: *tomber* et *prendre*. On a là l'histoire prototypique: l'un des deux protagonistes tombe dans l'eau, le second prend une échelle (pour le sauver). Néanmoins, on doit souligner que les polonophones

mettent en avant un ergatif (« la glace craque ») alors que les francophones accentuent la conséquence (« le garçon tombe »).

4.4 L'idiosyncrasie lexicale

Le retour rapide aux tableaux 1 et 2 nous permet d'avancer quelques remarques concernant la productions des formes idiosyncrasiques, si significatives dans le processus d'acquisition (Corder 1967, 1971). Premièrement, il faut dire que parmi les verbes de mouvement (déplacement) nous retrouvons de loin le plus de formes idiosyncrasiques.

Dans l'ensemble du corpus examiné, les formes (idiosyncrasiques) les plus typiques se présentent comme suit:

► A1 PL > FR (16 / 14): °se récupérer, °se glisser, °se patiner, °emmener (sortir), °éparpiller (jeter);

► A2 PL > FR (43 / 23): °réussir (arriver à), °toucher (atteindre), °arriver (sortir), °glisser (patiner), °se commencer, °se glisser (glisser);

► A1 FR > PL (68 / 51): °brać (pić), °dać (posypać); °poszukiwać (poszukać), °spróbować (próbować); °widzieć (zobaczyć); °spacerować **się** (spacerować);

► A2 FR > PL (66 / 48): °padać (upadać), °spaść (upadać), °spaść (wpadać); °wyjść (wychodzić), °wychodzić (wyjść);

Il reste à signaler que chez des A1 et A2 francophones, l'idiosyncrasie massive des verbes de mouvement concerne avant tout les constructions préfixées à valeur perfectivisante du type *spaść*, *upaść*, *wpaść*, *spadać*, *wpadać*, *upadać* – équivalents contextuels du lexème français *tomber*.

Il n'en reste pas moins que le moment le plus difficile de l'histoire à mettre en mot concerne l'épisode e9 - Reksio marche sur l'échelle (cf. l'image dans l'Annexe 3), même si l'expression (verbe de mouvement) *monter sur l'échelle* qui d'habitude ne pose pas de problèmes majeurs ni en polonais ni en français, ni en L1 ni en L2. Nous pouvons citer à titre d'exemple:

Mariusz (A1 PL>FR)

- *SBJ: le chien était très intelligent et il amené une truc je sais comme je dois dire en français c'est quelque chose pour monter.
- *SBJ: qu'est ce que c'est ?
- *INV: une échelle ?
- *SBJ: oui.
- *SBJ: exactement.

Laura (A2 PL > FR)

- *SBJ: il trouvait, il trouvait quelque chose pour, pour pouvoir lui aider et il a trouvé # il a trouvé un objet qui sert à monter, à monter par exemple les, les gens utilisent pour pour pouvoir monter au toit je ne sais comment s'appelle en français.

Alexandra (A1 FR > PL)

- *INV: une échelle ?
- *SBJ: une échelle oui c'est ça qui était à côté d'un arbre.
- *SBJ: le petit chien, il l'a pris et lui laissait sur, sur, sur le gel pour que le garçon puisse sortir.
- *SBJ: ale wydaje się, że pies euh boi się wrócić na na liody.
- *SBJ: i wiec on szuka skalę.
- *SBJ: i jezdzi pod skalem, pod skalą do dziewczyna ale zostaje jeszcze troche, no nie wiem, moze metr do do dziewczyny i euh on jej tend la main, non ?

Pierre-Frédérique (A2 FR > PL)

- *SBJ: przyciągni, przyciągnie, przyciąga, przyciąga szczeble ?
- *INV: drabinę.
- *SBJ: drebinę.
- *INV: drabinę.
- *SBJ: ach, ach, szczeble <są stopnie>.
- *INV: <na drabinie>.
- *SBJ: tak.
- *SBJ: przyciąga drabinę i drabina jest prawie dość długa żeby osiągnąć młodego pana, który jest w pośrodku jeziora [...].

Dans le passage évoqué (épisode e9), deux difficultés se superposent: le mot *échelle* – peu utilisé (dans le contexte scolaire avant tout) et, au fond, une re-conceptualisation du mouvement effectué par le chien: l'échelle qui d'habitude sert à *monter*

(mouvement sur l'axe vertical) *est posée* sur la glace (axe horizontal) pour que le garçon puisse s'y mettre et revenir sur la terre ferme. L'expression *monter sur l'échelle* est donc dans ce contexte difficile à mobiliser sans une explication supplémentaire.

5. L'acquisition de la L2: lexique verbal – Synthèse des résultats

► L'étude du lexique verbal est un bon indicateur de l'évolution de l'acquisition d'une langue, en particulier lorsque les deux langues en présence diffèrent leurs codages dans le noyau verbal.

► Le locuteur, en grandissant, peut assurer pleinement la gestion de la tâche verbale qu'il accomplit: il devient plus libre dans les choix des moyens lexicaux mobilisés et étend son répertoire verbal au-delà des verbes de mouvement qui « font avancer » le récit.

► L'encodage du mouvement et de la direction dans un même item est un des avatars des difficultés que rencontrent les apprenants polonophones du français et les apprenants francophones du polonais.

► Les apprenants évoluent après des périodes supplémentaires d'apprentissage (deux années supplémentaires d'apprentissage en milieu guidé/une année de plus): le point de vue interne du procès perd de sa suprématie pour être marqué par la référence temporelle et l'item de verbe lexicalisé.

► Les apprenants de niveau 1 et 2 montrent un continuum d'acquisition. Ainsi entre les deux groupes se dessine le rapprochement vers la langue cible.

► Le marquage aspectuel de la langue source perdure et le développement de l'usage des verbes de phase semble complexe. Chez des polonophones, la répétition par la préfixation en *RE-* des verbes (qui demande un recours à la segmentation) semble difficile; ceci rend leur discours hybride (idiosyncrasique) entre la langue source et la langue cible.

► Les traces du polonais langue source à forte composante aspectuelle restent visibles dans les productions des apprenants polonophones du français qu'il s'agisse de l'aspect ou de l'encodage du mouvement.

Bibliographie

- Bartning, I. (1997), « L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère ». *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 9, pp. 9-50.
- Berman, R. A. & Slobin, D.I. (eds), (1994), *Different ways of relating events in narratives: a crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Broeder, P., Extra, G. et van Hout, R. (1993), « Richness and variety in the developing lexicon », in: C. Perdue (éd), *Adult language acquisition cross-linguistics perspectives*. Vol. 1, *Field methods*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 145-163.
- Corder, Pit, S. (1967), « The significance of learner's' errors ». *I.R.A.L.*, V/4. Version française: « Que signifient les erreurs des apprenants ? », *Langages*, 57, pp. 9-16.
- Corder, Pit, S. (1971), « Idiosyncratic dialects and error analysis ». *I.R.A.L.*, IX/2. Version française: « Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs », *Langages*, 57, pp. 17-28.
- Demagny, AC. (2003), *L'acquisition du lexique de la temporalité en français L1 et L2*. Mémoire de DEA. Université Paris VIII, ms.
- Demagny, AC. & Paprocka-Piotrowska, U. (2004), « L'acquisition du lexique verbal et des connecteurs temporels dans les récits de fiction en français L1 et L2 ». *Langages*, 155, pp. 52- 75.
- Dietrich, R. Klein, W. & Noyau, C. (1995), *The acquisition of temporality in a second language*. Amsterdam: Benjamins.
- Fayol, M. (1985), *Le récit et sa construction. Une approche de psychologie cognitive*. Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé.
- Florczak, J. (1997): Relations sémantiques entre les verbes de mouvement et de position du polonais et du français. In: Sypnicki J. (ed.): *Polysémie, Synonymie, Antonymie. Relations dans le lexique. Aspects théoriques et applicatifs*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Gawelko, M. (1989): *Remarques sur l'économie de l'expression linguistique romane*, ms.; cité d'après : Florczak 1997.
- Gniadek, S. (1979), *Grammaire contrastive franco-polonaise*. Warszawa: PWN.
- Gross, G. (1993), « Trois applications de la notion de verbe support ». *L'information grammaticale*, 59, pp. 16-22.
- Guillet, A. (1993), « Le lexique du verbe français: description et classification ». *L'information grammaticale*, 59, pp. 23-35.
- Guiraud, P. (1954), *Les caractères statistiques du vocabulaire*. Paris: PUF.
- Guiraud, P. (1959), *Les problèmes et méthodes de la statistique linguistique*. Dordrecht – Holland: D. Reidel Publishing Company.

- Hendriks, H. (1999), « The acquisition of temporal reference in first and second language acquisition: what children already know and adults still have to learn and vice versa ». *Psychology of Language and Communication*, 3/1, pp. 41-60.
- Kielski, B. (1957-1960), *Struktura języków francuskiego i polskiego w świetle analizy porównawczej*, cz. 1-2. Łódź, Wrocław: Zakład im. Ossolińskich we Wrocławiu.
- Klein, W. (1993), « The acquisition of temporality », In C. Perdue: *Adult Language Acquisition: crosslinguistic perspectives*, II: *The results*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Klein, W. (1994), *Time in Language*. London & New York: Routledge.
- Levelt, W. (1989), *Speaking. From intention to articulation*. Cambridge (Mass): MIT Press.
- MacWhinney, B. (1999). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- Noyau, Colette (1991), *La temporalité dans le discours narratif: construction du récit et construction de la langue*. Thèse d'habilitation à diriger des recherches. Université de Paris VIII, ms.
- Noyau, C. & Paprocka-Piotrowska, U. (2000), « La représentation de structures événementielles par les apprenants: granularité et condensation », *Roczniki Humanistyczne [Annales de Lettres et Sciences Humaines]* TN KUL, XLVIII/5, pp. 87–122.
- Paprocka-Piotrowska, U. (1998), « Sur quelques aspects de l'acquisition du lexique de désignation de procès par des débutants polonophones en milieu captif ». *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, 11, pp. 63-95.
- Paprocka-Piotrowska, U. (2005), *Complexité conceptuelle. Référence aux procès. L'acquisition du lexique verbal et adverbial chez des polonophones et francophones en L1 et chez des apprenants polonophones du français L2*. Rapport final du projet 1H01D 017 27 (Ministerstwo Nauki i Informatyzacji), 2004/2005, ms.
- Perdue, C. (dir) (1993), *Adult Language Acquisition: crosslinguistic perspectives*, II: *The results*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vivès, R. (1993), « La prédication nominale et l'analyse par verbe support ». *L'information grammaticale*, 59, pp. 8-15.
- Vivès, R. (1996), *L'approche du français par le lexique-grammaire*, polycopié de cours, ms.
- Watorek, M. (2002), *Construction du discours par des apprenants des langues, enfants et adultes*. Rapport final du projet APN 2JE 454 (Section du Comité National 34 du CNRS), 2000/2002, ms.

Annexe 1A: Watorek (2000), p. 14: La banque des données - NATIFS – ENFANTS ET ADULTES

LANGUE	ENFANTS			ADULTES
	4 ANS	7 ANS	10 ANS	
Français	31 sujets 93 textes	29 sujets 87 textes	36 sujets 108 textes	13 sujets 39 textes
Polonais	6 sujets 18 textes	20 sujets 60 textes	20 sujets 60 textes	12 sujets 36 textes
Anglais	10 sujets 30 textes	10 sujets 30 textes	10 sujets 30 textes	10 sujets 30 textes
Allemand	11 sujets 33 textes	9 sujets 27 textes	8 sujets 24 textes	----
Italien	5 sujets 15 textes	6 sujets 18 textes	5 sujets 15 textes	----
Grec	10 sujets 30 textes	10 sujets 30 textes	12 sujets 36 textes	9 sujets 27 textes

Annexe 1B: Watorek (2000), p. 14: La banques des données – APPRENANTS ADULTES L2

Langue source > Langue cible	Apprenants débutants	Apprenants avancés + intermédiaires
polonais > français	27 sujets 81 textes	46 sujets 138 textes
allemand > français	----	8 sujets 24 textes
Français > italien	1 sujet 3 textes	10 sujets 30 textes
Albanais > grec	14 sujets 42 textes	

Annexe 2: séquençage du filme « Reksio » (contribution de Sandra Benazzo au projet Watorek 2000, repris dans Demagny 2003, Paprocka-Piotrowska 2005)

1. Episode

a0 c'est l' hiver - tout est gelé
a1 R se réveille - sort de sa niche
a2 (R découvre/marche) sur le verglas

a3	R tombe - glisse
a4	R fait pipi
a5	R ne sait pas quoi faire - a froid
a6	R cherche-sonne G
a7	R montre à G la glace
a8	G sort et/ou glisse
a9	R glisse
a9'	R comprend qu'il a gelé
a10	G rentre chez lui
a11	G met des feuilles sur verglas
a12	G + R ne glissent plus

2. Épisode du manteau

b1	R a froid (il fait froid)
b1'	R n'est pas content
b2	G met un manteau à R
b3	Le manteau est à l'envers
b4	R met le manteau à l'endroit
b5	G met une écharpe à R

3. Épisode R + G font du patin

c1	R+G veulent / décident de patiner sur un lac gelé
c1''	R + G prennent des patins
c1'	R+G vont / arrivent près du lac gelé
c2	Ils n'ont qu'une paire de patins pour deux
c3	G commence à mettre un patin
c3'	R prend / enfile un patin
c4	Le patin est trop grand pour R
c5	R met de la paille dedans
c6	R patine
c7	R revient et tombe au bord du lac
c8	R rend le patin à G
c9	G n'arrive pas à mettre le patin
c10	Le patin est trop petit pour G

c11 G retire la paille du patin
c12 G patine

4. Épisode G tombe dans l'eau

d0 R voudrait patiner
d1 R ne peut pas patiner
d2 R boude
d3 R tourne le dos à G
d4 G appelle R
d5 G veut retourner vers R
d6 G veut consoler R
d7 la glace n'est pas solide
d8 la glace craque
d9 G tombe dans l'eau

4'. Épisode du sauvetage

e0 réitération (essais / échecs de G pur sortir de l'eau)
e1 G appelle R au secours
e2 R aperçoit G en difficulté
e3 R est embêté
e4 R se demande comment sauver G
e4' R essaye de sauver G
e5 R cherche/ trouve/ prend une échelle
e6 R tend l'échelle vers G
e7 L'échelle est trop loin de G
e8 Échec
e9 R marche sur l'échelle
e10 R tend la patte
e11 R et l'échelle sont trop loin de G
e12 Échec
e13 R jette/tend son écharpe à G
e14 R attrape l'écharpe (l'échelle)
e15 R tire l'écharpe

e16	G sort de l'eau
	5. Episode G se réchauffe
f0	G a froid
f1	R donne/met l'écharpe à G
f2	G et R rentrent vers / à la maison
f3	G met une couverture sur son dos
f4	G boit un bol de boisson chaude
f5	G se réchauffe
F6	G fait signe à R à travers la fenêtre
F7	G montre qu'il va bien
F8	R est content
F9	R retourne dans sa niche

Annexe 3: Reksio et l'échelle (image fixe tirée du film: Jerzy wiertnia, Aleksander Kordek, *Reksio*, Studio Filmów rysunkowych w Bielsku Białej).

