

**Compétence discursive des élèves d’immersion par leurs récits oraux : référence aux  
personnages et aux événements**

HAJNALKA HOEKSTRA

Thèse de doctorat présentée à la Faculté des Études Supérieures

pour l’obtention

du diplôme de doctorat en Études francophones

Programme de Doctorat en Études francophones

Université York

Toronto, Ontario

Mars, 2023

© Hajnalka Hoekstra

Hajnalka Hoekstra

## Résumé

L'étude a pour but d'analyser, sur le plan discursif, le développement des compétences lexicales et grammaticales d'apprenants de FL2 d'immersion française en 3<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, et 7<sup>e</sup> année dans une perspective comparative. Deux aspects de la compétence narrative ont été traités : la référence aux personnages et la référence aux événements. Les résultats ont révélé que les locuteurs de FL2 obéissent aux contraintes narratives avec des résultats similaires à ceux des francophones, sans divergence significative entre les groupes de FL2. Ces derniers choisissent des formes selon certaines variables afin de faire référence aux personnages (statut principal/secondaire, statut actif/passif et statut humain/non humain). Les apprenants de la 7<sup>e</sup> année sont les plus conscients de la situation de connaissance partagée selon laquelle ils choisissent ces formes. Les groupes de FL2 démontrent des tendances similaires dans la conceptualisation des procès. L'usage des verbes nucléaires diminue petit à petit de la 3<sup>e</sup> à la 7<sup>e</sup> année. Les apprenants de la 7<sup>e</sup> année conceptualisent des procès sémiiquement plus chargés dans les domaines de l'action et de l'émotion. Ce même groupe démontre aussi une meilleure capacité dans l'expression de l'événement émotionnel par des constructions transitives. Les résultats ont aussi révélé l'influence de l'anglais chez les apprenants de FL2 (prédominance des procès de mouvement).

**Mots clés** : production narrative en FL2 et FL1, compétences d'apprenants d'immersion en contexte canadien

Langue : Français, 307 pages

## Avant-propos

Je tiens à exprimer ma reconnaissance à ceux et celles qui ont contribué à la réalisation de cette thèse.

J'aimerais avant tout remercier ma directrice de recherche, Madame la Professeure Françoise Mougeon, qui m'a fait confiance en acceptant de diriger mes recherches. Qu'elle soit remerciée pour la relecture attentive de ce travail et ses suggestions pertinentes. Elle ne sera pas oubliée non plus pour son encouragement, son cours fascinant sur l'immersion française, ainsi que sa rigueur d'analyse, qui a renforcé chez moi le goût de l'analyse linguistique.

Je tiens aussi à remercier Madame la Professeure Scheffel-Dunand, ma seconde lectrice de recherche, qui a accepté de lire la thèse. Sa contribution à mon travail a été fort appréciée. Parmi ses qualités, je n'oublie surtout pas son énergie pour le travail, sa générosité, nos discussions enrichissantes lors des séminaires, et sa confiance en moi et encouragement pour continuer mes études.

Ma gratitude va également à Madame la Professeure Colette Noyau, professeure en visite à York (Glendon), qui m'a initiée à l'analyse discursive des récits oraux, et a accepté de devenir membre d'outre-mer de mon comité de thèse. Ses lectures critiques et perspicaces m'ont permis d'améliorer ce travail. Je ne saurais jamais oublier son encouragement pour mener cette étude à terme.

Que ces membres de mon comité trouvent l'expression de ma gratitude profonde. Un grand merci spécial pour leur patience et compréhension de mon statut combiné de maman, enseignante et étudiante.

Mes remerciements vont également à mes professeurs Christine Besnard, Philippe Bourdin, Dorin Uritescu, et Sharon Lapkin dont les cours ont beaucoup enrichi mes connaissances, et qui ont été une source d'encouragement dans mes études et recherches.

Je remercie également les membres du jury, Madame la Professeure Rosiensi-Pellerin, Madame la Professeure Peguret et Madame la Professeure Tretola, d'avoir accepté de lire mon travail et de m'avoir fait part de leurs remarques.

Je voudrais également citer l'équipe de Patrick Thibaudeau au Service des technologies de l'information à Glendon. J'ai profité de ses compétences informatiques pour la collecte des données de cette étude.

Ce travail n'aurait pas été possible sans la collaboration des enseignants et enseignantes qui m'ont permis de recueillir des données auprès de leurs élèves. Je voudrais aussi remercier toutes les familles et les enfants des écoles d'immersion qui ont bien voulu se soumettre à cette étude. Sans eux, cette recherche n'aurait jamais vu le jour.

Pour finir, ma gratitude va aussi à mon mari, Ron, et mon fils, Jacob, pour leur patience. Ils m'ont donné le soutien moral nécessaire afin que je puisse équilibrer ma vie partagée entre famille, travail et recherches universitaires.

## TABLE DES MATIÈRES

Résumé.....	ii
Avant-propos.....	iii
Table des matières.....	v
Liste des tableaux.....	ix
Liste des figures .....	xii
<b>Préface.....</b>	<b>1</b>
<b>Chapitre 1: Cadre d'analyse.....</b>	<b>7</b>
1.1. <i>L'objectif général</i> .....	7
1.2. <i>Le récit en tant qu'objet d'étude</i> .....	9
1.3. <i>Travaux antérieurs</i> .....	11
1.4. <i>L'acquisition d'une langue seconde</i> .....	14
1.5. <i>Aspects méthodologiques</i> .....	16
1.5.1. Les informateurs.....	17
1.5.2. Le corpus.....	21
1.5.3. Hypothèses – comparaison transversale et comparaison L1/L2.....	23
1.5.4. Analyse des données.....	25
<b>Chapitre 2 : Cadre théorique.....</b>	<b>28</b>
2.1. <i>Introduction</i> .....	28
2.2. <i>La production du discours – de l'intention à l'articulation du message</i> .....	29
2.3. <i>L'ontogenèse de la cohésion narrative</i> .....	35
2.4. <i>Vers un modèle de la structuration discursive</i> .....	40
2.4.1. <i>Les domaines sémantiques de la cohésion discursive</i> .....	43
2.4.1.1. La référence aux personnages.....	43
2.4.1.2. La référence aux événements.....	48
2.4.1.2.1. La référence aux procès.....	49
2.4.1.2.2. La référence à l'espace.....	55

<b>Chapitre 3 : Analyse des données du corpus : l'acquisition de la référence aux personnages</b> .....	<b>60</b>
3.1. <i>Introduction</i> .....	60
3.2. Développement des systèmes linguistiques en L1 : le cas du système référentiel .....	65
3.3. Développement des systèmes linguistiques en L2 : le cas du système référentiel .....	73
3.4. <i>Questions de recherche et hypothèses</i> .....	77
3.5. <i>Analyse des données</i> .....	81
3.6. <i>Résultats : le mouvement référentiel dans les données des locuteurs de FL2 et de FL1</i> ....	82
3.6.1. Analyse macro-sémantique des récits oraux des locuteurs de FL2 et de FL1.....	83
3.6.2. Analyse micro-sémantique des récits oraux des locuteurs de FL2 et de FL1 : l'introduction des référents.....	88
3.6.2.1. Introduction des référents : le garçon (FL2 et FL1).....	92
3.6.2.2. Introduction des référents : la (grande) grenouille (FL2 et FL1) .....	96
3.6.2.3. Introduction des référents : la tortue (FL2) et le chien (FL2 et FL1).....	101
3.6.2.4. Introduction des référents : la petite grenouille (FL2) .....	107
3.6.2.5. Introduction des référents : le gaufre, le hibou et le cerf (FL1) .....	112
3.6.2.6. Synthèse des résultats : l'introduction des référents .....	113
3.6.3. Analyse micro-sémantique des récits oraux des locuteurs de FL2 et de FL1 : le maintien des référents.....	121
3.6.3.1. Maintien des référents : le garçon (FL2 et FL1) .....	121
3.6.3.2. Maintien des référents : la (grande) grenouille (FL2 et FL1) .....	127
3.6.3.3. Maintien des référents : la tortue (FL2) et le chien (FL2 et FL1) .....	132
3.6.3.4. Maintien des référents : la petite grenouille (FL2).....	135
3.6.3.5. Maintien des référents : le gaufre, le hibou et le cerf (FL1) .....	138
3.6.3.6. Synthèse des résultats : le maintien des référents .....	139
3.6.4. Analyse micro-sémantique des récits oraux des locuteurs de FL2 et de FL1 : la réintroduction des référents .....	148
3.6.4.1. Réintroduction des référents : le garçon (FL2 et FL1) .....	149
3.6.4.2. Réintroduction des référents : la (grande) grenouille (FL2 et FL1).....	152
3.6.4.3. Réintroduction des référents : la tortue (FL2) et le chien (FL2 et FL1) .	155
3.6.4.4. Réintroduction des référents : la petite grenouille (FL2).....	158

3.6.4.5. Synthèse des résultats : la réintroduction des référents .....	161
3.6.5. Discussion .....	168
<b>Chapitre 4 : Analyse des données du corpus : l'acquisition de la référence aux événements</b> .....	<b>171</b>
4.1. Introduction.....	171
4.2. Les verbes de base dans l'acquisition.....	173
4.3. La granularité sémique : les procès sémiement chargés .....	177
4.4. La spatialisation des événements: la référence à l'espace .....	179
4.4.1. Développement des systèmes linguistiques en L1 : le cas des procès du mouvement et de la localisation.....	180
4.4.2. Développement des systèmes linguistiques en L2 : le cas des procès du mouvement et de la localisation.....	187
4.4.3. Questions de recherche et hypothèses.....	194
4.5. Analyse des données.....	196
4.6. Résultats : la référence aux événements dans les données des locuteurs de FL2 et de FL1 .....	198
4.6.1. Analyse des verbes de base dans les récits oraux des locuteurs de FL2 et de FL1 .....	198
4.6.2. Analyse de la granularité sémique des procès dans les récits oraux des locuteurs de FL2 et de FL1 .....	201
4.6.2.1. Procès de mouvement et de localisation .....	202
4.6.2.2. Procès d'action et d'activité .....	205
4.6.2.3. Procès d'émotion.....	207
4.6.2.4. Procès de perception et de cognition.....	211
4.6.3. Analyse de la référence spatiale dans les récits oraux des locuteurs de FL2 et de FL1 .....	213
4.6.3.1. Analyse des procès de spatialisation .....	214
4.6.3.1.1. Procès de mouvement.....	215
4.6.3.1.2. Procès de localisation .....	218
4.6.3.1.3. Procès sans trait de spatialité.....	220

4.6.3.1.4. Résultats de l'analyse sur la conceptualisation des procès de la référence spatiale chez les locuteurs de FL2 et de FL1 .....	222
4.6.3.2. Analyse des points de référence spatiale dans les données des locuteurs de FL2 et de FL1 .....	226
4.6.3.3. Résultats de l'analyse des points de référence spatiale dans les données des locuteurs de FL2 et de FL1 .....	230
4.6.3.3.1. Points de référence spatiale explicites .....	230
4.6.3.3.2. Mentions des fonds en début de discours .....	234
4.6.3.3.3. Introduction des nouveaux points de référence spatiale .....	237
4.7. <i>Synthèse et discussion des résultats</i> .....	243
<b>Chapitre 5 : Synthèse et discussion</b> .....	<b>247</b>
5.1. <i>Conclusion générale</i> .....	247
5.2. <i>Implications didactiques</i> .....	251
5.3. <i>Perspectives et limites de la recherche</i> .....	254
<b>Références</b> .....	<b>256</b>
<b>Annexe A</b> .....	<b>271</b>
<b>Annexe B</b> .....	<b>272</b>
<b>Annexe C</b> .....	<b>273</b>
<b>Annexe D</b> .....	<b>274</b>
<b>Annexe E</b> .....	<b>280</b>
<b>Annexe F</b> .....	<b>284</b>
<b>Annexe G</b> .....	<b>288</b>
<b>Annexe H</b> .....	<b>291</b>
<b>Annexe I</b> .....	<b>293</b>

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Profils sociologiques des locuteurs de FL2 .....	19
Tableau 5: Répartition des locuteurs de FL1 en fonction d'âge .....	21
Tableau 6 : Répartition des énoncés simples et complexes dans les récits oraux des locuteurs de FL2 .....	86
Tableau 7 : Répartition des moyens linguistiques pour l'introduction du garçon par les locuteurs de FL2 et de FL1 .....	93
Tableau 8 : Répartition des moyens linguistiques pour l'introduction de la (grande) grenouille par les locuteurs de FL2 et de FL1 .....	97
Tableau 9 : Répartition des moyens linguistiques pour l'introduction de la tortue et du chien par les locuteurs de FL2 .....	102
Tableau 10 : Répartition des moyens linguistiques pour l'introduction du chien par les locuteurs de FL1 .....	106
Tableau 11 : Répartition des moyens linguistiques pour l'introduction de la petite grenouille par les locuteurs de FL2 .....	110
Tableau 12 : Répartition des moyens linguistiques pour l'introduction du gaufre, du hibou et du cerf par les locuteurs de FL1 .....	112
Tableau 13 : Répartition des moyens linguistiques pour le maintien du garçon par les locuteurs de FL2 et de FL1 .....	123
Tableau 14 : Répartition des moyens linguistiques pour le maintien de la (grande) grenouille par les locuteurs de FL2 et de FL1 .....	128
Tableau 15 : Répartition des moyens linguistiques pour le maintien de la tortue par les locuteurs de FL2.....	132
Tableau 16 : Répartition des moyens linguistiques pour le maintien du chien par les locuteurs de FL2 et de FL1 .....	134
Tableau 17 : Répartition des moyens linguistiques pour le maintien de la petite grenouille par les locuteurs de FL2 .....	136
Tableau 18 : Répartition des moyens linguistiques pour le maintien du gaufre, du hibou et du cerf par les locuteurs de FL1 .....	138

Tableau 19 : Répartition des moyens linguistiques pour la réintroduction du garçon par les locuteurs de FL2 et de FL1.....	150
Tableau 20 : Répartition des moyens linguistiques pour la réintroduction de la (grande) grenouille par les locuteurs de FL2 .....	153
Tableau 21 : Répartition des moyens linguistiques pour la réintroduction de la tortue par les locuteurs de FL2.....	155
Tableau 22 : Répartition des moyens linguistiques pour la réintroduction du chien par les locuteurs de FL2.....	157
Tableau 23 : Répartition des moyens linguistiques pour la réintroduction de la petite grenouille par les locuteurs de FL2 .....	159
Tableau 24 : Verbes nucléaires dans le Français Fondamental (Noyau, 2005) .....	175
Tableau 25 : Distribution des verbes de base en FL2 et FL1.....	199
Tableau 27 : Conceptualisation des procès en FL2 et FL1 – spatialité mouvement, spatialité localisation et non-spatialité.....	223
Tableau 28 : Distribution des points de référence inanimés en fonction des procès de la référence spatiale.....	231
Tableau 29 : Distribution des points de référence inanimés par les locuteurs de FL2 et de FL1.....	233
Tableau 32 : Distribution des formes indéfinies et définies en fonction des procès pour les premières mentions des nouveaux points de référence spatiale par les locuteurs de FL2 et de FL1 .....	242
En annexe :	
Tableau 2 : La distribution des langues maternelles des parents des locuteurs de FL2.....	271
Tableau 3 : L’usage de l’anglais des locuteurs de FL2 à la maison .....	272
Tableau 4 : Répartition des locuteurs de FL2 en fonction du taux d’usage de langue de préférence pour la lecture et l’écriture .....	272
Tableau 26 : Distribution des procès en FL2 et FL1 – spatialité mouvement, spatialité localisation et non-spatialité.....	288

Tableau 30 : Distribution des formes définies et indéfinies pour l'introduction des nouveaux points de référence spatiale en fonction des procès par les locuteurs de FL2 .....	293
Tableau 31 : Distribution des formes définies et indéfinies pour l'introduction des nouveaux points de référence spatiale en fonction des procès par les locuteurs de FL1 .....	294

## LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Le modèle de la production langagière de Levelt .....	32
Figure 2 : Page d'introduction du livre <i>One frog too many</i> (FL2).....	91
Figure 3 : Page d'introduction du livre <i>Frog, where are you?</i> (FL1).....	91
Figure 4 : Introduction de la petite grenouille (FL2) .....	108
Figure 5 : Usage des formes indéfinies (en F et T) pour l'introduction des personnages par les locuteurs de FL2 et de FL1.....	114
Figure 6 : Information en focus pour l'introduction des personnages par les locuteurs de FL2 et de FL1.....	118
Figure 7 : Usage du PP et du SND pour le maintien du garçon (FL2 et FL1), de la grande grenouille (FL2) et de la petite grenouille (FL2) .....	140
Figure 8 : Usage du PP et du SND pour le maintien de la tortue (FL2), du chien (FL2 et FL1), de la grenouille (FL1) et du cerf (FL1) .....	141
Figure 9 : Usage des moyens linguistiques (Ellipse, PR, PPTonPrép, Prénom, COD, COI) pour le maintien du garçon (FL2 et FL1), de la grande grenouille (FL2) et de la petite grenouille (FL2) .....	144
Figure 10 : Information en F et en T pour le maintien de tous les personnages par les locuteurs de FL2 et de FL1 .....	146
Figure 11 : Usage du SND, du SNDPrép, du PP et des formes indéfinies pour la réintroduction du garçon, de la grande grenouille et de la petite grenouille par les locuteurs de FL2 .....	162
Figure 12 : Usage du SND, du PP et du SND et PP pour la réintroduction du garçon (FL1), de la grenouille (FL1), du chien (FL2 et FL1) et de la tortue (FL2) par les locuteurs de FL2 et de FL1.....	164
Figure 13 : Information en F et en T pour la réintroduction des personnages par les locuteurs de FL2 et de FL1 .....	166
Figure 14 : Distribution des fonds pour la création de l'ancrage spatial en début du discours par les locuteurs de FL2 et de FL1 .....	236

Figure 15 : Distribution des formes indéfinies et définies pour les premières mentions des nouveaux points de référence spatiale par les locuteurs de FL2 et de FL1 ..... 240

Figure 16 : Distribution des procès pour les premières mentions des nouveaux points de référence spatiale par les locuteurs de FL2 et de FL1 ..... 241

## Préface

---

Les traits d'acquisition des langues des enfants qui vivent dans un contexte multilingue peuvent s'avérer assez complexes, comme le précisent Verhoeven et Strömqvist (2001). Ils apprennent la langue de leur groupe ethnique chez eux et dans la communauté immédiate, alors que leur langue seconde (L2) pénètre leur vie graduellement à travers la télé, leurs pairs et les écoles qu'ils commencent à fréquenter entre quatre et six ans. Cette description représente bien la situation au Canada, surtout dans les métropoles comme Toronto où des centaines de langues sont parlées à côté des deux langues officielles, l'anglais et le français, du fait du nombre croissant d'immigrants qui choisissent de s'y installer.<sup>1</sup> Les enfants de ces parents immigrants acquièrent la langue de la majorité comme leur L2, l'anglais (ou le français dans des villes francophones comme Montréal), par interaction avec des pairs et des enseignants<sup>2</sup>.

Selon les données du recensement canadien concernant les personnes qui ont une langue maternelle autre que l'anglais ou le français (Meloche-Holubowski, 2017), la démographie linguistique du Canada change considérablement. En 2016, 22,3% de la population canadienne a déclaré une langue maternelle tierce, et selon un rapport de Statistique Canada (janvier 2017 –

---

<sup>1</sup> Selon le sondage *National Household Survey* (Enquête National sur les Ménages – notre traduction), mené au Canada en 2011, presque 50% de la population de Toronto consistait de résidents nés hors du Canada en 2011, ceci représentant environ 20% de la population ontarienne.

<sup>2</sup> Le genre masculin est utilisé ici afin de désigner différents groupes d'individus mentionnés, comme apprenants, enseignants, chercheurs, etc.

cité plus haut), cette tendance augmentera au cours des 20 prochaines années. Malgré la baisse du poids démographique de l'anglais et du français, comme l'affirme Lamarre (*Ibid.*), ces deux langues restent les langues dominantes du pays, étant donné qu'elles sont les « langues d'état, de l' cole, du travail ». Les statisticiens commencent à tenir compte de plus en plus de la langue parlée à la maison au sein des familles immigrantes<sup>3</sup>.

En retournant à la remarque de Lamarre, il est bien vrai que, aujourd'hui, l'anglais et le français sont plus ou moins les langues de l' cole et du travail. Avant les années 1960, comme l'affirme Rebuffot (1993 : 14), l'anglais était considéré comme la langue des affaires, du travail et des communications gouvernementales. Et c'était aussi la langue de l'éducation pour trois-quarts des Canadiens. Le français restait en arrière-fond en tant que langue réservée aux relations familiales et sociales. Même au Québec, surtout les enfants des couches sociales moyennes devaient apprendre l'anglais à l' cole. C'est grâce à la défense de l'identité québécoise, identité définie par leur langue, que la notion de bilinguisme social (terme de Rebuffot, *Ibid.*) a été remise en question.

Sans entrer dans les détails en ce qui concerne le mouvement de francisation sur les plans politique, social et économique au Québec, les années 1960 ont apporté de nombreux changements dont les débuts de l'enseignement du français par immersion, idée pionnière initiée par un groupe de parents québécois de langue anglaise.   partir de ce moment-là, on voit la prolifération de l'enseignement par immersion au Québec, et la popularité des programmes

---

<sup>3</sup> En effet, un fait ressort de notre étude : malgré la dominance des familles bi-, et pluriculturelles des participants, l'anglais reste la langue d'usage dominante au sein de la plupart des familles.

d'immersion en français ne cesse d'augmenter dans les années 1970 auprès des anglophones du Québec. Parallèlement aux événements au Québec, le reste du Canada subissait aussi des changements sur le plan politique à la suite de la *Loi sur les langues officielles* en 1969 (Rebuffot, 1993 : 19), grâce à laquelle le français, langue officielle et minoritaire, regagne son statut et son importance dans le pays. Donc, dans les années 1970, on constate un engouement pour les programmes d'immersion (totale, partielle et tardive) en français, qui se répandent dans plusieurs provinces canadiennes (l'Alberta, la Colombie-Britannique, le Manitoba, le Nouveau-Brunswick, Terre-Neuve, la Nouvelle-Écosse, l'Ontario, l'Île-du-Prince-Édouard et la Saskatchewan).

La naissance de nouveaux programmes d'enseignement de L2 s'accompagne d'expérimentation et de recherches sur l'enseignement des L2 dès le début des années 1970. En effet, l'efficacité des programmes d'immersion a fait l'objet de recherches dès ses débuts (pour plus de détails, cf. Rebuffot, 1993). Selon Rebuffot et Lyster (1996), en 1991, on comptait déjà plus d'un millier de publications scientifiques sur l'immersion. On mesurait les effets des programmes d'immersion à partir des rendements de leurs apprenants qui étaient comparés à ceux de groupes de contrôle de locuteurs de langue première (L1) anglaise ou française (provenant respectivement d'un programme d'enseignement régulier en anglais ou d'un programme d'enseignement régulier en français). À titre d'exemples, citons quelques travaux ayant pour objectif la mesure de la compétence lexicale et grammaticale des élèves d'immersion (entre autres, Connors, Ménard et Singh, 1978; Harley et Jean, 1999; Lyster, 1987, 1994); ou des travaux visant à décrire l'appropriation de la variation sociolinguistique des locuteurs de français langue seconde (FL2) en milieu éducationnel (entre autres, Mougeon, Nadasdi et Rehner, 2010).

On continue de voir, au fil des décennies, une augmentation de l'intérêt et du nombre de recherches motivée par les enjeux représentés par l'apprentissage du FL2 dans ces programmes. Ainsi, on constate que presque 60 ans après l'inauguration des premières écoles au Québec, émergent des domaines d'intérêt qui pourraient apporter de l'originalité et de l'importance à l'apprentissage du français dans les programmes d'immersion au Canada. Dans cette étude, nous nous sommes particulièrement intéressée à analyser l'évolution de la compétence linguistique et communicative des apprenants du palier élémentaire de ces programmes dans le domaine de l'analyse discursive. Ce domaine, notamment l'organisation référentielle des récits oraux, a été rarement traité, à notre connaissance, dans le contexte canadien.

Notre étude s'inscrit dans le champ d'études menées auprès d'apprenants de FL2 dans le contexte canadien, avec une perspective se focalisant sur la compétence discursive d'apprenants provenant de programmes d'immersion précoce. De plus, elle contribue aux recherches faites en acquisition des langues secondes, selon l'orientation européenne (ou les approches fonctionnalistes), ayant pour objectif de décrire les traits acquisitionnels du développement des moyens linguistiques sur le plan de la sémantique grammaticale, lexicale et discursive. Nous observons le prolongement de la maîtrise de ces moyens dans la perspective de la psycholinguistique et de la typologie linguistique. Dans le cadre de cette analyse, nous utilisons des données de production orale semi-expérimentales et déployons des méthodes de codage du corpus transcrit et des traitements quantitatifs, nous permettant de tirer des conclusions à partir de comparaisons selon plusieurs dimensions. Notamment, nous combinons deux types de comparaisons : 1) la comparaison transversale entre groupes à trois paliers scolaires dans le but d'observer le développement de la L2 par les élèves d'immersion française; et 2) la comparaison L1/L2 concernant les élèves d'immersion française avec des enfants de français langue première

(FL1) aux mêmes âges afin d'observer la distance entre compétences en L2 et en L1 pour les mêmes tâches verbales.

Précisons ici que nous allons dorénavant utiliser les mots *récit* et *narration* de manière interchangeable, les deux faisant référence dans ce travail au produit de la création d'un texte cohérent avec un schéma interne représentant les caractéristiques d'une tâche narrative. Nous utilisons le terme *discours* faisant référence à un ensemble d'énoncés qui, selon la définition de Caron (1989 : 207 – cité par Akinci, 2002 : 22) : 1) forme une totalité d'éléments hiérarchisés et ordonnés; 2) comporte une cohésion (les énoncés ayant un lien les uns avec les autres); et 3) est orienté vers un certain but. Nous sommes particulièrement intéressée à la cohésion<sup>4</sup> discursive de nos locuteurs de FL2, à savoir la structure linguistique dont ils se servent afin de créer des récits cohérents.

Dans ce qui suit, nous allons donner un aperçu de l'objectif des chapitres de cette étude :

Dans un premier temps, nous présentons l'objectif général de notre étude, suivi d'une description brève des approches et de quelques travaux antérieurs qui ont inspiré notre analyse. Nous y présentons nos informateurs, ainsi que les corpus sur lesquels nous basons notre analyse discursive. Finalement, nous décrivons nos hypothèses, ainsi que nos outils d'analyse.

Après le chapitre 2, qui est consacré aux théories dans le domaine de la structuration discursive et les domaines sémantiques, pour ce qui a trait à l'organisation d'une production orale, nous

---

<sup>4</sup> Il existe, bien qu'elles soient liées, une distinction entre cohérence et cohésion en ce qui a trait à l'analyse des récits (Akinci, 2002 : 23) : la cohérence faisant référence à l'organisation du contenu propositionnel (la structure de la signification) tandis que la cohésion est liée à l'organisation de la structure linguistique d'un discours.

examinons dans le chapitre 3 la référence aux personnages. Ceci nous mène à formuler des hypothèses concernant l'usage des moyens linguistiques pour l'introduction, le maintien et la réintroduction des référents. Nous cherchons également les facteurs qui peuvent avoir une incidence sur le choix sur ces moyens linguistiques.

Par la suite, le chapitre 4 est consacré à l'analyse des données sur la référence aux événements, notamment, du traitement des verbes de base et des procès sémiquement chargés en FL2 et FL1 d'une part, et de l'autre du traitement de l'expression du mouvement et de la localisation dans la production orale. Nous cherchons à identifier les moyens linguistiques employés pour exprimer et organiser l'information spatiale.

Finalement, le dernier chapitre est consacré à l'approfondissement de la description de nos résultats des chapitres 3 et 4, ainsi qu'aux implications didactiques concernant l'apprentissage et l'enseignement du lexique et de la narration en salle de classe d'immersion. Nous abordons aussi les limites de nos recherches et offrons quelques pistes de réflexion pour de futures recherches sur le plan discursif dans le contexte canadien.

## Chapitre 1 : Cadre d'analyse

---

*"Language acquisition is a journey that begins in the fluid world of the womb and continues throughout childhood, adolescence, and even beyond."*<sup>5</sup> - Karmiloff et Karmiloff-Smith

### 1.1. L'objectif général

Notre étude a pour but d'analyser certains aspects de la compétence discursive d'apprenants issus de programmes d'immersion française en Ontario à trois niveaux : en 3<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup> année dans la perspective de la psycholinguistique et de la typologie linguistique. Plus précisément, dans un premier temps, au niveau de la comparaison transversale<sup>6</sup>, nous cherchons à examiner le développement sur le plan de la sémantique grammaticale, lexicale et discursive de ces apprenants de FL2 dans le but d'analyser à quel niveau ils maîtrisent la référence aux personnages et aux événements dans des narrations orales, et de voir si l'émergence de cette référence suit un certain développement parmi les groupes analysés du point de vue quantitatif et qualitatif. Dans un deuxième temps, sur le plan de la comparaison L1/L2, nous cherchons à analyser les données sur la compétence lexicale, grammaticale et discursive de ces apprenants de FL2 par rapport aux données d'un groupe de contrôle de locuteurs natifs de FL1, afin de pouvoir mieux décrire les stades acquisitionnels de la cohorte de FL2. Cette comparaison nous permettra alors de cerner les similitudes et les différences pour ce qui est de la progression discursive et

---

<sup>5</sup> Citation par Karmiloff et Karmiloff Smith (2001 : 1).

<sup>6</sup> Il s'agit là d'une méthode qui consiste à comparer des groupes de locuteurs d'âge différent, ici, des apprenants en 3<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup> année, à un moment donné afin d'avoir un portrait instantané des différences entre les groupes d'âge.

cognitive non seulement entre les différents niveaux de la cohorte de FL2, mais aussi entre la cohorte de FL2 et celle de FL1. En acquisition de langue, le développement est considéré comme le fonctionnement de la maturation des capacités cognitives générales, en combinaison avec un répertoire croissant de données et moyens linguistiques (Berman, 1986 : 191<sup>7</sup> -- notre traduction). Par la progression cognitive, nous entendons particulièrement les mécanismes mentaux, par exemple l'accès au lexique (*cf.* le modèle de Levelt, 1989 – *Infra* : Chapitre 2), et linguistiques qui se mettent en jeu lors de la construction d'un récit oral en L2 et en L1.

Il est particulièrement important et intéressant de prendre en considération le domaine du lexique dans l'acquisition et l'apprentissage d'une L2, surtout du point de vue de la cohésion narrative. Comme le dit Sanz Espinar (2002 : 71), la compétence en L2, notamment la compétence narrative orale, peut être influencée par la compétence lexicale, notamment l'accès à un lexique riche. À notre connaissance, cet aspect n'a pas encore été étudié en contexte canadien. Nous pensons que la présente recherche contribuera à une meilleure compréhension de la maîtrise de la construction d'un récit auprès d'apprenants d'immersion française, mettant en lumière non seulement les 'éléments' cognitifs qui se mettent en jeu dans le processus de la distribution du matériel linguistique, mais aussi l'impact de certaines différences typologiques entre les langues (ici l'anglais et le français) dans la construction narrative.

Comprendre et 'construire' de la narration est une compétence fondamentale de la littératie. Les enfants, dès leur jeune âge, commencent à créer des histoires, de la réalité et de la fantaisie,

---

<sup>7</sup> "And language development is viewed as a function of maturation of general cognitive abilities, as these combine with an expanding repertoire of linguistic data and devices."

alimentant ainsi leur curiosité. Ils commencent à identifier les caractéristiques principales d'un récit, comme les personnages, les localisations, les événements et les émotions (les réponses internes), etc. Selon Karmiloff et Karmiloff-Smith (2001 : 31), les enfants, dès l'âge de 3 ans, peuvent être encouragés à raconter des récits leur demandant de décrire ce qui est arrivé à l'école, de raconter un conte de fée bien connu ou de produire un récit à partir d'une série d'images, par exemple. Même si, à ce point-là, les enfants ne connaissent pas encore la structure interne du récit, ils se rendent déjà compte du fait que l'histoire consiste en un début, un développement et une fin.

Avant de présenter quelques ouvrages qui ont servi de base à nos recherches (*cf. Infra* : 1.3.), nous faisons un parcours rapide sur le récit en tant qu'objet d'étude dans la littérature.

Précisons ici que nous allons décrire en de plus amples détails les recherches qui nous semblent être particulièrement importantes et intéressantes dignes d'être entreprises dans les chapitres 3 et 4.

## **1.2. Le récit en tant qu'objet d'étude**

Le récit, étant une forme discursive universelle, a fait l'objet d'études dans la perspective de plusieurs approches. Notamment, Akinici (2002) regroupe dans son étude trois approches narratives dont les deux dernières sont particulièrement intéressantes pour la présente recherche.

1) L'approche sémiotique et littéraire où selon Barthes (1966, *Ibid.* : 24), il existe deux types de fonctions de récit : une fonction cardinale et une fonction de moindre importance. Les sémioticiens cherchent à réaliser une typologie du récit en établissant un schéma canonique à partir des textes littéraires, sans être intéressés à la manière dont un récit est assemblé.

2) L'approche linguistique où l'on distingue deux types d'analyse : l'analyse en sommet et l'analyse en schéma. Les auteurs se réclamant d'Adam (1991, *Ibid.* : 25) mettent en évidence une organisation interne propre au récit et distinguent les parties suivantes (*cf.* en plus de détails *Infra* : 3.6.1.) : orientation, complication, évaluation, résolution et coda. L'analyse en schéma est basée sur la notion de schéma narratif. Dans la structure interne du récit, les éléments sont hiérarchisés, c'est-à-dire que les éléments de bas niveau, soit de moindre importance, sont enchâssés dans les éléments de haut niveau.

3) L'approche fonctionnaliste-conceptuelle a été développée par Berman et Slobin (1994, *Ibid.*), les premiers à analyser l'acquisition par les enfants des formes linguistiques dans des textes narratifs oraux. Selon cette approche, il existe trois raisons pour lesquelles un enfant ne possède pas bien des variétés expressives pour construire une narration : cognitive, communicationnelle et linguistique – nous allons discuter de ces trois raisons en plus de détails *Infra* : 3.6.1.

Notre étude se trouve à l'intersection des deux dernières approches. Notamment, nous avons réparti les deux corpus (FL2 et FL1) en fonction de l'analyse en schéma (la structure interne du récit), et nous nous sommes basée sur l'approche fonctionnaliste-conceptuelle dans notre analyse, entre autres, afin de mieux cerner les raisons des divergences d'acquisition parmi les apprenants d'immersion aux trois niveaux, ainsi qu'entre ces apprenants et les francophones.

Dans l'analyse des récits, à part la structure interne du récit selon Adam (l'approche linguistique – voir plus haut), intervient aussi le recours à la grammaire du récit. En effet, depuis les années 1980, deux traditions ont émergé dans l'étude des activités narratives (Bamberg et Marchman, 1991 : 278-279). Au sein de la première, on étudie l'activité référentielle au moyen de l'analyse

linguistique des textes oraux, notamment 1) la façon dont la référence aux états plutôt qu'aux événements contribue de façon différente à l'avancement de l'action dans le récit, et 2) la façon dont les séquences temporelles des événements sont constituées par des moyens linguistiques. Selon cette tradition, les chercheurs étudient aussi la compétence à introduire et à suivre la trace des personnages principaux (et des antagonistes), ainsi que la façon dont les narrateurs segmentent le flot temporel des événements. Pour ce qui est de la seconde tradition, elle ne s'intéresse pas aux moyens linguistiques utilisés pour relier les propositions à des fins de cohésion discursive, mais elle fournit plutôt une analyse de la façon dont les schémas narratifs et les structures mentales sont construits dans le processus de compréhension d'une histoire. Elle présente l'intérêt particulier de mettre au jour les moyens qui modifient la compréhension du texte entier lorsque des composantes narratives sont retirées du texte ou sont réarrangées. Selon cette tradition, raconter une histoire est une activité de performance basée sur la conceptualisation de la structure hiérarchique du récit (Nezworski, Stein et Trabasso, 1982; Trabasso et Nickels, 1992). Notre étude s'inscrit donc dans la première tradition, étant donné que notre intérêt porte sur les moyens linguistiques contribuant à la cohésion narrative des textes oraux, menée dans une perspective fonctionnaliste, avec l'intégration des concepts du modèle de la production du langage et de la grammaire cognitive dans notre analyse (*cf. Infra* : Chapitre 2).

### **1.3. Travaux antérieurs**

Considérons de plus près les études se réclamant de la première tradition (voir ci-dessus) qui se concentrent sur l'usage des moyens linguistiques pour l'organisation discursive. Comme il a été démontré dans de nombreuses recherches concernant les compétences narratives des enfants dans des tâches variées (conversations, récits, explication des jeux, etc.), les enfants progressent

même à un âge tardif dans la manière dont ils organisent la référence aux personnages, à l'espace et au temps à travers les énoncés d'un discours (Bamberg, 1985; Hickmann, 1982; Karmiloff-Smith, 1981; Schneuwly, 1984 – études citées par Hickmann, 1991).

Nous donnons ici un aperçu rapide de quelques-unes de ces études ici sans entrer dans des détails de la terminologie de la référence dans l'organisation narrative. Nous allons élaborer les termes et l'analyse discursive en fonction de la référence aux personnages et aux événements dans les chapitres ultérieurs de cette étude.

Pour ce qui est du domaine de la **référence aux personnages**, l'étude de Hickmann, Kail et Roland (1995) porte sur la compétence linguistique de francophones âgés de 6, 9 et 11 ans (20 enfants dans chacun des groupes) à maintenir des référents dans des productions orales en français dans des situations de connaissance partagée vs. non partagée<sup>8</sup>. Il ressort des résultats de cette étude que les enfants plus âgés (9 et 11 ans) produisent plus d'expressions référentielles renvoyant au garçon (le personnage principal) en situation de connaissance non mutuelle qu'en situation de connaissance mutuelle. Au-delà de 9 ans, le nombre des pronoms faisant référence au garçon augmente en situation de connaissance non mutuelle.

Un autre aspect intéressant à mentionner est l'influence du cadre épisodique (structure interne du récit, consistant d'épisodes successifs) sur l'emploi des pronoms dans les deux situations analysées. Par exemple d'après le schéma narratif d'Adam (1991), un récit se répartit en entrée, situation initiale, complication, développement, résolution, situation finale et chute. Dans la

---

<sup>8</sup> On entend par 'situation de connaissance partagée (aussi appelée connaissance mutuelle)' le contexte de la production orale où le locuteur et le chercheur regardent le livre ensemble. Par contre, dans la situation de connaissance non partagée (ou non mutuelle), le chercheur a les yeux bandés et ne voit pas les images du livre.

situation de connaissance non mutuelle, les plus jeunes enfants emploient des pronoms coréférentiels le plus souvent au sein des unités épisodiques, puis ce phénomène diminue (9 ans) puis disparaît (11 ans) avec l'âge. Non seulement la structure interne du récit semble jouer un rôle important dans la distribution des moyens linguistiques référentiels, mais aussi la structure externe du récit, c'est-à-dire les images du livre. On constate que, à travers ces cadres externes, des images, des syntagmes nominaux sont utilisés plus fréquemment dans une situation de connaissance mutuelle que dans le cas opposé.

Pour ce qui est des structures événementielles, c'est-à-dire la **référence aux événements** d'une narration, l'étude de Hendriks (2005) met en lumière la variation translinguistique dans le domaine de la référence spatiale. Comme cette auteure l'indique, la capacité de référenciation spatiale varie selon les langues, ce qui veut dire qu'un locuteur adulte va s'ajuster au système de la langue cible, particulièrement si cette langue diffère considérablement de la langue source. Pour tester cette hypothèse, l'auteure a comparé dans une tâche orale des groupes d'informateurs (adultes ayant pour L1 le chinois, le français, l'anglais et l'allemand; enfants de mêmes L1 que les adultes (âgés de 4, 7 et 10 ans); et des Chinois apprenant le français L2, l'anglais L2 et l'allemand L2. Il ressort de son étude que l'introduction de l'information spatiale devient de plus en plus explicite avec l'âge dans chaque L1. La langue cible semble influencer l'émergence de l'information spatiale : elle est la plus élaborée en français L2, tandis qu'elle est la moins élaborée en allemand L2. En ce qui concerne le maintien de la référence spatiale, les locuteurs ont recouru à trois formes pour maintenir l'information spatiale de façon plus ou moins explicite: des formes complètes (syntagme nominal [SN] introduit par un article défini); des formes déictiques et anaphoriques (*ici, là, en bas*); et des omissions. En L1, l'on observe l'augmentation

nette des formes explicites, surtout après l'âge de 10 ans. En L2, les formes explicites sont le plus souvent omises en français et graduellement moins en allemand puis en anglais.

Avant de présenter les aspects méthodologiques de notre étude, nous donnons un aperçu des caractéristiques du processus d'acquisition d'une L2.

#### **1.4. L'acquisition d'une langue seconde**

Selon Klein (1989 : 25), il existe trois facteurs déterminant le processus d'acquisition d'une langue seconde. En premier lieu, l'apprenant a besoin d'avoir une certaine « propension » - consciente ou inconsciente – à apprendre la langue. En deuxième lieu, au-delà de sa volonté d'apprendre une langue, il doit aussi avoir la disposition cognitive et linguistique. Cela veut dire que l'apprenant doit disposer de la capacité à comprendre et à produire les énoncés en langue-cible. En dernier lieu, l'apprenant doit avoir accès à la langue. Comme Klein le précise, bien que ces trois facteurs soient nécessaires à l'acquisition d'une langue particulière, chacun peut se présenter d'une manière différente pour différents individus. Par exemple, chez nos locuteurs, l'acquisition du français L2 est un processus plutôt inconscient au début (première année en immersion, âge de 6 ans), 'exigée' par les parents, et il devient de plus en plus conscient au fil des années grâce à des facteurs comme la motivation, le succès académique, etc. En effet, le processus d'acquisition en milieu éducationnel devient actif lorsque ces facteurs se mettent en jeu (*Ibid.*). Pour ce qui est de la capacité cognitive et linguistique de nos locuteurs de L2, selon les recherches faites en acquisition (*cf. Infra* : 3.2. et 3.3.), les connaissances des locuteurs de L2 augmentent et se modifient aux différents stades de l'acquisition, grâce à l'appui conscient ou inconscient de leurs connaissances en L1 et de l'input en L2. Et finalement, nos locuteurs de L2 se trouvent en situation guidée pour ce qui est de l'acquisition du français. Cela veut dire que,

contrairement à ceux qui vivent en milieu francophone, leur exposition à la langue se restreint au français pratiqué dans la salle de classe.

En ce qui a trait au développement des moyens linguistiques en acquisition de L2, Bartning (1997 : 6-7), afin de comparer des locuteurs avancés de FL2 à des locuteurs natifs, établit les stades suivants dans le but de définir les traits spécifiques du niveau avancé :

1. Le stade pré-basique avec une structuration topic/focus (Perdue, 1996, *Ibid.*)
2. La variété de base : s'organise par un ensemble de principes grammaticaux, sémantiques et pragmatiques (Klein et Perdue, 1997); a un lexique de la L2 contenant des lexèmes surtout des classes lexicales ouvertes; et dans la langue française, les locuteurs utilisent des structures de phrases avec l'ordre canonique NP – V – (NP2) ou NP1 – Copule – NP2, Adj.
3. La variété avancée – stades post-basiques avec différents stades intermédiaires – caractérisée par la morphologie flexionnelle, des classes lexicales (ouverte et fermée), la subordination des énoncés et un éventail plus riche de structures d'énoncés
4. Le niveau quasi-natif : lexique et grammaire en théorie sans fautes, organisation discursive non native, intuition grammaticale différente de celle des locuteurs natifs
5. La maîtrise de la langue cible

Nos locuteurs de FL2 proviennent des variétés post-basiques, notamment de la variété avancée<sup>9</sup>, où les locuteurs se montrent/devraient se montrer capables d'utiliser non seulement des procédés

---

<sup>9</sup> Bartning (1997) cite quelques études des programmes d'immersion du Canada (Harley et Swain, 1978; Harley, 1984, 1992) dans la perspective de la variété avancée.

de base et des procédés généraux afin d'organiser l'information, mais aussi des moyens plus spécifiques de la L2 pour la production et la structuration du discours avec un certain degré de cohésion (*cf.* à ce sujet l'étude de Chini, 2005).

### **1.5. Aspects méthodologiques**

Nous avons choisi l'analyse de la production orale pour plusieurs raisons dans nos recherches. En premier lieu, il nous semble que l'analyse des références discursives concerne majoritairement la production orale (*cf. Supra* : 1.3.) et nous permet de mieux cerner le développement de la compétence grammaticale, lexicale et discursive chez les locuteurs de FL2 de notre corpus. En deuxième lieu, l'étude de l'oral rend aussi possible l'analyse des discours spontanés, en particulier des histoires racontées à partir d'un livre d'images. Ces discours non préparés à l'avance permettent à nos locuteurs d'essayer plusieurs mots avant de trouver le plus approprié pour leurs discours, tout en gardant ces énumérations (Blanche-Benveniste, 2000). Ces tentatives répétées peuvent s'avérer très importantes pour saisir toute nuance possible dans le discours de nos locuteurs. Cette tâche cognitive, à savoir l'accès rapide au lexique durant la production d'un texte oral, surtout pour ces locuteurs de FL2, peut révéler des implications en ce qui concerne l'organisation de l'information référentielle dans les récits.

La comparaison des résultats des productions des locuteurs de FL2 aux données des francophones nous permet de mieux saisir les propriétés des traits linguistiques analysés de ces premiers. Cette comparaison pourrait mettre à la lumière les implications du modèle de planification du discours de Levelt (*cf. Infra* : 2.2.1.), ainsi que l'impact que jouent les différences typologiques entre l'anglais et le français dans la construction du récit chez les locuteurs de FL2.

La planification du discours demande un effort cognitif important de la part d'un locuteur natif, et cet effort cognitif s'avère encore plus intense chez un locuteur apprenant une L2 (Kirchmeyer, 2002 : 15). Comme le dit Klein (1986, 1989), cité par Paprocka-Piotrowska (2008), le locuteur d'une L2 doit faire face à plusieurs facettes d'une production discursive, dont les connaissances pragmatiques et linguistiques. Néanmoins, il est à noter que les bilingues démontrent une supériorité cognitive et métalinguistique par rapport aux monolingues dans de nombreuses tâches concernant la prise de conscience lexicale et syntaxique (*cf.* les études citées<sup>10</sup> par Bialystok, 2001 : 135-141). En outre, la comparaison transversale entre groupes à trois paliers scolaires nous permet d'observer le développement de la L2 par les élèves d'immersion française. Nous pensons en effet que la différence de deux ans entre chaque niveau nous permettra d'établir des traits d'acquisition dans le développement lexical et discursif chez les apprenants de FL2.

### **1.5.1. Les informateurs**

Au niveau de la comparaison transversale, les données orales proviennent de trois échantillons d'apprenants pour la cohorte des locuteurs de FL2<sup>11</sup>. Il s'agit de trois niveaux comprenant chacun, une trentaine d'apprenants en 3<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup> année au niveau élémentaire. L'enregistrement des données orales a eu lieu dans trois écoles d'immersion française (programme précoce) en

---

<sup>10</sup> Ben-Zeev, 1977; Bialystok, 1987, 1988; Cummins, 1978; Edwards et Christophersen, 1988; Feldman et Shen, 1971; Galambos et Goldin-Meadow, 1990; Galambos et Hakuta, 1988; Ianco-Worrall, 1972; Leopold, 1961; Ricciardelli, 1992; Yelland, Pollard et Mercuri, 1993

<sup>11</sup> Notre recherche a été évaluée et autorisée par le Comité d'éthique de la recherche du District Scolaire (le nom du district doit rester anonyme), ainsi que par le Comité d'éthique concernant la participation de sujets humains à la recherche de l'Université York à Toronto. Elle respecte les critères et les principes formulés dans les orientations des trois conseils canadiens de la recherche et les politiques de l'Université York en matière d'éthique de recherche. Les données des participants ont été codées, et le nom des participants pour la cohorte de FL2 restera anonyme.

Ontario en mai 2016 pour les 3<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années et en mai et décembre 2016 pour la 7<sup>e</sup> année. Ces données proviennent de situations de connaissance partagée, c'est-à-dire une situation d'enregistrement dans laquelle le livre d'images (*cf. Infra* : 1.5.2.) a été raconté par un locuteur devant la chercheuse<sup>12</sup>. Dans ces écoles en question, le français est dispensé à raison de 925 heures en 3<sup>e</sup> année, de 805 heures en 5<sup>e</sup> année et de 767 heures en 7<sup>e</sup> année au niveau élémentaire. Il faut noter ici que l'enseignement des différentes matières change considérablement à partir de la 4<sup>e</sup> année. Dans les programmes d'immersion précoce en Ontario, l'enseignement de toute matière se fait en français de la 1<sup>re</sup> à la 3<sup>e</sup> année. À partir de la 4<sup>e</sup> année, on introduit l'enseignement de l'anglais (300 minutes par semaine) et on commence l'instruction de certaines matières<sup>13</sup> comme les mathématiques en anglais (300 minutes par semaine) jusqu'à la fin des études du niveau élémentaire (8<sup>e</sup> année).

Avant l'enregistrement des données orales, les locuteurs de FL2 ont rempli un questionnaire renseignant sur leur âge, sexe, des années d'études en immersion, leurs séjours linguistiques et ils ont aussi fourni des renseignements sur la langue maternelle de leurs parents, la langue parlée chez eux, ainsi que la langue la plus utilisée pour la lecture et l'écriture respectivement.

---

<sup>12</sup> Les chercheurs en acquisition de langue recourent souvent à des récits sollicités dans des conditions contrôlées. Comme le dit Noyau (2002 : 5) : « ...la production dans des conditions contrôlées est une condition nécessaire pour une comparabilité autorisant des conclusions sur les processus de production, et ce, que les comparaisons portent sur des généralisations intra-groupes, sur des différences significatives inter-groupes, sur des étapes d'acquisition ou de développement du langage, ou sur les caractéristiques des productions en différentes langues premières. » - pagination de la version électronique.

<sup>13</sup> La langue d'instruction de certaines matières, comme l'éducation physique, la santé, le drame et la danse peut varier d'une école à une autre en fonction de la disponibilité des enseignants parlant le français. Cependant, au moins 50% des matières doivent être enseignées en français de la 4<sup>e</sup> à la 8<sup>e</sup> année dans les programmes d'immersion précoce.

Dans ce qui suit, nous examinons les résultats des questionnaires sociologiques. Le Tableau 1 précise le nombre de participants à chaque niveau, leur distribution en fonction de leur sexe et finalement les années d'études en immersion.

**Tableau 1 : Profils sociologiques des locuteurs de FL2**

	3 <sup>e</sup> année	5 <sup>e</sup> année	7 <sup>e</sup> année
Nombre total de participants	35	32	28
Nombre de garçons	19	13	7
Nombre de filles	16	19	21
Age moyen	8,4	10,6	12
Années d'études en immersion (en moyenne)	3	5	7

Ajoutons à ce tableau que, pour ce qui est des années d'études en immersion, deux locuteurs en 5<sup>e</sup> année apprennent le français depuis 6 ans et 5,5 ans respectivement. En 7<sup>e</sup> année, un locuteur a commencé le programme d'immersion en 2<sup>e</sup> année, donc il apprend le français depuis 6 ans et un autre depuis 8 ans.

Pour ce qui est des séjours linguistiques, un locuteur en 5<sup>e</sup> année a vécu 7 ans dans un pays francophone et un locuteur de la 7<sup>e</sup> année passe 5 semaines au total chaque année dans des régions francophones. Nous n'avons pas pris en considération des séjours de quelques jours ou semaines pour le reste de la cohorte.

La distribution des langues maternelles des parents (voir le Tableau 2 dans l'Annexe A) montre la diversité linguistique des sujets du corpus, qui rappelle celle du Canada, notamment le fait que la plupart des apprenants de certaines régions de l'Ontario, comme ceux de notre étude, provient d'une famille biculturelle ou pluriculturelle. Malgré cette diversité de langues en ce qui concerne la L1 des parents, il est intéressant de préciser que l'anglais reste la langue d'usage dominante à la maison (voir le Tableau 3 dans l'Annexe B). De plus, chez les apprenants les plus âgés, l'anglais est la langue dominante pour la lecture et l'écriture (voir le Tableau 4, *Ibid.*).

Afin d'observer et d'écrire la distance entre compétences grammaticale, lexicale et discursive en FL2 et FL1, nous avons fait le recueil des données d'un groupe témoin de locuteurs FL1, d'âge comparable. Cette comparaison entre ces deux cohortes est nécessaire afin de mettre les résultats de FL2 dans un contexte plus complet; nous permettant de distinguer entre processus acquisitionnel de la langue et acquisition de la L2.

Les données des locuteurs de FL1 proviennent du système d'échange informatisé de données linguistiques CHILDES de MacWhinney (2000). Le corpus de 14 locuteurs a été collecté par Marie-Thérèse LeNormand en France – sans mention de la date et du lieu exact de la collecte de données. Les locuteurs ont été répartis comme suit – nous avons indiqué l'âge du locuteur entre parenthèses :

**Tableau 5 : Répartition des locuteurs de FL1 en fonction d'âge**

Groupe A	Groupe B
Kylian (8;01)	Marie (11;03)
Sasha (8;10)	Pierrick (11;03)
Matthieu (8;11)	Michael (11;09)
Chloe (9;03)	Alice (11;11)
Noah (9;04)	Maxime (12;05)
Meven (9;05)	Hugo (12;11)
Maelween (9;07)	
Maurine (9;10)	
Age moyen : 8,7	Age moyen : 11,4

Ainsi, le groupe A comprend 8 locuteurs (6 filles et 2 garçons), avec un âge moyen de 8,7 ans. Ce moyen est donc proche de l'âge moyen des locuteurs de FL2 en 3<sup>e</sup> année (8,4). Le groupe B se compose de 6 locuteurs (3 filles et 3 garçons), avec un âge moyen de 11,4 ans. Cet âge moyen se trouve entre l'âge moyen des locuteurs en 5<sup>e</sup> année (10,6) et celui des locuteurs en 7<sup>e</sup> année (12) pour les données en FL2.

En ce qui concerne la situation de communication dans laquelle les récits oraux de FL1 ont été enregistrés, nous n'en avons pas connaissance. Cependant, certaines transcriptions, comme *tu peux tourner les pages si tu veux* ou *tourne la page pour confirmer sa pensée*, nous laissent croire que, pour les enregistrements, la chercheuse et les participants regardaient le livre d'images (*cf. Supra* : 1.3.2) ensemble.

### **1.5.2. Le corpus**

Au niveau de la comparaison transversale, la collecte des données a été effectuée selon les mêmes critères et protocole que ceux utilisés dans nos recherches antérieures (Kukoda, 2010)

permettant ainsi des conclusions plus vastes en temps réel et permettant d'établir les bases d'études évolutives ultérieures.

Nous avons adopté la démarche suivante lors de la collecte de données des locuteurs de FL2 : Outre le questionnaire sociologique mentionné dans la partie précédente, nous avons recueilli un échantillon de récits oraux racontés par les apprenants dans une situation de connaissance partagée à partir du livre d'images, *One frog too many*, (Mayer et Mayer, 1975)<sup>14</sup>. Ce livre (faisant partie d'une série de livres d'images) comprend 24 images et raconte les aventures d'un garçon et de ses amis (cf. l'Annexe D – un résumé bref de l'histoire est présenté dans le chapitre 3). Les échantillons ont été enregistrés et transcrits selon le protocole de transcription utilisé par Kirchmeyer (2002) – cf. l'Annexe C pour les transcriptions.

Nous avons choisi la tâche de créer des narrations de type monologal à partir du livre non scriptualisé mentionné ci-dessus pour plusieurs raisons. En premier lieu, les séries d'images dans les recherches en acquisition sont considérés comme un moyen fiable afin d'examiner les compétences des enfants du point de vue linguistique et cognitif (Bornens, 1990). L'enfant a besoin de sélectionner et d'arranger des événements verbalisés pour que son interlocuteur puisse comprendre le flot d'événements. En second lieu, cette tâche orale nous a permis de travailler avec des données plus comparables sur le plan de la comparaison L1/L2. Pour le corpus des locuteurs de FL1, provenant du système CHILDES, il s'agit du premier livre de la série *Frog* par Mayer (cf. l'histoire abrégée dans l'Annexe E). Comme les corpus pour les cohortes L2 et L1

---

<sup>14</sup> L'une des formes les plus populaires de l'étude de l'organisation narrative est la séquence d'images, qui remonte à 1925 où Margairaz et Piaget (Bornens, 1990 : 190) utilisaient des images d'une histoire (en illustrant son début et sa fin) que les enfants de 4 à 12 ans devaient raconter.

font partie de la même série, ils mettent en jeu le personnage principal, le garçon, et présentent des événements sous la forme d'une séquence d'images. En troisième lieu, le corpus FL2 a également permis aux apprenants d'immersion de produire certaines formes (la référence aux personnages, au mouvement et à l'espace) dans la production orale.

### **1.5.3. Hypothèses – comparaison transversale et comparaison L1/L2**

Nous avançons les hypothèses suivantes en ce qui concerne la référence aux personnages et aux événements :

Pour ce qui est de **la référence aux personnages**, en nous inspirant d'auteurs comme Akinci, 2002; Bartning, 1997; Chini, 2005; Jisa, 2004; Hickmann, 1991, 2004; Hickmann *et al.*, 1995; Kail et Hickmann, 1992; Lenart et Perdue, 2004; Verhoeven et Strömqvist, 2001; et Wigglesworth, 1990 :

- au niveau de la comparaison transversale, les personnages principaux (et les personnages secondaires) seront introduits par le biais d'un syntagme nominal indéfini surtout au dernier stade (7<sup>e</sup> année) en FL2. L'éventail des formes atteindra un taux progressivement plus élevé de la 3<sup>e</sup> à la 7<sup>e</sup> année pour ce qui est du maintien des personnages principaux (et des personnages secondaires) en FL2;

- au niveau de la comparaison L1/L2, les groupes des apprenants de FL2 ne maîtriseront pas aussi bien l'introduction des référents et ils utiliseront également moins de formes pour le maintien des personnages principaux et (les personnages secondaires) que les groupes équivalents en FL1.

Pour ce qui est de **la référence aux événements** (traitement des procès et de la localisation), en suivant des auteurs comme Becker et Carroll, 1997; Borillo, 1998; Cadierno, 2004; Hickman, Moignet et Roland, 1998; Hickmann, Hendriks, Harr et Bonnet, 2018; Noyau, de Lorenzo, Kihlstedt, Paprocka, Sanz Espinar et Schneider, 2002; Noyau et Paprocka, 2000; Sanz Espinar, 2002; Vandeloise, 1986; von Stutterheim et Klein, 1989; et von Stutterheim, Nüse et Murcia Serra, 2002, nous nous attendons à ce que :

- au niveau de la comparaison transversale, la granularité sémique<sup>15</sup> soit plus faible au premier stade avec des catégories larges devenant plus étroites en 7<sup>e</sup> année; et que la mention des nouvelles localisations devienne de plus en plus explicite (avec des traits sémantiques variés) du récit de la 3<sup>e</sup> à celui de la 7<sup>e</sup> année dans les données de FL2. Les nouvelles localisations seront introduites par le biais de l'article défini au premier stade de l'acquisition, puis progressivement par le biais de l'article indéfini en 5<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup> année;

- au niveau de la comparaison L1/L2, la granularité sémique soit moins nuancée à chaque niveau en FL2 que dans les groupes équivalents en FL1, c'est-à-dire que même à un stade avancé, les apprenants emploient des formes moins spécifiques que les apprenants de FL1, voire des procès sémiquement moins chargés; et que les localisations soient indiquées moins explicitement à chaque niveau de la cohorte en FL2 qu'aux niveaux respectifs de cohorte en FL1 avec un taux moins élevé de formes ayant des traits sémantiques variés. Il n'y aura pas de

---

<sup>15</sup> C'est le degré auquel un macro-procès est segmenté en micro-procès (cf. *Infra* : 2.4.1.2.1.)

différence majeure en ce qui concerne l'usage de l'article défini/indéfini devant les localisations (nouvelles et anciennes) dans les deux cohortes.

#### **1.5.4. Analyse de données**

Afin de prélever des données concernant la référence aux personnages et aux événements, nous avons d'abord segmenté les récits oraux en énoncés. Nous voulons préciser ici que cette segmentation était seulement possible avec les données de FL2, étant donné que les productions de FL1 provenant du système CHILDES n'indiquent pas de segmentation nette des énoncés. Cette étape nous a permis de procéder à une analyse micro-sémantique de la production orale en FL2. Pour ce qui est de la référence aux personnages (chapitre 3), nous avons réparti les personnages principaux (et les personnages secondaires) en fonction du mouvement référentiel, en indiquant les moyens linguistiques par lesquels ce mouvement est exprimé. Quant à la référence aux événements (chapitre 4), nous avons d'abord examiné l'occurrence des verbes nucléaires, puis nous avons analysé la granularité sémique des procès dans les énoncés déjà établis. Par la suite, en adoptant la catégorisation de Sanz Espinar (2002) pour les procès (spatialité vs. sans trait de spatialité), nous avons réparti les procès en fonction de leurs traits sémantiques (spatialité – mouvement, spatialité – localisation, non-spatialité). Cette analyse nous a aussi permis d'envisager la mention d'un fond dans ces constructions (ex.: *aller vers*, *partir de*, etc.).

Pour ce qui a trait aux outils d'analyse, concernant la référence aux personnages, nous avons procédé manuellement (voir l'explication au début du chapitre 3), puis nous avons réparti les données dans des tableaux Excel afin de pouvoir identifier des tendances en ce qui concerne l'usage des moyens linguistiques pour le mouvement référentiel des personnages. Ces tableaux

Excel nous ont permis de faire une analyse quantitative des données par le comptage du nombre d'occurrences des différents éléments (ex. : formes linguistiques en focus vs. topic) dans des plages de cellules. Pour ce qui est de la référence aux événements, nous avons encodé les récits des deux cohortes, et par la suite nous avons analysé les données en utilisant le concordancier MonoConc Pro 2.2. Ceci nous a permis d'envisager aisément toutes les occurrences des procès dans leur ensemble sur les plans qualitatifs et quantitatifs par générer des listes de fréquence automatique des éléments recherchés en fonction de leurs traits sémantiques identifiés de codes (ex. : procès de mouvement, procès d'action, etc.). Pour mener des analyses statistiques, nous avons utilisé des tests du chi-carré qui sont considérés comme le premier palier d'analyse en sciences appliquées, notamment en psycholinguistique. Ils servent à déterminer s'il existe une différence significative entre les fréquences envisagées (résultats attendus théoriquement) et les fréquences observées (résultats obtenus) selon certaines hypothèses. Après avoir calculé les fréquences envisagées pour un aspect donné dans notre analyse (ex. : l'usage des formes en T et F à travers les cinq groupes d'âge), nous les avons comparées aux fréquences obtenues afin de voir la divergence entre ces deux types de fréquences. Par la suite, nous avons consulté le tableau des valeurs critiques du chi-carré avec la valeur calculée du chi-carré (d'un aspect donné) et le nombre approprié de degré de liberté. Dans ce tableau, la valeur du chi-carré est établie au niveau de signification de 0.05 en sciences appliquées. Si la valeur calculée du chi-carré est inférieure à la valeur tabulée, elle est dite significative. En d'autres termes, l'écart entre les fréquences envisagées et les fréquences observées ne peut être attribué au hasard de l'échantillonnage, et l'écart est donc jugé significatif (l'hypothèse nulle est rejetée). Dans le cas contraire où la probabilité associée à la valeur calculée du chi-carré est supérieure à la valeur

tabulée, l'hypothèse nulle est acceptée. Et l'écart est donc jugé non significatif et attribuable aux fluctuations de l'échantillonnage.

## Chapitre 2 : Cadres théoriques

---

*"Natural logic says that talking is merely an incidental process concerned strictly with communication, not with formulation of ideas. Talking, or the use of language, is supposed only to "express" what is essentially already formulated nonlinguistically."<sup>16</sup> - Whorf*

### 2.1. Introduction

Notre analyse suit plusieurs cadres théoriques qui relèvent de plusieurs champs de recherches déjà explorés dans les études mentionnées ci-dessous – dans les domaines comme les modèles de la production du discours (Levelt, 1989; de Bot, 1992); la grammaire cognitive (GC), (Langacker, 2000, 2008); la sémantique cognitive (Talmy, 2000); l'analyse de la référenciation dans le discours (Hickmann, 2000; Klein et von Stutterheim, 2006; von Stutterheim et Klein, 1989); les études acquisitionnelles portant sur l'acquisition de la L1 (Berman et Slobin, 1994; Gómez Vicente, 2012; Hendriks, 2005; Hickmann, 1991; Hickmann *et al.*, 1995; Kail et Hickmann, 1992; Lenart et Perdue, 2004; Wigglesworth, 1990); les études acquisitionnelles portant sur l'acquisition de la L2 (Gómez Vicente, 2012; Hendriks, 2005; Lenart et Perdue, 2004; Noyau, 2005, 2008; Noyau et Paprocka, 2000; Paprocka-Piotrowska, 1998; Sanz Espinar, 2002; von Stutterheim *et al.*, 2002; et Viberg, 2002).

Dans ce qui suit, nous donnons un aperçu de la production du discours, suivie de la production narrative selon les deux perspectives, fonctionnaliste et cognitive, qui ont servi de cadres à notre

---

<sup>16</sup> Citation par Whorf (1956 : 207).

étude. Nous définissons également certains termes afin de bien situer notre étude et justifier les chapitres ultérieurs.

## **2.2. La production du discours – de l'intention à l'articulation du message**

La langue parlée est une activité langagière très complexe, qui, au-delà des fonctions biologiques des organes adaptés à la fonction de communication, résulte d'un réseautage très complexe d'adaptations incessantes et d'ajustements constants dans le cerveau et le système nerveux (Sapir, 1949). En fait, Levelt (1989) explique cette complexité par le besoin pour le locuteur, afin d'arriver à son but communicatif, de planifier son message, c'est-à-dire que de récupérer des informations et ses connaissances dans sa mémoire, puis de les organiser en fonction du but de la communication et du thème du discours. Cette planification joue un rôle important dans l'élaboration de la production verbale.

Vue la complexité du processus de production, Levelt (1982, cité par Hendriks, 2005 : 3) propose d'utiliser des tâches verbales complexes comme outils d'analyse pour l'étude de la langue. De telles tâches, comme de raconter une histoire, permettent au chercheur d'observer le processus de la production de la langue.

Du point de vue de la production narrative (par exemple raconter l'histoire d'une série d'images comme c'est le cas dans notre recherche), le locuteur doit constamment faire face à des défis : il a besoin de choisir des événements et de les arranger dans un ordre temporel, il doit décider comment faire référence à chacun des personnages afin que son interlocuteur puisse suivre le flot d'événements et il a aussi besoin de s'assurer d'une cohésion linguistique au niveau de la microstructure et d'une cohésion thématique au niveau de la macrostructure de son discours.

Raconter une histoire d'après une série d'images est une tâche exigeante sur le plan cognitif, étant donné que les enfants ont besoin de transformer des séquences visuelles qui sont statiques du point de vue spatial en une production verbale dynamique sur le plan temporel (Berman et Slobin, 1994 : 41-42 – étude basée sur des récits oraux racontés en L1). Selon Hendriks (2005), même les locuteurs natifs ont de temps en temps des soucis avec les composants du processus langagier (*cf.* le modèle de Levelt ci-dessous), il n'est donc pas surprenant que les locuteurs de L2 aient à faire face à tels soucis.

Construire un texte cohérent en L2 s'avère une tâche encore plus difficile sur le plan cognitif. Même à un niveau avancé, les locuteurs ont besoin d'acquérir au-delà des structures grammaticales les principes spécifiques à la L2 qui gouvernent l'organisation de l'information dans un texte narratif (Carroll et von Stutterheim, 1993, 1997; Lambert, 1997 – cités par Perdue et Gaonac'h, 2000 : 239-240). De plus, les compétences textuelles établies en L1 sont difficiles à transférer en L2, étant donné que les activités du langage en L2 sont contraintes par les efforts cognitifs requis par les processus de traitement de la production du discours (Gaonac'h, 1990 – *Ibid.*).

Dans notre étude, consacrée à la production orale, nous nous interrogeons, en prenant en considération à la fois les plans communicatif et cognitif de la construction narrative, sur certains facteurs ayant une incidence sur l'usage des moyens linguistiques et discursifs auxquels nos locuteurs de FL2 recourent. Notamment, la question que nous nous posons est de savoir si nous pouvons établir un lien entre la situation de communication dans laquelle notre étude a été effectuée (notamment la connaissance partagée du récit entre locuteur et chercheure) et le processus de planification du discours, notamment les liens établis entre conceptualisation et

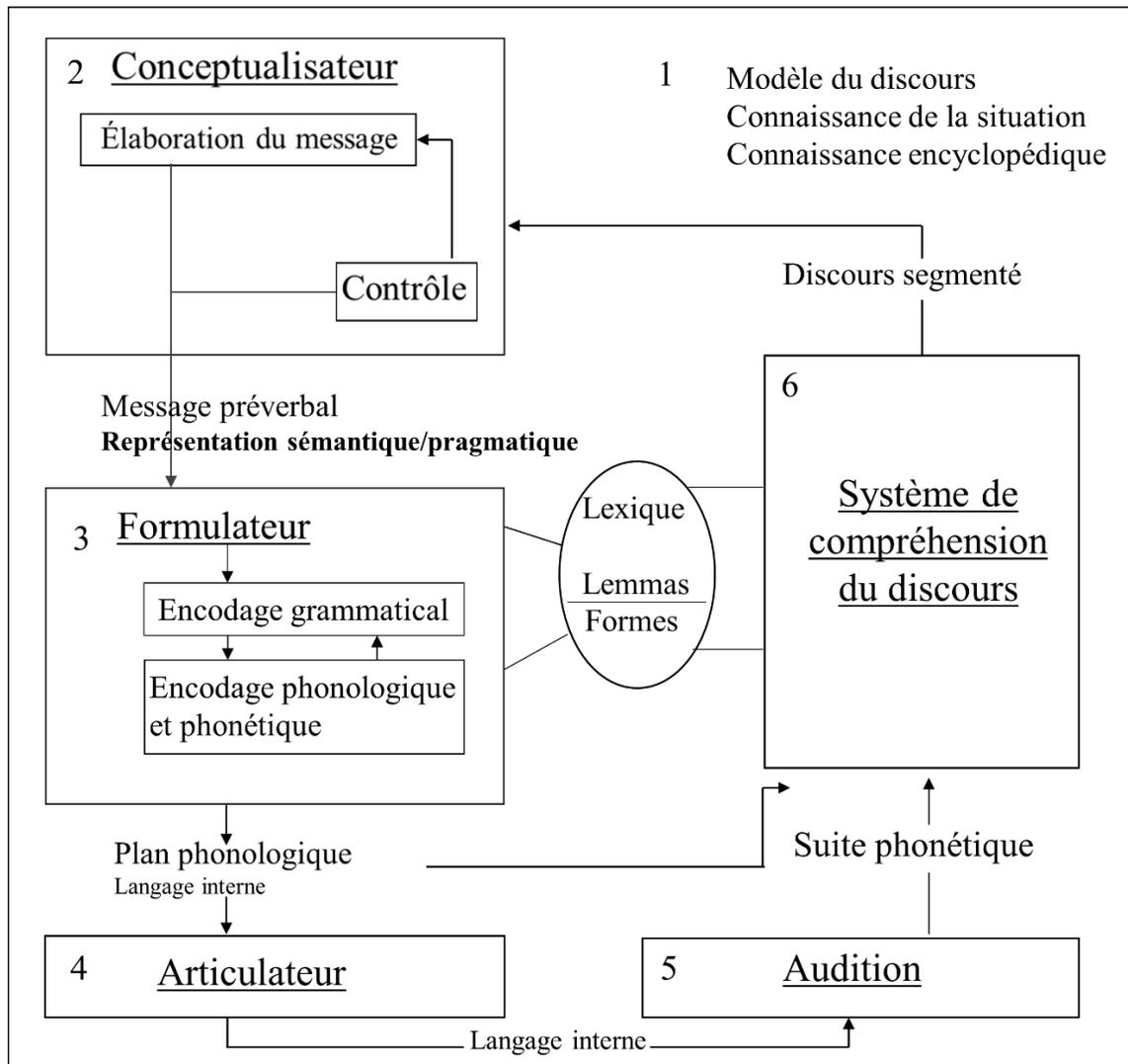
formulation (*cf.* le modèle de Levelt ci-dessous), dans les domaines de la référence aux personnages et aux événements. En outre, nous nous interrogeons sur les processus du développement de la production narrative aux trois paliers des classes d'immersion, c'est-à-dire les traits acquisitionnels que nous pouvons établir entre ces niveaux.

Afin de pouvoir répondre à ces questions, nous partons du modèle de la production langagière de Levelt (1989) qui a été réalisé pour représenter la production de la langue maternelle, mais qui est souvent utilisé dans les études traitant de l'acquisition des L2.

D'après Levelt, le module consiste en trois phases : la conceptualisation, la formulation et l'articulation. L'opération de la conceptualisation se compose d'activités mentales où le locuteur lie les connaissances encyclopédiques à la situation actuelle du discours. Il récupère donc dans sa mémoire toute connaissance, personnelle ou non qui peut s'avérer importante pour l'échange d'informations avec un interlocuteur dans un discours. Le locuteur a, par la suite, recours aux connaissances en fonction de la situation du discours et de l'intention communicative dans le but d'atteindre la linéarité de l'échange de paroles. Ces étapes font partie de la macro-planification du message préverbal. Après que le locuteur a linéarisé l'information et a formaté le message en propositions, il en fait l'encodage grammatical et phonologique, ceci constituant la micro-planification du message préverbal. L'étape de l'encodage grammatical comprend initialement le choix des éléments lexicaux. Par la suite, le locuteur place les éléments lexicaux en ordre par le biais des procédures syntaxiques. De cet encodage grammatical résulte l'encodage phonologique qui est la représentation du discours interne, qui sera articulé lors du discours externe.

Le modèle de Levelt est représenté par le schéma suivant :

**Figure 1 : Le modèle de la production langagière de Levelt<sup>17</sup> (1989)**



Dans le schéma de Levelt, le conceptualisateur comprend donc la phase de la macro-planification, ainsi que celle de la micro-planification. C'est-à-dire que, en adoptant ce schéma pour notre étude, les locuteurs, au niveau de la micro-planification, sélectionneraient les moyens linguistiques, dans le but de construire une production narrative. Ces moyens comprendraient

<sup>17</sup> D'après Levelt, 1989 : 9.

donc l'information qui concerne la topicalisation, autrement dit la distribution des énoncés en topic/focus, le marquage de la nouvelle information vs l'ancienne et l'expression du mouvement référentiel (*cf. Infra* : 2.4.). Selon de Bot (1992), qui a adapté le modèle de Levelt pour des locuteurs bilingues, le choix de langue s'effectuerait dans le conceptualisateur, étant donné que lors de la macro-planification du message préverbal, le locuteur évalue la situation, le but de la communication et les interlocuteurs. C'est donc à cette étape que le locuteur identifie, en quelque sorte, la langue dans laquelle les informations seront prononcées. Cependant, les concepts ne sont pas lexicalisés de la même manière dans les diverses langues. Comme l'indique de Bot (1992 : 8), pour exprimer la référence spatiale – mentionné par Levelt – l'espagnol a trois systèmes à sa disposition (à proximité; médiane/à distance : *aquí/ahí/allí*), tandis que l'anglais utilise un système bipartite (à proximité/à distance : *here/there*). Donc, de Bot pose que le choix de langue a lieu au cours de la macro-planification, alors que le codage spécifique à la langue se produit au cours de la micro-planification, étant donné que ces distinctions spécifiques à la spatialité doivent être déjà contenues dans le message préverbal.

Étant donné que la planification et la production de l'information requièrent un effort cognitif de la part du locuteur, particulièrement s'il s'agit d'un locuteur de L2, nous nous interrogeons, d'une part, au niveau de la comparaison transversale et de la comparaison L1/L2 de cette étude, sur les implications des contraintes de planification et de production sur les choix de moyens de référenciation chez nos locuteurs de FL2. N'oublions pas que, pour ce qui est de cette cohorte, il s'agit de perception partagée dans notre étude où le locuteur et son intervieweuse regardent les images du livre ensemble (*cf. les études sur l'introduction des référents en l'absence de connaissance partagée* (Perdue et Gaonac'h, 2000)). D'autre part, nous nous interrogeons également sur l'incidence de la production du discours sur le lexique des procès chez nos

locuteurs de FL2, surtout du point de vue de la typologie linguistique (*cf. Infra* : Chapitre 4). Les locuteurs natifs ont accès plus aisément à des unités lexicales dans leur langue, ils en font un usage régulier. Par contre, pour les locuteurs de L2, les relations entre la conceptualisation et la formulation sont flexibles (Sanz Espinar, 2002), laissant apparaître des formes en L2 influencées par la structure linguistique en L1<sup>18</sup>. Étant donné que « le traitement des verbes tend à exiger une charge cognitive supérieure à celui des noms », (Viberg, 2002 : 51), nous cherchons aussi à savoir si nos locuteurs de FL2 utilisent majoritairement des verbes nucléaires ou des verbes de base (ex. : *prendre, aller, etc.* – *cf.* Tableau 24) – des hyperonymes – qui sont souvent surgénéralisés en L2 dans le domaine de la référence aux événements en l’absence de verbes plus spécifiques. Notre analyse sur le domaine verbal va aussi nous permettre de voir le rôle que joue/peut jouer la L1 (l’anglais) de nos apprenants d’immersion dans la production langagière, considérant les différences en ce qui a trait aux caractéristiques typologiques de l’anglais et du français.

Il existe donc une gamme d’opérations cognitives qui entrent en jeu lors de la production de la langue. Avant qu’un message soit externalisé, il doit donc parcourir un long chemin constitué d’activités mentales. L’une de ces activités, l’activité lexicale, est particulièrement importante pour cette étude, le lexique étant la composante par laquelle la formulation du message se met en jeu. Et la compétence narrative en L2 peut être très influencée par la compétence lexicale (Sanz Espinar, 2002).

---

<sup>18</sup> Pour des formes idiosyncrasiques, voir aussi l’étude de Mougeon, Nadasdi et Rehner (2005) sur les innovations de certains verbes chez des locuteurs de FL2 dans le contexte canadien.

Dans les parties qui suivent, nous abordons les deux approches, notamment fonctionnaliste et cognitive, afin de mettre en lumière les processus entrant en jeu lors de la production narrative.

### **2.3. L'ontogenèse de la cohésion narrative**

L'approche fonctionnaliste – l'un des courants les plus importants auquel font appel des études sur l'acquisition des L2 – en s'éloignant du cadre de la phrase<sup>19</sup>, s'intéresse plus particulièrement à l'apprenant, notamment aux moyens linguistiques par lesquels celui-ci exprime certains concepts. Cette approche intègre l'aspect pragmatique du fonctionnement du langage en L2.

D'après Hickmann (2000), toute approche fonctionnelle a besoin de relier deux grandes fonctions du langage, à savoir une fonction de représentation (le langage est représenté en contenu propositionnel) et une fonction de communication (le langage étant l'outil de l'interaction interpersonnelle). Le chercheur, menant son étude dans une perspective fonctionnaliste, vise à expliquer comment « l'apprenant maîtrise progressivement l'organisation phrastique et la contextualisation de ses énoncés » (Lenart et Perdue, 2004 : 1). Selon cette perspective, le langage est considéré comme un instrument de communication possédant deux propriétés, notamment sa plurifonctionnalité et son ancrage dans le contexte d'énonciation. Selon la première propriété, la forme et la fonction interagissent dans toute langue, la forme relevant des moyens linguistiques et la fonction des rôles que la forme remplit dans le discours. Pour le fonctionnaliste, la question primordiale est donc : quelle est la fonction de telle ou telle forme?

---

<sup>19</sup> L'orientation générativiste, basée sur la théorie chomskyenne, selon laquelle les enfants sont nés avec une structure inhérente du langage, se concentre sur l'analyse de la langue, notamment la bonne formation des phrases. Bien que cette théorie cible l'acquisition de la L1, nombreuses sont les études qui ont pour but de décrire la maîtrise progressive des mécanismes linguistiques en L2 dans une perspective chomskyenne, comme l'étude de Granfeldt (2004) portant sur l'acquisition du syntagme nominal en FL2 avec le marquage de la définitude.

La seconde propriété, la dépendance contextuelle du langage, est aussi présente dans la structure de toute langue, et elle va au-delà de la phrase et concerne les relations qui s'établissent entre les énoncés et le contexte immédiat<sup>20</sup>. La cohésion discursive est, grosso modo, créée par les usages conjoints des moyens linguistiques grâce auxquels les énoncés d'un discours sont liés les uns aux autres de façons variées, créant ainsi un co-texte nécessaire pour le déroulement du discours (Hickmann, 1991 : 157).

Retournons à la première propriété du langage selon laquelle la forme et la fonction interagissent dans toutes les langues. Berman et Slobin (1994), dans leur étude translinguistique<sup>21</sup>, visent à examiner le développement des relations formes/fonctions dans le domaine de la temporalité et de l'aspect en sollicitant des récits oraux (basés sur un livre d'images *Frog, where are you?*) auprès de locuteurs de groupes d'âges variés (des enfants de 3 à 13 ans et des adultes). Les chercheurs avancent l'hypothèse qu'au fur et à mesure que les enfants développent leurs compétences discursives, ils comptent moins sur leurs contextes extralinguistiques : les formes deviennent plus complexes avec des fonctions étendues et les formes déjà connues sont utilisées pour de nouvelles fonctions<sup>22</sup>. Citons ici l'exemple de Karmiloff-Smith (1985, cité par Akinci, 2002 : 29) selon qui les formes pronominales sont utilisées dans les récits des jeunes locuteurs en

---

<sup>20</sup> À titre d'illustration, considérons l'exemple de Hickmann (2000 : 86) : les facteurs qui déterminent l'usage des pronoms réflexifs (*Jean s'est lavé*) sont dépendants de la coréférence au niveau de la phrase. Cependant, seule la perspective fonctionnaliste peut se rendre compte des usages variés des pronoms non réflexifs (*Il l'a lavé*) puisqu'ils dépendent du niveau du discours.

<sup>21</sup> Il s'agit notamment des L1 : l'anglais, l'hébreu, l'allemand, l'espagnol et le turc.

<sup>22</sup> La forme peut avoir plusieurs fonctions, et la fonction peut être réalisée par diverses opérations. Kirchmeyer (2002) constate par exemple l'élargissement des fonctions de la relative lors du parcours développemental, la relative autonome apparaissant chez des locuteurs de L2 à un stade avancé.

tant que formes déictiques de la référence, ainsi que dans ceux des locuteurs plus âgés lors du maintien des référents dans des propositions successives. Berman et Slobin adoptent une approche fonctionnaliste-conceptuelle dans leur analyse selon laquelle il existe des facteurs cognitifs, communicatifs et linguistiques influençant le développement discursif des enfants (*cf.* aussi à ce sujet Kern, 1997 : 12-13). En premier lieu, la production d'une narration dépend des facteurs cognitifs : chaque locuteur a sa propre façon de présenter des événements, c'est-à-dire qu'il choisit une perspective particulière et des moyens linguistiques pour les exprimer. Les catégories fonctionnelles relatives à la perspective et leur expression formelle sont les suivantes : la thématization et la focalisation, la distribution des énoncés en trame et arrière-plan, le rôle agent/patient des personnages, des formes référentielles, etc. Plus précisément, le locuteur a besoin de choisir par exemple quels événements vont faire partie de la structure primaire du discours (trame) et lesquels font partie de la structure secondaire (arrière-plan). Il doit aussi choisir lequel des participants va assumer un rôle d'agent ou de patient. Les récits d'enfants diffèrent de ceux des adultes dans la manière où les premiers présentent les événements sous la même perspective, en principe ils choisissent la perspective du personnage principal à qui ils attribuent un rôle d'agent privilégié. Selon Karmiloff-Smith (1981, *Ibid.*), les jeunes enfants (5 ans) choisissent un sujet thématique, le personnage principal. En second lieu, la production du discours dépend aussi des facteurs communicatifs : le locuteur a besoin d'évaluer la situation de communication et le point de vue de l'interlocuteur lors de l'échange d'information. Pour les jeunes enfants, c'est une tâche plus complexe par rapport aux enfants plus âgés et aux adultes, ce qui explique soit le sur-marquage soit la négligence dans l'usage de certains éléments dans leurs énoncés. Par exemple, ils ont tendance à introduire les personnages par le biais de la pronominalisation en début de discours sans obéir aux contraintes linguistiques (ex. : l'usage des

formes indéfinies pour la mention de la nouvelle information – *Ibid.* : 13). En troisième lieu, la production de la narration dépend aussi des facteurs linguistiques. En les comparant aux plus âgés et aux adultes, les jeunes enfants n'ont pas encore acquis toutes les formes nécessaires et/ou automatisé les fonctions que ces formes remplissent. Ils les acquièrent au fil du temps, en allant d'une organisation linéaire simple d'événements vers une organisation thématique et hiérarchique d'événements dans le discours.

Selon l'approche fonctionnaliste, le récit se définit comme un événement complexe impliquant des personnages centraux, divisé par le locuteur en sous-événements occupant chacun un intervalle temporel borné et se suivant dans un ordre chronologique en l'occurrence (Levelt et Perdue, 2004). À titre d'exemple, nous pourrions mentionner l'étude de Fivush et Slackman (1986) qui a pour objectif d'analyser le développement de la représentation des événements de la routine quotidienne à l'école chez des enfants âgés de 3 à 8 ans. Il ressort de cette étude que les jeunes enfants organisent leurs récits selon un certain ordre hiérarchique dans leur langue maternelle (l'anglais). Les activités quotidiennes sont racontées dans un cadre spatio-temporel, chacune englobant une suite d'actions possibles faisant partie d'une activité particulière. Les auteurs constatent que, avec l'âge, le nombre d'actions mentionnées au sein d'une activité augmente.

Hickmann (2000) caractérise donc l'ontogenèse de la cohésion discursive par le développement graduel d'un répertoire linguistique qui s'avère nécessaire au développement de la capacité pour ancrer un discours au sein d'un autre. En gros, aux étapes initiales de l'acquisition (*Ibid.*), les récits d'enfants (en L1) sont caractérisés par la mention des référents perceptibles (entités présentes et événements en train de se dérouler, etc.). Puis, l'enfant commence à parler de

séquences d'événements familiers au passé. À ces étapes, il se fonde toujours sur le contexte extralinguistique et il n'est donc pas capable d'organiser son récit au niveau intradiscursif : ses paroles ne permettent pas d'identifier les actants, d'ordonner et relier les événements et de les localiser sur les plans temporel et spatial. Au fur et à mesure que l'enfant s'approprie de la cohésion textuelle, il commence à faire appel à de nouveaux procédés et/ou de nouvelles fonctions des procédés déjà utilisés – ceci continue à évoluer pendant les étapes ultérieures du développement, permettant à l'enfant de décontextualiser la communication et ainsi de créer son propre contexte. Cette capacité, selon Hickmann, fait partie essentielle de ce que tout enfant a besoin d'acquérir afin de devenir un locuteur natif « compétent », et cette capacité pourrait avoir des conséquences non seulement sur ses compétences communicatives, mais aussi cognitives.

L'approche cognitive est fortement liée à l'approche fonctionnaliste dans le sens où les deux se concentrent sur la cohésion de la production narrative, c'est-à-dire que les parties intégrales d'un texte narratif (oral et écrit) sont considérées comme pertinentes les unes par rapport aux autres. Pour les fonctionnalistes, cette cohésion se traduit par exemple par l'usage des moyens linguistiques pour ancrer le récit dans le temps et l'espace, ainsi que pour faire suivre le récit par les personnages principaux (voir Chapitre 3 pour plus de détails). Pour les cognitivistes, le récit n'est pas considéré tout simplement comme l'assemblage des parties cohésives au sein d'un récit, mais aussi comme un tout dont les éléments ont été assemblés grâce à la conscience et la conceptualisation individuelles. Cet aspect cognitif du développement de l'enfant est étroitement lié à l'acquisition de la langue chez les fonctionnalistes.

Nous nous intéressons à ces deux facettes de la production narrative dans notre étude, à savoir la maîtrise et le développement de l'usage des moyens linguistiques et le développement des compétences cognitives, qui, ensemble, contribuent à la construction de la cohésion narrative.

#### **2.4. Vers un modèle de la structuration discursive**

Le récit, selon la perspective fonctionnaliste, se définit donc comme une constellation d'un événement singulier situé dans le temps et l'espace, subdivisé en sous-événements reliés les uns aux autres particulièrement sur le plan temporel, ce qui explique l'ordre chronologique des événements, mais aussi sur le plan spatial ou causal (soit *Gesamtvorstellung* d'après Klein et von Stutterheim, 2006). Les énoncés qui constituent le récit répondent dans leur totalité à une question sous-jacente globale, la *Quaestio* : *What happened (to you) at this time at this place?* – Qu'est-ce qui (t') est arrivé à ce moment-là et à cet endroit-là? (notre traduction, *Ibid.* : 6). Le locuteur, en répondant à la *Quaestio*, va avoir une certaine liberté en ce qui concerne la sélection des sous-événements, ainsi que la manière dont il souhaite les organiser. Cependant, comme le précisent Klein et von Stutterheim, chaque récit doit obéir à une structure événementielle, c'est-à-dire à un ensemble d'événements interreliés temporellement, ceci étant la propriété principale d'un récit. En outre, un récit bien développé, selon Berman et Slobin (1994 : 13), consiste non seulement en une chaîne linéaire d'événements successifs dans un cadre spatio-temporel, mais ces événements doivent être empaquetés dans des constructions hiérarchiques. En d'autres

termes, des événements de moindre importance sont enchâssés dans des événements de haute importance<sup>23</sup> ou leur sont subordonnés.

En effet, la manière d'organiser les événements est l'une des contraintes qui doit se mettre en place lors de la production narrative. Selon le modèle de la *Quaestio*, cadre analytique du discours formulé par Klein et von Stutterheim, la structure de tout texte est soumise à des contraintes, à savoir des contraintes globales et locales, par la nature de la question (implicite ou explicite) – la *Quaestio* – du texte. Les contraintes globales s'appliquent à la macro-structure du texte, à savoir la structure centrale du texte. Sur le plan global, deux principes d'organisation se mettent en jeu (Hickmann, 2000) : d'une part, sur le plan global, le locuteur a besoin de **marquer les plans du discours** en linéarisant l'information en fonction de structures discursives. Selon ce principe, la *Quaestio* – la question centrale du discours – impose des contraintes sur la macro-structure du récit comme la linéarisation de l'information et la répartition des énoncés en trame et en arrière-plan. Les énoncés de la trame, provenant de la structure primaire du discours, répondent directement à la *Quaestio* et se répartissent en fonction d'une structure topic/focus à l'intérieur de la structure narrative. D'un autre côté, l'arrière-plan

---

<sup>23</sup> Dans ce contexte, nous pourrions mentionner l'étude de Bamberg et Marchman (1991 : 277-279) qui distingue deux processus dans l'acte de raconter une histoire : l'activité référentielle et l'activité discursive. La première est celle où les récits semblent être ordonnés selon un axe horizontal sur lequel les événements se déroulent. Ici, les unités linguistiques et les propositions représentent une séquence d'événements. Et ces unités, selon l'activité discursive, sont également ordonnées sous la forme d'un ordre hiérarchique intrinsèque établi par le thème global. Selon l'approche fonctionnelle-conceptuelle de Berman et Slobin (1994), la forme et la fonction interagissent dans le développement de la capacité de raconter des événements. La forme relève des moyens linguistiques (morphèmes grammaticaux, constructions syntaxiques, etc.), alors que la fonction fait référence aux rôles de la forme dans le discours afin qu'il devienne cohésif et cohérent à tout niveau (p. 4).

représente la structure secondaire du discours et présente des événements descriptifs<sup>24</sup>.

L'opposition trame/arrière-plan et celle topic/focus relèvent de la perspective (Berman et Slobin, 1994) que le locuteur choisit lors de la production du discours. Il décide sous quelle perspective présenter un événement. Le topic (T) représente l'information dont il est question, et l'information qui est déjà donnée dans la *Quaestio*, tandis que le focus (F) concerne la spécification d'un événement (Klein et von Stutterheim, 2006) – voir un exemple *Infra* : 2.4.1.1. D'autre part, pour ce qui est du niveau local – niveau des propositions, c'est-à-dire la microstructure du récit –, la *Quaestio* impose deux contraintes, la première étant le mouvement référentiel. Comme l'affirment von Stutterheim et Klein (1989), un texte cohérent doit impliquer un **mouvement référentiel** (introduction, maintien, réintroduction et changement de référents) au sein de différents domaines sémantiques, comme les personnes (et les objets), les lieux, les prédicats, le temps et la modalité. Une seconde contrainte que la *Quaestio* impose sur la microstructure du récit est la **représentation référentielle**. Notamment, ce mouvement référentiel se manifeste par divers moyens linguistiques dans la microstructure. Par exemple, le marquage pour le mouvement référentiel peut se faire par des procédés comme l'emploi des déterminants définis et indéfinis ou des déterminants démonstratifs, etc. Donc, selon Lenart et Perdue (2004 : 3), « pour que l'auditeur puisse comprendre un récit, le narrateur doit signaler qui fait quoi et quand, dire s'il s'agit d'un ou de plusieurs personnages principaux, établir des

---

<sup>24</sup> Nous ne nous concentrons pas dans cette étude sur l'opposition trame/arrière, mais voici des résultats de quelques études en acquisition de L2 : Les recherches de Kirchmeyer (2002) et d'Akinci (2002) montrent que les apprenants plus avancés sont capables de s'affranchir d'une structuration limitée à la trame événementielle et utilisent des moyens linguistiques leur permettant de s'éloigner de la trame et d'y retourner, comme le font les locuteurs natifs, tandis que les apprenants à un stade précoce de l'acquisition suivent strictement les événements étape par étape et ne donnent presque jamais d'information secondaire dans leurs récits. Notre étude précédente (Kukoda, 2010) a révélé que les apprenants de la 7<sup>e</sup> année (nous avons analysé les mêmes niveaux que dans cette étude) sont les plus capables d'ajouter de l'information secondaire à leurs récits.

chaînes anaphoriques, signaler des changements de personnage principal et signaler aussi le statut du personnage principal par rapport à l'action en question (agent, patient, etc.) ».

### **2.4.1. Les domaines sémantiques de la cohésion discursive**

Le mouvement référentiel s'effectue donc dans différents domaines référentiels parmi lesquels Klein et von Stutterheim (2006 : 17) distinguent les suivants : les intervalles temporels ou les temps, les places, les participants, les prédicats de types variés et la modalité. Selon ces auteurs, un locuteur intègre l'information de ces domaines au sein d'un énoncé, bien que tous ces domaines ne soient pas nécessairement représentés dans chaque énoncé. Par conséquent, un récit peut être organisé, par exemple, principalement dans le domaine du temps, tout en impliquant aussi d'autres domaines de référence dans ses énoncés, à savoir les participants, les places et les prédicats. Nous nous concentrons sur ces trois domaines référentiels dans cette étude, notamment (en changeant un peu les termes utilisés par Klein et von Stutterheim) les **personnages** (Chapitre 3) et les **événements** prenant place à des **localisations** (Chapitre 4).

#### **2.4.1.1. La référence aux personnages**

En ce qui a trait à la représentation du domaine référentiel des personnages, la *Quaestio* impose donc des contraintes. De fait, il s'agit du niveau microstructurel du récit où s'effectue le mouvement référentiel qui relève donc de l'analyse intra-, et inter-énoncés de la structure narrative. Il s'agit là du marquage du statut de l'information ou autrement dit de la représentation référentielle.

Les événements d'un récit sont ancrés dans l'espace et le temps, soit dans un cadre spatio-temporel, comme mentionné ci-haut. En effet, comme le précise Bamberg (1987), pour la

création d'un texte cohérent, il existe trois moyens pour cheminer dans un récit, en d'autres termes trois points d'ancrage. L'un de ces moyens est d'ancrer les personnages du récit dans ce cadre spatio-temporel (espace et temps étant les deux autres points d'ancrage dans le discours) : tous les énoncés du récit sont en lien avec les états internes et externes des personnages, à savoir leurs actions, leurs émotions et intentions, leurs localisations, etc. Il faut donc identifier les personnages (humains et/ou non humains) dès le début de l'histoire. Le système référentiel pour ce qui est des personnages comprend des moyens linguistiques utilisés explicitement dans le récit pour permettre d'identifier et de suivre les personnages principaux et les personnages secondaires, autrement dit les maintenir et/ou les réintroduire tout au long de l'histoire. Cette tâche devient particulièrement importante lorsque les personnages sont multiples dans le récit, ou lorsque deux interlocuteurs ne partagent pas la connaissance mutuelle d'une histoire.

Dans ce dernier cas, le locuteur qui raconte une histoire aura besoin d'analyser la situation de communication en recourant à ses connaissances procédurales (Levelt, 1989) afin de savoir de quels moyens linguistiques il a besoin pour faire comprendre et suivre le flot d'information pendant la conversation avec son interlocuteur. La *Quaestio* d'un récit impose des contraintes spécifiques en ce qui concerne l'introduction du personnage et son maintien. En ce qui concerne les événements d'un récit présentés dans un cadre spatio-temporel, on fait référence en général à un personnage particulier, le narrateur ou un groupe de personnes, notamment les personnages principaux de l'histoire (von Stutterheim et Klein, 1989 : 51). En ce qui concerne le mouvement référentiel, on en distingue différents types, à savoir l'introduction, le maintien, la réintroduction et le changement de référents. Un énoncé d'un récit comprend donc de l'information sur les domaines sémantiques. Le mouvement référentiel, comme le précisent Klein et von Stutterheim

(2006 : 20), va d'une proposition à une autre, chaque proposition étant une toile d'informations complexe.

Le premier type du mouvement référentiel est l'**introduction**. L'introduction des référents dans un récit (aussi appelé entités comme les personnages principaux et les personnages secondaires, et les objets) indique leur première mention explicite dans le texte. Cette introduction peut être marquée de différentes manières en français. Par exemple, les référents peuvent être introduits par un nom propre pour des entités animées (ex. : *Pierre*) ou un substantif précédé d'un article ou d'un déterminant marquant le genre et le nombre des référents. La référence, dans la langue française, ou plutôt son établissement, est liée à l'emploi d'un article indéfini (*un, une, des*), ce qui permet, en utilisant les termes de Lenart et Perdue (2004 : 89), « l'introduction d'une entité dans l'univers du discours ». L'usage de l'article indéfini servira donc à distinguer l'information nouvelle de l'ancienne (voir aussi Hawkins, 1978 – cité par Romaine, 1984).

Le deuxième type du mouvement référentiel est nommé le **maintien** de la référence. Comme le nom l'indique, il s'agit de maintenir les référents déjà introduits. Il est question en effet d'opérations de référenciation afin de créer un discours bien formé avec ses participants bien placés dans son contexte. Étant donné que le français est une langue à sujet obligatoire, on doit référer aux entités déjà introduites par des moyens linguistiques. Le seul cas où le sujet peut être omis est lorsqu'il est identique dans deux énoncés qui se succèdent – *le garçon a couru et ø a trébuché sur une roche* – exemple créé sur le modèle de Lenart et Perdue, 2004 : 90. L'un des moyens pour le maintien des référents est de reprendre le nom propre (*Pierre – Pierre*) ou d'avoir le recours au nom commun précédé d'un article défini (*le garçon*) ou au moyen d'anaphores. Pour les anaphores grammaticales, mentionnons les pronoms personnels (*le garçon*

– *il*), les pronoms démonstratifs (*le garçon – celui-ci*), les pronoms relatifs (*qui, que, dont*, etc.), les pronoms possessifs (*le chien du garçon – le sien*), les adjectifs démonstratifs (*le garçon – ce garçon*) et les adjectifs possessifs (*le chien du garçon – son chien*). Par ailleurs, les référents peuvent aussi être maintenus par le biais d’anaphores lexicales, comme l’emploi de synonymes (*le garçon – le héros*). En effet, une relation anaphorique est considérée comme une relation coréférentielle entre deux parties du texte, qu’elle soit intra-énoncés ou inter-énoncés. La fonction de la relation anaphorique est de permettre la cohésion entre les éléments du récit afin de les interpréter comme des éléments appartenant l’un à l’autre et formant une unité textuelle (Bamberg, 1987 : 29). En l’absence du maintien approprié d’un référent, le texte peut devenir ambigu.

Le troisième type du mouvement référentiel est **la réintroduction** des référents dans le discours. Comme le nom l’indique, elle fait référence au statut du référent qui est réintroduit dans le discours. Des structures clivées ou pseudo-clivées et la structure existentielle *il y a* servent parfois à la réintroduction des référents dans le discours. Cette réintroduction se fait à l’aide des formes nominales définies (cf. l’exemple tiré du corpus de la 3<sup>e</sup> année : *c’est le p’tit grenouille qui / saute de la fenêtre*).

Le dernier type du mouvement référentiel est nommé **changement de référents**, terme désignant le statut d’un référent qui change de topic en focus et vice versa (cf. *Supra* : 2.4.). La *Quaestio* présuppose l’existence d’un personnage principal, et que celui-ci fasse partie des événements successifs, spécifiés par des mots de liaison comme *après, ensuite*, etc. Ces événements en ordre chronologique répondant donc à la *Quaestio* (*et qu’est-ce qui est arrivé après au personnage principal?*) relèvent du topic, tandis que l’information fournissant de la spécification à la

*Quaestio* est nommée le focus. Si le personnage principal est présupposé, comme le disent Lenart et Perdue (2004 : 87), il est topical, et si ce n'est pas le cas, le personnage principal relève du focus.

À titre d'illustration, considérons un exemple de notre corpus :

(1) (3 : A04)<sup>25</sup>

1a *un jour un grand cadeau a venu pour un p'tit garçon. //*

2ab *quand il a ouvrir le cadeau il a voit un p'tit grenouille // qui. ///*

Dans la proposition 1a, le garçon n'est pas présupposé, il relève donc du focus. Par contre, dans les propositions 2ab, le garçon est repris en sujet sous forme de pronom personnel (*il*), constituant le premier événement du récit répondant à la *Quaestio*, il est donc du topic.

Pour ce qui est de la référence aux personnages, en nous basant sur les études de Akinci, 2002; de Bartning, 1997; de Chini, 2005; de Jisa, 2004; de Hickmann, 1991, 2004; de Hickmann *et al.*, 1995; de Kail et Hickmann, 1992; de Lenart et Perdue, 2004; de Verhoeven et Strömquist, 2001; et de Wigglesworth, 1990, d'une part, nous analysons la façon dont les personnages principaux et les personnages secondaires sont introduits dans les récits oraux des élèves des différentes cohortes de notre étude, à savoir par le biais d'articles indéfinis ou définis lors de leurs premières mentions dans les narrations. D'autre part, nous analysons la façon de maintenir les

---

<sup>25</sup> Dans l'identification du locuteur de FL2, la lettre renvoie à l'année du locuteur (A – 3<sup>e</sup>, B – 5<sup>e</sup> et C – 7<sup>e</sup> année) et le nombre à l'ordre de succession lors de l'enregistrement oral. Dans celle du locuteur de FL1, nous avons indiqué son prénom du locuteur précédé de la lettre de son groupe (A ou B).

références anaphoriques dans les récits en question, notamment les moyens par lesquels ces relations anaphoriques sont exprimées pour les personnages principaux et les personnages secondaires – formes pronominales ou nominales par exemple. Nous voulons également mettre en lumière les facteurs susceptibles d’avoir une incidence sur le choix des moyens référentiels de nos locuteurs, notamment, entre autres, le rôle actif ou passif du/des personnage principal/s ou les activités de ceux-ci (Wigglesworth, 1990), ainsi que la condition expérimentale de notre recherche, c’est-à-dire la situation de connaissance partagée entre locuteur et chercheure pour la cohorte de FL2.

#### **2.4.1.2. La référence aux événements**

Afin de créer un récit cohérent, après avoir identifié les personnages dans le récit, le locuteur a besoin de les ancrer dans un cadre spatio-temporel. Les énoncés du récit sont en lien avec les actions des personnages et leurs localisations. Ces actions<sup>26</sup> ont lieu à différents points dans l’espace et suivent un ordre chronologique sur la ligne du temps. Pour ce qui est de la référence aux événements, nous distinguons donc dans notre étude deux types de référence – auxquels la *Quaestio* impose aussi des contraintes –, soit i) la référence aux procès exprimant des événements sur le plan temporel et ii) la référence aux localisations sur le plan spatial. Nous examinons ainsi les moyens par lesquels les personnages sont localisés, ainsi que les événements dans lesquels ils apparaissent.

---

<sup>26</sup> Il s’agit bien évidemment non seulement d’actions dans un récit, mais aussi d’émotions et d’intentions des personnages qui motivent leurs actions et ainsi peuvent influencer/influent sur la sortie d’une histoire. Ces dernières sont aussi ancrées dans le cadre spatio-temporel.

#### 2.4.1.2.1. La référence aux procès

Tel que défini par les fonctionnalistes, et comme nous l'avons mentionné un peu plus haut, le récit est la configuration<sup>27</sup> d'un seul événement se composant de sous-événements qui représentent des situations inter-reliées. Ces dernières sont motivées par la *Quaestio*, à laquelle l'ensemble des énoncés du récit répond (*et qu'est-ce qui est arrivé au personnage principal à ce moment-là?*). C'est grâce à cette question que le locuteur établit l'ordre des énoncés, c'est-à-dire l'ordre des événements sur le plan temporel, ainsi que des liens macro-structurels au sein du discours. Il s'agit notamment d'événements qui sont considérés comme des segments autonomes « dans la représentation conceptuelle d'un réseau de situations inter-reliées, comme une structure prédicat-arguments, qui vaut pour un certain intervalle temporel. », (von Stutterheim *et al.*, 2002 : 91). Le second domaine sémantique sur lequel la *Quaestio* impose également des contraintes relève donc du domaine des 'prédicats', selon la terminologie de von Stutterheim et Klein (1989), autrement dit, du domaine des procès.

Il s'avère important de préciser la terminologie en ce qui a trait au second domaine référentiel autour des termes dans les paragraphes précédents. Nous préférons utiliser ici le terme 'événement' ou 'procès' au lieu des termes 'verbe' ou 'prédicat', étant donné que les deux premiers, bien qu'ils ne soient pas interchangeables, expriment ce qui est profilé (voir ci-dessous l'explication de ce verbe rendu en français de l'anglais '*profile*') par le verbe ou la structure prédicative de l'énoncé. En d'autres termes, les verbes sont définis selon le point de vue

---

<sup>27</sup> Selon Ricoeur (1986, cité par Adam, 1989 : 206), un récit possède non seulement un caractère *épisodique* (des épisodes se succédant l'une à l'autre), mais aussi un caractère *configuré* (formant un tout cohésif et cohérent).

traditionnel en fonction de leur comportement grammatical, c'est-à-dire un verbe étant un mot conjugué qui s'accorde avec le sujet (en nombre et en genre dans la langue française).

Cependant, pour Langacker, ce n'est qu'« un symptôme de sa valeur sémantique, mais qu'il ne constitue pas la base unique et ultime pour leur définition. » (Langacker et Vandeloise, 1991 : 105). Langacker va plus loin, dans le cadre de la grammaire cognitive (GC), en affirmant que les verbes (ainsi que les noms) se prêtent à des caractérisations schématiques générales, c'est-à-dire, les verbes élaborent un schéma abstrait du verbe. Plus précisément, les verbes constituent un schéma, un concept autonome, qui représente les caractéristiques communes des structures (des verbes) qu'il catégorise. En effet, selon ce cadre théorique, le sens des structures est à chercher dans le domaine des opérations cognitives. Ainsi la catégorie grammaticale d'une structure est-elle déterminée non par un ensemble de critères préétablis, mais selon la manière dont elle est conceptualisée. À titre d'exemples, '*ouvrir*' et '*ouverture*'<sup>28</sup>: bien que partageant le même contenu conceptuel, ou étant caractérisés à partir de la même base (Lemmens, 2015) ou de la même racine, ces deux expressions linguistiques diffèrent sémantiquement dans la façon dont elles mettent en profil – ou désignent – les représentations qu'elles imposent à leur contenu. Plus précisément, '*ouvrir*' met en profil les interconnexions entre des entités présumées (*Paul a ouvert la boîte* – notre exemple – *Paul et la boîte* étant les deux entités en question). Tandis que '*ouverture*' met en profil la région, l'ensemble d'entités reliées entre elles<sup>29</sup>. Dans ces deux

---

<sup>28</sup> Langacker fournit les exemples '*exploser*' et '*explosion*' à ce sujet (Langacker et Vandeloise, 1991 : 124).

<sup>29</sup> Selon cette définition, on est capable de conceptualiser la région de l'*ouverture* (soit d'une porte ou d'une boîte, etc.) par une image schématique imaginaire grâce à des événements cognitifs. De plus, en parlant de l'ouverture des substances physiques, on réussit même à désigner cette région spatialement, étant capable de délimiter l'espace dans une région physique donnée – dans le monde physique et aussi imaginaire –, représenté par l'ouverture d'un objet.

exemples, il s'agit, comme le dit Langacker, d'événements cognitifs, qui nous permettent d'analyser leur contenu et d'y attribuer une distinction sémantique.

Le lexique, selon la perspective cognitive (Langacker, 2000; Talmy, 2000), se rattache fortement à la grammaire, les deux formant ainsi un continuum – contrairement à la tradition générativiste qui considère la grammaire comme une entité autonome. Un élément lexical, un verbe par exemple, incarne donc le point commun en forme et sens, c'est-à-dire qu'il constitue un continuum se composant d'unités symboliques formées par l'association d'une structure sémantique et d'une structure phonologique (Langacker et Vandeloise, 1991). Selon cette perspective, le sens des expressions linguistiques est identifié à la conceptualisation. Les cognitivistes adoptent un modèle encyclopédique selon lequel l'articulation du système linguistique et l'interprétation de ses structures dépendent de multiples facteurs, à savoir, de facteurs psychologiques, culturels, physiques, etc., en d'autres termes de nos connaissances encyclopédiques générales et de nos capacités cognitives. Le sens d'un lexème peut donc ne pas être conceptualisé de la même manière par différents individus.

Pour revenir sur les procès, Langacker (1991 : 140, cité par Sanz Espinar, 2002 :73) affirme que les verbes correspondant aux procès sont des « configurations relationnelles qui s'étendent dans le temps et qui sont enregistrées en séquence ». Ainsi, en reprenant l'exemple de '*Paul a ouvert la boîte*', cette construction linguistique (appelé prédicat relationnel<sup>30</sup> en GC) représente une

---

<sup>30</sup> Un prédicat évoque dans la linguistique cognitive des domaines caractérisant différents aspects de l'entité mise en profil. Les expressions linguistiques se divisent en prédicats nominaux et relationnels en fonction de la manière dont leur contenu est cognitivement analysé et mis en profil (Langacker et Vandeloise, 1991). Ainsi *aunt* (tante) est considéré comme un nom puisqu'il profile (ou désigne) un type de **chose**, tandis que *in front of* (en face de) est une préposition parce que le terme profile un certain type de **relation** (Fortis, 2010).

interaction énergétique asymétrique où un agent (*Paul*) fait subir quelque chose à un patient (*la boîte* – ici le patient étant une entité inanimée). Les prédicats relationnels sont asymétriques en raison de l'importance du rôle attribué aux entités (*Paul* et *la boîte*) dans cette relation – l'une étant plus saillante par rapport à une autre. '*Paul*' est considéré comme le **trajecteur** – sa valeur sémantique doit être établie par rapport à son lien à une autre entité, celle-ci exprimée par le **site**, *la boîte* dans l'exemple. Le contraste trajecteur/site constitue une dimension de l'imagerie conventionnelle<sup>31</sup> (terme emprunté à Langacker, cité par Langacker et Vandeloise, 1991).

Langacker analyse le trajecteur en tant que **figure** dans le profil de la relation et le site en tant que **fond**. En fait, l'organisation figure/fond<sup>32</sup> constitue une autre dimension de l'imagerie, prise de la psychologie *Gestalt*, selon laquelle la perception humaine est gouvernée par le principe de l'attention sélective. La perception de la figure, ou l'élément saillant, se distingue par rapport à un background homogène. Dans ce processus perceptuel, on sélectionne toujours certains aspects de la scène en relation aux autres, et la figure dépend de son arrière-fond pour sa caractérisation (cf. l'étude de Tenuta, Lepesqueur et Cunha Lima, 2014 : 164) sur la structuration des textes narratives en fonction de *figure/ground*). Pour revenir sur notre exemple '*Paul a ouvert la boîte*', il s'agit donc d'un prédicat relationnel qui met en profil un processus – ce type de procès étant coextensif à la catégorie grammaticale des verbes : l'événement est évalué en séquences et

---

<sup>31</sup> Par l'imagerie, on entend dans la linguistique cognitive (LG) notre capacité d'appréhender un domaine cognitif de différentes façons. Elle a plusieurs dimensions : spécificité, saillance (*Profile/Base*), perspective, et focalisation (*Figure/Fond*), (Langacker et Vandeloise, 1991; Lemmens, 2015).

<sup>32</sup> Des idées analogues sont exprimées avec différentes images par des auteurs clé de la LG : la dimension de la saillance (l'élément qui attire davantage d'attention) est exprimée par l'opposition *Figure/Ground* chez Talmy (1975).

évolue dans le temps. En fait, Langacker distingue deux modes d'opérations cognitives : i) soit l'enregistrement global; ii) soit l'enregistrement séquentiel de l'événement (Langacker et Vandeloise, 1991). La scène de l'événement '*Paul a ouvert la boîte*' est enregistrée dans son ensemble, donc globalement (selon la terminologie de Langacker, tous les aspects de la scène constituent une simple *Gestalt*). Ce même événement peut aussi être analysé en séquences – en l'observant de plus près – où la conceptualisation de chaque scène (des scènes statiques) pour l'ouverture de la boîte est effectuée de façon dynamique, avec la succession des scènes (ex. : prendre la boîte, enlever son couvercle, la mettre à côté, etc.).

L'enregistrement séquentiel d'un événement nous amène à la notion de la granularité qui est définie comme une dimension qualitative déterminant comment un événement complexe et dynamique dans le discours est conceptualisé (Noyau *et al.*, 2005; Noyau et Paprocka, 2000). Dans le cadre de l'analyse conceptuelle, la langue est décrite comme un système où il existe des liens entre conceptualisation et formulation (Levelt, 1989). On distingue deux acceptations de la granularité, à savoir la granularité temporelle et la granularité sémique. La première fait référence au degré auquel un macro-procès est segmenté en micro-procès : si le degré de granularité est élevé, l'événement est présenté en micro-événements (voir l'exemple discuté ci-dessus dans le cadre de la GC), et dans le cas contraire, l'événement est présenté à partir d'une perspective globale. La granularité sémique, par contre, aspect particulièrement intéressant pour notre étude, indique le degré auquel un locuteur spécifie un événement en allant de la catégorisation très générale d'un procès (ex. : *regarder*) à la catégorisation plus différenciée de celui-ci (ex. : *fixer, contempler, toiser*) – exemples, *Ibid.*). *Regarder* est considéré comme un procès sémiquement moins chargé (autrement dit avec un grain sémiquement faible), tandis que *contempler* est un procès ayant un grain plus fin. En effet, la granularité sémique est coextensive

à l'une des dimensions de l'imagerie dans la GC, à savoir au niveau de spécificité auquel un prédicat caractérise une scène (Langacker et Vandeloise, 1991). On y trouve aussi le paramètre du 'grain' ou de la 'résolution' en comparant des prédicats : *arbre* a une résolution plus faible ou un plus gros grain (selon les termes de Langacker, *Ibid.* : 108) par rapport à *eucalyptus* qui en est une exemplification.

La richesse lexicale des récits oraux reflète la granularité lexicale des locuteurs. Des études en acquisition de langue ont démontré, d'un côté, que des locuteurs avancés (L2) produisent des discours plus longs avec davantage de mots ayant un grain plus fin (Noyau et Paprocka, 2002). De l'autre côté, la structuration des événements complexes dans un discours (en L1 et L2) en fonction du niveau de granularité temporelle est influencée par les moyens linguistiques fournis par la L1 des locuteurs (Noyau *et al.*, 2005) : la structure événementielle en espagnol est organisée en fonction des distinctions aspectuelles, alors qu'en français, ces distinctions jouent un moindre rôle – ces différences inter-langues affecteraient donc la structure narrative et le degré de granularité des événements en L1, mais aussi en L2. En outre, comme le postule Whorf (1956), les différences fondamentales entre les langues ont un impact sur la façon dont les locuteurs conceptualisent le monde qui les entoure. Cette vue relativiste de Whorf a fortement influencé le cadre d'analyse pragmatique des recherches fonctionnalistes, comme l'étude de Bergman et Slobin (1994). Or, ces recherches postulent que les moyens qui sont disponibles aux locuteurs pour la construction d'un récit varient en fonction d'une variété de dimensions. Ces moyens linguistiques peuvent être obligatoires dans une langue ou optionnels dans une autre.

Pour revenir sur les prédicats relationnels, il faut également mentionner les prédicats qui mettent en profil une relation atemporelle. Il s'agit notamment de procès exprimant des relations non

verbales. En effet, c'est le cas lorsque les procès sont exprimés par le biais d'adjectifs, d'adverbes et de prépositions. Comme dans l'exemple de Talmy (2000 : 26) où la préposition *across* (à travers) – en fonction de son apparence avec un verbe quelconque – peut profiler un événement qui a lieu en un seul coup (*The ant **crawled across** my palm* [La fourmi a traversé la paume de ma main – notre traduction]). Tandis que la même préposition profile un événement comprenant une succession ininterrompue de scènes en mouvement (*This bus **drove across** the country* [L'autobus a parcouru le pays – notre traduction]).

En nous basant sur certaines études (Noyau et Paprocka, 2000; Noyau *et al.*, 2005; Sanz Espinar, 2002; von Stutterheim et Klein, 1989; et von Stutterheim *et al.*, 2002), nous abordons l'analyse des structures événementielles en fonction de l'échelle de granularité sémique. Sur le modèle de Noyau et Paprocka, nous analysons la granularité sémique en vue de comparer le niveau auquel les locuteurs de FL2 représentent des procès en fonction du degré de spécificité (de la généralisation des procès à leur spécificité). L'analyse de la granularité sémique nous permettra ainsi de relever aussi le taux d'occurrences des verbes de haute fréquence dans nos corpus (Noyau, 2005; Viberg, 2002).

#### **2.4.1.2.2. La référence à l'espace**

On ne peut parler d'événements singuliers sans mentionner l'espace (explicite et/ou implicite) dans les récits. Le troisième domaine auquel la *Quaestio* impose des contraintes concerne donc la **référence aux localisations**. Pour ce qui est du domaine spatial, selon Hendriks (2005), la fonction de la référence spatiale est de localiser les personnages principaux, les entités et les événements dans lesquels ils apparaissent. L'information spatiale peut être fournie d'un énoncé à un autre, mais sans être mentionnée de façon explicite une fois le cadre spatial fourni (à moins

qu'il ne change). Selon von Steutterheim et Klein (1989), la référence spatiale ne peut être générique – de même que les références aux personnes –, mais elle est spécifique (ex.: *le garçon a attrapé le grenouille et mis dans un bol*<sup>33</sup>). Il n'y a pas de contrainte sur le mouvement référentiel : les localisations peuvent être introduites, maintenues et changées. Selon Hendriks (2005), le maintien référentiel du cadre spatial dépend des langues, ainsi que du contenu de l'histoire. En français, les localisations sont exprimées majoritairement par des adverbes et des syntagmes prépositionnels (Giacobbe, Perdue et Porquier, 1997 : 151) formés à l'aide de prépositions simples (*sur, dans, etc.*) ou de prépositions complexes (*au-dessus de, à côté de, etc.*). Mais il faut aussi citer pour leur contribution à la référence spatiale des noms (*la profondeur de la rivière*) et des adjectifs (*la partie supérieure du mur*) et des verbes (*border, entourer, etc.*) – voir pour plus d'exemples Borillo, 1998 : 1-2).

Les procès profilent donc non seulement la temporalité et la séquentialité (cf. la partie précédente), mais aussi le mouvement et la localisation. Talmy (1985 : 60) définit un événement de mouvement comme « une situation comprenant du mouvement ou le maintien d'une place stationnaire... »<sup>34</sup> – notre traduction. En effet, pour reprendre les mots de Moignet (1981 : 55) : « la représentation du temps n'est possible qu'au prix d'une opération de spatialisation du temps. Il faut d'abord construire l'espace avant de savoir construire le temps. » Autrement dit, un locuteur doit apprendre à gérer l'information faisant référence à tout ce qui est relié à l'espace avant de l'exprimer par le biais des procès : S'agit-il d'une entité (personne ou objet) qui bouge?, Ou est-

---

<sup>33</sup> Exemple tiré de notre corpus oral, recueilli en 2008.

<sup>34</sup> “... a situation containing movement or the maintenance of a stationary location alike...”

elle statique?, L'entité change-t-elle de place?, etc. Selon Talmy (*Ibid.*), il existe six composants jouant un rôle dans la structure conceptuelle d'un événement de mouvement (nous avons déjà envisagé quelques-uns du point de vue de l'imagerie de la GC) : **le mouvement** (la présence du mouvement *per se*); **la figure** (l'entité qui se déplace); **le fond** (l'objet par rapport auquel la figure se déplace (ceci peut inclure la source, le medium et le but du mouvement)); **la trajectoire** (le chemin parcouru par la figure par rapport au fond); **la manière** avec laquelle le mouvement a lieu; et **la cause** de ses occurrences. Talmy (Schwarze, 2001 : 110) a proposé une typologie de langues en fonction des catégories syntaxiques par lesquelles la trajectoire est exprimée. En effet, la **trajectoire** est un des concepts dynamiques de la conceptualisation de la structure spatiale (Talmy, 2000) – elle fait référence au chemin que la figure parcourt de son site (point d'origine de la trajectoire) à son orientation (point d'arrivée de la trajectoire). Selon Talmy, le français<sup>35</sup> est considéré comme une langue à cadre verbal (*verb-framed language*), étant donné qu'il exprime la trajectoire par le verbe et la manière est exprimée par le biais des satellites (adverbes, affixes ou syntagmes prépositionnels). Dans l'énoncé suivant tiré de notre corpus – *et la p'tit grenouille a sauté / sur le # la grand grenouille* –, la trajectoire est exprimée par le verbe *sauter* et la manière par la préposition *sur*. Le site est alors *le plancher* dans cet exemple (implicite dans le récit) et l'orientation est *la grande grenouille* (la tête de la grande grenouille). Il faut tout de même noter que certains verbes en français peuvent fournir des informations multiples. Par exemple le verbe *grimper* exprime la direction et la manière – exemple, *Ibid.*

---

<sup>35</sup> Talmy (Schwarze, 2001 : 110) distingue les langues à cadre verbal, comme le français, des langues à satellite, comme l'anglais et l'allemand, qui lexicalisent la manière par le verbe, vu que la trajectoire est exprimée par des satellites.

Hickmann *et al.* (1998 : 105), quant à eux, affirment que la référence spatiale consiste en trois éléments dans toutes les langues, à savoir la situation, qui est représentée par un procès statique ou dynamique, la figure et le fond. D'ailleurs, selon ces mêmes auteurs, les langues distinguent au moins trois classes de situations exprimées par différents types de procès<sup>36</sup> : la localisation statique (*le bébé est sur le lit*); le mouvement effectué sans changement de localisation (*le bébé court dans la cuisine*); et le mouvement avec changement de localisation (*le bébé est entré dans la cuisine en courant*) – exemples, *Ibid.* Dans ce dernier exemple, la figure parcourt une trajectoire d'un point d'origine ou d'un site (implicite dans cet exemple) à un point d'arrivée ou à l'orientation (*dans la cuisine*).

La référence spatiale, similairement à la référence aux personnages, doit aussi marquer le statut de l'information. Le locuteur, dans toute langue, a besoin d'établir, de maintenir et de changer les points de référence relatifs à l'espace dans le but de localiser les entités dans le discours. Le locuteur a également besoin d'indiquer, dans toute langue, s'il s'agit d'une nouvelle information ou d'une ancienne. Dans la langue française, l'information nouvelle doit être indiquée par des formes indéfinies. Selon la tendance universelle, l'information nouvelle se met en fin d'énoncé, par exemple en position postverbale dans les structures existentielles (*y'avait un chien*) ou dans les inversions (*Derrière la porte se trouvait un chien*) – Hickmann, Hendriks, Roland et Liang, 1996, cité par Hickmann *et al.*, 1998.

---

<sup>36</sup> Pour la catégorisation des verbes, il en existe différents types. À titre d'exemples, nous pourrions mentionner le classement des verbes selon Ibrahim (2000) en six classes, le classement des verbes de Lamiroy (1983) en trois groupes en fonction de mouvement, ou le classement de Garey (1957) en fonction de l'aspect lexical des verbes, chacun cité par Paprocka-Piotrowska (2008). L'auteure recourt à ces trois types de classement dans le but de comparer le répertoire verbal développé par des apprenants adultes qui acquièrent le FL2 en milieu institutionnel à des stades successifs.

Malgré l'universalité du marquage du statut de l'information, c'est-à-dire le marquage de la nouvelle information par le biais des formes indéfinies, la référence spatiale a ses propres caractéristiques. Il s'agit là de référents inanimés permettant des inférences fondées sur la référence associative (*Ibid.* : 108) – ceci permet l'emploi des articles définis par exemple : *Je suis arrivée à la maison et j'ai trouvé la porte ouverte, et Il y avait des oiseaux dans un nid. Le chat se mit à grimper.* Dans ce dernier exemple, le locuteur a besoin d'inférer l'existence d'un arbre qui fournit donc un point de référence sur un axe vertical.

À l'instar des recherches sur les références à l'ancrage spatial (Becker et Carroll, 1997; Borillo, 1998; Cadierno, 2004; Hendriks, 2005; Hickman *et al.*, 1998; et Vandeloise, 1986), notre étude a pour but d'envisager l'expression du mouvement et de la localisation dans les narrations aux niveaux phrastique et discursif. Nous voulons mettre en évidence le développement de la référence spatiale chez tous les locuteurs dans leur capacité à mentionner de façon explicite les localisations (par le biais de noms, d'adverbes, de verbes [ces derniers ayant des traits sémantiques variés, cf. l'étude de Sanz Espinar, 2002]). Nous voulons aussi savoir leur capacité à créer des points de référence spatiaux en début de récit (par le biais d'articles indéfinis ou définis dans des syntagmes locatifs ayant des référents [in]animés), ainsi qu'à employer des procédures spécifiques pour marquer l'information nouvelle lors de l'ancrage spatial le long des narrations (par l'usage d'articles indéfinis ou définis). Il s'agit donc d'une mise en évidence de la sélection des éléments constituant la référence en fonction de l'ancrage spatial.

## Chapitre 3 : Analyse des données du corpus : l'acquisition de la référence aux personnages

---

« L'une des conditions cruciales pour réaliser une narration cohérente est d'établir les personnages et de maintenir leur continuité à travers les différents lieux, états et événements auxquels ils participent au fur et à mesure que la narration se déroule. »<sup>37</sup> - Küntay

### 3.1. Introduction

Ce chapitre est consacré au domaine référentiel des personnages, notamment aux moyens linguistiques utilisés par les locuteurs de FL2 et de FL1 afin d'identifier et de suivre les personnages principaux et les personnages secondaires dans des productions orales. Il s'agit des contraintes que la *Quaestio* impose sur la microstructure du discours, notamment le mouvement référentiel et sa représentation référentielle afin que le locuteur fournisse un cadre 'personnel' à son récit et signale des changements à ce cadre. Avant de présenter l'analyse et le traitement des données concernant le premier domaine référentiel présenté dans cette étude, il s'avère utile de reprendre les termes autour desquels les données sont analysées.

En ce qui concerne le mouvement référentiel au sein du domaine des personnages et sa représentation référentielle (c'est-à-dire les moyens linguistiques utilisés pour le représenter), on distingue l'introduction du référent, son maintien, sa réintroduction et son changement.

---

<sup>37</sup> "One crucial requirement of building cohesive narrative is establishing story participants and maintaining their continuity through the various locations/states/events that they take part in as the narration unfolds" (Küntay, 1992 : 2, cité par Akinci, 2002: 105).

L'introduction des personnages se fait en général par le biais des syntagmes nominaux précédés d'un article indéfini : *un, une* en français (*un garçon*) ou d'un nom propre (*Gustave*), indiquant l'émergence d'une nouvelle information dans le récit – voir aussi Fayol (1997) à ce sujet.

Lorsque cette information est reprise, signalant le maintien de la référence aux personnages, elle peut s'exprimer par une répétition à l'identique dans le cas d'un nom propre (*Gustave – Gustave*) ou par la reprise du nom commun introduit par un article défini, reprenant l'information déjà connue (*un garçon – le garçon*). La référence aux personnages peut être également maintenue par des anaphores (*un/le garçon – il*) ou des syntagmes nominaux (*un/le garçon – le héros*), mais aussi par l'ellipse –  $\emptyset$  – (*le garçon a couru et  $\emptyset$  a trébuché sur une roche*)<sup>38</sup>. La réintroduction fait référence au statut du référent lorsqu'il est réintroduit dans le discours après une 'pause'. Cette réintroduction se fait souvent dans des structures existentielles, clivées ou semi-clivées. Et finalement, le changement de référents indique le changement de statut du référent (du topic au focus et vice versa).

Nous allons procéder à l'analyse macrostructurale des récits afin de mettre en évidence la répartition des énoncés en fonction de la structure topic/focus selon laquelle la trame du discours est organisée en répondant à la Quaestio.

Dans les exemples ci-dessous, illustrant les quatre types de mouvement référentiel analysés, nous avons indiqué entre parenthèses le niveau du locuteur, suivie de son identification.

---

<sup>38</sup> Quelques-uns de ces exemples ont été créés sur le modèle de von Stutterheim et Klein (1989 : 19).

Le premier exemple, extrait d'un récit en 5<sup>e</sup> année de notre corpus de FL2, illustre la procédure d'analyse dans les récits oraux en ce qui concerne le mouvement référentiel.

(2) (5 : B03)

- 1abc *hm il y a un p'tit garçon voit un cadeau et il est il est tellement excité. /*
- 2abc *il ouvre le cadeau et il voit un autre grenouille il a déjà un grenouille un chien et un tortue.*
- 3ab *l'autre grenouille n'est pas content mais l'un dans la boîte est vraiment content.*
- 4ab *le garçon est excité alors il montre le p'tit grenouille à tous ses+ autres animaux domestiques.*
- 5ab *puis il voit / puis tous les+ animaux sont excités sauf / le grenouille.*
- 6 *le grand grenouille hm / attaque le p'tit grenouille.*
- 7 *le garçon / le tortue et le chien devient inquiets.*
- 8ab *le garçon est fâché et aussi tous les+ autres animaux domestiques sont fâchés aussi hm à au / grenouille (RIRE). /*
- 9 *puis / le garçon et les+ autres animaux va va pour une marche.*
- 10 *les les deux grenouilles sont sur la la carapace du tortue.*
- 11 *mais le grand grenouille n'est pas content. / ...*

Comme première étape, nous avons réparti les récits oraux en fonction des énoncés qu'ils contiennent. Ceci est indiqué par le chiffre en début de l'énoncé, suivi des lettres a, b et c (par exemple) indiquant la/les proposition/s au sein de l'énoncé. Ainsi, le premier énoncé comprend donc 3 propositions (1abc). Nous avons ensuite fait l'analyse micro-sémantique des récits en

prenant en compte chacun des participants du texte. En voici un exemple pour *le garçon* qui est/pourrait être considéré comme le personnage principal<sup>39</sup> du récit :

**Le garçon** (apparaissant seul dans la scène)

Introduction : 1a, en F, S(yntagme) N(ominal) indéfini : *un p'tit garçon*

Maintien : 1b, en T, sujet zéro : Ø [voit]

1c, en T, pronom personnel : *il*

2a, en T, pronom personnel : *il*

2b, en T, pronom personnel : *il*

2c, en F, pronom personnel : *il*

4b, en T, pronom personnel : *il*

5a, en T, pronom personnel : *il*

Réintroduction : 4a, en T, SN : *le garçon*

8a, en T, SN : *le garçon*

Comme l'exemple 1 le montre, le personnage principal est introduit dans la structure existentielle *il y a* par un syntagme nominal (SN) indéfini. Puis le maintien est marqué par un pronom personnel. Le sujet est réintroduit par un SN défini. Nous observons aussi que, après

---

<sup>39</sup> En effet, McGann et Schwartz (1988, cité par Akinci, 2002 : 108-109) donnent les caractéristiques suivantes du personnage principal, basées sur de nombreuses études : 1) il est plus agentif ou est plus intimement impliqué dans la production des événements; 2) il est plus en action que les autres personnages concurrents; 3) il a une fonction d'atteindre un but; 4) c'est toujours celui qui est nommé si les personnages le sont; 5) c'est celui à qui l'on se réfère le plus souvent par rapport aux autres personnages; 6) il est présent dans plus d'une scène; 7) il est introduit dès le début de la narration.

l'introduction du garçon, ce référent change de statut une fois (du topic T en focus F), notamment dans la proposition 2c où il s'agit d'une spécification du fait que le garçon possède déjà d'autres animaux de compagnie. Ceci est donc exprimé par le personnage principal relevant de l'information en focus.

Nous avons traité auparavant de la complexité de l'acte de communication, comme raconter une histoire. Le maintien et la réintroduction d'un référent est notamment une tâche complexe, surtout pour un jeune apprenant de L2 qui n'a pas encore développé son répertoire linguistique en L2 par rapport à un adulte. En effet, l'adulte a l'avantage de recourir à ses connaissances en L1 – non seulement linguistiques, mais aussi non linguistiques<sup>40</sup> –, (Klein et Perdue, 1992; Leclercq et Lenart, 2013; Perdue, 1986) dont il est maître pour ce qui est du traitement de l'information lors d'un échange de paroles avec un interlocuteur. En ce qui concerne la référence aux personnages, l'enfant doit donc tenir compte des traits linguistiques d'un nom commun, comme son nombre et son genre. Ceci peut être particulièrement difficile pour un apprenant de français L2 ou L3, le français distinguant entre masculin et féminin, contrairement à l'anglais qui ne marque pas cette distinction dans le déterminant du nom. Cette difficulté est d'autant plus réelle que l'anglais est la langue utilisée majoritairement chez nos locuteurs de FL2 (*cf.* Tableau 2 dans l'Annexe B), même chez ceux dont la L1 n'est pas l'anglais. L'enfant doit aussi tenir compte du fait que, dans la langue française, l'introduction d'un actant inconnu se fait par l'emploi d'un article indéfini, et que la reprise subséquente de cet actant doit se faire au moyen

---

<sup>40</sup> En ce qui concerne les connaissances non linguistiques des adultes, on pourrait mentionner les normes sociales de la communication, aussi du monde qui les entoure et de la situation de la communication à laquelle ils participent (*cf.* pour plus de détails Klein et Perdue, 1992 : 12).

d'un marqueur défini (comme l'article défini) afin d'indiquer l'information déjà connue. De plus, l'enfant apprenant une L2 doit aussi tenir compte de l'information relevant du topic (c'est-à-dire l'information qui provient de l'ordre canonique des événements répondant à la question centrale) et de celle en focus (ou l'information servant de spécifier un événement donné). Tout cela représente une tâche cognitive complexe qui exige de la part des locuteurs de L2 de recourir à des connaissances métalinguistiques. Rappelons aussi à ce sujet non seulement les facteurs linguistiques, mais aussi cognitifs et communicatifs (*cf.* l'approche fonctionnaliste-conceptuelle de Berman et Slobin, 1994, *Supra* : 2.3.) auxquelles les jeunes locuteurs d'une langue doivent faire face. Nous allons considérer toutes ces facettes de l'acquisition dans le traitement de l'analyse des données.

Dans ce qui suit, nous allons examiner l'acquisition du système référentiel dans le domaine des personnages en L1 et L2, après avoir présenté en bref les facteurs qui interviennent lors de l'acquisition d'une L2, ainsi que les stades d'acquisition en L2.

L'acquisition du système référentiel concernant les personnages en L1 et ensuite en L2 fait l'objet de la partie suivante. Comme les études présentées ci-dessous le démontrent, il existe des similarités dans l'acquisition du domaine de la référence en L2 et celle en L1.

### **3.2. Développement des systèmes linguistiques en L1 : le cas du système référentiel des personnages**

L'organisation de plusieurs langues, dont le français, est structurée par deux catégories fondamentales, notamment les noms et les verbes. La catégorie lexicale des noms est considérée comme une catégorie plus facile à acquérir par rapport à la catégorie des verbes. Leur acquisition

précoce s'explique par le fait que les noms, ancrés dans la dimension spatiale, désignent des entités animées ou inanimées, tandis que les verbes, ancrés dans la dimension temporelle, font référence à des événements attribués aux entités et varient morphologiquement. Sur le plan cognitif, ces derniers sont donc plus complexes (Bassano, 2005). Ce passage de l'acquisition des noms à celle des verbes – décrit par Bassano pour le FL1 – est aussi valable pour l'acquisition d'une L2. À titre d'illustration, nous pouvons citer l'étude longitudinale de Perdue (1986) qui présente le développement des moyens linguistiques utilisés par deux adultes (l'une hispanophone et l'autre arabophone) pour la structuration des énoncés à trois stades d'acquisition du français dans des récits oraux : au premier stade de l'acquisition, les locuteurs utilisent peu de verbes (parfois des énoncés sans verbes), tandis qu'au second stade, ils emploient des verbes de mouvement plus variés, puis des verbes exprimant la modalité (ex. : *croire, vouloir, pouvoir*, p. 57). Selon les fonctionnalistes européens (Perdue et Gaonac'h, 2000 : 223), la catégorisation lexicale est une tâche acquisitionnelle où l'organisation verbale suit l'organisation nominale<sup>41</sup>.

Comme le dit Wode (1981, cité par Bartning, 1990 : 166), les résultats des recherches sur les stades d'acquisition en FL1 sont primordiaux, et l'acquisition de la L1 et de la L2 suivent souvent les mêmes principes. Bamberg (1987) était le premier à démontrer, dans son étude<sup>42</sup> sur la compétence narrative des germanophones âgés de 3 à 10 ans, que les enfants dès l'âge de trois ans sont déjà capables d'organiser le récit en fonction de la distinction entre l'information nouvelle (les formes indéfinies) et l'information ancienne (les formes définies, les pronoms ou

---

<sup>41</sup> Cette idée va à l'encontre de l'approche générativiste selon laquelle les items lexicaux sont munis au début d'une catégorie syntaxique.

<sup>42</sup> Il est à noter que l'histoire était très familière aux enfants.

l'omission). De plus, il a démontré que les plus jeunes (et même quelques-uns de la tranche d'âge du milieu) recourent à la stratégie anaphorique globale en utilisant un pronom à la troisième personne pour remplacer le personnage principal de *l'histoire de grenouille* (*Frog Story*<sup>43</sup>). À un stade plus avancé, selon Bamberg, les enfants germanophones utilisent une stratégie anaphorique similaire à celle des adultes, c'est-à-dire qu'ils emploient une expression nominale pour réintroduire les personnages et des pronoms pour leur maintien (Bamberg, 1985, 1986 – cité par Verhoeven et Strömquist, 2001). L'étude de Bamberg (1987) nous semble être particulièrement intéressante, étant donné que l'histoire de la grenouille évoque plusieurs personnages, ce qui requiert de la part du locuteur le besoin de coordonner simultanément deux perspectives agentives (c'est-à-dire deux sujets ayant un rôle actif dans le récit). Ceci peut soulever certaines difficultés pour l'enfant puisqu'il lui faudra décider qui choisir comme sujet thématique<sup>44</sup> entre le garçon, le chien ou les deux. Or, s'il ne choisit qu'un de ces personnages, on pourrait se demander ce qui va alors arriver à l'autre personnage. Nous allons soulever cette même question dans notre étude, étant donné que notre corpus de FL2 contient plusieurs personnages, et nous pourrions donc nous demander si le rôle du personnage (par exemple actif vs. passif) joue un rôle dans le choix des moyens linguistiques pour le mouvement référentiel.

---

<sup>43</sup> Le *Frog Story* fait référence à un livre d'images (*Frog, where are you?* par Mercer Mayer) qui a été utilisé abondamment par de nombreux chercheurs (c'est d'ailleurs le corpus utilisé pour nos locuteurs de FL1) afin de solliciter des récits monologiques auprès des locuteurs de L1 (Bamberg, 1987; Berman et Slobin, 1994); et de L2 (Kukoda, 2010). Ce même livre a été aussi utilisé par Allard (2004) dans le contexte canadien afin de décrire le développement de la capacité narrative par des locuteurs de FL1 provenant des milieux minoritaires (Acadiens) et majoritaires (Québécois et Français).

<sup>44</sup> Dans l'histoire de la grenouille, le garçon et le chien apparaissent en gros dans le même nombre d'images, on s'attendrait donc à ce qu'ils reçoivent tous deux la même attention de la part des enfants (Bamberg, 1987).

Pour ce qui est du français L1 (et aussi de l'anglais L1), Karmiloff-Smith (1981, 1985 – cité par Verhoeven et Strömqvist, 2001 : 5) décrit les moyens du discours utilisés, en trois tranches d'âge de quatre à neuf ans : 1) entre 4 et 5 ans, des moyens de référence nominaux ayant une fonction déictiques sont utilisés même pour la première mention du référent; 2) de 6 à 7 ans, les nouveaux référents sont introduits par le biais d'expressions indéfinies, les pronoms ont une fonction anaphorique, et la place du sujet est utilisée seulement pour la référence au personnage principal; 3) de 8 à 9 ans, la place du sujet dans l'énoncé est utilisée pour le personnage principal et les autres personnages du récit.

Dans des études inter-langues<sup>45</sup> (Hickmann, 2004), les productions narratives en français L1 ont démontré que, pour les premières mentions des référents, dès l'âge de quatre ans, les enfants utilisent la position postverbale avec une forme indéfinie (par exemple dans des énoncés présentatifs (*il y a un chien – Ibid. : 17*), cette tendance augmentant avec l'âge, notamment à partir de sept ans. Avant l'âge de sept ans, pour l'information nouvelle, les enfants emploient souvent des dislocations où des formes définies apparaissent dans une position préverbale (*Le chien il arrive, Ibid.*). Dans ces mêmes études portant sur le français L1, pour ce qui est du maintien de la référence, les pronoms sont utilisés le plus fréquemment indépendamment de l'âge, là où il s'agit du maintien des syntagmes sujets d'un énoncé à l'autre (*Y'a un chat, il arrive..., et il voit... – Ibid. : 18*). Il ressort aussi de ces recherches que, après l'âge de 7 ans, les dislocations évoluent considérablement en français L1 : elles ne servent plus à introduire les référents, mais plutôt à mettre en valeur les topics soit après des structures existentielles (*Y'a un*

---

<sup>45</sup> Hickmann *et al.*, 1995; Hickmann et Hendriks, 1999; Hickmann, 2003 – cités par Hickmann (2004)

*chat qui arrive, le chat il regarde...* – chez un locuteur de dix ans) soit dans le cas du changement de sujet (*Le chien fait tomber le chat et la maman elle revient.* – chez un locuteur de dix ans).

Si l'on reprend l'étude de Hickmann *et al.* (1995), mentionnée au Chapitre 1, elle vise à comparer les résultats de la production orale des locuteurs de FL1 (âgés de 6, 9 et 11 ans) en situation de connaissance partagée (l'histoire est partagée avec l'interlocuteur) et non partagée (l'histoire n'est pas partagée avec l'interlocuteur). L'étude analyse l'effet de la structure interne (segmentation épisodique du récit) et externe (segmentation en images) de l'histoire. D'un côté, il ressort de cette étude que la situation de communication a une incidence sur l'usage de certains moyens linguistiques. Notamment, à travers les images du livre (structure externe), les locuteurs utilisent plus fréquemment des syntagmes nominaux en situation de connaissance partagée (la même situation que dans notre étude) qu'en situation de communication non partagée. En outre, les images ont très peu d'effet sur l'usage de moyens référentiels : aucune forme (pronom, syntagme nominal, etc.) n'est surutilisée.

L'étude de Kail et Hickmann (1992) a pour but d'analyser les moyens linguistiques par lesquels des locuteurs francophones (les cohortes sont les mêmes que pour l'étude de Hickmann *et al.*, 1995, voir plus haut) introduisent les référents dans leurs récits. Les locuteurs ont la tâche de raconter l'histoire de la grenouille en situation de connaissance partagée et non partagée. Dans les deux situations de communication, les participants ont utilisé quatre types de moyens linguistiques pour les premières mentions des référents animés : des syntagmes nominaux indéfinis, des syntagmes nominaux définis, des pronoms et des syntagmes nominaux dans une construction possessive (*cf.* les exemples p. 80 de l'étude). L'étude révèle que, en situation de

connaissance partagée, quelques participants de 6 et 9 ans ont utilisé des pronoms pour les premières mentions des personnages principaux et des personnages secondaires, ce qui n'était pas le cas pour l'autre situation. Elle révèle aussi que les formes définies étaient plus nombreuses dans la situation de connaissance partagée, tandis que les formes indéfinies étaient plus fréquentes dans l'autre situation. Néanmoins, les chercheurs constatent que l'usage des formes indéfinies pour l'introduction des référents (surtout les personnages principaux) augmente avec l'âge quelle que soit la situation de communication. Parmi les trois groupes, celui des enfants de 11 ans a utilisé considérablement plus de formes indéfinies que les deux autres groupes pour l'introduction de tous les personnages dans les deux situations de communication.

Dans son étude des productions orales de monolingues francophones âgés de 5, 7 et 10 ans, et de jeunes adultes – basées sur la même histoire de la grenouille en situation de connaissance non partagée, Jisa (2004) confirme que l'usage des pronoms est l'expression référentielle préférée par les locuteurs de tous les groupes d'âge pour maintenir les référents. Cet usage est plus fréquent chez les enfants que chez les adultes. L'expression pronominale diminue avec l'âge, donnant lieu à d'autres structures, comme l'usage du nom accompagné d'un pronom (fréquent à l'âge de 5 ans) ou l'ellipse du pronom sujet clitique (fréquent à l'âge de 7 et 10 ans). L'ellipse du sujet dans une construction non finie (fréquente chez les adultes) devient productive plus tard que l'usage des pronoms et que l'ellipse du pronom sujet clitique. Les pronoms relatifs sont utilisés pour le maintien des référents en position de sujet après une introduction initiale dans une structure représentative.

L'étude de Lenart et Perdue (2004) sur la capacité de francophones et de polonophones âgés de 4 et 7 ans à introduire, à maintenir et à réintroduire les référents dans des productions orales

élicitées par un film muet est conforme à celle de Jisa (2004) dans le sens où, lorsqu'il s'agit de maintenir les référents, les pronoms restent l'usage le plus fréquent chez ces jeunes locuteurs. Les premiers utilisent aussi des pronoms (*ils*) quand il est question du maintien élargi (référence à plusieurs personnages principaux), tandis que cette fonction du maintien est très rare chez les enfants de 7 ans. Le maintien réduit (retour à un personnage singulier après un maintien élargi) s'effectue souvent dans les deux groupes par l'emploi d'un SN, d'un SN suivi d'un pronom ou d'un pronom (sans que l'usage de ce dernier soit ambigu). Pour l'introduction référentielle, l'occurrence de l'existentiel *il y a* et du présentatif *c'est* est fréquente (les deux apparaissant surtout dans les récits des enfants de 7 ans). Ces deux structures sont suivies d'un SN indéfini. Les réintroductions des référents sont signalées majoritairement par l'usage d'un SN suivi d'un pronom dans les deux groupes. Bien que les récits des enfants de 7 ans soient plus étoffés, les moyens utilisés pour le mouvement référentiel sont très similaires à ceux des enfants de 4 ans. Les récits des deux groupes sont organisés autour d'un topic principal, sans qu'il y ait de mouvement considérable entre positions topic/focus.

L'étude cross-linguistique<sup>46</sup> de Hickmann (2003), visant à analyser la compétence discursive des locuteurs de 4 à 5 ans, de 7 ans, de 10 ans et d'adultes dans des tâches orales basées sur deux séries d'images (l'histoire de cheval et l'histoire de chat), met en lumière que l'agentivité et le rôle grammatical des référents jouent un rôle en ce qui a trait à leur maintien dans les récits. Par l'agentivité, nous entendons ici le rôle agent/patient du personnage. En FL1, les groupes nominaux en rôle d'agent sont réservés aux personnages principaux dans les deux récits. En ce

---

<sup>46</sup> Ces locuteurs ont pour L1 l'anglais, l'allemand, le français et le chinois.

qui concerne le rôle grammatical des référents après leurs premières mentions, ils se trouvent plus souvent en position de sujet devant le verbe. Pour l'introduction référentielle, les entités animées sont introduites par des SN indéfinis ou accompagnés de déterminants numériques, de SN définis et de déterminants finis. Il ressort de l'étude que les référents ont une incidence sur leurs positions dans les langues analysées. Par exemple, dans l'histoire du chat, la position postverbale du référent est plus fréquente pour référer aux bébés oiseaux, qui ne sont pas en position agentive. La structure postverbale est effectuée par le biais de l'existentiel ou du présentatif.

Mentionnons enfin la recherche de Wigglesworth (1990) pour l'analyse du système référentiel en L1. Bien qu'elle soit menée auprès de locuteurs monolingues anglais âgés de 4, 6 et 8 ans, et d'un groupe d'adultes, les résultats sont d'un intérêt particulier pour nous. Les participants de l'étude avaient comme tâche de raconter deux histoires – en situation de connaissance partagée – chacune basée sur une série d'images. La première série d'images (livre 1) a été choisie dans le but de ne pas permettre aux participants de faire émerger un sujet thématique dans leurs récits, étant donné qu'aucun personnage ne se démarquait en tant que personnage principal (trois enfants jouent au volleyball dans un parc et un chien apparaît plus tard). Par contre, la seconde série d'images (livre 2) encourageait l'usage du sujet thématique, car l'histoire se focalisait sur le personnage principal, une fille qui apparaît sur scène dès la première image. Le livre 1 de l'étude de Wigglesworth semble être similaire à notre corpus (le livre d'images *One frog too many*) dans le sens où l'usage du sujet thématique ne semble pas être motivé. Les personnages du livre apparaissent toujours ensemble sur chaque scène, notamment le garçon, le chien, la tortue et la grande grenouille (à l'exception de 3 scènes). La fréquence d'usage des SN pour l'introduction des référents dans les deux livres est égale dans tous les groupes, sauf dans celui des enfants de 4 ans. D'autres résultats révèlent que le personnage secondaire du livre 1 (le chien) a été introduit

en position de sujet plus fréquemment qu'en position d'objet, et que l'usage de l'article défini était plus fréquent pour l'introduction de ce référent. Selon Wigglesworth, le rôle actif du chien (livre 1) explique le taux plus élevé de l'article défini pour sa mention initiale. Ceci permet aux enfants de supposer, grâce à la connaissance partagée de la série d'images, que l'interlocuteur avait aussi conscience de la présence du chien. En ce qui concerne le maintien du référent, comme le dit Wigglesworth, pour faire référence à des personnages secondaires, une stratégie est l'emploi d'un SN complet pour chaque mention du sujet non thématique. En effet, les récits des enfants de 8 ans confirment cette affirmation.

Considérons maintenant quelques études qui mettent en lumière la compétence discursive dans le domaine de la référence aux personnages en L2.

### **3.3. Développement des systèmes linguistiques en L2 : le cas du système référentiel des personnages**

'Produire' en L2 (*cf.* Chapitre 2) est une activité complexe qui requiert, à l'oral, la gestion du flot d'information, sa compréhension et sa production de la part du locuteur. Ceci explique que les apprenants de L2, même à un stade très avancé, n'atteignent pas le même niveau de compétence que les locuteurs natifs en ce qui a trait à l'organisation de l'information du discours (Carroll et von Stutterheim, 1993, 1997; et Lambert, 1997 – auteurs citées par Perdue et Gaonac'h, 2000).

Anderson (1996 – cité par Bartning, 1997) examine le mouvement de la référence aux personnages dans les comptes rendus de films vidéo pour caractériser la compétence discursive de six apprenants suédois dans leur L1 et en FL2. Elle étudie les différents moyens grammaticaux utilisés par les apprenants pour le mouvement référentiel des personnages et la

contribution de ces moyens à la structuration et à la cohérence du récit. En ce qui concerne l'introduction de la référence, selon l'auteure, les apprenants utilisent des formes décontextualisées<sup>47</sup> pour introduire les référents, conformément au modèle de Givón (1983, *Ibid.*) selon l'auteure. Les locuteurs utilisent des SN indéfinis pour l'introduction référentielle. Pour ce qui est du maintien de la référence, l'emploi du pronom est le plus fréquent dans les deux langues. Les récits en français contiennent un nombre considérable de structures disloquées à gauche (17%), qui suivent immédiatement un changement de référents. La manière la plus adéquate, selon Bamberg (1987, *Ibid.*), pour assurer la continuité référentielle est d'employer des formes nominales lorsqu'un référent change. Les résultats d'Anderson confirment cette tendance dans les narrations en français, où 85% de SN définis marquent le changement de référents. Dans les récits en suédois, le nombre de SN définis est nettement moins fréquent (52%). La chercheuse constate des variations individuelles parmi les apprenants dans l'emploi des pronoms et des SN définis. Chez certains enfants, il y a un manque de clarté dans le mouvement référentiel. Par exemple, l'apprenant transgresse les règles de changement de la référence aux personnages en introduisant un référent nouveau par un pronom non coréférentiel avec le SN défini (*la femme – il*) qui le précède. La répétition de ce pronom (*il*) peut donc créer une certaine confusion.

Une autre étude, celle de Lenart et Perdue (2004), analyse les productions orales d'adultes polonophones débutants en français. Chaque locuteur a visionné un film muet qui met en scène un chien et un jeune enfant, son maître. Il s'agit d'un film populaire en Pologne, donc les locuteurs polonophones connaissent le chien et l'appellent par son prénom *Reksio*. Les locuteurs

---

<sup>47</sup> Il n'y a pas d'exemples fournis dans l'étude de Bartning.

devaient raconter l'histoire à l'enquêteur en situation de connaissance non partagée. Le but de l'étude est d'examiner les moyens linguistiques employés pour l'introduction du personnage principal (le garçon) et du personnage secondaire (le chien), ainsi que le maintien et les réintroductions des référents. Selon les auteurs, ces apprenants ne disposent pas de ressources linguistiques suffisantes pour activer de façon automatique les règles de base du français et un vocabulaire courant. Les résultats montrent en revanche que les adultes structurent le récit selon des principes organisationnels pragmatiques. La continuité référentielle est assurée chez eux par des reprises nominales et pronominales ou par l'absence de tout marquage. Les événements se succèdent chronologiquement avec l'emploi de connecteurs temporels de temps en temps. Les personnages principaux sont introduits en F, à l'exception de trois occurrences du chien en T (*cf. Supra* : 2.4.). Le maintien des référents s'effectue par la reprise du référent en T avec le pronom personnel. L'emploi d'un SN est fréquent chez ces locuteurs, ceci pour éviter une éventuelle ambiguïté liée à la présence de l'autre entité en focus. Le maintien élargi est assuré par un SN (*petit garçon avec chien, tous deux, le garçon chien*) ou une reprise pronominale (*le garçon avec chien il va...*). En ce qui concerne le changement en topic, il est effectué majoritairement par l'introduction d'un nouveau topic avec un SN (*garçon & tombe pour l'eau, Reksio & SerS*). Ces apprenants, bien qu'ils ne disposent pas d'une large quantité de moyens linguistiques, parviennent à construire des récits compréhensibles. Au niveau discursif, ils utilisent des SN en topic, ce qui rend leurs récits efficaces du point de vue référentiel.

Les moyens de la référence aux personnages en L2, selon Chini (2005), deviennent de plus en plus grammaticalisés : des locuteurs adultes allemands (variétés post-basiques) apprenant l'italien L2 (à un niveau plus bas de l'acquisition) utilisent surtout des moyens lexicaux pour le maintien des référents, alors que le maintien par les locuteurs à un niveau plus avancé est encodé

par des formes plus grammaticalisées et abstraites (anaphore zéro et clitiques). Le passage va donc des stratégies lexicales et pragmatiques à des stratégies grammaticales au fil de l'acquisition – phénomène aussi démontré dans les domaines de la temporalité et de la modalité<sup>48</sup>.

La chercheuse constate aussi que les référents en topic (étant continus et accessibles) sont exprimés à l'aide des moyens moins explicites, tandis que les nouveaux référents discontinus sont encodés par des formes plus explicites en début d'unités textuelles. Elle indique que les choix référentiels des locuteurs ont un impact sur la textualité en L2 : l'usage redondant des formes et la sur-explicitation rendent le discours moins empaqueté (avec des énoncés plus parataxiques) et cohésifs par rapport au discours des natifs.

L'étude longitudinale de Broeder (1991, citée par Chini, 2005 : 71) sur l'usage des moyens référentiels en néerlandais L2 par deux adultes turques et deux adultes marocains suggère que, contrairement à l'acquisition en L1, des locuteurs de L2 sont conscients, même au stade précoce, de la structuration globale de l'information, et qu'il n'y a pas de changements développementaux considérables avec le temps. Les référents sont établis à l'aide des SN (plutôt définis qu'indéfinis). On observe aussi l'effet du statut thématique des personnages pour le maintien et le changement de référents (dans les deux cas, des SN pour des personnages secondaires et des pronoms pour les personnages principaux).

---

<sup>48</sup> À ce titre, la chercheuse cite l'étude de Dietrich, Klein et Noyau (1995) et celle d'Ahrenholz (1999).

Considérons maintenant les questions de recherche et les hypothèses que nous avançons afin de savoir comment nos locuteurs aux trois niveaux analysés (3<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup> année – âge moyen : 8,4 ans, 10,6 ans et 12 ans respectivement) traitent le système référentiel des personnages dans des productions orales élicitées par le livre d'images *One frog too many*.

### 3.4. Questions de recherche et hypothèses

En nous basant sur les recherches effectuées en acquisition de L1 et de L2 dans le domaine du système référentiel (*cf. Infra* : 3.2. et 3.3.), nous cherchons à répondre aux questions suivantes :

1. Quels sont les moyens linguistiques utilisés par les locuteurs de FL2 et de FL1 pour le mouvement référentiel?
2. Peut-on remarquer une tendance particulière pour les différentes tranches d'âge (FL1 et FL2) en ce qui concerne le choix des moyens linguistiques pour le mouvement référentiel, et le cas échéant, laquelle?
3. Est-ce qu'il y a des facteurs qui ont un impact sur l'usage des moyens linguistiques du mouvement référentiel chez les locuteurs de FL2 et de FL1?

En nous basant sur les recherches mentionnées ci-dessus, nous avançons les hypothèses suivantes à ces questions, considérant chacun des trois types de mouvement référentiel.

En ce qui concerne le choix des moyens linguistiques (question 1), nous nous attendons à ce que :

- i. sur le plan transversal, pour l'introduction référentielle, les formes indéfinies soient les formes les plus fréquentes dans les trois groupes, étant donné que, dans la langue

française, l'information nouvelle est exprimée par des formes indéfinies; et sur le plan comparatif, les apprenants de FL1 (groupes A et B) emploient abondamment des formes indéfinies;

- ii. sur le plan transversal, pour le maintien référentiel, l'usage des pronoms, surtout des pronoms personnels, soit le plus fréquent dans les trois groupes de FL2; et sur le plan comparatif, les locuteurs de FL2 utilisent moins de variété de formes par rapport aux groupes de FL1;
- iii. sur le plan transversal, pour la réintroduction référentielle, nos apprenants utilisent des pronoms, des SN définis et des SN suivis d'un pronom dans les trois groupes de FL2; et sur le plan comparatif, les apprenants de FL1 recourent souvent à des formes nominales, reprises des pronoms personnels.

Pour ce qui est de la tendance/des tendances au choix des moyens linguistiques parmi les trois groupes d'âge (question 2), nous nous attendons à ce que :

- i. sur le plan transversal, pour l'introduction référentielle, l'occurrence des formes indéfinies augmente petit à petit de la 3<sup>e</sup> à la 7<sup>e</sup> année, considérant la capacité cognitive et les connaissances linguistiques plus développées des locuteurs plus âgés; et sur le plan comparatif, les taux d'usage des formes indéfinies chez les locuteurs de FL2 soient inférieurs à ceux des apprenants de FL1 (groupes A et B);
- ii. pour le maintien référentiel, la fréquence d'emploi des pronoms (personnels) diminue graduellement de la 3<sup>e</sup> à la 7<sup>e</sup> année, et que l'éventail des formes (SN défini, pronom possessif, anaphore lexicale, structures elliptiques, etc.) atteigne un taux progressivement

plus élevé de la 3<sup>e</sup> à la 7<sup>e</sup> année; et à la différence des locuteurs de FL2, les locuteurs de FL1 utilisent une plus grande variété de formes par rapport aux groupes de FL2 (ex. : le marquage zéro);

- iii. sur le plan transversal, pour la réintroduction référentielle, l'usage des pronoms soit le plus fréquent chez les apprenants de la 3<sup>e</sup> année, et que l'usage des SN définis (sans ou avec pronom) augmente progressivement de la 3<sup>e</sup> à la 7<sup>e</sup> année; alors que les groupes de FL2 utilisent plus de formes menant à l'ambiguïté de la référence (ex. : pronom) par rapport aux groupes équivalents de FL1 (ces derniers utilisant fréquemment des SN définis).

En ce qui concerne les facteurs ayant un impact sur le choix des moyens linguistiques (question 3), nous nous attendons à ce que :

- i. sur le plan transversal, pour l'introduction des personnages, la situation de communication ait une incidence sur le choix des moyens linguistiques pour les premières mentions des référents. Nous arrivons à cette conclusion en nous basant sur notre recherche antérieure (Kukoda, 2010). Nous avançons aussi l'hypothèse que le garçon soit considéré comme le personnage principal du récit (le sujet thématique du récit – du moins telle est la perception initiale de nos locuteurs de FL2 selon nous qui s'identifient avec ce personnage), bien qu'il apparaisse en même temps que ses animaux de compagnie (le chien, la tortue et la grande grenouille) dans la majorité des pages du livre. Ce rôle s'explique, selon nous, par le fait que c'est lui qui dirige la quête à la recherche de la petite grenouille. Ce rôle primaire expliquerait l'introduction du garçon par des formes indéfinies chez tous les apprenants de FL2. Par contre, nous nous

attendons à ce que l'introduction des autres personnages s'effectue majoritairement par des formes indéfinies et par quelques formes définies. Par contraste, nous nous attendons à ce que l'introduction du garçon par des formes indéfinies chez les locuteurs de FL1 s'explique par son rôle thématique. Le chien occupant aussi un rôle central de l'histoire mènerait aussi ces apprenants à l'introduire à l'aide de formes indéfinies. Nous avançons aussi l'hypothèse selon laquelle les personnages secondaires, comme la grenouille qui disparaît au début du récit, et le gaufre<sup>49</sup>, le hibou et le cerf soient majoritairement introduits par des formes indéfinies;

- ii. sur le plan transversal, pour le maintien référentiel, les locuteurs de FL2 changent de perspective en ce qui concerne le/s sujet/s thématique/s de l'histoire. Nous avançons donc l'hypothèse que le rôle du sujet thématique n'est pas motivé pour le maintien, et que les personnages (humain/animal) sont maintenus par des formes similaires; et sur le plan comparatif, le choix des moyens linguistiques soit plus influencé par le rôle des sujets (thématique *vs.* non thématiques) chez les francophones;
- iii. sur le plan transversal, pour la réintroduction référentielle, similairement au maintien, nous avançons l'hypothèse que le rôle du sujet thématique n'est pas motivé pour la réintroduction chez les locuteurs de FL2, et que les personnages (humain/non humain) sont réintroduits par des formes similaires (plutôt des formes nominales); par contraste,

---

<sup>49</sup> Il s'agit d'un rongeur d'Amérique, un genre de rat avec des bajoues énormes.

concernant les locuteurs L1, le sujet thématique soit repris plus souvent par des SN définis suivis de pronoms par rapport aux sujets non thématiques de l'histoire.

### 3.5. Analyse des données

Afin d'examiner les données en ce qui concerne le mouvement référentiel des personnages des récits oraux de FL2, nous avons d'abord segmenté les récits en énoncés. Puis, comme nous l'avons indiqué plus tôt (*cf. Supra* : 2.4.1.1.), dans chaque récit oral, nous avons réparti chaque énoncé en propositions, indiquées par des lettres en début d'énoncé. Cette deuxième étape sert d'indice pour le nombre de propositions que les énoncés contiennent à chaque niveau. Pour ce qui est des données des locuteurs de FL1, nous n'avons pas réussi à déterminer le nombre exact d'énoncés, étant donné la difficulté d'identifier la fin des énoncés. Pour cette raison, le tableau 4 (*cf. Infra* : 3.6.1.) ne présente que les données pour les apprenants de FL2.

Nous faisons ensuite l'analyse micro-sémantique des récits en tenant compte de chacun des participants du texte (*cf. l'exemple expliqué dans 2.4.1.1.*) dans les récits de FL2 et de FL1. Afin de répondre à nos questions de recherche, nous examinons d'abord les moyens linguistiques utilisés pour l'introduction de chaque participant du récit. À cette étape, nous voulons voir si les locuteurs de FL2 et de FL1 introduisent les référents par le biais des formes définies ou indéfinies aux trois niveaux, et aussi si le rôle des référents influence le choix de ces formes.

Nous analysons ensuite les moyens linguistiques utilisés pour le maintien des référents dans les deux cohortes. Cette étape demande une analyse minutieuse, étant donné qu'il y a cinq personnages dans l'histoire *One frog too many* (FL2), et nombreux étaient les récits aux trois niveaux respectifs qui contenaient plusieurs occurrences du pronom *il*, faisant référence à

différents personnages au sein d'un même énoncé. Un examen approfondi de telles occurrences s'est imposé afin de savoir à quels personnages elles font référence. Pour ce qui est du corpus de FL1 (*Frog, where are you?*), l'analyse s'avérait plus facile pour deux raisons : en effet, il n'y avait que deux personnages tout au long du récit, le garçon et le chien, et, à quelques exceptions près, il était facile d'identifier le mouvement de ces deux référents. Pour le maintien des référents, nous cherchons à savoir quels sont les moyens linguistiques les plus fréquemment utilisés à chaque niveau, ainsi que les facteurs (le rôle du personnage – primaire/secondaire, actif/passif, etc.) ayant une incidence sur le choix de ces moyens.

Par la suite, nous examinons les formes que les locuteurs de FL2 et de FL1 utilisent pour réintroduire les référents dans leurs productions orales. Cette analyse nous permet de voir leurs moyens linguistiques préférés aux différents stades d'apprentissage du FL2 et aux différents stades d'acquisition du FL1, ainsi que de déterminer si le rôle du sujet (actif vs. passif) joue un rôle dans le choix de ces formes.

En ce qui concerne l'analyse macro-sémantique des récits en fonction de la dichotomie topic/focus, nous avons distribué les propositions en T et F (*cf.* l'exemple donné dans 2.4.1.1.), afin de voir la relation de cette distribution avec les trois autres types du mouvement référentiel. Cette analyse nous permet de voir les facteurs qui ont une incidence sur la distribution des formes en T et en F.

### **3.6. Résultats : le mouvement référentiel dans les données des locuteurs de FL2 et de FL1**

Cette partie comprend trois parties sur l'analyse macro-, et micro-sémantique des récits oraux des locuteurs de FL2 et de FL1 en fonction des trois types du mouvement référentiel mentionnés

précédemment. Elle est précédée du schéma des phases et des épisodes des deux corpus *One frog too many* (FL2) et *Frog, where are you?* (FL1).

### **3.6.1. Analyse macro-sémantique des récits oraux des locuteurs de FL2 et de FL1**

Dans ce qui suit, nous allons présenter le schéma des phases et des épisodes<sup>50</sup> pour les corpus de FL2 (*One frog too many*) et de FL1 (*Frog, where are you?*). Ces schémas vont nous permettre de résumer brièvement les livres d'images dont les descriptions détaillées figurent en Annexes D et E respectivement. En outre, ils vont aussi nous permettre de faire référence à certaines parties du livre en indiquant le numéro des phases et/ou des épisodes pour le reste de cette étude. La répartition du discours en phases et épisodes a été faite selon l'organisation interne propre au récit (Adam, 1991<sup>51</sup>). Dans ce schéma, le numéro des images entre parenthèses indique les numéros équivalents aux Annexes D et E :

#### **Schéma narratif de *One frog too many* (FL2) :**

Pn0 – Entrée-Préface

---

<sup>50</sup> Dans la littérature en acquisition de langue, les chercheurs font souvent référence à la grammaire de Stein et Glenn (1979, cité par Nezworski *et al.*, 1982). Selon ces auteurs, le récit a deux unités, à savoir la phase (*setting*) et l'épisode (*episode*) où se répartissent six catégories : la phase, l'événement initiateur, la réponse interne, la tentative, la conséquence directe et la réaction.

<sup>51</sup> Il existe plusieurs termes pour organiser les phases d'un récit. Isenberg (Bronckart et Plazoala Giger, 1993) garde les mêmes termes qu'Adam, à l'exception de *évaluation* et *coda* qu'il remplace par les termes *action* et *conclusion* respectivement. Milly (1992) répartit, pour sa part, le récit en 6 parties : *exposition*, *intrigue*, *nœud*, *péripétie*, *épisodes* et *dénouement*.

Pn1 – Situation initiale : Un garçon reçoit un colis et regarde la note écrite dessus. Ses animaux de compagnie, un chien, une tortue et une grenouille regardent le garçon. (Image 1)

Pn2 – Complication : Il y a une petite grenouille dans le colis. Tout le monde est content et excité de la voir, sauf la grande grenouille. Elle a un air rusé. (Images 2 à 5)

Pn3 – Développement :

Épisode 1 : La grande grenouille mord la petite grenouille, alors le garçon la gronde. (Images 6 et 7)

Épisode 2 : Le garçon et tous ses animaux de compagnie (y compris la petite grenouille) partent à l'aventure dans une forêt. La grande grenouille donne un coup de pied à la petite grenouille, alors le garçon la gronde encore une fois. (Images 8 à 10)

Épisode 3 : Le garçon s'embarque sur un radeau avec ses animaux de compagnie, sauf la grande grenouille qui est laissée derrière. La grande grenouille saute sur le radeau et fait sauter la petite grenouille dans l'eau. (Images 11 à 17)

Épisode 4 : Tout le monde cherche la petite grenouille dans l'eau et au bord de la rivière. Ils prennent le chemin de la maison par la forêt sans la petite grenouille. (Images 18 et 19)

Pn4 – Résolution : Le garçon est dans sa chambre avec ses animaux de compagnie. La petite grenouille saute par la fenêtre et atterrit sur la tête de la grande grenouille.

(Images 20 à 23)

Pn5 – Situation finale : Tout le monde a l'air content. Les deux grenouilles semblent être amies. (Image 24)

Pn6 – Chute

Après la présentation du schéma narratif du corpus de FL2, considérons maintenant le nombre total d'énoncés, ainsi que leur répartition en énoncés simples et complexes dans les productions orales élicitées à partir de ce corpus auprès des locuteurs de FL2 (*cf.* Tableau 6). Par énoncé simple, en partant de la définition de Berman et Slobin (1994), nous entendons un énoncé qui ne contient qu'une proposition (ayant la construction SN + V + [SN]), et un énoncé complexe est celui qui contient deux propositions ou plus. En effet, un énoncé est considéré comme plus condensé<sup>52</sup> lorsqu'il contient deux propositions ou plus. L'énoncé est délimité par une longue pause à l'oral.

Pour relever le nombre d'énoncés simples et complexes, ces récits des locuteurs de FL2 ont été segmentés en unités propositionnelles (*cf.* l'exemple dans 2.4.1.1.), chacune contenant une proposition avec un verbe principal. Il est à noter ici que certaines propositions ne contiennent pas de verbes, comme *et aussi la fille car on peut voir qu'elle pleure* (3<sup>e</sup> année) où le locuteur (se trompant sur le genre du personnage principal) fait référence à l'émotion mentionnée dans

---

<sup>52</sup> Nous n'entrons pas dans les détails ici en ce qui concerne le degré de condensation, étant donné qu'il ne fait pas partie intégrale de cette étude.

l'énoncé précédent *le grand grenouille est devenu triste* – donc on interprète l'énoncé ainsi : la fillette est aussi attristée car on peut voir qu'elle pleure. Dans certains cas, le verbe n'est pas audible, comme dans *le grand grenouille X à le p'tit grenouille* (3<sup>e</sup> année) – nous avons pourtant considéré un tel exemple comme une proposition. Dans d'autres cas, il s'agit de constructions verbales complexes, comme *et puis / et puis ils+ ont commencé d'être amis un peu* (3<sup>e</sup> année) – où nous avons considéré l'énoncé comme constitué d'une seule proposition. Cependant, l'exemple tiré d'un locuteur de 3<sup>e</sup> année *maintenant le Alex tourne sa tête **pour** voir où le p'tit grenouille est* considéré comme un énoncé ayant trois propositions, étant donné que *pour* introduit une proposition elliptique avec un verbe non fini. Nous n'entrons pas dans les détails ici en ce qui concerne les différents types de propositions, étant donné que celles-ci ne sont pas le sujet central de cette étude (pour plus de détails à ce sujet, voir Kirchmeyer, 2002; et Kukoda, 2010).

**Tableau 6 : Répartition des énoncés simples et complexes dans les récits oraux des locuteurs de FL2**

	3 <sup>e</sup>	5 <sup>e</sup>	7 <sup>e</sup>
<b>Nombre total d'énoncés</b>	<b>864</b>	<b>682</b>	<b>803</b>
<b>Énoncés simples</b>	388	251	292
<b>%</b>	<b>45</b>	<b>37</b>	<b>36</b>
<b>Énoncés complexes</b>	476	431	511
<b>%</b>	<b>55</b>	<b>63</b>	<b>64</b>

% – par rapport au nombre total d'énoncés produits aux niveaux respectifs dans les récits oraux des locuteurs de FL2

L'analyse macro-sémantique des récits nous révèle le nombre des énoncés simples et complexes à chaque niveau. Notamment, il ressort du tableau 6 que les locuteurs de la 7<sup>e</sup> année utilisent plus d'énoncés complexes<sup>53</sup> (64%), mais à un taux d'occurrence moins important que ceux relevés aux deux autres niveaux, surtout en 5<sup>e</sup> année.

Considérons maintenant le schéma narratif pour le corpus des locuteurs de FL1.

### **Schéma narratif de Frog, where are you? (FL1) :**

Pn0 – Entrée-Préface

Pn1 – Situation initiale : un garçon, assis sur un petit tabouret dans sa chambre, regarde une grenouille dans un bocal. Son chien la regarde aussi, dressé sur ses pattes de derrière. (Image 1)

Pn2 – Complication : La grenouille sort du bocal pendant que le garçon et le chien dorment. (Image 2)

Pn3 – Développement :

Épisode 1 : Le lendemain, le garçon et le chien remarquent que la grenouille est partie. Ils la cherchent dans la chambre du garçon. Le garçon crie par la fenêtre. Le chien, le bocal sur la tête, tombe par la fenêtre. (Images 3 à 7)

Épisode 2 : Le garçon et le chien vont dans une forêt, et ils rencontrent des abeilles, une taupe et un hibou. (Images 8 à 12)

---

<sup>53</sup> Il est à noter que la complexité au niveau discursif se définit par l'empaquetage des propositions au sein des énoncés, ainsi que par l'empaquetage des énoncés au niveau épisodique du récit. Bien qu'une telle analyse soit intéressante, elle dépasse le cadre de notre étude (voir Kukoda, 2010 pour plus de détails en ce qui concerne la hiérarchisation des événements par le biais de la parataxe et de l'hypotaxe).

Épisode 3 : Le garçon monte sur un rocher où il rencontre un cerf. Le cerf emmène le garçon à une falaise d'où le garçon et le chien tombent dans un ruisseau. (Images 13 à 18)

Épisode 4 : Le garçon et le chien entendent un bruit dans le ruisseau. Ils regardent derrière un rondin et voient une famille de grenouilles. (Images 19 à 23)

Pn4/Pn5 – Résolution/Situation finale : Le garçon prend une grenouille et traverse le ruisseau avec le chien. (Image 24)

Pn6 – Chute ou Morale

Passons maintenant à l'analyse micro-sémantique des récits oraux des locuteurs de FL2 et de FL1, à savoir l'analyse du système référentiel des personnages commençant par la présentation des résultats relatifs à l'introduction des référents, puis à leur maintien et à leur réintroduction dans les productions orales des apprenants en immersion.

### **3.6.2. Analyse micro-sémantique des récits oraux des locuteurs de FL2 et de FL1 :**

#### **l'introduction des référents**

Dans cette partie, nous nous concentrons sur l'analyse micro-sémantique des récits oraux des locuteurs de FL2 et de FL1, notamment celle de la maîtrise des moyens linguistiques qui permettent d'identifier et de suivre les personnages principaux et les personnages secondaires dans un discours donné. Nous avons mené initialement une analyse manuelle de tous les moyens linguistiques employés pour introduire, maintenir et réintroduire les référents en suivant le modèle décrit dans 2.4.1.1. Une telle analyse s'avérait nécessaire dans le but d'éviter tout usage référentiel ambigu (autant que possible) d'une occurrence au sein des énoncés des locuteurs de

FL2. Par exemple, dans les récits des apprenants de 3<sup>e</sup>, de 5<sup>e</sup> et de 7<sup>e</sup> année, l'usage des pronoms *il* et *ils* est fréquent pour le maintien et parfois même pour la réintroduction des référents, et ces pronoms sont utilisés même pour les référents du genre féminin, comme la petite grenouille, la grande grenouille et la tortue. Par la suite, les données en fonction des différents types du mouvement référentiel ont été réparties dans des tableaux Excel afin que nous puissions identifier certaines tendances dans l'usage des moyens linguistiques non seulement sur les plans transversal (comparaison parmi les niveaux des élèves de FL2) et comparatif (entre les élèves de FL2 et de FL1), mais aussi sur le plan discursif, pour mettre en évidence l'incidence du rôle du personnage (par exemple le rôle actif ou passif) dans le choix des moyens linguistiques, comme nous allons le voir dans les tableaux des parties 3.6.2., 3.6.3. et 3.6.4.

Avant de présenter les résultats sur l'introduction des référents dans les données des locuteurs, il convient de préciser certains détails. Comme on peut le voir dans les tableaux du chapitre 3, les référents sont parfois introduits de manière élargie. Ceci veut dire qu'un référent apparaît dans certains cas avec un ou plusieurs autres référents lors de sa première mention. Nous appelons ces occurrences *introduction élargie*. Mentionnons également que les moyens linguistiques dans les tableaux de ce chapitre sont indiqués sous forme abrégée (ex. : SNI, PP, etc.), et qu'une liste complète de ces moyens figure dans l'Annexe F avec leurs explications et des exemples pour chacun.

Pour ce qui est de la présentation des données des deux cohortes, nous commençons par l'introduction du garçon pour les locuteurs de FL2 et de FL1, le seul référent humain dans les deux corpus. Elle sera suivie de l'introduction référentielle de la (grande) grenouille par les locuteurs de FL2 et de FL1. En ce qui concerne l'analyse des données pour le chien, elle sera

présentée avec celles de la tortue pour les locuteurs de FL2, étant donné que ces deux personnages sont introduits ensemble chez eux. Il n'en va pas de même pour les locuteurs de FL1. En dernier lieu, nous allons présenter l'introduction de la petite grenouille chez les locuteurs de FL2, suivie de celle des personnages secondaires du corpus de FL1, le gaufre, le hibou et le cerf.

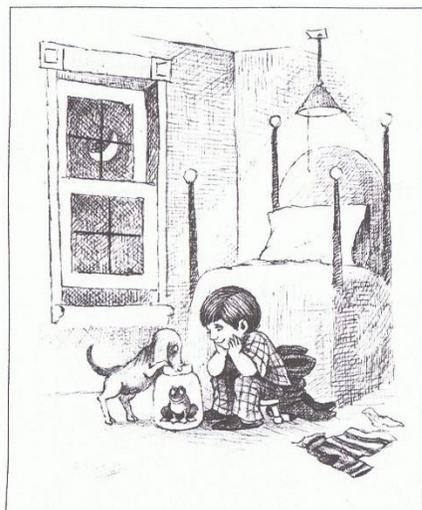
Nous ne pourrions malheureusement pas confirmer statistiquement les résultats concernant l'introduction référentielle des personnages étant donné le faible nombre de locuteurs (moins de 50) ayant participé à l'étude dans chaque groupe – nous y reviendrons dans la partie 3.6.2.6. Cette partie révélerait donc des tendances pour ce qui est de l'usage des moyens linguistiques pour ce type de mouvement référentiel.

Précédant l'analyse des données, nous présentons la première image des deux livres où dans le premier (corpus de FL2), on voit apparaître le garçon avec ses trois animaux de compagnie, la tortue, le chien et la grande grenouille, et dans le second (corpus de FL1), le garçon, le chien et la grenouille.

Figure 2 : Page d'introduction du livre *One frog too many* (FL2)



Figure 3 : Page d'introduction du livre *Frog, where are you?* (FL1)



### **3.6.2.1. Introduction des référents : le garçon (FL2 et FL1)**

Les résultats des données des locuteurs de FL2 pour l'introduction du garçon apparaissent dans le Tableau 7. Celui-ci comporte deux parties majeures, l'une représentant l'occurrence des moyens linguistiques en F et l'autre celle des moyens linguistiques en T pour la première mention du garçon dans les récits. Les pourcentages des résultats des moyens linguistiques pour l'introduction de ce référent ont été calculés par rapport au nombre total d'occurrences des moyens linguistiques en F et T à chaque niveau. Les abréviations dans la deuxième colonne du tableau font référence aux personnages du livre : G le garçon, CH le chien, T la tortue, GG la grande grenouille et PG la petite grenouille – pour distinguer les deux grenouilles dans le corpus de FL2 –, et Gr pour la grenouille du corpus de FL1 (précisons ici que ces abréviations pourront être reprises dans le texte).

Rappelons que, dans la langue française, l'introduction des référents peut être marquée de façons différentes, par exemple par des SN précédés d'un article ou d'un déterminant indiquant le genre et le nombre des déterminants, et aussi par un nom propre (comme un prénom). De plus, on établit la référence en français par le biais d'un article indéfini marquant l'information nouvelle en début de récit.

**Tableau 7 : Répartition des moyens linguistiques pour l'introduction du garçon par les locuteurs de FL2 et de FL1**

Introduction du garçon		3e année		5e année		7e année		Groupe A		Groupe B		
Total - pour les données en F et en T		35	100%	32	100%	28	100%	8	100%	6	100%	
F	SNI	23	65.7%	16	50.0%	9	32.1%	3	37.5%	6	100%	
F	SNI en Intro élargie (G, CH, T, GG)	1	2.9%	1	3.1%	0	0.0%	3	37.5%			
F	SNumCard en Intro élargie (G, CH, T, GG, PG)	0	0.0%	0	0.0%	1	3.6%					
F								SNIPoss	1	12.5%		
Total en focus		24		17		10			7			
Syntagmes indéfinis		24		17		10			7			
Syntagmes définis		0		0		0			0			
Introduction du garçon		3e année		5e année		7e année		Groupe A		Groupe B		
T	SNI	4	11.4%	8	25.0%	8	28.7%					
T	SND	4	11.4%	4	12.5%	5	17.9%					
T	Prénom	1	2.9%	0	0.0%	3	10.5%					
T	PP	1	2.9%	0	0.0%	0	0.0%	en Intro élargie (G, CH)	1	12.5%		
T	SNDém et PP	1	2.9%	0	0.0%	0	0.0%					
T	SND et PP	0	0.0%	1	3.1%	0	0.0%					
T	SNDém et PP	0	0.0%	0	0.0%	1	3.6%					
T	SNI en Intro élargie (G, CH, T, GG)	0	0.0%	2	6.3%	0	0.0%					
T	SND et SNPoss en Intro élargie (G, CH, T, GG)	0	0.0%	0	0.0%	1	3.6%					
Total en topic		11		15		18			1			
Syntagmes indéfinis		4		10		8			0			
Syntagmes définis		7		5		10			1			
Total		24	68.6%	17	53.1%	10	35.7%		7	87.5%	6	100%
Formes en focus		24	68.6%	17	53.1%	10	35.7%		7	87.5%	6	100%
Formes en topic		11	31.4%	15	46.9%	18	64.3%		1	12.5%	0	0%
Formes indéfinies (F et T)		28	80.0%	27	84.4%	18	64.3%		7	87.5%	6	100%
Formes définies (F et T)		7	20.0%	5	15.6%	10	35.7%		1	12.5%	0	0%

La lecture du Tableau 7 montre que les formes indéfinies (en F et en T) sont employées majoritairement pour l'introduction du garçon en FL2. La forme indéfinie la plus fréquente (en F et en T) est le SNI (*un p'tit garçon, un garçon, un enfant*). La prédominance de toutes les formes indéfinies (SNI, SNI élargie, SNNumCard en Intro élargie) à travers les groupes d'âge est conforme au marquage de la référence d'une nouvelle information dans un récit, et elle converge sur les résultats des autres études en acquisition de la L1 (Karmiloff-Smith, 1981, 1985 – cité par Verhoeven et Strömquist, 2001; Hickmann, 2004; et Kail et Hickmann, 1992). Par contre, les données des trois niveaux en L2 révèlent que l'usage des formes indéfinies n'augmente pas avec l'âge, ceci contredisant notre hypothèse. Il est intéressant de remarquer que cette dernière étude établit que l'usage des formes indéfinies pour l'introduction des référents – surtout pour les personnages principaux – augmente avec l'âge indépendamment de la situation de communication. Les études en L2 mentionnées plus tôt dans ce chapitre ne nous permettent pas de faire une comparaison adéquate pour l'acquisition de l'introduction des personnages, étant donné qu'il ne s'agit pas là d'études transversales.

En outre, les résultats de FL1 nous révèlent que le groupe B utilise exclusivement des formes indéfinies (SNI : *un petit garçon, un enfant*) pour l'introduction, et que ces formes relèvent du focus. Pour le groupe A, nous n'avons relevé qu'une forme définie (PP) relevant du topic. Ces résultats confirment nos hypothèses.

Il est intéressant de remarquer chez les locuteurs de FL2 que toute occurrence pour le garçon en focus est exprimée à l'aide de structures indéfinies pour la première mention de ce référent, tandis que le garçon en topic est introduit principalement par des structures définies en 3<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup> année. L'usage de la structure SND (*le garçon, le p'tit garçon*) s'avère le plus fréquent parmi les

formes définies aux trois niveaux. Notons aussi que le fait que la plupart des locuteurs de FL2 introduisent le garçon seul (il n’y a que 6 occurrences au total pour l’introduction élargie), pourrait indiquer son statut thématique – contrairement à ses animaux de compagnie qui sont introduits majoritairement en introduction élargie (*cf.* plus tard dans ce chapitre).

Finalement, nous avons constaté que chez les locuteurs de FL2, le nombre d’occurrences de l’existentiel (*il y a*) et du présentatif (*il était [une fois]*) diminue avec l’âge. Ainsi, 57,1% des locuteurs de 3<sup>e</sup> année, 43,8% des locuteurs de 5<sup>e</sup> année et 21% des locuteurs de 7<sup>e</sup> année ont utilisé ces deux structures. Ces résultats contredisent notre hypothèse, et la diminution de l’usage de ces structures avec l’âge pourrait s’expliquer par l’augmentation de l’information en topic de la 3<sup>e</sup> à la 7<sup>e</sup> année pour ce qui est de l’introduction du garçon. Nous constatons donc que, malgré le fait que les locuteurs les plus âgés de la cohorte de FL2 utilisent plus de formes indéfinies (64,3%) que de formes définies (35,7%) afin d’introduire le personnage principal, ils n’ont pas tendance à spécifier l’information en début d’histoire, mais plutôt ils ‘se lancent’ immédiatement dans les événements en établissant la ‘première réponse’ à la *Quaestio*. Par contre, chez les locuteurs de la 3<sup>e</sup> et de la 5<sup>e</sup> année, les résultats sont inverses : 68,6% vs. 31,4% et 53,1% vs. 46,9% respectivement pour l’information focus/topic – la différence n’étant pas significative en 5<sup>e</sup> année. En comparant les résultats des locuteurs de FL2 aux locuteurs de FL1, l’introduction du garçon en focus est nettement prépondérante par rapport à l’introduction en topic.

Considérons maintenant l’introduction de la grande grenouille.

### **3.6.2.2. Introduction des référents : la (grande) grenouille (FL2 et FL1)**

Comme nous l'avons fait pour les données relatives à l'introduction du garçon, nous avons réparti celles de l'introduction de la (grande) grenouille<sup>54</sup> en fonction des occurrences des moyens linguistiques en focus et en topic dans le Tableau 8.

---

<sup>54</sup> Précisons que, pour les locuteurs de FL1, nous avons laissé vides les espaces pour les moyens linguistiques qui n'ont pas été employés pour l'introduction de ce référent. Ceci facilitera la lecture des données et leur comparaison entre les deux cohortes.

**Tableau 8 : Répartition des moyens linguistiques pour l'introduction de la (grande) grenouille par les locuteurs de FL2 et de FL1**

Introduction de la (grande) grenouille		3e année		5e année		7e année		Groupe A		Groupe B	
Total - pour les données en F et en T		35	100%	32	100%	28	100%	8	100%	5	100%
F	SND	3	8.6%	1	3.1%	2	7.1%	1	12.5%		
F	SNDAdjInd	1	2.9%	0	0.0%	0	0.0%				
F	SNDPrInd en Intro élargie (CH, T, GG)	1	2.9%	0	0.0%	0	0.0%				
F	SND en Intro élargie (CH, T, GG)	0	0.0%	2	6.3%	0	0.0%				
F	SNI	2	5.7%	1	3.1%	0	0.0%	5	62.5%	4	80%
F	SNIAdjInd	0	0.0%	0	0.0%	1	3.6%				
F	SNI en Intro élargie (G, CH, T, GG)	1	2.9%	1	3.1%	0	0.0%	1	12.5%		
F	SNI en Intro élargie (CH, T, GG)	4	11.4%	4	12.5%	1	3.6%				
F	SNPossPrép en Intro élargie (CH, T, GG)	1	2.9%	0	0.0%	1	3.6%	1	12.5%	1	20%
F	SNPossAdjIndPrép en Intro élargie (CH, T, GG)	6	17.1%	0	0.0%	1	3.6%				
F	SNNumCard en Intro élargie (CH, T, GG)	1	2.9%	3	9.4%	0	0.0%				
F	SNNumCard en Intro élargie (G, CH, T, GG, PG)	0	0.0%	0	0.0%	1	3.6%				
F	SNNumCard et SNI en Intro élargie (CH, T, GG)	1	2.9%	1	3.1%	0	0.0%				
F	SNPoss en Intro élargie	1	2.9%	2	6.3%	0	0.0%				
F	SNPoss et SNI en Intro élargie (CH, T, GG)	0	0.0%	1	3.1%	0	0.0%				
F	SNIQuant en Intro élargie (CH, T, GG)	0	0.0%	1	3.1%	0	0.0%				
F	SNDAdjIndPrép en Intro élargie (CH, T, GG)	0	0.0%	1	3.1%	1	3.6%				
F	SNPossPrép et SNI en Intro élargie (CH, T, GG)	0	0.0%	1	3.1%	0	0.0%				
F	SNPossAdjInd et PP en Intro élargie (G, CH, T, GG)	0	0.0%	1	3.1%	0	0.0%				
F	NumCard et SNPossAdjInd en Intro élargie (CH, T, GG)	0	0.0%	0	0.0%	1	3.6%				
F	SNIQuant et SNI en Intro élargie (CH, T, GG)	0	0.0%	0	0.0%	1	3.6%				
Total en focus		22		20		10		8		5	
Syntagmes indéfinis		9		13		3		6		4	
Syntagmes définis		13		7		7		2		1	

Introduction de la (grande) grenouille		3e année		5e année		7e année		Groupe A		Groupe B	
T	SND	5	14.3%	4	12.5%	3	10.7%				
T	SNDAdjInd	0	0.0%	2	6.3%	0	0.0%				
T	SND en Intro élargie (CH, T, GG)	1	2.9%	0	0.0%	1	3.6%				
T	SND en Intro élargie (G, CH, T, GG)	1	2.9%	0	0.0%	0	0.0%				
T	SNI	0	0.0%	2	6.3%	0	0.0%				
T	SNDAdjInd en Intro élargie (CH, T, GG)	4	11.4%	1	3.1%	3	10.7%				
T	SNDAdjInd en Intro élargie (G, CH, T, GG)	0	0.0%	1	3.1%	0	0.0%				
T	SNPossAdjInd en Intro élargie (CH, T, GG)	2	5.7%	1	3.1%	3	10.7%				
T	SNPoss et PPTon en Intro élargie (G, CH, T, GG)	0	0.0%	1	3.1%	0	0.0%				
T	SND et SNPoss en Intro élargie (G, CH, T, GG)	0	0.0%	0	0.0%	1	3.6%				
T	PPTon et SNPoss en Intro élargie (G, CH, T, GG)	0	0.0%	0	0.0%	1	3.6%				
T	SNPoss et Prénoms en Intro élargie (CH, T, GG)	0	0.0%	0	0.0%	1	3.6%				
T	SNPoss en Intro élargie (CH, T, GG)	0	0.0%	0	0.0%	3	10.7%				
T	SNPoss et SNI en Intro élargie (CH, T, GG)	0	0.0%	0	0.0%	1	3.6%				
T	SNPossAdjInd et SND en Intro élargie (CH, T, GG)	0	0.0%	0	0.0%	1	3.6%				
Total en topic		13		12		18					
Syntagmes indéfinis		0		2		1					
Syntagmes définis		13		10		17					
Total	Formes en focus	22	62.9%	20	62.5%	10	35.7%	8	100%	5	100%
	Formes en topic	13	37.1%	12	37.5%	18	64.3%	0	0%	0	0%
	Formes indéfinies (F et T)	9	25.7%	15	46.9%	4	14.3%	6	75%	4	80%
	Formes définies (F et T)	26	74.3%	17	53.1%	24	85.7%	2	25%	1	20%

Ce tableau révèle un fait intéressant : la spécification de la grande grenouille par des formes en focus semble être un peu négligée en ce qui concerne l'introduction exclusive de ce personnage. Ceci est encore plus prononcé par le fait que ce personnage est introduit par 63% des locuteurs de FL2 dans des structures de l'introduction élargie parmi lesquelles nous avons relevé plusieurs usages ambigus sans spécification de personnages pour la première mention de la grande grenouille, du chien et de la tortue apparaissant ensemble. En effet, un peu plus de la moitié des données se révèle ambiguë pour l'introduction élargie : 18 locuteurs en 3<sup>e</sup> année, 14 en 5<sup>e</sup> année, et 17 en 7<sup>e</sup> année ont ainsi utilisé des structures sans spécification de personnages. La majorité de l'introduction élargie concerne les trois animaux de compagnie (CH, T et GG) comme en témoignent les quelques exemples suivants :

**3<sup>e</sup> année :**

SNPossAdjIndPrép : *à toutes ses animaux domestiques*

SNI : *des animaux, des animal*

SNNumCard : *trois animaux de compagnie*

SNDAdjInd : *les autres animaux*

**5<sup>e</sup> année :**

SNPoss et PPTon : *ses animaux et lui*

SNIQuant : *beaucoup des animaux*

SNPoss : *ses animaux*

SNDAdjInd : *tout le monde*

**7<sup>e</sup> année :**

SNIQuant et SNI : *de plusieurs animaux et des amis*

PPTON et SNPoss : *lui et son ami* (usage erroné pour *son ami*)

SNDAdjIndPrép : *aux autres animaux*

Au total, en ce qui concerne toutes les formes employées (introduction élargie et non élargie) pour introduire ce référent, les formes en focus sont nettement plus élevées en 3<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> année par rapport aux formes en topic (62,9% vs. 37,1% et 62,5% vs. 37,5% respectivement). Par contre, les résultats des locuteurs de la 7<sup>e</sup> année montrent une tendance inverse pour ce qui est de l'information en F (35,7%) et celle en T (64,3%), similaires aux données pour l'introduction du garçon. Ce résultat nous amène à penser que le rôle actif vs. passif du personnage pourrait intervenir dans les choix des formes linguistiques (*cf.* plus de détails à ce sujet *Infra* : 3.6.2.6.).

En outre, les formes définies sont plus employées que les formes indéfinies chez les apprenants en 3<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup> (74,3% vs. 25,7 et 85,7% vs. 14,3% respectivement) pour la première mention de la grande grenouille. En ce qui concerne les résultats de la 5<sup>e</sup> année, bien que les structures définies soient employées plus souvent que les structures indéfinies, la différence n'est pas considérable (53,1 vs. 46,9% respectivement). Ces résultats contredisent nos attentes. La prédominance des formes définies pour l'introduction de la grande grenouille dans les données des trois niveaux (surtout en 3<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup> année) pourrait s'expliquer par le fait, comme nous l'avons déjà mentionné pour les résultats des données en F et T, que la grande grenouille apparaît majoritairement en introduction élargie. Nous pensons également que, une fois le sujet thématique établi (*cf.* les résultats pour le garçon *Infra* : 3.6.2.1.), les locuteurs auraient plus tendance à faire la première mention d'un personnage par le biais des formes définies. Ceci devient plus justifiable par le fait

que nos locuteurs de FL2 assument, du fait de la situation de communication partagée, que l'interlocuteur a connaissance des personnages en question lorsqu'ils racontent l'histoire.

En ce qui concerne les données des locuteurs de FL1, à notre surprise, un locuteur du groupe B n'a pas fait mention de la grenouille dans son récit. Au total, 3 sur 13 locuteurs ont introduit la grenouille avec le chien (ex. : *c'est un petit garçon qui est dans sa chambre avec son chien et sa grenouille*). En outre, toute forme utilisée pour l'introduction de la grande grenouille est en focus, la plupart des locuteurs (groupes A et B) employant des SNI (*une grenouille*). En somme, ces résultats sont conformes à ce que nous nous attendions.

Dans la partie qui suit, nous allons présenter les résultats concernant l'introduction du chien et de la tortue dans les données de FL2, ainsi que les résultats du chien dans les données de FL1. Nous avons décidé de présenter le chien et la tortue ensemble étant donné leur introduction élargie dans les données des apprenants d'immersion.

### **3.6.2.3. Introduction des référents : la tortue (FL2) et le chien (FL2 et FL1)**

Les résultats révèlent que ces deux personnages ont été introduits par le biais des mêmes formes (cf. la deuxième colonne du Tableau 9), et ils sont donc apparus ensemble à l'exception d'une seule forme (SNI en focus), ce qui explique que nous analysons ces deux personnages ensemble.

### **Tableau 9 : Répartition des moyens linguistiques pour l'introduction de la tortue et du chien par les locuteurs de FL2**

Introduction de la tortue/du chien		3e année		5e année		7e année	
Total		35	100.0%	32	100.0%	28	100.0%
F	SNI	1	2.9%	0	0.0%	0	0.0%
F	SNPossAdjInd en Intro élargie (CH, T, GG)	1	2.9%	0	0.0%	0	0.0%
F	SNPoss en Intro élargie (CH, T, GG)	1	2.9%	2	6.3%	0	0.0%
F	SNDAdjInd en Intro élargie (CH, T, GG)	4	11.4%	0	0.0%	0	0.0%
F	SNDPossAdjIndPrép en Intro élargie (CH, T, GG)	4	11.4%	0	0.0%	0	0.0%
F	SNDAdjIndPrép en Intro élargie (CH, T, GG)	1	2.9%	1	3.1%	1	3.6%
F	SNPrInd en Intro élargie (CH, T, GG)	1	2.9%	0	0.0%	0	0.0%
F	SNI en Intro élargie (CH, T, GG)	2	5.7%	4	12.5%	0	0.0%
F	SNI en Intro élargie (G, CH, T, GG)	1	2.9%	1	3.1%	0	0.0%
F	SNDPossPrép en Intro élargie (CH, T, GG)	1	2.9%	0	0.0%	0	0.0%
F	SNI en Intro élargie (CH, T, GG)	2	5.7%	0	0.0%	1	3.6%
F	SNNumCard en Intro élargie (CH, T, GG)	1	2.9%	3	9.4%	0	0.0%
F	SNNumCard et SNI en Intro élargie (CH, T, GG)	1	2.9%	1	3.1%	0	0.0%
F	SND en Intro élargie (CH, T, GG)	0	0.0%	2	6.3%	0	0.0%
F	SNIQuant en Intro élargie (CH, T, GG)	0	0.0%	1	3.1%	0	0.0%
F	SNPossPrép et SNI en Intro élargie (CH, T, GG)	0	0.0%	1	3.1%	0	0.0%
F	SNDAdjInd en Intro élargie (CH, T)	0	0.0%	1	3.1%	0	0.0%
F	SNPoss et SNI en Intro élargie (CH, T, GG)	0	0.0%	1	3.1%	0	0.0%
F	SNPossAdjIndprép en Intro élargie (CH, T, GG, PG)	0	0.0%	1	3.1%	0	0.0%
F	SNIQuant et SNI en Intro élargie (CH, T, GG)	0	0.0%	0	0.0%	1	3.6%
F	NumCard et SNPossAdjInd et Prénoms en Intro élargie (CH, T, GG)	0	0.0%	0	0.0%	1	3.6%
F	SNPossPrép en Intro élargie (CH, T, GG)	0	0.0%	0	0.0%	1	3.6%
F	SNNumCard en Intro élargie (CH, T, GG, G, PG)	0	0.0%	0	0.0%	1	3.6%
F	SNPossAdjIndPrép en Intro élargie (CH, T, GG)	0	0.0%	0	0.0%	1	3.6%
Total en focus		21		19		7	
Syntagmes indéfinis		7		10		3	
Syntagmes définis		14		9		4	

Introduction de la tortue/du chien		3e année		5e année		7e année	
T	SNPoss en Intro élargie (CH, T, GG)	0	0.0%	0	0.0%	3	10.7%
T	SNDAdjInd en Intro élargie (G, CH, T, PG)	1	2.9%	0	0.0%	0	0.0%
T	SND en Intro élargie (CH, T, GG)	1	2.9%	1	3.1%	1	3.6%
T	SND en Intro élargie (G, CH, T)	1	2.9%	0	0.0%	1	3.6%
T	SND en Intro élargie (G, CH, T, GG)	2	5.7%	0	0.0%	0	0.0%
T	SND et SNDAdjInd en Intro élargie (G, CH, T)	1	2.9%	0	0.0%	0	0.0%
T	SNDAdjInd en Intro élargie (G, CH, T)	1	2.9%	0	0.0%	0	0.0%
T	PP en Intro élargie (G, CH, T, GG, PG)	3	8.6%	2	6.3%	0	0.0%
T	SNDAdjInd en Intro élargie (CH, T)	3	8.6%	0	0.0%	0	0.0%
T	SND en Intro élargie (CH, T)	1	2.9%	0	0.0%	1	3.6%
T	SNI en Intro élargie (G, CH, T, GG)	0	0.0%	2	6.3%	0	0.0%
T	SNPoss et PPTon en Intro élargie (G, CH, T, GG)	0	0.0%	1	3.1%	0	0.0%
T	SNDADjInd en Intro élargie (G, CH, T)	0	0.0%	2	6.3%	0	0.0%
T	SNDAdjInd en Intro élargie (G, CH, T, GG)	0	0.0%	1	3.1%	1	3.6%
T	SNPossAdjInd en Intro élargie (CH, T, GG)	0	0.0%	1	3.1%	3	10.7%
T	SNPossAdjInd et PP en Intro élargie (CH, T, GG, G)	0	0.0%	1	3.1%	0	0.0%
T	SND et SNDAdjInd en Intro élargie (G, CH, T, GG, PG)	0	0.0%	1	3.1%	0	0.0%
T	SND et SNDAdjInd et SND en Intro élargie (G, CH, T)	0	0.0%	1	3.1%	0	0.0%
T	PPTonique et SNPoss en Intro élargie (G, CH, T, GG)	0	0.0%	0	0.0%	1	3.6%
T	SND et SNPoss en Intro élargie (G, GG, T, CH)	0	0.0%	0	0.0%	1	3.6%
T	SNDAdjInd en Intro élargie (CH, T, GG)	0	0.0%	0	0.0%	3	10.7%
T	SNPoss et Prénoms en Intro élargie (Ch, T, GG)	0	0.0%	0	0.0%	1	3.6%
T	SNAjInd en Intro élargie (G, CH, T)	0	0.0%	0	0.0%	1	3.6%
T	SNDAdjInd et SND et Pr en Intro élargie (G, CH, T)	0	0.0%	0	0.0%	1	3.6%
T	SNPoss en Intro élargie (CH, T, GG)	0	0.0%	0	0.0%	1	3.6%
T	SNPoss et SNI en Intro élargie (CH, T, GG)	0	0.0%	0	0.0%	1	3.6%
T	SNPossAdjInd et SND en Intro élargie (CH, T, GG)	0	0.0%	0	0.0%	1	3.6%
Total en topic		14		13		21	
Syntagmes indéfinis		0		2		0	
Syntagmes définis		14		11		21	
Total		Formes en focus		Formes en topic		Formes indéfinis (F et T)	
		21	60.0%	19	59.4%	7	25.0%
		14	40.0%	13	40.6%	21	75.0%
		7	20.0%	12	37.5%	3	10.7%
		28	80.0%	20	62.5%	25	89.3%

Comme pour les résultats de l'introduction de la grande grenouille, la tortue et le chien ont été introduits dans des structures d'introduction élargie (sauf un exemple). Il est intéressant de remarquer ces occurrences, peut-être liées au fait que le garçon et ses trois animaux de compagnie figurent ensemble à la première page du livre. À titre d'illustrations, considérons quelques exemples pour l'introduction élargie de la tortue et du chien :

CH et T – en SND : *le chien et le tortue*; en SNDAJInd : *tous les autres animaux* (usage ambigu)

G, CH et T – en SND : *le garçon le chien et le tortue*; en SND et SNDAJInd : *le garçon et les autres animaux* (usage ambigu pour)

CH, T et GG – en SNPrInd : *les autres* (usage ambigu); en SND : *les animaux* (usage ambigu)

G, CH, T et GG – en SND : *le chien et le tortue et le grenouille et le garçon*; en SNI : *un p'tit garçon un chien un tortue et un grenouille*

CH, T, GG et PG – en SNPossAdjIndPrép et SND : *avec ses autres animaux et le p'tite grenouille*

G, CH, T et PG – en SNDAJInd : *tout le monde* (usage ambigu)

G, CH, T, GG et PG – en PP : *ils* (usage ambigu); SNNumCard :  *cinq \*caractères*<sup>55</sup>  
(usage ambigu)

Les quelques exemples ci-dessus illustrent plusieurs usages ambigus dans les données de FL2. Notamment, 71% des locuteurs en 3<sup>e</sup> année, 68% en 5<sup>e</sup> année et 68% en 7<sup>e</sup> année ne distinguent pas clairement les deux référents lors de leurs premières mentions. Sans connaissance partagée

---

<sup>55</sup> Nous avons indiqué par une astérisque les mots anglais ou les anglicismes dans la transcription des données de FL2.

du livre, l'interlocuteur a donc beaucoup de difficulté à savoir de quels personnages il s'agit dans l'histoire sur la base de leur introduction.

Le taux des formes en focus surpasse celui des formes en topic dans les données de la 3<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> année, tandis que, chez les locuteurs de la 7<sup>e</sup> année, les résultats sont inverses – ceci convergeant avec les résultats relatifs à l'introduction du garçon et de la grande grenouille. Ces résultats sont quelque peu surprenants dans le sens où il n'y a pas de progression linéaire parmi les niveaux en ce qui a trait à la maîtrise des formes linguistiques pour introduire l'information, mais il existe d'autres facteurs influant sur les choix des moyens linguistiques (*cf. Infra* : 3.6.2.6.).

En outre, l'usage des formes définies est nettement plus élevé de la 3<sup>e</sup> à la 7<sup>e</sup> année (80% *vs.* 20%, 62,5% *vs.* 37,5% et 89,3% *vs.* 10,7% respectivement), résultats similaires à ceux de l'introduction de la grande grenouille.

Les résultats ci-dessus nous suggèrent que :

- la situation de communication a un impact majeur dans le choix des moyens linguistiques.

Notamment, la connaissance partagée de l'histoire encourage nos locuteurs de FL2 à utiliser plutôt des formes définies pour introduire les trois animaux de compagnie du garçon, et aussi à le faire en introduction élargie. Le fait que plus de la moitié des formes utilisées pour l'introduction de la tortue et du chien en introduction élargie sont ambiguës semble confirmer également l'influence de la situation de communication;

- le choix des moyens linguistiques (formes définies *vs.* indéfinies) est motivé en fonction du facteur humain *vs.* non humain des personnages – voir l'usage abondant des formes indéfinies

pour l'introduction du garçon dans le Tableau 7 – cf. *Infra* : 3.6.5. pour la discussion de cet aspect;

- les locuteurs aux différents niveaux semblent bien maîtriser la spécification de l'information en début d'histoire par le biais des structures en focus. Le seul groupe qui fait exception à cette tendance est la cohorte de la 7<sup>e</sup> année, à notre surprise, non seulement pour les données de la tortue et du chien, mais aussi pour l'introduction de la grande grenouille et du garçon – nous aborderons l'explication de ce résultat dans la partie 3.6.2.6.

Considérons maintenant l'introduction du chien dans des données de FL1.

**Tableau 10 : Répartition des moyens linguistiques pour l'introduction du chien par les locuteurs de FL1**

Introduction du chien (FL1)		Groupe A		Groupe B	
Total		8	100%	6	100%
F	SNI en Intro élargie (G, CH), (CH, Gr)	1	12.5%	1	16.7%
F	SNPossPrép en Intro élargie (CH, Gr), (G, CH)	2	25.0%	1	16.7%
F	SNPossPrép	1	12.5%	1	16.7%
F	SND	0	0.0%	1	16.7%
T	SNPoss et PP	1	12.5%	0	0.0%
T	SNPoss en Intro élargie (G, CH)	1	12.5%	0	0.0%
T	PP en Intro élargie (G, CH)	1	12.5%	1	16.7%
T	SNPoss	1	12.5%	0	0.0%
T	SND et PP	0	0.0%	1	16.7%
Total	Formes en focus	4	50.0%	4	66.7%
	Formes en topic	4	50.0%	2	33.3%
	Formes indéfinies (F et T)	1	12.5%	1	16.7%
	Formes définies (F et T)	7	87.5%	5	83.3%

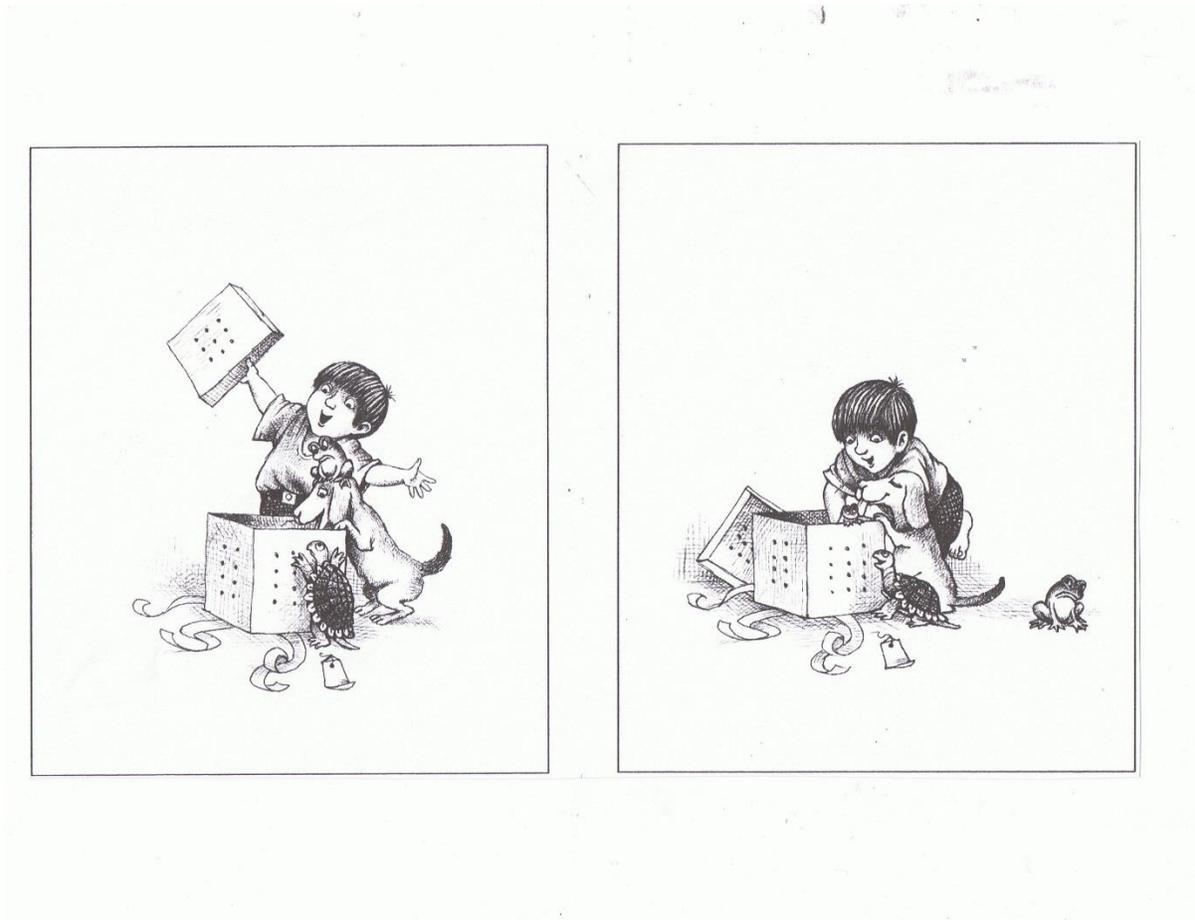
La lecture du tableau 10 montre que des formes définies (SND) sont employées plus souvent par les groupes A et B que des formes indéfinies pour l'introduction du chien. Considérant la diminution des taux des formes indéfinies pour l'introduction des référents (G, Gr, CH), similairement aux données chez les locuteurs de FL2, le facteur humain vs. non humain semble donc jouer un rôle dans le choix des moyens linguistiques chez les francophones aussi. En ce qui concerne la spécification de l'information en début d'histoire, les locuteurs plus âgés fournissent plus d'information en focus.

Considérons maintenant les données concernant l'introduction de la petite grenouille, le dernier personnage dans les données de FL2.

#### **3.6.2.4. Introduction des référents : la petite grenouille (FL2)**

Avant de passer à l'analyse des données en ce qui concerne l'introduction de la petite grenouille, nous allons présenter les images 2 et 3 (présentées côte à côte dans le livre – voir la Figure 4) du corpus de FL2 où les autres personnages du livre, le garçon, la grande grenouille, le chien et la tortue se rendent compte du contenu de la boîte, présentée à la page 1 du livre.

**Figure 4 : Introduction de la petite grenouille (FL2)**



Comme on l'a mentionné plus haut, la petite grenouille n'est pas introduite en même temps que les autres personnages du livre, et les résultats semblent indiquer que les locuteurs de la cohorte de FL2 traitent ce personnage non humain différemment des autres pour ce qui est de son introduction. En effet, alors qu'elle apparaît dans les images plus tard que les autres animaux de compagnie du garçon, elle est souvent introduite avant ces animaux.

Ces résultats montrent que les locuteurs de FL2 semblent attribuer une grande importance à la petite grenouille. En effet, dans leurs histoires, plus de la moitié des locuteurs en 3<sup>e</sup> année (60%) font une première mention de la petite grenouille avant l'apparition en scène de tous ou de certains

animaux de compagnie. Ce taux diminue dans les deux autres niveaux à 37,5% et à 36% en 5<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup> année respectivement<sup>56</sup>.

Prenons deux exemples d'introduction de la petite grenouille, le premier faisant apparaître la petite grenouille après les trois animaux de compagnie, tandis que le second la présente avant ces personnages :

(3) (7 : C01)

1a *un jour un p'tit garçon reçoit un p'tit cadeau de / son père.*

2a *et le tortue et le grenouille et le chien regardent les # regardent.*

3abcd *le p'tit garçon est un peuZ heureux pour avoir **un p'tit grenouille** et le grenouille ressemble un peu fâche à le cadeau que le p'tit garçon a reçu.*

(4) (5 : B03)

1ab *hm il y a un p'tit garçon voit un cadeau et il est il est tellement excité. /*

2abc *il ouvre le cadeau et il voit un autre grenouille il a déjà un grenouille un chien et un tortue.*

Passons maintenant aux résultats de l'analyse des données concernant l'introduction référentielle de la petite grenouille (Tableau 11).

---

<sup>56</sup> N'oublions pas que, avant de raconter l'histoire, les locuteurs avaient le droit de parcourir les pages du livre, c'est-à-dire qu'ils étaient conscients du fait que la boîte contenait une petite grenouille à la première page (cf. Figure 2).

**Tableau 11 : Répartition des moyens linguistiques pour l'introduction de la petite grenouille par les locuteurs de FL2**

Introduction de la petite grenouille		3e année		5e année		7e année	
Total - pour les données en F et en T		35	100.0%	32	100.0%	28	100.0%
F	SNI	28	80.0%	21	65.6%	20	71.4%
F	SNIAdjInd	4	11.4%	6	18.8%	5	17.9%
F	SND	1	2.9%	2	6.3%	0	0.0%
F	SNDPrép	1	2.9%	0	0.0%	0	0.0%
F	COD	1	2.9%	1	3.1%	0	0.0%
F	SNNumCard en Intro élargie (G, CH, T, GG, PG)	0	0.0%	0	0.0%	1	3.6%
F	SNDAdjInd	0	0.0%	0	0.0%	1	3.6%
Total en focus		35		30		27	
Syntagmes indéfinis		32		27		26	
Syntagmes définis		3		3		1	
Introduction de la petite grenouille		3e année		5e année		7e année	
T	SND	0	0.0%	0	0.0%	1	3.6%
T	SNDNumCard en Intro élargie (GG et PG)	0	0.0%	1	3.1%	0	0.0%
T	PP	0	0.0%	1	3.1%	0	0.0%
Total en topic		0		2		1	
Syntagmes indéfinis		0		0		0	
Syntagmes définis		0		2		1	
Total	Formes en focus	35	100.0%	30	93.8%	27	96.4%
	Formes en topic	0	0.0%	2	6.3%	1	3.6%
	Formes indéfinies (F et T)	32	91.4%	27	84.4%	26	92.9%
	Formes définies (F et T)	3	8.6%	5	15.6%	2	7.1%

Trois remarques s'imposent après l'observation du tableau 11. La première concerne l'introduction de la petite grenouille seule (à part deux occurrences en introduction élargie). Ceci pourrait s'expliquer par le fait que la petite grenouille apparaît plus tard dans le livre, alors que les autres personnages figurent ensemble à la première image.

La deuxième remarque est que le taux des formes indéfinies (en F et en T) surpasse considérablement celui des formes définies, la forme indéfinie la plus utilisée étant le SNI (*un p'tit grenouille, un nouveau grenouille, un nouveau animaux, un grenouille, etc.*). De plus, toutes structures indéfinies relèvent de l'information en focus. L'introduction de la petite grenouille

semble être très similaire à celle du garçon pour ce qui est de la prédominance des formes indéfinies. En effet, ces formes sont même plus fréquentes que celles pour l'introduction du garçon (*cf.* Tableau 7). Sur la base de ces données, il semble que la différence humain *vs.* non humain des personnages n'est qu'un des facteurs ayant une incidence sur le choix des moyens linguistiques pour l'introduction des personnages dans le corpus analysé. Nos données suggèrent que le rôle actif *vs.* passif des personnages a un impact sur le choix des moyens linguistiques pour l'introduction. La petite grenouille n'a qu'un très petit rôle dans tout le récit. En fait, elle disparaît au milieu de l'histoire et ne revient qu'à la fin. Elle remplit donc plutôt un rôle très passif, même lorsqu'elle est sur scène, en comparaison des autres animaux de compagnie parmi lesquels la grande grenouille, qui joue le rôle le plus actif dans l'histoire, suivie de la tortue, puis du chien.

La troisième remarque concerne les formes en focus et en topic pour l'introduction de la petite grenouille : les locuteurs de tous les niveaux ont fait une première mention de ce personnage en focus, à l'exception de deux locuteurs en 5<sup>e</sup> année et d'un seul locuteur en 7<sup>e</sup> année. En effet, c'est le seul personnage qui soit introduit presque exclusivement en focus.

Dans ce qui suit, nous allons présenter les personnages secondaires du corpus de FL1, ceux qui jouent un rôle dans le développement des épisodes de la forêt. Il s'agit notamment du gaufre, du hibou et du cerf. Nous avons exclu les abeilles de l'analyse, étant donné que les locuteurs ne font pas mention des abeilles ou y réfèrent en utilisant le mot *ruche*.

### 3.6.2.5. Introduction des référents : le gaufre, le hibou et le cerf (FL1)

Nous avons réparti les données en trois parties dans le Tableau 12 ci-dessous afin de présenter les résultats pour le gaufre, le hibou et puis le cerf.

**Tableau 12 : Répartition des moyens linguistiques pour l'introduction du gaufre, du hibou, et du cerf par les locuteurs de FL1**

Introduction du gaufre, du hibou et du cerf		Groupe A		Groupe B	
		<b>Le gaufre</b>			
Total partiel		4	100%	2	100%
F	SNI	3	75.0%	2	100%
F	SND	1	25.0%	0	0%
F	SNDPossPrép	1	25.0%	0	0%
		<b>Le hibou</b>			
Total partiel		5	100%	5	100%
F	SNI	3	60.0%	3	60.0%
F	SND	1	20.0%	0	0.0%
T	SNI	0	0.0%	1	20.0%
T	SND	1	20.0%	0	0.0%
T	SND et PP	0	0.0%	1	20.0%
		<b>Le cerf</b>			
Total partiel		7	100%	6	100%
F	SNI	2	28.6%	3	50.0%
F	SNIPrép	1	14.3%	1	16.7%
F	SNIPoss	1	14.3%	0	0.0%
F	SNIPossPrép	1	14.3%	2	33.3%
F	SND	1	14.3%	0	0.0%
F	SNDPossPrép	1	14.3%	0	0.0%
Total		16	94.1%	11	84.6%
Formes en focus		1	5.9%	2	15.4%
Formes indéfinies (F et T)		11	64.7%	12	92.3%
Formes définies (F et T)		6	35.3%	1	7.7%

Dans les groupes de FL1, les personnages secondaires sont majoritairement introduits en focus. L'usage abondant des formes indéfinies pour leur introduction suggère que, similairement au personnage de la petite grenouille dans les données de FL2, le rôle moins actif des personnages pourrait influencer le choix des moyens linguistiques (préférence de l'usage des formes indéfinies), ainsi que la mise en focus de l'information.

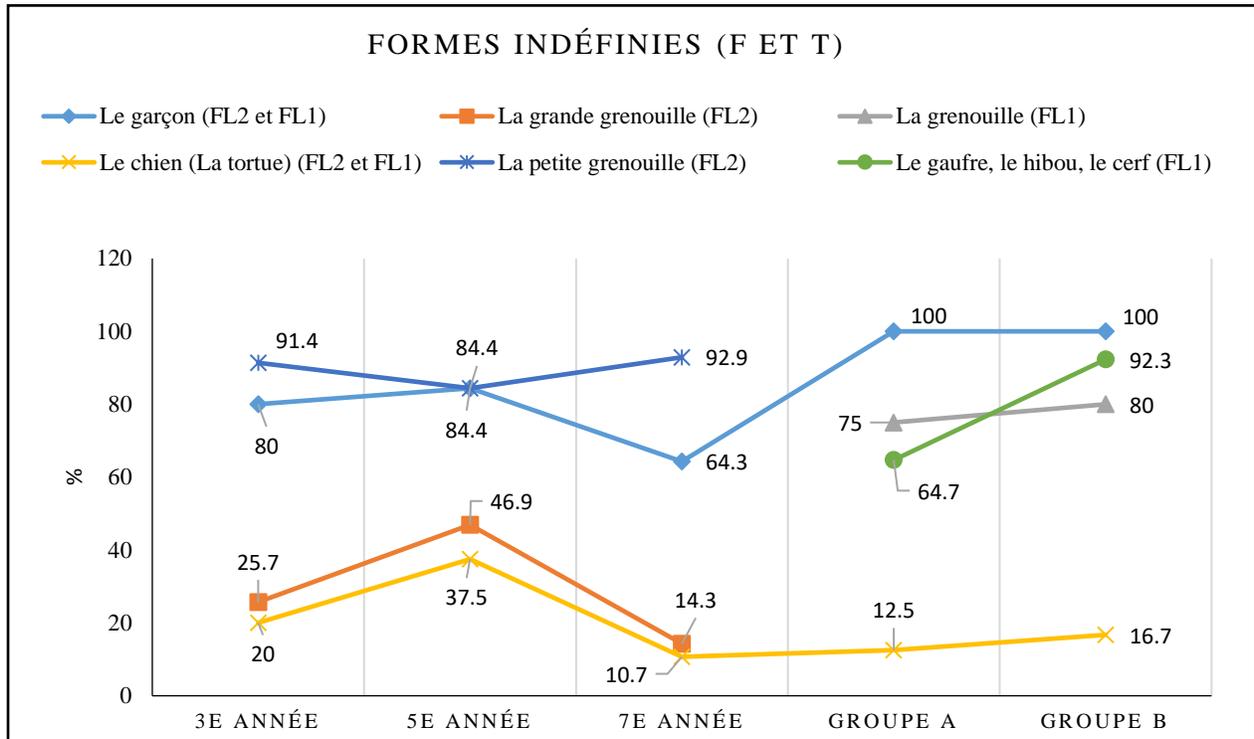
Passons maintenant à la synthèse des résultats de l'analyse micro-sémantique en ce qui concerne les moyens linguistiques utilisés pour les premières mentions des personnages afin d'identifier des tendances particulières sur les plans transversal et comparatif, et de répondre à nos questions de recherches (*cf. Supra* : 3.3.).

#### **3.6.2.6. Synthèse des résultats : l'introduction des référents**

Précisons tout d'abord que les résultats en pourcentages représentent les données par rapport aux totaux des moyens utilisés pour l'introduction des référents.

Voici les résultats des formes indéfinies dans la Figure 5 pour le marquage de la première mention des quatre personnages du corpus.

**Figure 5 : Usage des formes indéfinies (en F et T) pour l'introduction des personnages par les locuteurs de FL2 et de FL1**



Pour répondre à notre première question de recherche en ce qui concerne les moyens linguistiques utilisés, nous nous attendions à ce que les formes indéfinies soient les formes les plus fréquentes dans les deux cohortes analysées pour l'introduction de chacun des personnages. Notre première hypothèse était pertinente car nos résultats confirment que le garçon et la petite grenouille ont été introduits majoritairement par le biais de formes indéfinies. En outre, le garçon est introduit exclusivement par le biais des formes indéfinies chez les francophones. Ces locuteurs ont aussi utilisé plus souvent des formes indéfinies pour l'introduction de la grenouille et du gaufre, du hibou et du cerf.

Nos résultats concernant l'importance des formes indéfinies vont dans le sens de ceux des études en L1 (Karmiloff-Smith, 1981, 1985 – dans Verhoeven et Strömquist, 2001; Hickmann, 2004; et Kail et Hickmann, 1992) : dès l'âge de 8 à 10 ans les enfants utilisent des formes indéfinies afin de faire les premières mentions des référents dans leurs récits, similairement au système adulte. Akinci (2002) arrive à la même conclusion dans son étude sur des bilingues turc-français<sup>57</sup> (7 à 9 ans) où ces locuteurs se distinguent des monolingues turcs par l'usage plus important de formes nominales indéfinies pour l'introduction des personnages principaux – les taux d'usage de ces mêmes formes étant aussi élevés chez eux pour l'introduction des personnages secondaires.

Par contre, comme la figure le révèle, il n'en a pas été de même pour l'introduction de certains personnages : l'usage des formes définies surpassent considérablement celui des formes indéfinies, particulièrement en 3<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup> année pour la grande grenouille et le chien. Notons que les taux d'usage des formes indéfinies pour l'introduction du chien sont également bas chez les francophones.

L'usage prédominant des formes définies pour ces personnages est conforme à la recherche de Wigglesworth (1990) où l'usage des formes définies est statistiquement plus élevé pour le personnage secondaire en situation de connaissance partagée. Nos recherches semblent aussi partiellement confirmer la recherche de Kail et Hickmann (1992) en ce qui a trait à l'usage fréquent des formes définies pour les personnages principaux et les personnages secondaires.

---

<sup>57</sup> Les résultats de l'étude d'Akinci (2002) ne sont pas tout à fait comparables à ceux de notre étude étant donné qu'il s'agit de locuteurs nés en France pour la plupart.

Notre seconde question était de savoir si nous pouvions observer un impact de l'âge sur l'usage des formes indéfinies pour les premières mentions des référents. Nous avons avancé l'hypothèse que, sur le plan transversal, l'occurrence de ces formes augmente progressivement de la 3<sup>e</sup> à la 7<sup>e</sup> année, et que, sur le plan comparatif, les locuteurs de FL1 montrent des taux d'usage des formes indéfinies supérieures à ceux de leurs groupes équivalents en FL2.

Comme on peut le constater, les résultats de la Figure 5 contredisent notre hypothèse. En fait, à l'exception de la petite grenouille, l'usage des formes indéfinies pour l'introduction des référents diminue considérablement en 7<sup>e</sup> année – et même pour la petite grenouille, la différence entre les taux s'avère négligeable. Cette chute dans les taux de formes indéfinies est nettement observable dans les données de la 5<sup>e</sup> et de la 7<sup>e</sup> année pour le garçon, la grande grenouille et le chien (et la tortue). Nous ne pouvons donc pas établir une tendance claire en ce qui concerne l'introduction des personnages entre les trois niveaux, contrairement à nos attentes.

En outre, sur le plan comparatif, les deux groupes francophones (A et B) surpassent leurs groupes de locuteurs FL2 équivalents (3<sup>e</sup> année, et entre 5<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup> année respectivement) dans les taux d'usage des formes indéfinies pour l'introduction du seul personnage humain, le garçon.

Les résultats en ce qui concerne la diminution des formes indéfinies chez les locuteurs de FL2 (considérons ici les données [G, GG, CH] entre la 3<sup>e</sup> et la 7<sup>e</sup> année) contredisent ceux de l'étude de Karmiloff-Smith, 1981, 1985 – citée dans Verhoeven et Strömqvist, 2001; Hickmann, 2004; et Kail et Hickmann, 1992. Étant donné la faiblesse du nombre total des formes (équivalent au nombre total des locuteurs dans chaque groupe des deux cohortes) utilisées pour l'introduction

des personnages, nous n'avons pas pris en considération les résultats statistiquement non significatifs<sup>58</sup>.

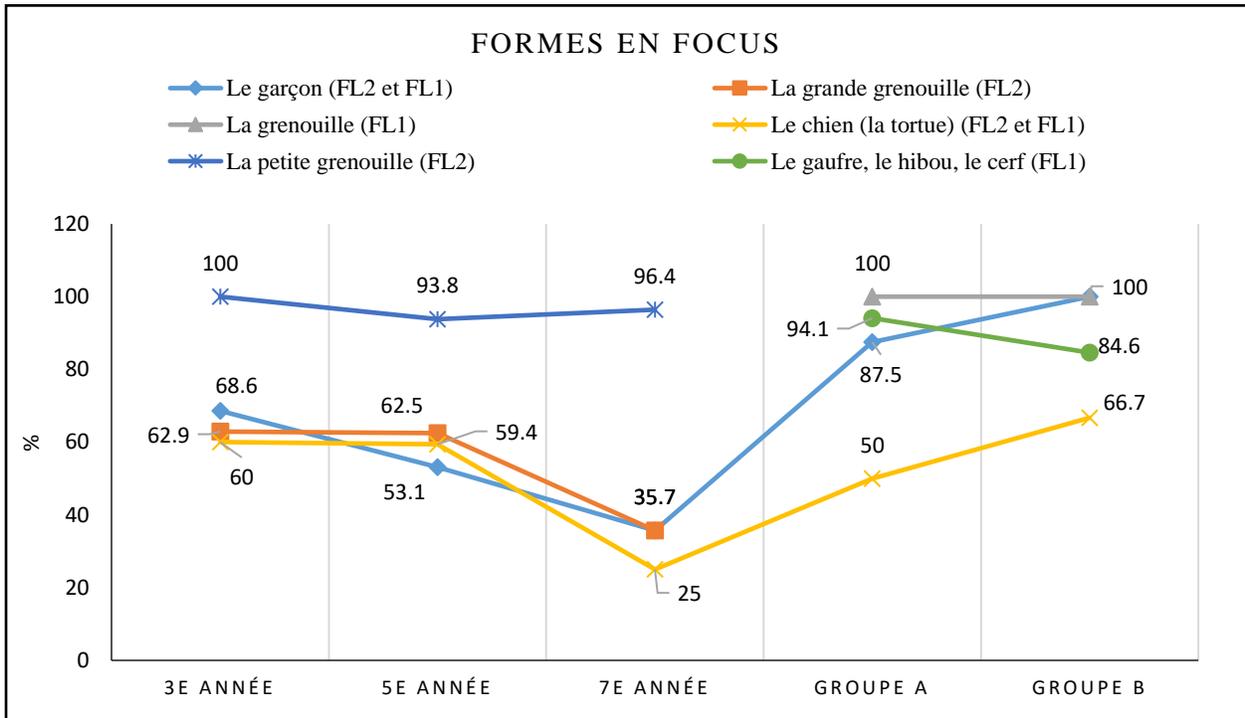
Les résultats ci-dessus nous ont menée à regarder de plus près les données afin de savoir pourquoi les locuteurs des deux cohortes n'obéissaient pas toujours à la règle dans la langue française, notamment l'introduction d'une nouvelle information par une forme indéfinie. Nous voulions aussi mettre en lumière la raison pour laquelle les taux des formes indéfinies diminuaient avec l'âge pour la plupart des référents du récit chez les locuteurs de FL2.

Afin de répondre donc à notre troisième question, portant sur les facteurs ayant un impact sur le choix des moyens linguistiques pour l'introduction des référents, nous avons examiné les résultats, non seulement du point de vue de la dichotomie défini *vs.* indéfini, mais aussi du point de vue de la dichotomie topic *vs.* focus. Voici les résultats pour la distribution des formes en focus dans la Figure 6.

---

<sup>58</sup> Ayant mené l'analyse chi-carré en ce qui concerne l'introduction du garçon auprès des locuteurs de FL2 (on se rappellera que le nombre des locuteurs de FL1 dans les groupes A et B respectivement est bien inférieur à celui des locuteurs de FL2, donc l'analyse statistique est encore moins significative), nous avons trouvé  $0,2 > p > 0,1$  ( $df=2$ ) pour l'usage des formes indéfinies/définies et celui des formes topic/focus respectivement. Nous avons aussi contrasté l'usage des formes en focus auprès des mêmes locuteurs pour l'introduction du garçon et de la petite grenouille où le résultat ( $0,3 < p < 0,5$ ) se révèle non significatif. En examinant les totaux, il semble donc inutile de mener des analyses statistiques pour ce type de mouvement référentiel.

**Figure 6 : Information en focus pour l'introduction des personnages par les locuteurs de FL2 et de FL1**



Comme nous nous y attendions, la situation de communication semble jouer un rôle dans la distribution des moyens linguistiques pour l'introduction des référents. Rappelons que les locuteurs de FL2 regardent le livre d'image ensemble avec la chercheuse, donc l'introduction des référents ne doit pas être nécessairement réalisée au moyen de formes indéfinies, étant donné que l'interlocuteur est familiarisé avec les référents. D'ailleurs, selon Hickmann (2000), dans les recherches fondées sur une connaissance partagée, qui est de plus ancrée dans le contexte extralinguistique, ce type de situation ne requiert pas le marquage du statut de l'information à l'intérieur du discours, et ne permet donc pas de conclure à une acquisition tardive si les enfants, par exemple, ne différencient pas entre les formes définies et indéfinies ou s'ils utilisent les pronoms de façon ambiguë – p. 95.

Pour avoir une réponse adéquate à notre question, il aurait été souhaitable de mener cette recherche dans deux conditions différentes, à savoir dans une situation de connaissance partagée *vs.* une situation de connaissance non partagée. Néanmoins, nos résultats révèlent des tendances intéressantes.

Nous pensons que, sur le plan transversal, l'augmentation (G) et/ou l'abondance des formes définies (GG et CH [T]) surtout en 7<sup>e</sup> année, ainsi que l'augmentation des formes en topic pour la plupart des référents indiquent clairement l'impact de la situation de communication dans nos recherches. De plus, la situation de communication semble être en lien direct avec l'introduction élargie, ceci expliquant l'usage des formes définies pour la grande grenouille, le chien et la tortue.

Le fait que certains personnages sont introduits majoritairement par des formes indéfinies (G et PP) et des formes en focus (*cf.* PG dans la Figure 5) nous renvoie à une autre hypothèse que nous avons avancée, notamment l'impact du rôle du personnage (actif/passif, humain/non humain, primaire/secondaire) sur le choix des moyens linguistiques. Nous nous attendions à ce que le garçon soit considéré comme le personnage principal du récit, bien qu'il apparaisse avec ses animaux de compagnie (CG, T et GG) dans la majorité des pages du livre. Ce rôle primaire expliquerait l'introduction du garçon majoritairement par des formes indéfinies par les cohortes de FL2.

Nous avons aussi avancé l'hypothèse que l'introduction des autres personnages s'effectue majoritairement par des formes indéfinies et par quelques formes définies. Les résultats ont révélé que le garçon et la petite grenouille sont les seuls personnages qui soient introduits majoritairement sans être accompagnés des autres personnages. Ce sont aussi ces personnages

dont les premières mentions sont effectuées majoritairement par le biais des formes indéfinies, bien que nous ayons observé la diminution de ces formes pour l'introduction du garçon de la 3<sup>e</sup> à la 7<sup>e</sup> année. Nos hypothèses s'avèrent donc partiellement pertinentes pour le garçon. Le fait que la petite grenouille est le seul personnage qui soit introduit principalement par le biais des formes en focus à tous les niveaux nous porte à croire que le rôle passif de ce référent influence ces usages. Comme nous l'avons déjà mentionné, la petite grenouille assume un moindre rôle dans le récit, étant tout à fait absente dans plusieurs pages du livre. L'introduction du garçon en topic et l'usage des formes indéfinies pour son introduction pourraient signaler son rôle primaire auprès de nos locuteurs de FL2, bien que la tendance (information en focus *vs.* topic) soit opposée dans les recherches en acquisition (Lenart et Perdue, 2004) en ce qui concerne l'introduction du personnage principal.

Nous avons relevé une tendance similaire chez les locuteurs de FL1. Leurs résultats suggèrent que le rôle primaire *vs.* secondaire des personnages pourrait influencer le choix des moyens linguistiques, comme l'usage des formes indéfinies et la mise en focus de l'information en début d'histoire. Par exemple, bien que le chien remplisse un rôle plutôt secondaire par rapport au garçon, son rôle pourrait être considéré comme plus important par rapport au gaufre, au hibou et au cerf. Ceci expliquerait alors son introduction par des formes définies.

Bien que ces résultats ne soient pas confirmés par des analyses chi-carré, du fait du faible nombre de locuteurs participant à l'étude dans chaque groupe des deux cohortes (les totaux étant en-dessous de 50), ils nous révèlent tout de même des tendances intéressantes.

Passons maintenant à l'analyse des données en ce qui concerne le maintien des référents après leurs premières mentions dans les récits.

### **3.6.3. L'analyse micro-sémantique des récits oraux des locuteurs de FL2 : le maintien des référents**

Dans ce qui suit, nous allons analyser les données ayant trait à la maîtrise des moyens linguistiques qui permettent de maintenir les référents au long d'un récit. Nous allons suivre le même ordre que pour l'introduction des référents avant de présenter la synthèse des résultats. La langue française étant une langue à sujet obligatoire, elle requiert le marquage de l'information par le biais de moyens linguistiques. Pour le maintien de l'information déjà introduite, il existe une variété de moyens, comme l'usage du prénom, de l'article défini et des moyens anaphoriques (anaphores grammaticales et lexicales).

Similairement aux données pour l'introduction des référents, les tableaux de cette section ont été répartis en deux parties, suivant l'analyse macrostructurale des récits, celle pour les occurrences des moyens linguistiques en F et l'autre pour les occurrences des moyens linguistiques en T. Les résultats ont été calculés par rapport au nombre total d'occurrences des moyens linguistiques en F et T à chaque niveau.

Considérons maintenant les données pour le garçon afin de relever les moyens linguistiques les plus fréquemment utilisés.

#### **3.6.3.1. Maintien des référents : le garçon (FL2 et FL1)**

Les résultats pour ce qui est de l'introduction des référents ont révélé que le garçon est considéré comme le sujet thématique du récit. Il serait donc intéressant de voir si son trait humain/actif

joue un rôle dans la distribution des moyens linguistiques pour son maintien à travers les groupes d'âge en FL2 et FL1 (*cf.* Tableau 13).

**Tableau 13 : Répartition des moyens linguistiques pour le maintien du garçon par les locuteurs de FL2 et de FL1**

Maintien du garçon		3e année		5e année		7e année		Groupe A		Groupe B	
Total pour les données en F et en T		306	100.0%	236	100.0%	225	100.0%	66	100.0%	72	100.0%
F	SND	6	2.0%	2	0.8%	2	0.9%	1	1.5%	0	0.0%
F	PPTon	2	0.7%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
F	PPTonPrép	4	1.3%	4	1.7%	14	6.2%	0	0.0%	0	0.0%
F	COI	3	1.0%	2	0.8%	10	4.4%	0	0.0%	1	1.4%
F	COD	5	1.6%	0	0.0%	4	1.8%	5	7.6%	4	5.6%
F	Prénom	1	0.3%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
F	PrénomPrép	0	0.0%	0	0.0%	2	0.9%	0	0.0%	0	0.0%
F	PPAtonPrép	1	0.3%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
F	SNDPrép	3	1.0%	4	1.7%	1	0.4%	1	1.5%	1	1.4%
F	SNDPossPrép	1	0.3%	1	0.4%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
F	SNPossPrép	0	0.0%	0	0.0%	1	0.4%	0	0.0%	0	0.0%
F	SNDPoss	0	0.0%	0	0.0%	1	0.4%	0	0.0%	0	0.0%
Total en focus		26	8.5%	13	5.5%	35	15.6%	7	10.6%	6	8.3%
Maintien du garçon		3e année		5e année		7e année		Groupe A		Groupe B	
T	PR	14	4.6%	8	3.4%	7	3.1%	4	6.1%	2	2.8%
T	Ellipse du sujet : coord	18	5.9%	7	3.0%	11	4.9%	5	7.6%	1	1.4%
T	Ellipse du sujet : gérondif	3	1.0%	1	0.4%	5	2.2%	0	0.0%	0	0.0%
T	Ellipse du sujet : part pr	0	0.0%	0	0.0%	1	0.4%	1	1.5%	0	0.0%
T	Ellipse du sujet : inf	1	0.3%	0	0.0%	9	4.0%	0	0.0%	4	5.6%
T	Ellipse du sujet : app	0	0.0%	0	0.0%	1	0.4%	0	0.0%	0	0.0%
T	SND	73	23.9%	58	24.6%	22	9.8%	4	6.1%	2	2.8%
T	PP	164	53.6%	147	62.3%	120	53.3%	43	65.2%	54	75.0%
T	Prénom	5	1.6%	1	0.4%	12	5.3%	0	0.0%	0	0.0%
T	SND et PP	2	0.7%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	2	2.8%
T	PP et SND	0	0.0%	0	0.0%	1	0.4%	2	3.0%	0	0.0%
T	SNDém	0	0.0%	1	0.4%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
T	SNPoss	0	0.0%	0	0.0%	1	0.4%	0	0.0%	0	0.0%
T	SNI	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	1	1.4%
Total en topic		280	91.5%	223	94.5%	190	84.4%	59	89.4%	66	91.7%

Tout d'abord, observons que la plupart des occurrences pour le maintien du garçon provient de l'information en topic, c'est-à-dire de l'information présentant la suite des événements répondant à la *Quaestio* (*et après, qu'est-ce qui est arrivé au garçon?*) dans les données des deux cohortes. Ces résultats sont statistiquement significatifs ( $\chi^2=14,02$ ,  $p<0,01$ ,  $dl=4$ ), et conformes aux résultats de l'étude de Lenart et Perdue (2004) qui atteste la reprise des référents pour le maintien en T. Les moyens linguistiques qui apparaissent plus souvent en F dans les données à travers les groupes d'âge des deux cohortes sont les suivants : PPTonPrép (*pour lui, avec lui, derrière lui, à lui*); COI (*lui, le* [usage erroné]); et COD (*le, l'*) en FL2, et COD (*le*) en FL1. Nous avons aussi relevé une forme indéfinie (SNI : *un garçon*) pour le maintien dans le groupe B qui apparaît immédiatement après la première mention du garçon.

En outre, sur le plan transversal, l'usage le plus fréquent pour le maintien du sujet thématique est le PP en topic (*il, j', elle, ils*). Parmi ces occurrences, nous avons constaté des usages ambigus et parfois erronés : notamment 10 usages ambigus et 1 usage erroné pour le PP en 3<sup>e</sup> année; 26 usages ambigus et 1 usage erroné en 5<sup>e</sup> année; et 11 usages ambigus et 1 usage erroné en 7<sup>e</sup> année. Nous avons relevé les mêmes tendances auprès des locuteurs de FL1 en ce qui concerne l'usage abondant du PP. Parmi eux, nous avons trouvé seulement 4 occurrences ambiguës (deux en PP et deux en COD chez deux locuteurs du groupe A).

Comme l'étude de Bamberg (sur l'allemand L1) le confirme, les enfants depuis un bas âge (3 ans) sont capables d'organiser les récits dans leur L1 en fonction de la distinction entre l'information nouvelle et l'information ancienne. De plus, les plus jeunes utilisent déjà la référence anaphorique globale (pronoms à la 3<sup>e</sup> personne) pour le personnage principal, et les plus âgés (enfants de 10 ans dans l'étude) emploient des pronoms pour le maintien des

personnages principaux. Nos résultats convergent non seulement avec l'étude de Bamberg, mais aussi avec certaines autres études déjà citées pour l'introduction des référents, notamment celle de Hickmann (2004) qui montre que les pronoms sont les moyens utilisés le plus fréquemment pour le maintien référentiel, indépendamment de l'âge. Les études de Lenart et Perdue (2004) dans les récits de francophones et polonophones âgés de 4 et 7 ans, ainsi que celle d'Anderson (1996 – cité par Bartning, 1997), menée auprès de locuteurs adultes de FL2, arrivent aux mêmes résultats. Jisa (2004), dans son étude sur des monolingues francophones, tire également la même conclusion en déclarant que l'usage des pronoms est l'expression référentielle préférée, pour le maintien, de tous les groupes d'âge (locuteurs de 5, 7 et 10 ans, et des jeunes adultes), et qu'il est plus fréquent chez les enfants que chez les adultes. Contrairement à Jisa, nous ne constatons pas de diminution de l'expression pronominale avec l'âge (*cf.* les pourcentages ci-dessus). Selon cette auteure, cette diminution donne lieu à l'occurrence d'autres structures, comme l'ellipse du sujet, fréquent chez les adultes, et des pronoms relatifs. En effet, nous avons relevé plusieurs occurrences d'ellipse du sujet dans des constructions finies et non finies, notamment 22 en 3<sup>e</sup>, 8 en 5<sup>e</sup> et 27 en 7<sup>e</sup> année, ainsi que six occurrences dans le groupe A et cinq dans le groupe B. Bien que la différence ne soit pas significative entre les trois groupes d'âge en FL2, les locuteurs de la 7<sup>e</sup> année utilisent une plus grande variété de constructions elliptiques (exemples 5 à 9) :

Ellipse du pronom sujet clitique :

(5) (7 : C09)

*il a ouvert son paquet avec tous ses+ amis **et regardait** dans la boîte.*

Ellipse du sujet dans une construction gérondive :

(6) (7 : C01)

*sans le p'tit grenouille le p'tit garçon retourne à la maison **en pleurant***

Ellipse du sujet dans une construction participiale :

(7) (7 : C06)

*puis le p'tit garçon introduit le p'tit grenouille à toutes ses+ autres amis  
souhaitant qu'ils peuvent devenir des bons cam camarades.*

Ellipse du sujet dans une construction infinitive :

(8) (7 : C01)

*le p'tit garçon est un peuZ heureux **pour** avoir un p'tit grenouille*

Ellipse du sujet dans une construction d'apposition :

(9) (7 : C08)

*alors il a retourné à la maison **triste et déçu.***

Pour revenir aux structures les plus utilisées, il faut mentionner le SND (*le garçon, le p'tit garçon*) qui est le second moyen linguistique préféré de nos locuteurs de FL2 après le PP. Au total, 25,9% des occurrences sont maintenues par le biais du SND (en F et T) en 3<sup>e</sup> année, 25,2% en 5<sup>e</sup> année, et 10,7% en 7<sup>e</sup> année. Chez les francophones, les taux d'usage des autres structures (SND et COD) sont très négligeables.

À part ces structures, d'autres moyens linguistiques sont utilisés un peu plus fréquemment chez les apprenants d'immersion, à savoir le pronom relatif *qui* et l'usage d'un prénom (*Alex, Justin, Tom, etc.*). Selon Hickmann (2004), les dislocations, c'est-à-dire la reprise du SN par un pronom, évoluent considérablement en FL1. Nous avons indiqué les dislocations dans le Tableau 13 par

SND et PP – dislocation à droite – (*le p'tit garçon il*) et PP et SND – dislocation à gauche – (*il le p'tit garçon*). La lecture du tableau montre que les taux d'usage de ces structures ne sont pas considérables, même chez les francophones. Pour cette raison, nous n'avons pas mené d'analyse statistique pour ces données. Le reste des structures ne semble pas assez important pour être pris en considération ici.

### **3.6.3.2. Maintien des référents : la (grande) grenouille (FL2 et FL1)**

Nous allons maintenant analyser les moyens linguistiques utilisés pour le maintien de la (grande) grenouille<sup>59</sup>. Nos résultats figurent dans le Tableau 14, divisé en deux parties aux deux pages suivantes.

#### **Tableau 14 : Répartition des moyens linguistiques pour le maintien de la (grande) grenouille par les locuteurs de FL2 et de FL1**

---

<sup>59</sup> Il s'agit de la grande grenouille du corpus de FL2 et de la grenouille du corpus de FL1, présentées dans le même tableau.

Maintien de la (grande) grenouille		3e année		5e année		7e année		Groupe A		Groupe B	
Total pour les données en F et en T		326	100.0%	287	100.0%	409	100.0%	26	100.0%	12	100.0%
F	SNI	1	0.3%	0	0.0%	1	0.2%				
F	SND	25	7.7%	17	5.9%	18	4.4%	5	19.2%	1	8.3%
F	SNDPrép	37	11.3%	28	9.8%	39	9.5%				
F	PP	6	1.8%	0	0.0%	0	0.0%				
F	SNDPoss	1	0.3%	1	0.3%	0	0.0%				
F	SNDPossPrép	2	0.6%	0	0.0%	4	1.0%				
F	SNPrIndPrép et SNI	1	0.3%	0	0.0%	0	0.0%				
F	COI	7	2.1%	2	0.7%	3	0.7%				
F	COD	4	1.2%	3	1.0%	4	1.0%	6	23.1%	6	50.0%
F	PPTonPrép	1	0.3%	5	1.7%	23	5.6%				
F	SNDAdjIndPrép	3	0.9%	3	1.0%	1	0.2%				
F	SNDPrInd	1	0.3%	0	0.0%	0	0.0%				
F	SNDNumOrd	1	0.3%	1	0.3%	0	0.0%				
F	Prénom	0	0.0%	1	0.3%	0	0.0%				
F	PrénomPrép	0	0.0%	2	0.7%	1	0.2%				
F	SNINumOrd	0	0.0%	1	0.3%	0	0.0%				
F	PPTon	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%				
F	SNPossPrép	0	0.0%	0	0.0%	1	0.2%				
F	SNPoss	0	0.0%	1	0.3%	0	0.0%	2	7.7%	1	8.3%
F	SNDAdjInd	0	0.0%	1	0.3%	2	0.5%				
F	SNsansArt	0	0.0%	1	0.3%	2	0.5%				
F	SNDSuper	0	0.0%	0	0.0%	1	0.2%				
F	Nom	0	0.0%	0	0.0%	1	0.2%				
F	ArtPrép	0	0.0%	0	0.0%	1	0.2%				
F	PrDém	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	1	3.8%		
Total en focus		90	27.6%	67	23.3%	102	24.9%	14	53.8%	8	66.7%

Maintien de la (grande) grenouille		3e année		5e année		7e année		Groupe A		Groupe B	
T	PR	3	0.9%	3	1.0%	5	1.2%				
T	SND	125	38.3%	70	24.4%	78	19.1%	6	23.1%	3	25.0%
T	SNDPrép	2	0.6%	0	0.0%	0	0.0%				
T	PP	98	30.1%	125	43.6%	172	42.1%	5	19.2%		
T	Ellipse du sujet	3	0.9%	10	3.5%	19	4.6%				
T	Ellipse du sujet: inf	0	0.0%	0	0.0%	19	4.6%				
T	SNDAdjInd	3	0.9%	2	0.7%	1	0.2%				
T	SND et PP	2	0.6%	3	1.0%	0	0.0%	1	3.8%		
T	SNPoss et PP	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%			1	8.3%
T	Prénom	0	0.0%	3	1.0%	10	2.4%				
T	SNDNumOrd	0	0.0%	4	1.4%	0	0.0%				
T	PP et SND	0	0.0%	0	0.0%	2	0.5%				
T	SNPossNumOrd	0	0.0%	0	0.0%	1	0.2%				
Total en topic		236	72.4%	220	76.7%	307	75.1%	12	46.2%	4	33.3%

Tout d'abord, constatons que la majorité des occurrences en FL2 se trouve en topic, similairement aux résultats pour le maintien du garçon. Le moyen linguistique le plus fréquemment utilisé est le PP en F et T (5<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup> année), suivi du SND, les résultats étant inverses en 3<sup>e</sup> année. Le lexique utilisé pour le maintien de la grande grenouille semble être varié aux trois niveaux : **3<sup>e</sup> année** – *le grand grenouille, le grenouille, le plus grand grenouille, le grand tortue* (usage erroné du référent), *le grand, le seul type de animaux*; **5<sup>e</sup> année** – *le grand grenouille, le plus grand grenouille, le méchant grenouille, le grenouille plus grand, le seul grenouille, le méchant grenouille, le grenouille*; et **7<sup>e</sup> année** – *le grand grenouille, le grenouille, la grosse grenouille, le gros grenouille, la grosse grenouille, le/la seul/e grenouille, le meilleur grenouille, le même espèce*. Le maintien de la grande grenouille est aussi souvent exprimé par un SNDPrép, comme à *le grand grenouille, au/à le grenouille, contre le grand grenouille, sans le grenouille, etc.*

À part ces deux structures dont les occurrences sont les plus nombreuses, il faut aussi noter les constructions elliptiques (l'ellipse du pronom sujet clitique et l'ellipse dans une construction infinitive). Nous observons ici l'augmentation de ces structures d'un niveau à l'autre. Pour ce qui est des autres moyens linguistiques, y compris les dislocations (SND et PP, et PP et SND – discutées pour le maintien du garçon), indiqués dans le Tableau 14, leurs taux sont très négligeables.

En ce qui concerne les locuteurs français, contrairement aux données de FL2, la grenouille est maintenue plus souvent en focus. Considérant les résultats des cinq groupes concernant la distribution des formes en focus et topic, ils s'avèrent statistiquement significatifs ( $\chi^2=22,524$ ,

$p < 0,001$ ,  $dl=4$  – il faut tout de même mentionner les taux d’usage très bas d’occurrences des formes pour la cohorte de FL1).

Les taux d’usage plus fréquents des moyens en focus par rapport à ceux en topic pour le maintien chez les francophones pourraient être expliqués par le rôle actif vs. passif des personnages. La grande grenouille (FL2) remplit un rôle très actif du début à la fin du récit, tandis que la grenouille (FL1) disparaît au début de l’histoire, et les locuteurs n’en font pas mention très souvent dans les épisodes où le garçon et le chien la cherchent (*cf.* le nombre total de la référence au maintien de la grenouille dans le Tableau 14). L’absence de ce personnage pourrait aussi expliquer les choix des moyens linguistiques utilisés pour son maintien afin d’éviter l’ambiguïté dans le discours : le COD en F (*la, l’*) et le SND en F et T. Nous n’avons relevé aucun usage ambigu, et il n’y avait qu’un seul lexème utilisé pour le SND (*la grenouille*). Dans une occurrence (groupe A), un locuteur a utilisé le PP (*il*) pour remplacer *crapaud*, mot qui a été utilisé comme synonyme pour le début de son récit (*il a attrapé un [/] une grenouille et un crapaud*). Bien que les résultats des francophones ne soient pas considérés comme statistiquement significatifs étant donné leur faible nombre d’occurrences, ils montrent une tendance pour ce qui est de l’usage des formes en focus et topic.

Considérons maintenant les moyens linguistiques utilisés pour le maintien référentiel de la tortue.

### 3.6.3.3. Maintien des référents : la tortue (FL2) et le chien (FL2 et FL1)

Contrairement à l'introduction de la tortue et du chien qui apparaissent habituellement ensemble, il semble y avoir une distinction nette entre la tortue et le chien en ce qui concerne le taux d'occurrences pour leur maintien référentiel.

Le Tableau 15, indiquant les résultats du maintien de la tortue, est suivi du Tableau 16 renseignant sur ceux du maintien du chien.

**Tableau 15 : Répartition des moyens linguistiques pour le maintien de la tortue par les locuteurs de FL2**

Maintien de la tortue		3e année		5e année		7e année	
Total pour les données en F et en T		30	100.0%	22	100.0%	35	100.0%
F	SNDPrép	2	6.7%	0	0.0%	3	8.6%
F	SNDPoss	1	3.3%	0	0.0%	0	0.0%
F	SND	1	3.3%	0	0.0%	0	0.0%
F	SNDPossPrép	1	3.3%	2	9.1%	2	5.7%
F	PrénomPrép	0	0.0%	0	0.0%	2	5.7%
F	SNPossPrép	0	0.0%	0	0.0%	1	2.9%
F	SND et PP	0	0.0%	0	0.0%	1	2.9%
F	Absence du sujet	0	0.0%	0	0.0%	1	2.9%
Total en focus		5	16.7%	2	9.1%	10	28.6%
Maintien de la tortue		3e année		5e année		7e année	
T	PP	10	33.3%	7	31.8%	12	34.3%
T	SND	14	46.7%	9	40.9%	11	31.4%
T	Ellipse du sujet : coord	1	3.3%	3	13.6%	2	5.7%
T	PR	0	0.0%	1	4.5%	0	0.0%
Total en topic		25	83.3%	20	90.9%	25	71.4%

Étant donné le moindre rôle de la tortue dans l'histoire, la fréquence des moyens linguistiques utilisés au total pour son maintien est nettement inférieure à celle des moyens utilisés pour le garçon et la grande grenouille (*cf.* Tableaux 13 et 14).

Le SND (*la/le tortue*) est la forme utilisée la plus fréquemment, suivi du PP (*il, elle*) en 3<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> année, les résultats étant inverses en 7<sup>e</sup> année. Nous n'avons relevé aucune occurrence ambiguë pour les PP. Voici quelques exemples pour les autres formes utilisées pour maintenir la tortue dans le discours : le SNDPrép (*sur le tortue, de le tortue, etc*), le SNDPossPrép (*sur le carapace du/de le tortue, sur le dos de tortue*) et des structures elliptiques (l'ellipse du pronom sujet clitique).

Similairement au maintien du garçon et de la grande grenouille, la majorité des moyens linguistiques pour la tortue relève du topic.

Considérons maintenant les résultats pour le maintien référentiel du chien dans le Tableau 16 :

**Tableau 16 : Répartition des moyens linguistiques pour le maintien du chien par les locuteurs de FL2 et de FL1**

Maintien du chien		3e année		5e année		7e année		Groupe A		Groupe B	
Total pour les données en F et en T		7	100%	4	100%	9	100%	20	100%	17	100%
F	SND	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	1	5.0%	0	0.0%
F	SNDPrép	1	14.3%	0	0.0%	1	11.1%	1	5.0%	1	5.9%
F	PP	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	1	5.9%
F	PPTonPrép	0	0.0%	1	25.0%	1	11.1%	0	0.0%	0	0.0%
F	COD	0	0.0%	0	0.0%	1	11.1%	4	20.0%	4	23.5%
F	COI	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	1	5.0%	0	0.0%
F	SNPossprép	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	1	5.9%
Total en focus		1	14.3%	1	25.0%	3	33.3%	7	35.0%	7	41.2%
Maintien du chien		3e année		5e année		7e année		Groupe A		Groupe B	
T	PP	4	57.1%	0	0.0%	2	22.2%	8	40.0%	8	47.1%
T	SND	2	28.6%	3	75.0%	0	0.0%	2	10.0%	1	5.9%
T	SND et PP	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	1	5.0%	0	0.0%
T	PR	0	0.0%	0	0.0%	2	22.2%	1	5.0%	0	0.0%
T	Ellipse du sujet: coord	0	0.0%	0	0.0%	2	22.2%	0	0.0%	1	5.9%
T	Ellipse du sujet: inf	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	1	5.0%	0	0.0%
Total en topic		6	85.7%	3	75.0%	6	66.7%	13	65.0%	10	58.8%

Pour ce qui est du maintien du chien, nous observons la même tendance que pour les autres personnages, à savoir l'usage du PP et du SND est plus fréquent par rapport aux autres moyens linguistiques présentés chez les apprenants d'immersion. Nous n'avons relevé aucun usage ambigu. Concernant les locuteurs de FL1, le PP est utilisé le plus souvent pour le maintien du chien, et ils recourent aussi souvent au COD en F. Il y avait un seul usage ambigu dans cette cohorte. La majorité des moyens linguistiques pour le maintien du référent relèvent du topic dans les deux cohortes.

En résumé, bien que nous observions les mêmes tendances pour ce qui est de l'usage des moyens linguistiques les plus fréquents pour le maintien des personnages, à savoir la prédominance du PP et du SND (ou COD chez les francophones pour le maintien du chien), il nous faut mentionner les limites de la signification statistique des données en ce qui concerne le maintien de la tortue et du chien. Notamment, les pourcentages plus élevés pour ces deux personnages s'avèrent négligeables si l'on prend en considération le fait que le nombre total des moyens linguistiques est inférieur à 50.

Finalement, considérons les résultats pour le maintien référentiel de la petite grenouille.

#### **3.6.3.4. Maintien des référents : la petite grenouille (FL2)**

Les moyens linguistiques utilisés pour le maintien de la petite grenouille sont présentés au

Tableau 17 :

**Tableau 17 : Répartition des moyens linguistiques pour le maintien de la petite grenouille par les locuteurs de FL2**

Maintien de la petite grenouille		3e année		5e année		7e année	
Total pour les données en F et en T		277	100.0%	233	100.0%	286	100.0%
F	PR	0	0.0%	0	0.0%	4	1.4%
F	SND	85	30.7%	38	16.3%	41	14.3%
F	COD et SND	2	0.7%	2	0.9%	1	0.3%
F	COD	18	6.5%	24	10.3%	23	8.0%
F	COI	10	3.6%	9	3.9%	22	7.7%
F	SNDPoss	12	4.3%	6	2.6%	6	2.1%
F	SNIAdjInd	3	1.1%	7	3.0%	1	0.3%
F	PPTonPrép	1	0.4%	0	0.0%	6	2.1%
F	PPAtonPrép	0	0.0%	4	1.7%	0	0.0%
F	SNDPrép	33	11.9%	30	12.9%	34	11.9%
F	SNNég	1	0.4%	0	0.0%	0	0.0%
F	Ellipse du sujet : coord	0	0.0%	0	0.0%	1	0.3%
F	SNDPossPrép	1	0.4%	0	0.0%	0	0.0%
F	SNPoss	3	1.1%	8	3.4%	8	2.8%
F	SNsansArt	1	0.4%	0	0.0%	0	0.0%
F	SNDém	1	0.4%	1	0.4%	2	0.7%
F	PPAtonPrép	3	1.1%	0	0.0%	0	0.0%
F	PPTon	1	0.4%	0	0.0%	2	0.7%
F	SNI	1	0.4%	1	0.4%	5	1.7%
F	SNDPrInd	1	0.4%	0	0.0%	0	0.0%
F	SNDPrIndPrép	1	0.4%	0	0.0%	0	0.0%
F	SNDNumOrd	1	0.4%	0	0.0%	0	0.0%
F	PrInd	0	0.0%	1	0.4%	3	1.0%
F	Prénom	0	0.0%	3	1.3%	7	2.4%
F	PrénomPrép	0	0.0%	2	0.9%	1	0.3%
F	COI et SNDPrép	0	0.0%	1	0.4%	0	0.0%
F	SNDAdjInd	0	0.0%	2	0.9%	3	1.0%
F	SNDAdjIndPrép	0	0.0%	2	0.9%	1	0.3%
F	PrénomPoss	0	0.0%	0	0.0%	1	0.3%
F	SNPossPrép	0	0.0%	0	0.0%	1	0.3%
F	SNDPrép et Prénom	0	0.0%	0	0.0%	1	0.3%
F	SNDémPrép	0	0.0%	0	0.0%	1	0.3%
Total en focus		179	64.6%	141	60.5%	175	61.2%

Maintien de la petite grenouille		3e année		5e année		7e année	
T	PR	7	2.5%	7	3.0%	6	2.1%
T	SND	45	16.2%	28	12.0%	35	12.2%
T	SNDPoss	0	0.0%	0	0.0%	1	0.3%
T	PP	34	12.3%	46	19.7%	56	19.6%
T	SND et SNPoss	1	0.4%	0	0.0%	0	0.0%
T	Ellipse du sujet : coord	8	2.9%	8	3.4%	9	3.1%
T	Ellipse du sujet : inf	0	0.0%	0	0.0%	3	1.0%
T	Ellipse du sujet : app	0	0.0%	0	0.0%	1	0.3%
T	Ellipse du sujet : gérondif	1	0.4%	0	0.0%	0	0.0%
T	SND et PP	1	0.4%	0	0.0%	0	0.0%
T	PP et SND	1	0.4%	0	0.0%	0	0.0%
T	PrInd	0	0.0%	1	0.4%	0	0.0%
T	Prénom	0	0.0%	1	0.4%	0	0.0%
T	PrDém et SND	0	0.0%	1	0.4%	0	0.0%
Total en topic		98	35.4%	92	39.5%	111	38.8%

À l'opposé des autres personnages de l'histoire, sur le plan transversal, la petite grenouille est le seul personnage qui soit maintenu plus souvent en focus qu'en topic. Cependant, ces résultats sont considérés statistiquement non significatifs ( $\chi^2=1,178$ ,  $p<0,5$ ,  $dl=2$ ). Le SND (en F et T) s'avère être le moyen linguistique le plus fréquemment utilisé dans la cohorte de FL2, suivi du PP. Pour le PP, nous avons relevé sept usages ambigus en 3<sup>e</sup> année, cinq usages ambigus et un usage erroné en 5<sup>e</sup> année, et quatre usages ambigus et un usage erroné en 7<sup>e</sup> année. Similairement aux données pour le maintien de la grande grenouille, l'usage du SNDPrép (*pour le p'tit grenouille, avec le p'tit grenouille, à le nouvelle grenouille, du p'tit, à le cadeau, sans le p'tit grenouille, etc.*) est aussi relativement fréquent.

Considérons maintenant le maintien référentiel du gaufre, du hibou et du cerf des données des locuteurs de FL1.

### 3.6.3.5. Maintien des référents : le gaufre, le hibou et le cerf (FL1)

Comme pour l'introduction de ces personnages, nous avons réparti les moyens linguistiques pour le maintien référentiel en fonction des personnages secondaires, le gaufre, le hibou et le cerf.

Voici la distribution des données dans le Tableau 18.

**Tableau 18 : Répartition des moyens linguistiques pour le maintien du gaufre, du hibou et du cerf par les locuteurs de FL1**

Maintien du gaufre, du hibou et du cerf		Groupe A		Groupe B	
		<b>Le gaufre</b>			
Total partiel		1	100%	0	0%
T	SND	1	100.00%	0	0.00%
		<b>Le hibou</b>			
Total partiel		4	100%	2	100%
T	SND	2	50.00%	1	50.0%
T	SND et PP	1	25.0%	0	0.0%
T	PR	1	25.0%	0	0.00%
T	PP	0	0.00%	1	50.00%
		<b>Le cerf</b>			
Total partiel		14	100%	18	100%
F	SND	1	7.1%	1	5.6%
F	SNDPossPrép	2	14.3%	3	16.7%
F	COD	0	0.0%	1	5.6%
T	PP	5	35.7%	5	27.8%
T	SND	4	28.6%	6	33.3%
T	PR	1	7.1%	0	0.0%
T	Ellipse du sujet : coord	1	7.1%	1	5.6%
T	SND et PP	0	0.0%	1	5.6%
Total	Formes en focus	3	15.8%	5	25.0%
	Formes en topic	16	84.2%	15	75.0%

La lecture du tableau montre que, parmi les personnages secondaires, le cerf joue un rôle plus important dans le récit – ce référent est maintenu plus souvent par rapport au gaufre et au hibou. Les taux d’usage des moyens linguistiques s’avèrent très négligeables pour le maintien des derniers. Pour le cerf, le PP en T et le SND en F et T sont les deux moyens les plus fréquemment utilisés pour le maintien référentiel dans les groupes A et B. Finalement, on constate que la majorité des formes relève du topic. Similairement aux résultats concernant le maintien de la tortue et du chien, étant donné que le nombre total des moyens linguistiques est inférieur à 50, la signification statistique de ces résultats ne peut être assurée.

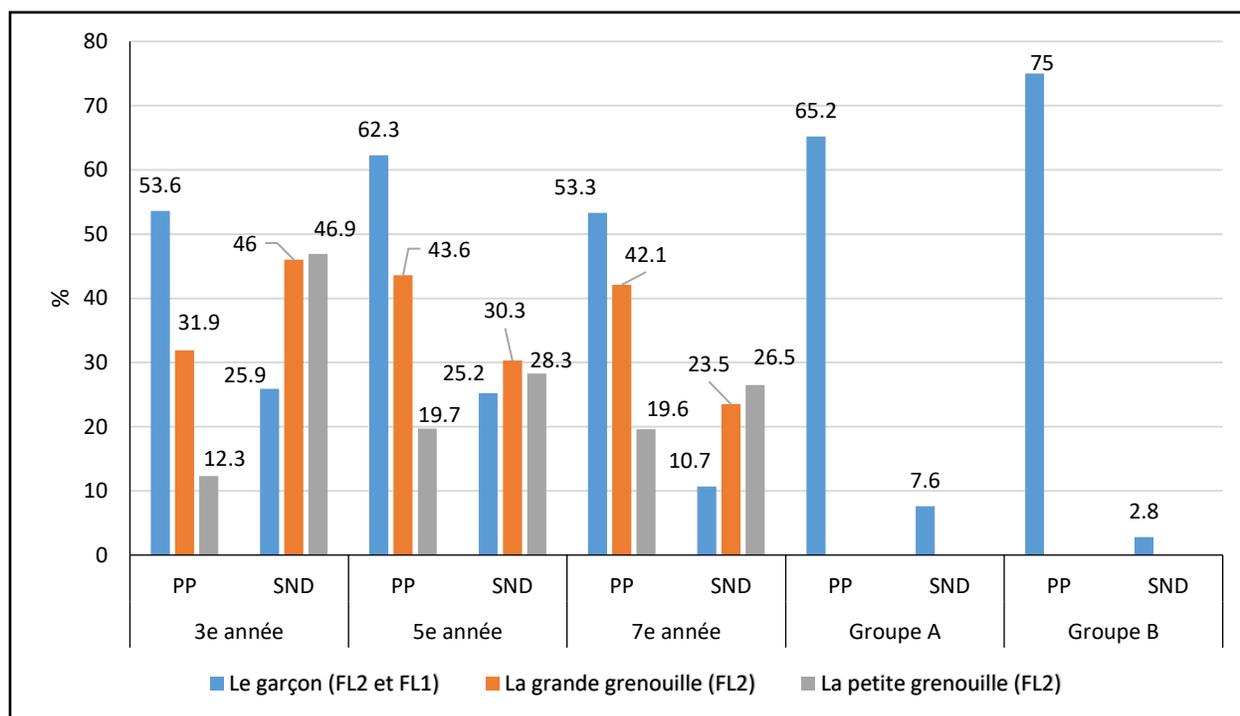
Dans ce qui suit, nous allons résumer les résultats de notre analyse en ce qui concerne les moyens linguistiques utilisés pour le maintien référentiel des personnages dans le corpus des locuteurs de FL2.

### **3.6.3.6. Synthèse des résultats : le maintien des référents**

Pour ce qui est des résultats portant sur les moyens linguistiques les plus fréquemment utilisés pour le maintien référentiel des personnages, ceux-ci ont été répartis en plusieurs diagrammes. Nous présentons d’abord les données pour le maintien référentiel du garçon (FL2 et FL1), de la grande grenouille (FL2) et de la petite grenouille (FL2) – *cf.* Figure 7, suivies de celles relatives au maintien référentiel de la tortue (FL2), du chien (FL2 et FL1), de la grenouille (FL1) et du cerf (FL1), -- *cf.* Figure 8. La présentation des résultats dans deux diagrammes nous semblait nécessaire, étant donné que les totaux des moyens linguistiques pour la tortue, le chien (FL2 et FL1), la grenouille (FL1) ainsi que le cerf (FL1) sont inférieurs à 50 dans chacun des groupes des

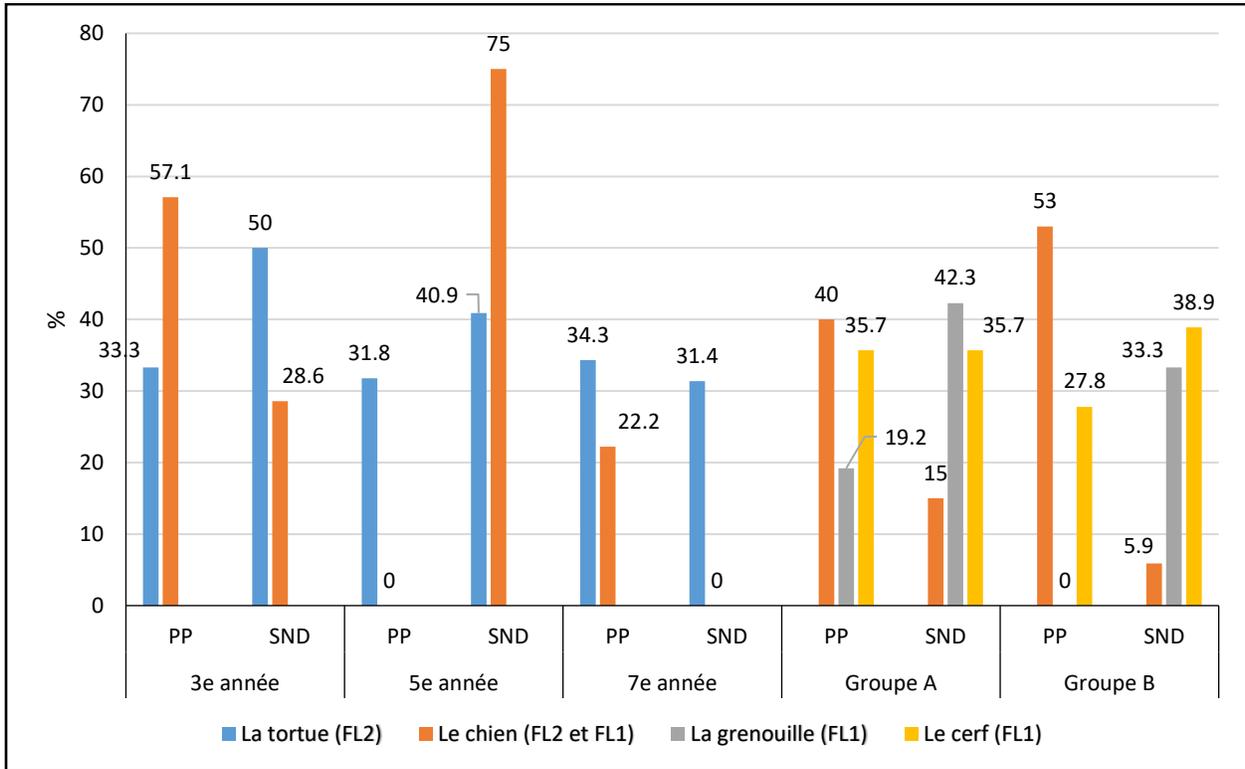
deux cohortes<sup>60</sup>. Ceci nous permet de mener une comparaison plus adéquate afin de synthétiser nos résultats. Il nous faut préciser encore que les pourcentages de chaque figure représentent les résultats par rapport aux totaux des formes utilisées pour le maintien référentiel (*cf.* toutes les formes utilisées dans les Tableaux 13, 14, 15, 16, 17 et 18). Étant donné que le PP et le SND s'avéraient être les moyens les plus fréquemment utilisés pour le maintien référentiel dans les données de FL2. Les Figures 7 et 8 représentent la distribution de ces deux moyens.

**Figure 7 : Usage du PP et du SND pour le maintien du garçon (FL2 et FL1), de la grande grenouille (FL2) et de la petite grenouille (FL2)**



<sup>60</sup> Nous n'avons pas tenu compte des données concernant le gaufre et le hibou étant donné le nombre très faible d'occurrences pour leur maintien.

**Figure 8 : Usage du PP et du SND pour le maintien de la tortue (FL2), du chien (FL2 et FL1), de la grenouille (FL1) et du cerf (FL1)**



Notre première question était de savoir quels moyens linguistiques sont utilisés le plus fréquemment pour le maintien référentiel. Nous nous attendions à ce que l’usage des pronoms, surtout des pronoms personnels (PP), parmi les autres formes, soit le plus fréquent dans les trois groupes de FL2, et que les locuteurs de FL1 utilisent une plus grande variété de formes par rapport aux groupes d’immersion.

Notre hypothèse est vérifiée dans le sens où, avec les données statistiquement significatives, le PP est dominant dans les trois niveaux pour le maintien du garçon, ainsi qu’en 5<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup> année pour le maintien de la grande grenouille. Le SND est plus fréquent par rapport au PP dans les trois niveaux pour le maintien de la petite grenouille et celui de la grande grenouille en 3<sup>e</sup> année.

En outre, le PP est le moyen favori des locuteurs natifs pour le maintien référentiel du garçon et du chien, le SND pour la grenouille, et le cerf est maintenu quasi au même niveau par le PP et le SND.

L'usage abondant du PP pour le maintien référentiel se compare aux résultats des études en L1 (Bamberg, 1985 – cité par Verhoeven et Strömquist, 2001; Hickmann, 2004; Jisa, 2004; et Karmiloff-Smith, 1980; 1981 – cités par Akinci, 2002), et aussi en L2 (Anderson, 1996 – citée par Bartning, 1997 et Lenart et Perdue, 2004). Les résultats pour l'usage du SND convergent avec ceux de l'étude de Wigglesworth (1990) où les locuteurs utilisent un SN pour maintenir les personnages secondaires.

Notre deuxième question de recherche avait pour objet de vérifier l'existence d'une tendance parmi les trois groupes de locuteurs de FL2 en ce qui a trait au choix des moyens linguistiques pour le maintien référentiel. Nous avons avancé l'hypothèse que la fréquence d'emploi du PP diminuerait graduellement de la 3<sup>e</sup> à la 7<sup>e</sup> année.

Or nos résultats contredisent cette hypothèse. Bien que nous observions une augmentation entre la 3<sup>e</sup> et la 5<sup>e</sup> année pour le garçon et la grande grenouille (*cf.* les résultats de la Figure 7), les taux d'usage du PP en 7<sup>e</sup> année sont soit un peu inférieurs (G) soit supérieurs (GG et PG) à ceux de la 3<sup>e</sup> année. Le chien est le seul personnage où l'on voit la diminution considérable du PP parmi les niveaux (en effet, nous n'en avons relevé aucune occurrence en 5<sup>e</sup> année). Le fait que les locuteurs de la 7<sup>e</sup> année utilisent aussi le plus petit nombre de SND pour le maintien du garçon, de la grande grenouille et de la petite grenouille, peut être expliqué par l'abondance des autres moyens linguistiques à ce niveau – cette tendance devient évidente dans la Figure 9 ci-dessous.

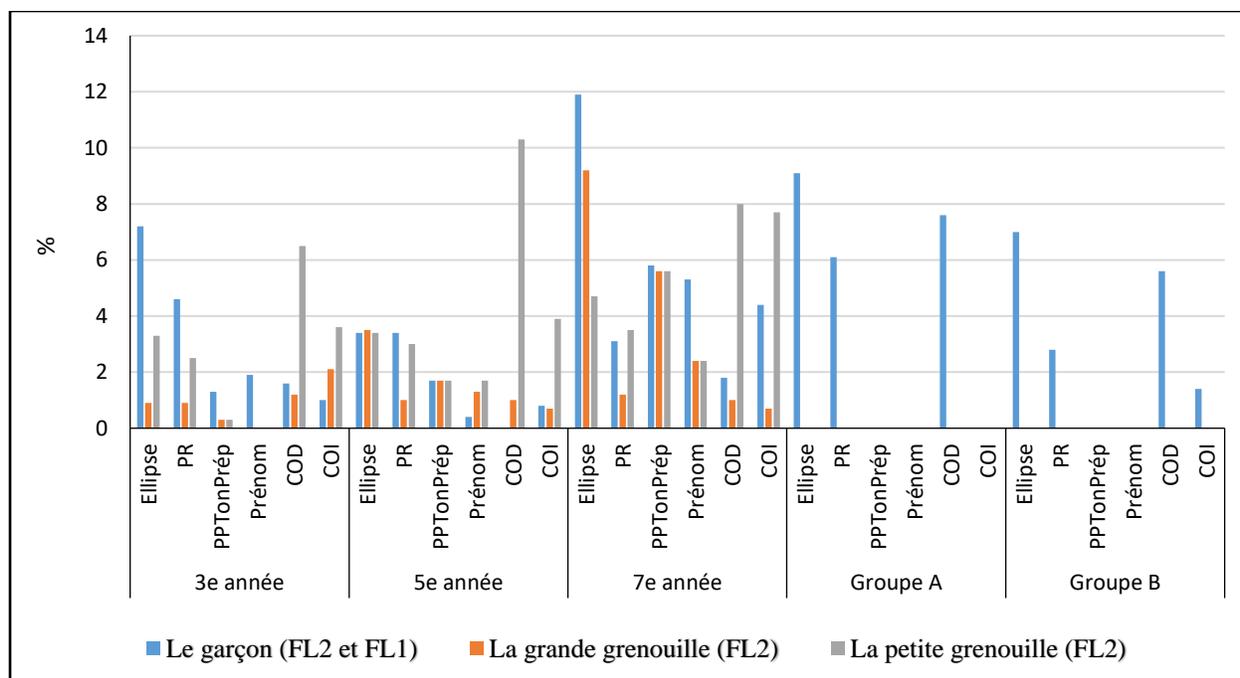
Sur le plan comparatif, les résultats ne confirment pas non plus nos hypothèses, étant donné que les locuteurs natifs utilisent abondamment le PP pour le maintien référentiel du garçon (*cf.* Figure 7), et l'usage du PP et du SND pour les personnages non humains (*cf.* Figure 8) sont aussi les moyens les plus fréquents pour leur maintien, sans que ces locuteurs recourent à une grande variété de formes comme nous nous y attendions.

Considérons maintenant les moyens linguistiques que les locuteurs de FL2 emploient plus fréquemment que les locuteurs de FL1. Il s'agit notamment des structures elliptiques, du pronom relatif, du pronom personnel tonique avec préposition, des prénoms, du complément d'objet direct et du complément d'objet indirect. Voici leur distribution dans la Figure 9 à la page suivante.

**Figure 9<sup>61</sup> : Usage des moyens linguistiques (Ellipse, PR, PPTonPrép, Prénom, COD, COI) pour le maintien du garçon (FL2 et FL1), de la grande grenouille (FL2) et de la petite grenouille (FL2)**

---

<sup>61</sup> Les données pour la tortue (FL2), le chien (FL2 et FL1), la grenouille (FL1) et le cerf (FL1) sont exclues du diagramme, étant donné que nous n'avons trouvé que 0 à 4 occurrences pour ces formes, donc la signification statistique de ces moyens linguistiques n'est pas vérifiable pour ces personnages, et la comparaison avec les autres personnages serait inadéquate.



La Figure 9 montre que notre deuxième hypothèse, en ce qui concerne la progression graduelle de l'éventail des formes d'un niveau à l'autre sur le plan transversal, est partiellement vérifiée dans la mesure où l'usage de certaines formes semble être (plus) élevé en 7<sup>e</sup> année, par rapport aux deux autres groupes. Notamment, il s'agit de l'usage des constructions elliptiques (G et GG) et de l'éventail de ces structures (G), de l'usage du PPTonPrép (G, GG et PG), de celui du prénom (G) et de celui du COI (G et PG).

Sur le plan comparatif, nos résultats ne confirment pas nos hypothèses. Bien que les constructions elliptiques soient les moyens les plus fréquemment utilisés après le PP et le SND, leurs taux d'usage ne semblent pas être significatifs (6 et 5 occurrences pour les groupes A et B respectivement). De plus, nous avons relevé une variété limitée de formes pour le maintien du garçon par rapport aux locuteurs de FL2.

Nous pensons que les usages plus fréquents de certaines structures auprès des locuteurs les plus âgés de la cohorte de FL2 peuvent être expliqués par le fait que ces locuteurs sont plus conscients d'une ambiguïté éventuelle liée à la présence de plusieurs personnages dans un même énoncé. Ils veulent donc sans doute préciser et même clarifier les référents du récit, s'agissant de multiples personnages, en dépit de la situation de communication. À cette capacité cognitive s'associe la capacité linguistique de ces apprenants, étant donné qu'ils maîtrisent mieux que les plus jeunes les constructions linguistiques plus complexes, comme l'ellipse, qui leur permettent de condenser et de hiérarchiser l'information (*cf. Supra* : 3.6.3.1.).

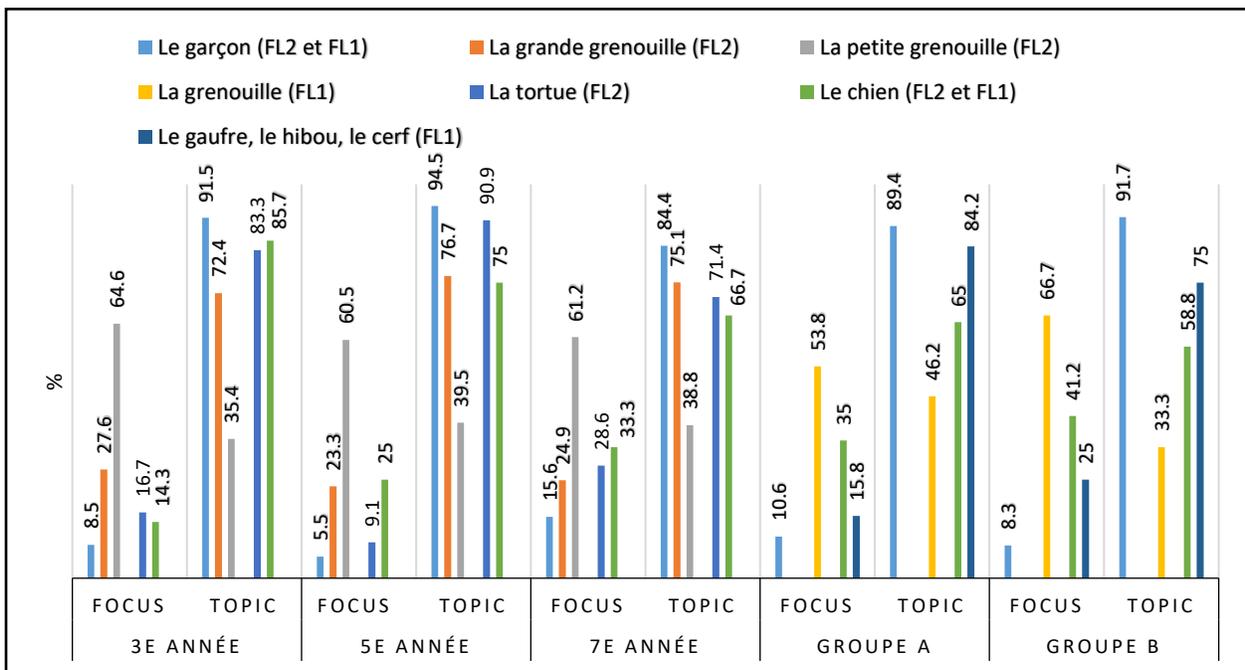
Notre troisième question de recherche concernait l'impact du rôle du personnage (actif/passif, humain/animal, primaire/secondaire) sur le choix des moyens linguistiques. Nous avons avancé l'hypothèse que le choix des moyens linguistiques pour le maintien est plus influencé par le rôle des sujets chez les locuteurs de FL1 que les locuteurs de FL2, et que ces derniers maintiennent les référents par des formes similaires.

Nos résultats confirment notre hypothèse dans la mesure où les locuteurs de FL2 ont recouru aux mêmes moyens linguistiques, à savoir le PP, le SND, l'ellipse, etc. pour le maintien des référents. Étant donné les taux d'usage des moyens linguistiques pour le maintien de la petite grenouille, elle semble remplir un rôle plus important par rapport à celui de la tortue et du chien, ce qui peut être dû au fait que son apparition en *complication* déclenche une série d'événements inattendus dans l'histoire. De plus, le fait que la grande grenouille et la petite grenouille sont maintenues plus souvent par un SND porte à penser que les locuteurs recourent à la spécification de ces référents, d'une part afin de pouvoir distinguer les deux animaux de la même espèce, et d'autre part afin de distinguer leur rôle secondaire du rôle primaire du garçon. Du fait de la limite

des taux des moyens linguistiques pour le maintien des personnages non humains dans le corpus de FL1, nous n'avons pas pu établir de comparaison entre les sujets thématiques et non thématiques du récit.

En dernier lieu, la Figure 10 met au jour des données concernant l'usage des moyens linguistiques en F et T.

**Figure 10 : Information en F et en T pour le maintien de tous les personnages par les locuteurs de FL2<sup>62</sup> et de FL1**



Sur le plan transversal, la petite grenouille est le seul personnage qui soit maintenu en focus (64,6%, 60,5% et 61% de la 3<sup>e</sup> à la 7<sup>e</sup> année) plus souvent qu'en topic. Ceci nous amène à penser que, bien qu'elle soit maintenue à une haute fréquence selon les données, son rôle reste passif au

<sup>62</sup> Rappelons que les totaux pour le maintien de la tortue et du chien sont inférieurs à 50.

long de l’histoire par rapport à la grande grenouille qui a un rôle actif. Par contre, les résultats pour le garçon – le seul personnage avec des résultats statistiquement significatifs – avec le taux le plus bas pour les formes en focus, confirment son rôle très actif, à savoir son rôle de sujet thématique de l’histoire. Ce sont en effet majoritairement les actions du garçon qui font avancer l’histoire. À ce sujet, il faut noter que plusieurs locuteurs aux trois niveaux ne font mention que du garçon aux dernières scènes lorsque le garçon rentre chez lui, accompagné de ses trois animaux de compagnie (cf. l’Annexe D).

En outre, nous avons aussi constaté les mêmes tendances chez les locuteurs de FL1. Ainsi, le seul personnage qui soit maintenu plus souvent en focus qu’en topic est la petite grenouille (53,8% et 66,7% pour les groupes A et B respectivement) qui disparaît au début de l’histoire – notons pourtant qu’elle n’est pas maintenue à des taux élevés dans les deux groupes. Le rôle du personnage (actif vs. passif) semble donc avoir un impact sur la distribution des moyens linguistiques pour le maintien référentiel selon la dichotomie topic/focus, contrairement à ce que nous avons avancé.

Bien qu’il soit intéressant de rechercher d’autres domaines dans cette étude en ce qui concerne le mouvement référentiel, à savoir les résultats concernant le maintien réduit et le maintien élargi des référents, ainsi que l’influence des images (ou la structure externe<sup>63</sup>) du récit (cf. à ce sujet l’étude de Hickmann *et al.* (1995), la limite de cette étude ne nous permet pas de nous y

---

<sup>63</sup> En effet, il ressortait de l’étude de Hickmann que la structure externe du récit (dans ce cas les images du récit) n’avait pas d’effet sur le choix des moyens linguistiques des locuteurs de FL1.

consacrer, surtout en regard du nombre de personnages (corpus de FL2) et de toutes les occurrences possibles.

Dans ce qui suit, nous allons analyser les données sur la réintroduction référentielle des référents dans les données de FL2.

### **3.6.4. Analyse micro-sémantique des récits oraux des locuteurs de FL2 et de FL1 : la réintroduction des référents**

Dans cette partie, nous allons nous concentrer sur l'analyse des moyens linguistiques permettant la réintroduction des personnages des récits oraux des locuteurs de FL2 et de FL1. La réintroduction des référents (*cf. Supra* : 2.4.1.1.) concerne un type de mouvement référentiel où les référents sont réintroduits dans le récit suite à une certaine durée d'absence, autrement dit lorsque les référents sont absents dans un ou plusieurs énoncés successifs avant d'être mentionnés de nouveau. Certaines structures, comme les structures clivées, semi-clivées et existentielles servent parfois à la réintroduction des référents dans le discours. La réintroduction est effectuée par le biais de formes nominales définies. Comme certaines chercheuses l'affirment (Anderson, 1996 – citée par Bartning, 1997), la manière la plus adéquate pour assurer la continuité référentielle est l'usage des formes nominales pour la réintroduction. Cette tendance (*cf. Supra* : 3.3.) est confirmée dans la recherche d'Anderson où 85% des moyens linguistiques utilisés pour la réintroduction sont des SN définis dans les récits en FL2. De plus, il ressort de l'étude de Lenart et Perdue (2004) sur le FL1 que la réintroduction des référents est marquée majoritairement par un SN suivi d'un pronom chez les locuteurs de 4 et 7 ans. Dans ce dernier groupe d'ailleurs, les moyens utilisés pour le mouvement référentiel semblent être très similaires

à ceux des enfants de 4 ans (par exemple, ces locuteurs utilisent un pronom pour le maintien du référent et des SN lexicaux (SN + pronom) pour le changement en topic.

Dans les parties qui suivent, nous allons traiter de l'analyse des référents (FL2 et FL1) en commençant par le garçon. Il est à noter que nous avons exclu de l'analyse de la cohorte de FL1 le gaufre, le hibou et le cerf étant donné les taux très bas de réintroduction de ces personnages. Comme dans les tableaux sur l'introduction et le maintien des référents, les tableaux de cette partie sont divisés en fonction de la distinction entre les formes en F et les formes en T suivant l'analyse macrostructurale des récits.

#### **3.6.4.1. Réintroduction des référents : le garçon (FL2 et FL1)**

Il ressort des données des trois niveaux de la cohorte de FL2 que les locuteurs n'utilisent pas du tout de structures clivées, semi-clivées ou existentielles afin de réintroduire le garçon. Il en va de même pour les données des locuteurs de FL1. Néanmoins, nous avons relevé une variété de moyens linguistiques pour ce type de mouvement référentiel (voir le Tableau 19).

**Tableau 19 : Répartition des moyens linguistiques pour la réintroduction du garçon par les locuteurs de FL2 et de FL1**

Réintroduction du garçon		3e année		5e année		7e année		Groupe A		Groupe B	
Total pour les données en F et en T		114	100.0%	68	100.0%	72	100.0%	19	100.0%	23	100.0%
F	SNDPrép	12	10.5%	14	20.6%	15	20.8%	1	5.3%	0	0.0%
F	SNDPoss	1	0.9%	0	0.0%	1	1.4%	0	0.0%	0	0.0%
F	SNDPossPrép	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	1	5.3%	0	0.0%
F	COI	1	0.9%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
F	COD	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	1	5.3%	0	0.0%
F	Prénom	0	0.0%	0	0.0%	1	1.4%	0	0.0%	0	0.0%
F	PrénomPrép	0	0.0%	0	0.0%	1	1.4%	0	0.0%	0	0.0%
F	PPTonPrép	0	0.0%	0	0.0%	1	1.4%	0	0.0%	0	0.0%
F	SND	3	2.6%	5	7.4%	3	4.2%	1	5.3%	2	8.7%
Total en focus		17	14.9%	19	27.9%	22	30.6%	4	21.1%	2	8.7%
Réintroduction du garçon		3e année		5e année		7e année		Groupe A		Groupe B	
T	SND	78	68.4%	40	58.8%	24	33.3%	8	42.1%	5	21.7%
T	Prénom	5	4.4%	0	0.0%	15	20.8%	0	0.0%	0	0.0%
T	PP	14	12.3%	7	10.3%	9	12.5%	3	15.8%	3	13.0%
T	PP et SND	0	0.0%	1	1.5%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
T	SND et PP	0	0.0%	1	1.5%	0	0.0%	4	21.1%	12	52.2%
T	Prénom et SND	0	0.0%	0	0.0%	2	2.8%	0	0.0%	0	0.0%
T	SNPoss	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	1	4.3%
Total en topic		97	85.1%	49	72.1%	50	69.4%	15	78.9%	21	91.3%

La première remarque qui s'impose à la lecture du tableau 19 est que le sujet thématique est réintroduit exclusivement au moyen de formes définies. Sur le plan transversal, les formes utilisées allant des plus fréquents aux moins fréquents sont les suivantes : le SND en F et T (*le p'tit garçon, le garçon, la fille* (usage erroné), *le personne*); le SNDPrép (*à le/au garçon, au p'tit garçon, à le personne, avec l'enfant, par le garçon*); et le PP. Parmi les occurrences en PP, nous avons relevé sept usages ambigus en 3<sup>e</sup> année, cinq en 5<sup>e</sup> année et quatre en 7<sup>e</sup> année.

En ce qui concerne la distribution des formes en F et T, la réintroduction du garçon par des formes en topic dans les deux cohortes est statistiquement significative ( $\chi^2=9,842$ ,  $p<0,05$ ,  $df=4$ )<sup>64</sup>, indiquant que le garçon est réintroduit dans les énoncés en tant que sujet actif répondant à la *Quaestio*. On observe cependant que les taux des énoncés en T diminuent de la 3<sup>e</sup> à la 7<sup>e</sup> année.

Pour les données des locuteurs de FL1, le SND et les dislocations à droite (ex. : *le petit garçon il*) sont les formes les plus utilisées pour la réintroduction du garçon. Les seules formes ambiguës, notamment trois (deux en PP et une en COD), proviennent du groupe A. La prépondérance des formes en topic chez les francophones<sup>65</sup> pourrait indiquer le rôle actif du garçon, similairement aux données des apprenants d'immersion.

Néanmoins, les résultats en ce qui concerne l'usage des formes définies pour la réintroduction du référent sont comparables à ceux d'autres recherches en FL2 (Anderson, 1996 – cité par

---

<sup>64</sup> Notons cependant que le total des occurrences est inférieur à 50 pour la plupart des données, particulièrement pour les données des francophones (cf. Tableau 19).

<sup>65</sup> Notons que les résultats pour les locuteurs de FL1 pourraient être considérés comme moins significatifs étant donné que les totaux des occurrences sont inférieurs à 50.

Bartning, 1997 et Lenart et Perdue, 2004), ainsi que le développement dans l'usage des dislocations en FL1 (Hickmann, 2004).

Passons maintenant aux résultats relatifs à la réintroduction de la (grande) grenouille.

#### **3.6.4.2. Réintroduction des référents : la (grande) grenouille (FL2 et FL1)**

L'analyse des données pour les moyens linguistiques utilisés par les locuteurs de FL2 et de FL1 pour la réintroduction de la grande grenouille (FL2) et la grenouille (FL1) est présentée dans le Tableau 20. Il convient de préciser qu'un seul locuteur en 3<sup>e</sup> année a utilisé la structure clivée (*c'était le grand*) pour réintroduire la grande grenouille et un locuteur du groupe A a réintroduit la grenouille par le biais d'une structure existentielle (*il n'y a plus la grenouille*).

**Tableau 20 : Répartition des moyens linguistiques pour la réintroduction de la (grande) grenouille par les locuteurs de FL2 et de FL1**

Réintroduction de la (grande) grenouille		3e année		5e année		7e année		Groupe A		Groupe B	
Total pour les données en F et en T		103	100.0%	59	100.0%	71	100.0%	16	100.0%	12	100.0%
F	SND	14	13.6%	7	11.9%	3	4.2%	7	43.8%	6	50.0%
F	SNDPrép	27	26.2%	16	27.1%	12	16.9%	0	0.0%	0	0.0%
F	SNDPoss	1	1.0%	0	0.0%	0	0.0%	1	6.3%	0	0.0%
F	SNDPossPrép	1	1.0%	0	0.0%	2	2.8%	0	0.0%	0	0.0%
F	SNPoss	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	2	12.5%	2	16.7%
F	PP	0	0.0%	1	1.7%	7	9.9%	0	0.0%	0	0.0%
F	SNDAdjIndPrép	0	0.0%	1	1.7%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
F	Prénom	0	0.0%	0	0.0%	1	1.4%	0	0.0%	0	0.0%
F	PrénomPossPrép	0	0.0%	0	0.0%	1	1.4%	0	0.0%	0	0.0%
F	PrénomPrép	0	0.0%	0	0.0%	1	1.4%	0	0.0%	0	0.0%
F	SNI	0	0.0%	0	0.0%	1	1.4%	0	0.0%	0	0.0%
F	COD	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	1	6.3%	0	0.0%
F	PPTonPrép	0	0.0%	0	0.0%	1	1.4%	0	0.0%	0	0.0%
Total en focus		43	41.7%	25	42.4%	29	40.8%	11	68.8%	8	66.7%
Réintroduction de la (grande) grenouille		3e année		5e année		7e année		Groupe A		Groupe B	
T	SND	50	48.5%	26	44.1%	32	45.1%	1	6.3%	3	25.0%
T	SNPossAdjInd	1	1.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
T	SNPoss	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	1	6.3%	0	0.0%
T	SNDAdjInd	3	2.9%	2	3.4%	1	1.4%	0	0.0%	0	0.0%
T	SNDAdjInd et PP	1	1.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
T	SND et PP	1	1.0%	1	1.7%	0	0.0%	1	6.3%	1	8.3%
T	PP	4	3.9%	5	8.5%	0	0.0%	2	12.5%	0	0.0%
T	Prénom	0	0.0%	0	0.0%	5	7.0%	0	0.0%	0	0.0%
T	SNDém	0	0.0%	0	0.0%	2	2.8%	0	0.0%	0	0.0%
T	PP et SND	0	0.0%	0	0.0%	1	1.4%	0	0.0%	0	0.0%
T	SND et Nom	0	0.0%	0	0.0%	1	1.4%	0	0.0%	0	0.0%
Total en topic		60	58.3%	34	57.6%	42	59.2%	5	31.3%	4	33.3%

Comme pour la réintroduction du garçon, les données des locuteurs de FL2 révèlent que les formes définies sont les seules employées pour la réintroduction de la grande grenouille. Parmi ces formes, le SND (*le grand grenouille, le grenouille, le seul grenouille, la grosse grenouille, etc.*) est employé le plus fréquemment, compte tenu des formes en F et T. Nous en avons relevé cinq usages ambigus en 3<sup>e</sup> année où, sans connaissance partagée de l'histoire, on a du mal à savoir de quelle grenouille il s'agit. Les apprenants d'immersion recourent aussi souvent au SNDPrép (*à le (grand) grenouille, sur le/la grand grenouille, du grand grenouille, etc.*), puis à l'usage du PP dont nous avons relevé, compte tenu des formes en F et T, quatre usages ambigus en 3<sup>e</sup> année, trois usages ambigus et un usage erroné en 5<sup>e</sup> année, et un usage ambigu en 7<sup>e</sup> année. En dernier lieu, la réintroduction du référent relève majoritairement du topic chez les locuteurs de FL2, résultats n'étant pas statistiquement significatifs.

En ce qui concerne les données des locuteurs de FL1, le seul moyen qui mérite d'être mentionné est le SND pour la réintroduction de la grande grenouille. Contrairement aux données des locuteurs de FL2, les formes relèvent pour la plupart du focus – mais les résultats sont statistiquement non significatifs<sup>66</sup>.

Ces résultats, à savoir la prépondérance de l'usage des formes définies dans les deux cohortes, sont donc comparables à ceux des recherches mentionnées pour la réintroduction référentielle du garçon.

---

<sup>66</sup> Considérant les données des deux cohortes ( $\chi^2=8,093$ ,  $p<0,1$ ,  $dl=4$ ).

Considérons maintenant les résultats pour la réintroduction de la tortue et du chien dans la prochaine partie.

### 3.6.4.3. Réintroduction des référents : la tortue (FL2) et le chien (FL2 et FL1)

Considérons en premier les résultats en ce qui concerne la réintroduction de la tortue (FL2), présentés dans le tableau 21, suivis de la présentation des résultats concernant la réintroduction du chien (FL2 et FL1) dans le tableau 22.

**Tableau 21 : Répartition des moyens linguistiques pour la réintroduction de la tortue par les locuteurs de FL2**

Réintroduction de la tortue		3e année		5e année		7e année	
Total pour les données en F et en T		31	100.0%	10	100.0%	38	100.0%
F	SND	1	3.2%	0	0.0%	1	2.6%
F	SNDPossPrép	3	9.7%	0	0.0%	3	7.9%
F	SNDPrép et Prénom	0	0.0%	0	0.0%	1	2.6%
Total en focus		4	12.9%	0	0.0%	5	13.2%
Réintroduction de la tortue		3e année		5e année		7e année	
T	PP	1	3.2%	0	0.0%	1	2.6%
T	SND	26	83.9%	10	100.0%	30	78.9%
T	Prénom	0	0.0%	0	0.0%	2	5.3%
Total en topic		27	87.1%	10	100.0%	33	86.8%

Le seul moyen qui se démarque du reste des données est le taux du SND (*le tortue*). En effet, toutes les occurrences des locuteurs de la 5<sup>e</sup> année pour réintroduire la tortue relèvent de cette forme. Pour ce qui est des autres usages, leur nombre d'occurrences est très faible (moins de cinq). Quant à l'organisation des énoncés en topic/focus, l'information est majoritairement en topic.

Nous avons remarqué la même tendance pour ce qui est des résultats pour la réintroduction référentielle du chien dans les données des locuteurs de FL2 et de FL1 (voir le Tableau 22):

**Tableau 22 : Répartition des moyens linguistiques pour la réintroduction du chien par les locuteurs de FL2 et de FL1**

Réintroduction du chien		3e année		5e année		7e année		Groupe A		Groupe B	
Total pour les données en F et en T		12	100.0%	3	100.0%	18	100.0%	15	100.0%	20	100.0%
F	SND	2	16.7%	0	0.0%	0	0.0%	7	46.7%	4	20.0%
F	PrénomPrép	0	0.0%	0	0.0%	1	5.6%	0	0.0%	0	0.0%
F	SNDPrép	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	2	13.3%	2	10.0%
F	SNPossPrép	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	3	15.0%
F	SNPoss	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	1	5.0%
Total en focus		2	16.7%	0	0	1	5.6%	9	60.0%	10	50.0%
Réintroduction du chien		3e année		5e année		7e année		Groupe A		Groupe B	
T	SND	8	66.7%	3	100.0%	14	77.8%	4	26.7%	5	25.0%
T	PP	1	8.3%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
T	SND et PP	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	2	13.3%	4	20.0%
T	SNPoss et PP	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	1	5.0%
T	SNPoss	1	8.3%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
T	Prénom	0	0.0%	0	0.0%	3	16.7%	0	0.0%	0	0.0%
Total en topic		10	83.3%	3	100.0%	17	94.4%	6	40.0%	10	50.0%

Comme pour les résultats de la réintroduction de la tortue, le SND est le moyen linguistique le plus populaire en F et T parmi les locuteurs des trois niveaux. Pour ce qui est des autres moyens, leurs taux fréquence trop faible ne nous permettent pas une analyse fiable. Finalement, l'information en T est plus nombreuse que celle en F.

Nous sommes arrivée à la même conclusion en ce qui concerne les données des francophones, notamment que ces locuteurs utilisent abondamment le SND pour la réintroduction de ce référent, compte tenu de l'organisation topic/focus. En effet, cette dernière ne révèle pas de préférence significative dans les deux groupes des francophones.

En fin de compte, il nous faut réitérer les limites de la signification statistique des données en ce qui concerne la réintroduction de la tortue et du chien. Elle n'est pas vérifiable si l'on prend en considération le fait que les totaux des moyens linguistiques sont inférieurs à 50. Il nous serait donc difficile de confirmer la signification statistique de ces résultats.

Finalement, considérons les moyens linguistiques utilisés pour la réintroduction référentielle de la petite grenouille.

#### **3.6.4.4. Réintroduction des référents : la petite grenouille (FL2)**

On observe un taux d'usage plus élevé des structures existentielles pour la réintroduction de la petite grenouille (*c'est le p'tit grenouille, c'était le p'tit grenouille*) : notamment trois occurrences en 3<sup>e</sup> année, et quatre en 5<sup>e</sup> année et en 7<sup>e</sup> année.

**Tableau 23 : Répartition des moyens linguistiques pour la réintroduction de la petite grenouille par les locuteurs de FL2**

Réintroduction de la petite grenouille		3e année		5e année		7e année	
Total pour les données en F et en T		140	100.0%	82	100.0%	112	100.0%
F	PrDém	1	0.7%	0	0.0%	2	1.8%
F	SNDPrép	31	22.1%	15	18.3%	26	23.2%
F	SNPrép	1	0.7%	0	0.0%	0	0.0%
F	SNPoss	5	3.6%	1	1.2%	4	3.6%
F	SND	34	24.3%	24	29.3%	27	24.1%
F	PrInd	1	0.7%	0	0.0%	6	5.4%
F	PPPrép	1	0.7%	0	0.0%	0	0.0%
F	COD	2	1.4%	2	2.4%	5	4.5%
F	SNI	3	2.1%	5	6.1%	2	1.8%
F	SNDPossPrép	1	0.7%	0	0.0%	0	0.0%
F	COI	2	1.4%	1	1.2%	1	0.9%
F	SNDAdjInd	1	0.7%	1	1.2%	2	1.8%
F	SNDAdjIndPrép et SNDPrép	1	0.7%	0	0.0%	0	0.0%
F	SNDPoss	3	2.1%	2	2.4%	2	1.8%
F	PP	1	0.7%	0	0.0%	0	0.0%
F	COD et SNDPrép :	1	0.7%	0	0.0%	0	0.0%
F	PPTonPrép	1	0.7%	1	1.2%	1	0.9%
F	SNDAdjIndPrép	1	0.7%	1	1.2%	0	0.0%
F	Prénom	0	0.0%	1	1.2%	2	1.8%
F	PPTonPrép et SND	0	0.0%	0	0.0%	1	0.9%
Total en focus		91	65.0%	54	65.9%	81	72.3%
Réintroduction de la petite grenouille		3e année		5e année		7e année	
T	SND	44	31.4%	26	31.7%	26	23.2%
T	Ellipse du sujet	2	1.4%	0	0.0%	0	0.0%
T	SNDAdjInd	1	0.7%	1	1.2%	1	0.9%
T	PP	1	0.7%	1	1.2%	0	0.0%
T	SNDNumOrd	1	0.7%	0	0.0%	0	0.0%
T	SNPoss	0	0.0%	0	0.0%	1	0.9%
T	SNI	0	0.0%	0	0.0%	2	1.8%
T	Prénom	0	0.0%	0	0.0%	1	0.9%
Total en topic		49	35.0%	28	34.1%	31	27.7%

Comme pour les résultats des autres référents du récit, l'emploi des formes définies est prédominant, et l'usage du SND (*le p'tit grenouille, le grenouille, le nouveau grenouille, etc.*) est nettement plus significatif par rapport aux autres moyens utilisés pour la réintroduction de ce référent, compte tenu des formes en F et T. La petite grenouille est le seul référent au sujet duquel nous avons relevé des formes indéfinies pour sa réintroduction. Notamment, chez les locuteurs de la 3<sup>e</sup> année, ce référent a été réintroduit une fois par un PrInd (*quelque chose*), et trois fois par un SNI (*un p'tit grenouille*), cinq fois par un SNI (*une chose, un p'tit grenouille, etc.*) chez les locuteurs de la 5<sup>e</sup> année, et six fois par un PrInd (*quelque chose p'tit, quelque chose*) et quatre fois par un SNI (*un nouveau animaux, un nouveau p'tit grenouille – en F après l'introduction initiale du référent –, un p'tit grenouille, une grand [apparation]*) chez les locuteurs de la 7<sup>e</sup> année. Ces occurrences, pour la plupart, pourraient être expliquées par le fait que la petite grenouille disparaît au milieu du récit pour y revenir dans les dernières scènes.

Enfin, la petite grenouille est le seul référent où la majorité des formes apparaissent en F, contrairement aux autres référents du corpus de FL2, mais les taux d'usage de ces formes ne sont pas considérés comme statistiquement significatifs<sup>67</sup>.

Étant donné le nombre très limité d'occurrences pour la réintroduction du gaufre, du hibou et du cerf – nous en avons relevé deux pour le hibou – nous avons exclu ces personnages de notre analyse.

---

<sup>67</sup> ( $\chi^2=1,602$ ,  $p<0,5$ ,  $dl=2$ )

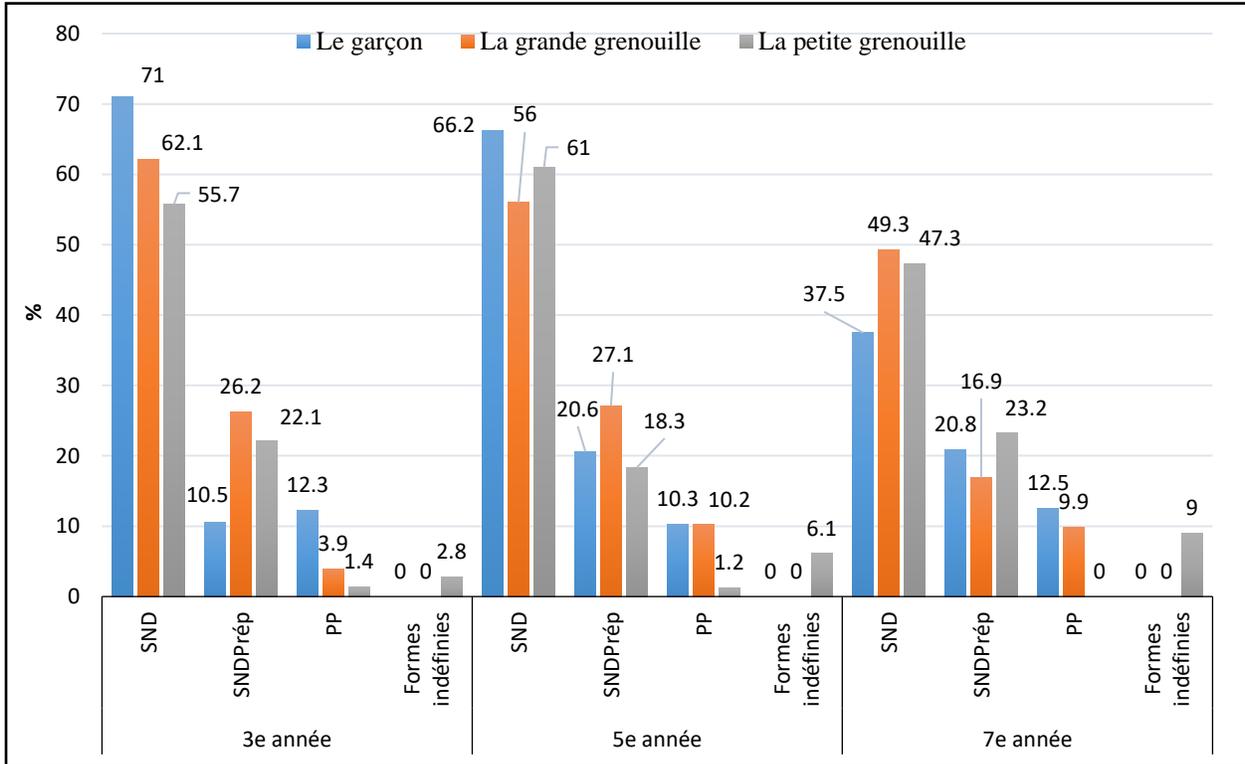
Dans la partie qui suit, nous allons résumer les résultats de notre analyse de l'usage des moyens linguistiques employés pour la réintroduction des référents dans les données des locuteurs de FL2.

#### **3.6.4.5. Synthèse des résultats : la réintroduction des référents**

Examinons d'abord les résultats en Figure 11 en ce qui concerne les moyens linguistiques les plus fréquemment utilisés aux trois niveaux analysés pour la réintroduction du garçon (FL2), de la grande grenouille (FL2) et de la petite grenouille (FL2).

Similairement à la représentation des données dans la synthèse sur le maintien des référents (*cf. Supra* : 3.6.3.6.), nous avons exclu du premier diagramme les résultats des personnages – à savoir le garçon (FL1), la grenouille (FL1), la tortue (FL2) et le chien (FL2 et F1) –, étant donné que les totaux des moyens linguistiques pour ces référents sont inférieurs à 50 dans chacun des groupes des cohortes. La représentation des résultats de cette manière nous permet de mener une comparaison plus pertinente parmi les référents. Nous voulons préciser ici que les données en pourcentages de chaque diagramme représentent les résultats par rapport aux totaux des formes utilisées pour la réintroduction référentielle (*cf. toutes les formes utilisées dans les Tableaux 19, 20, 21, 22 et 23*).

**Figure 11 : Usage du SND, du SNDPrép, du PP et des formes indéfinies pour la réintroduction du garçon, de la grande grenouille et de la petite grenouille par les locuteurs de FL2**



En réponse à notre première question, portant sur les moyens linguistiques utilisés pour la réintroduction référentielle auprès des locuteurs des deux cohortes, nos résultats confirment notre première hypothèse.

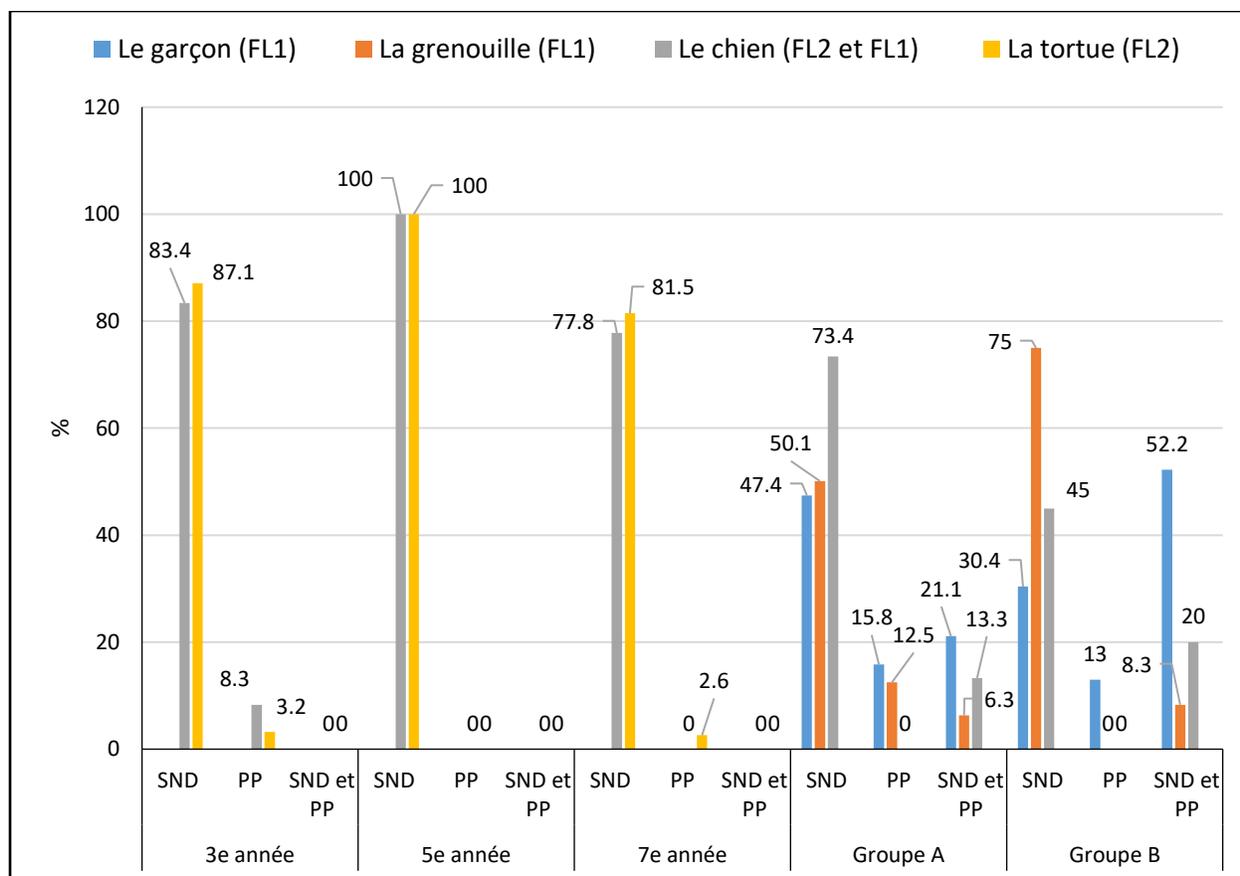
Sur le plan transversal, nous nous attendions à ce que les locuteurs des trois niveaux de FL2 utilisent des pronoms, des SN définis et des SN suivis d'un pronom. Comme le montre la Figure 11, les locuteurs des trois niveaux ont utilisé exclusivement des formes définies pour la réintroduction du garçon et de la grande grenouille. Ces résultats confirment les affirmations

d'autres chercheurs en FL2 (Anderson, 1996 – cité par Bartning, 1997). De plus, le SND est le moyen le plus fréquemment utilisé pour les trois référents.

Notre deuxième question était de savoir si nous pouvions établir une tendance parmi les trois niveaux en ce qui concerne la réintroduction des référents. Nous avons avancé l'hypothèse que l'usage des pronoms serait le moyen le plus fréquent chez les apprenants de la 3<sup>e</sup> année, et que l'usage des SN définis (sans ou avec pronom) augmenterait progressivement de la 3<sup>e</sup> à la 7<sup>e</sup> année. Or nos données ont révélé que les locuteurs de la 7<sup>e</sup> année utilisaient des formes définies à des taux inférieurs (voir SND dans la Figure 11) à ceux des locuteurs de la 3<sup>e</sup> et de la 5<sup>e</sup> année pour chacun des référents, contrairement à notre hypothèse.

En ce qui concerne la réintroduction du garçon (FL1), de la grenouille (FL1), de la tortue (FL2) et du chien (FL2 et FL1), les totaux sont inférieurs à 50 pour chaque référent. La Figure 12 présente les moyens linguistiques les plus utilisés pour la réintroduction référentielle de ces référents dans les cohortes de FL2 et de FL1.

**Figure 12 : Usage du SND, du PP, et du SND et PP pour la réintroduction du garçon (FL1), de la grenouille (FL1), du chien (FL2 et FL1) et de la tortue (FL2) par les locuteurs de FL2 et de FL1**



En ce qui concerne les locuteurs de FL2, nous n'avons relevé que des formes définies pour la réintroduction de la tortue et du chien. Comme nous nous y attendions, le moyen linguistique le plus fréquemment utilisé pour ce type de mouvement référentiel est le SND. L'usage du PP n'est pas significatif : il n'y a qu'un seul usage en 3<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup> année respectivement pour la tortue, et un seul en 3<sup>e</sup> année pour le chien. La prédominance des formes définies n'est pas surprenante ici, étant donné que l'usage du PP laisserait de l'ambiguïté dans l'identification des référents, ce dont les locuteurs des trois niveaux semblent être conscients.

En ce qui concerne la réintroduction des référents par les locuteurs de FL1, parmi les formes définies, le SND et la dislocation à droite (SND et PP) sont les moyens les plus utilisés. Ces résultats confirment nos hypothèses. En outre, l'usage du PP diminue significativement parmi les

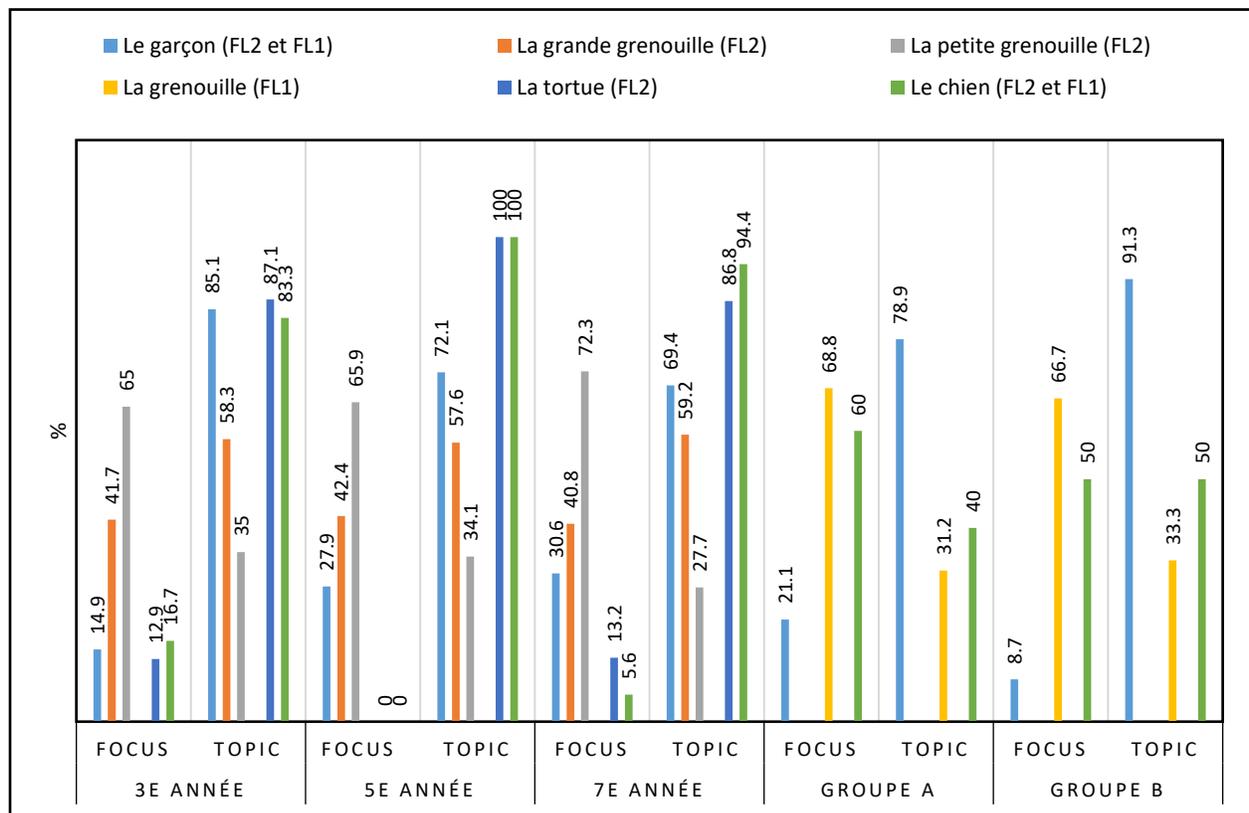
locuteurs du groupe B – aucune occurrence pour la grenouille et le chien. En ce qui concerne les tendances observées, les locuteurs de FL1 ne surpassent pas ceux de FL2 dans l’usage du SND, cependant, ils utilisent souvent la dislocation (SND et PP) pour la réintroduction, ceci confirmant notre hypothèse.

En somme, nous ne pouvons établir ici aucune tendance sur le plan transversal. En effet, même s’il existe une certaine augmentation d’un niveau à l’autre – voir les résultats pour les données statistiquement plus significatives –, l’écart n’est pas (très) important ou l’augmentation se présente entre la 3<sup>e</sup> et la 7<sup>e</sup> année, mais pas entre la 5<sup>e</sup> et la 7<sup>e</sup> année (voir l’usage du SNDPrép). Le PP est aussi employé parmi les locuteurs des trois niveaux, mais les taux pour cette forme sont très négligeables, surtout pour la réintroduction de la petite grenouille sans aucune occurrence en 7<sup>e</sup> année. La réintroduction des référents par un PP ne s’avère pas un usage très efficace dans une construction narrative, étant donné qu’il rend l’identification des référents plus difficile – surtout dans une situation de communication non partagée. En effet, sans connaissance partagée, nous aurions eu du mal à établir de façon pertinente les référents. Il n’est pas donc surprenant de voir que les locuteurs des trois niveaux n’utilisent pas souvent un PP pour réintroduire la petite grenouille.

Afin de répondre à notre troisième question, à savoir si le rôle du personnage (actif/passif; humain/non humain; primaire/secondaire) influençait le choix des moyens linguistiques pour la réintroduction référentielle, nous avons avancé l’hypothèse que, sur le plan transversal, le rôle du sujet thématique n’était pas motivé pour la réintroduction, que les personnages (humain/animal) étaient réintroduits par des formes similaires, et que, sur le plan comparatif, le sujet thématique était distingué des sujets non thématiques du récit par sa réintroduction des formes plus

marquées, comme la dislocation. On peut voir, en consultant les tableaux présentés dans cette partie, que sur le plan transversal, le rôle du personnage ne semble pas jouer dans le choix du moyen linguistique pour la réintroduction des référents, étant donné que tous les référents sont introduits majoritairement par un SND. Il n'en va pas de même pour le garçon dans les données des locuteurs de FL1 qui est réintroduit le plus souvent par la dislocation à droite comme nous l'avons prévu. Cependant, les résultats révélés dans la Figure 13 nous amènent à regarder de plus près l'effet du rôle sur la distribution de l'information en T et F.

**Figure 13 : Information en F et en T pour la réintroduction des personnages par les locuteurs de FL2 et de FL1**



Comme pour les résultats concernant les moyens linguistiques utilisés en F et T pour le maintien des référents, il ressort de la Figure 13 que, sur le plan transversal, la petite grenouille est le seul

référent réintroduit en focus plus souvent qu'en topic. Ces résultats confirment une fois de plus le rôle passif de ce référent, bien qu'il soit réintroduit à un taux élevé à chaque niveau, similaire à celui du garçon et de la grande grenouille. Nous constatons aussi que le rôle actif du garçon est de nouveau confirmé à partir des résultats présentés dans la Figure 13, notamment ce référent a un taux très élevé d'occurrences relevant du topic (résultats statistiquement significatifs). On peut voir aussi que les taux diminuent de la 3<sup>e</sup> à la 7<sup>e</sup> année, résultat similaire aux résultats du maintien référentiel. Ceci veut dire que les locuteurs de la 7<sup>e</sup> année fournissent plus d'information spécifiant les événements de leurs récits au lieu de mentionner le garçon dans une simple suite d'événements répondant à la *Quaestio*.

Nous avons constaté les mêmes tendances chez les francophones. En effet, sur le plan comparatif, la grenouille semble avoir les mêmes 'propriétés' discursives dans le corpus de FL1 que la petite grenouille dans le corpus de FL2 – elle remplit un rôle très passif dans le récit, ce qui pourrait expliquer l'usage prépondérant de l'information en focus pour sa réintroduction. En ce qui concerne le chien, bien qu'il remplisse un rôle actif, les locuteurs du groupe A le réintroduisent majoritairement en focus. En outre, les taux importants d'occurrences en topic pour la réintroduction du sujet thématique suggèrent que le rôle humain vs. non humain pourrait aussi influencer les locuteurs natifs dans le choix de l'information en F et T. En bref, le statut focal ou topical de l'information dans les énoncés varie en fonction du rôle actif/passif du référent (FL2 et FL1), ainsi que le rôle humain vs. non humain (FL1). Plus le rôle du référent est actif et/ou humain, plus le référent est réintroduit en topic.

### 3.6.5. Discussion

Ce chapitre avait pour but d'analyser les formes linguistiques utilisées par des locuteurs de FL2 et de FL1 pour le mouvement référentiel au plan local (niveau micro-sémantique) du discours, notamment l'introduction, le maintien et la réintroduction des référents dans des récits oraux.

En premier lieu, les résultats révèlent que les apprenants d'immersion (de la 3<sup>e</sup> à la 7<sup>e</sup> année) sont à peu près de niveau égal en ce qui concerne les premières mentions des référents. En tenant compte des différents facteurs notamment communicatifs, cognitifs et linguistiques (*cf. Supra* : 2.3.) qui entrent en jeu lors de la production d'un récit, nous ne sommes pas parvenue à relever de divergences significatives (surtout pas statistiquement) entre les niveaux. Comme d'autres études l'ont démontré (*cf. Supra* : 3.2. et 3.3. – en L1 : Hickmann, 1991, 1995, 2003; Kail et Hickmann, 1992; Wigglesworth, 1990; et en L2 : Broeder, 1991 – cité par Chini, 2005), les choix des formes linguistiques pour l'introduction des référents sont influencés par certaines variables. Notamment, considérant les facteurs cognitifs de la production d'un récit dans notre étude, les formes sont sélectionnées en fonction de la variable du statut primaire/secondaire des personnages, ainsi que de celle du statut actif/passif des personnages – tendance aussi observée chez les francophones. Ces premiers obéissent donc de façon similaire – tenant compte des variables mentionnées – aux contraintes narratives, notamment à la contrainte de la représentation référentielle au niveau de la microstructure et aussi à la contrainte de la structure topic/focus au niveau de la macrostructure (en début d'histoire). Bien que les locuteurs de FL2 montrent une tendance similaire – choix des formes en raison des deux variables – en ce qui a trait aux facteurs cognitifs, nous constatons une certaine divergence parmi les niveaux du point de vue des facteurs communicatifs. En particulier, en ce qui concerne ces facteurs, les locuteurs

les plus âgés semblent être les plus conscients de la situation de communication lors de la narration du livre, et ils sélectionnent donc au niveau de la micro-planification (*cf.* le modèle de Levelt, 1989, *Supra* : 2.2.) les formes en raison de l'état de connaissance (du livre en images en question) de leur interlocuteur (la chercheure) pour l'introduction des référents. Ceci pourrait expliquer chez eux les taux d'usage abondants de l'information en topic en début de discours pour les référents avec un rôle d'agent. Ces résultats sont en lien direct avec le développement cognitif des apprenants où les plus âgés choisissent quasi la même perspective ou le même point de vue (celui de la connaissance partagée entre eux et la chercheure), et quasi les mêmes formes linguistiques afin d'exprimer cette perspective – sans se soucier trop de donner de l'information d'arrière-fond en début de discours (par exemple présentation canonique d'une histoire : *il était une fois un garçon...*). Du point de vue des facteurs linguistiques, les formes linguistiques ont les mêmes fonctions chez les apprenants des trois niveaux.

Quant au maintien des référents dans la perspective de la production narrative, les apprenants d'immersion se trouvent à peu près au même niveau – similairement aux résultats pour l'introduction. Le PP est utilisé abondamment, même chez les francophones, pour assurer la cohésion tout au long du récit. En outre, les formes linguistiques sont sélectionnées en fonction d'une variable, à savoir la variable du rôle actif/passif, dans les deux cohortes – le rôle passif étant marqué par des occurrences en focus. Les locuteurs de FL2, considérant les facteurs cognitifs de la production narrative, obéissent donc aux contraintes narratives de manière quasi semblable, notamment à la contrainte de la représentation référentielle et à la contrainte de la structure topic/focus au niveau de la macrostructure. Les trois groupes de la cohorte de FL2 montrent des tendances similaires quant aux facteurs communicatifs, notamment les apprenants semblent être influencés par la situation de communication, en sélectionnant principalement un

PP (de la 3<sup>e</sup> à la 7<sup>e</sup> année) au niveau de la micro-planification pour le maintien de la plupart des référents dans le récit. La majorité des participants des trois groupes marquent aussi de façon semblable le maintien de la petite grenouille par un SND afin d'éviter des ambiguïtés référentielles. Considérant les facteurs linguistiques, les apprenants les plus âgés semblent avoir acquis d'autres formes pour le maintien des référents comme les constructions elliptiques.

En ce qui a trait à la réintroduction des référents, nous n'avons pas observé non plus de changements développementaux considérables parmi les différents niveaux des locuteurs de FL2 – pour ce qui est des facteurs cognitifs, communicatifs et cognitifs. En effet, au niveau des facteurs cognitifs, ces locuteurs recourent majoritairement à la même forme (SND) afin de réintroduire les référents dans leurs récits, choix influencés à travers les niveaux par deux variables, à savoir la variable du statut actif/passif des personnages et la variable du statut humain/non humain des référents – tendance attestée aussi chez les francophones. Tenant compte de ces variables, les apprenants de FL2 respectent les contraintes narratives à tout niveau, à savoir la contrainte de la représentation référentielle et celle de la distribution de l'information topic/focus. Du point de vue des facteurs communicatifs, nous arrivons à la même conclusion : les locuteurs de FL2 sont conscients au même degré de la situation de communication en fonction de laquelle ils sélectionnent, selon nous, les formes linguistiques – par exemple quelquefois des formes indéfinies pour la réintroduction de la petite grenouille (qui revient sur scène après une longue disparition). Il en va de même pour les facteurs linguistiques où les apprenants des trois niveaux utilisent les mêmes formes pour la réintroduction des référents.

## Chapitre 4 : Analyse des données du corpus : l'acquisition de la référence aux événements

---

« ...la narration ne se fait pas d'une suite, mais par parties; il faut en effet raconter en détail les actions qui forment le sujet du discours... »<sup>68</sup> - Aristote

### 4.1. Introduction

Dans le chapitre précédent, nous avons traité du mouvement référentiel des personnages, domaine sémantique pour la cohésion discursive auquel la *Quaestio* impose des contraintes. Nous passons maintenant à un autre domaine sémantique de cette cohésion, notamment celui du domaine des procès, ou autrement dit le domaine de la référence aux événements. Pour ce qui est de cette référence, nous distinguons dans cette étude deux types de référence, notamment la référence aux procès exprimant des événements sur le plan temporel, ainsi que la référence aux localisations sur le plan spatial.

Après avoir ancré les personnages d'un récit, il faut aussi les ancrer dans un cadre temporel puisque les événements représentent une séquence de situations inter-reliées (ou sous-événements) occupant un certain intervalle temporel. Similairement au mouvement référentiel des personnages, la *Quaestio* impose également des contraintes à la référence aux événements : les énoncés du récit répondent dans leur totalité à cette question centrale (*qu'est-ce qui est arrivé au personnage principal à ce moment-là?*), et le locuteur organise ces énoncés à son gré sur le

---

<sup>68</sup> Cité par Dufour et Wartelle (1973 : 86).

plan temporel. Le procès établit un lien entre les niveaux lexical (micro-planification) et textuel (macro-planification). En d'autres termes, l'information exprimée par le contenu sémantique du verbe est mise en jeu sur les plans intra-, et inter-énonciatifs du discours. Lorsqu'on parle d'événements, on a besoin de suivre un flot d'information, y compris l'information concernant les dimensions spatiales où les événements ont lieu, le domaine spatial étant une autre dimension sur laquelle la *Quaestio* impose des contraintes. À part le cadre temporel, les personnages doivent être donc aussi ancrés dans un cadre spatial. Toute langue fournit des moyens de faire référence au mouvement et à la localisation (Hendriks, Hickmann et Demagny, 2008).

Ce chapitre est consacré à l'analyse des procès sur les plans intra-, et inter-énonciatif des récits oraux des locuteurs de FL2 et de FL1. Notamment, en premier lieu, au niveau de la micro-planification du discours, d'un côté, nous mesurons la fréquence des verbes de base dans des récits oraux, et de l'autre, par l'analyse intra-énonciative du discours nous évaluons la capacité des locuteurs de FL2 et de FL1 à désigner des procès sémiquement plus chargés (*cf. Supra* : 2.4.1.2.1.). En deuxième lieu, nous mesurons la capacité de nos locuteurs à exprimer le mouvement et la localisation des personnages, ainsi que les points de référence spatiaux aux niveaux intra-, et inter-énonciatifs du discours. En ce qui concerne la distinction entre 'verbe' et 'procès', *cf. Supra* : 2.4.1.2.1.

Dans ce qui suit, nous allons donner un aperçu des concepts reliés au domaine sémantique des procès traités dans ce chapitre, qui nous servent de point de départ pour l'analyse de la référence aux événements dans notre corpus.

## 4.2. Les verbes de base dans l'acquisition

Du point de vue lexical, les événements sont principalement réalisés comme des verbes. Dans l'acquisition de la langue, le lexique verbal se développe plus lentement que le lexique nominal tant en L1 qu'en L2. Ceci explique que l'organisation des énoncés dans le discours est de type nominal aux stades précoces de l'acquisition avant qu'elle ne devienne de type verbal fléchi (Noyau, 2003). Ce traitement différentiel de ces deux domaines est à chercher non seulement dans le domaine de la linguistique, mais aussi celle de la cognition : notamment, la catégorisation des noms et des verbes par les locuteurs (*cf. Supra* : 2.4.1.2.1. sur la conceptualisation des verbes selon la GC). D'après les résultats de Gentner (1978, 1981a, 1981b, 1982 – *Ibid.* : 267), les objets ont tendance à être lexicalisés en tant que noms dans toute langue, tandis que la façon dont les prédicats relationnels sont construits peut varier d'une langue à une autre. Et c'est à l'enfant de découvrir, comme l'affirme Gentner, les moyens dont les prédicats relationnels sont combinés et lexicalisés dans sa langue. Plus précisément, les objets sont bien définis du point de vue spatio-temporel, avec des frontières délimitées, tandis que, pour construire le sens des verbes, en empruntant les mots de Noyau (*Ibid.*), les frontières d'une action par exemple ne sont pas faciles à établir<sup>69</sup>.

Dans la production discursive, d'une part, les verbes représentent des événements sur le plan temporel qui sont inter-reliés les uns aux autres, répondant à la question centrale du récit, la *Quaestio*. C'est grâce à cette question que le locuteur établit l'ordre des événements du discours

---

<sup>69</sup> Il serait difficile de délimiter les propriétés d'expérience d'une instance de « casser une bouteille avec un marteau » : seraient-elles « le contact initial avec le manche du marteau? le contact du marteau avec la bouteille?, etc. (Noyau, 2003 : 5 – pagination de la version en ligne).

et est capable d'établir des liens macro-structurels au sein du récit. Cette capacité demande une charge cognitive importante de la part du locuteur – charge encore plus prononcée lors de l'acquisition de L2. Et elle est marquée par un passage plus laborieux de la conceptualisation à l'articulation dans le modèle de production orale de Levelt (Paprocka-Piotrowska, 2008). D'autre part, les verbes requièrent un long processus de grammaticalisation lors de l'acquisition, étant donné qu'un bon nombre de notions, comme le temps, l'aspect, le mode, etc., y sont attachés (Noyau, 2008). Considérant les aspects linguistique et cognitif de l'acquisition des verbes, il n'est pas donc surprenant de voir qu'aux stades initiaux de l'acquisition, des verbes de base apparaissent très tôt dans le lexique de l'enfant. Une partie de ces verbes est spécifique à une langue particulière<sup>70</sup>, c'est-à-dire que son équivalent n'existe pas dans une autre langue, tandis que d'autres verbes de base, qu'on appelle verbes nucléaires, se réalisent identiquement dans toutes les langues (Viberg, 2002). Ces verbes comprennent le moins de traits sémantiques ayant des sens similaires à travers les langues. Noyau (2005)<sup>71</sup> a regroupé les verbes nucléaires autour d'un même domaine sémantique. Voici la liste de ces verbes dans le tableau ci-dessous auxquels nous allons faire référence dans la première partie de l'analyse sur la référence aux événements :

---

<sup>70</sup> L'étude de Noyau (2008) montre par exemple que le verbe 'puiser' au Togo est considéré comme un verbe de base, étant donné que 'puiser' de l'eau est une tâche ménagère quotidienne et fondamentale des Togolais.

<sup>71</sup> Basée sur le lexique traité dans l'usage du Français Fondamental par Gougenheim *et al.* (1967).

**Tableau 24 : Verbes nucléaires dans le Français Fondamental (Noyau, 2005)**

<b>Verbes de manipulation</b>	prendre, mettre, tenir, laisser
<b>Verbes de mouvement</b>	aller, venir, arriver, partir, sortir, rentrer, revenir, monter
<b>Verbes de transfert</b>	donner, acheter, rendre, payer
<b>Verbes de communication</b>	dire, parler, demander
<b>Verbes de perception</b>	voir, écouter, entendre, regarder
<b>Verbes de cognition</b>	savoir, croire, comprendre, connaître, penser
<b>Verbes d'activité</b>	faire, aimer, manger, travailler, marcher, lire, jouer, atteindre

Noyau (2005) affirme que, dans l'acquisition du langage, le recours aux verbes de base, et particulièrement aux verbes nucléaires est un phénomène universel. Nous nous intéressons à ce phénomène dans notre étude afin de savoir si les apprenants d'immersion ont tendance à surutiliser les verbes de base dans leurs discours. Cette tendance a été soulignée par plusieurs chercheurs. À titre d'exemples, nous pourrions mentionner l'étude longitudinale de Paprocka-Piotrowska (1998) où six participants polonophones du niveau secondaire ont raconté des récits oraux à deux étapes de l'apprentissage du français (au 10<sup>e</sup> et au 16<sup>e</sup> mois). Il ressort de l'étude qu'au stade initial d'acquisition, le répertoire lexical se compose de lexèmes de base, comme *aller, sortir, dire, prendre, vouloir* (p. 17). La recherche canadienne de Harley et King (1989) révèle aussi la tendance de l'usage des verbes de haute fréquence (*cf.* Tableau 24) dans des productions écrites des apprenants d'immersion précoce en 6<sup>e</sup> année, par rapport aux productions des locuteurs natifs qui ont utilisé une plus grande variété de types de verbes et des verbes plus sophistiqués. De plus, l'étude de Paprocka-Piotrowska (2008) qui vise à comparer le répertoire verbal développé par des polonophones adultes acquérant le FL2 aux niveaux intermédiaire et

avancé à des stades successifs en milieu institutionnel, a aussi démontré l'usage très fréquent de deux verbes de base (*aller* et *sortir*) dans des productions orales. Le taux d'occurrences de ces deux verbes de base était aussi élevé pour le groupe de contrôle des francophones de cette même étude. L'une des raisons pour laquelle même les locuteurs natifs préfèrent employer un petit nombre de verbes nucléaires utilisés très fréquemment est la charge cognitive considérable dans le traitement des verbes (voir plus haut). Par conséquent, les locuteurs de L1 les récupèrent plus rapidement que des verbes utilisés moins fréquemment. Il va donc de soi que, même chez des locuteurs de L2 à un stade d'acquisition très avancé, l'usage de certains verbes nucléaires est surreprésenté (cf. les données longitudinales de Viberg, 2002 – sur le suédois L1 et le suédois L2, bien qu'ils possèdent déjà un grand nombre de verbes plus spécifiques). L'étude de Giacobbe (1995, cité par Noyau, 2003) montre que, dans le lexique précoce des adultes hispanophones apprenant le FL2, le champ sémantique des verbes est reconstruit au fil de l'acquisition. C'est-à-dire que les locuteurs reconstruisent successivement les différentes dimensions spatiales des verbes de mouvement. Par exemple, dans l'étude citée ci-dessus, les frontières du champ sémantique d'un verbe (*sortir* – exprimant toute sorte de direction de mouvement) sont franchies, autrement dit larges, au stade précoce de l'acquisition en devenant plus restreintes et différenciées à des stades ultérieurs en fonction de diverses dimensions spatiales et de l'intentionnalité. Les résultats de l'étude de Noyau (2003) montrent que la désignation des procès dans des récits d'histoires en images par les enfants de FL2 au Togo se fait le plus souvent par le biais des verbes de base comme des verbes de déplacement (*aller, venir, partir, etc.* – cf. pour une liste de verbes<sup>72</sup>, *Ibid.* : 10). Selon l'auteure, l'usage d'un répertoire limité de lexèmes

---

<sup>72</sup> Pagination de la version électronique de l'article.

encourage les locuteurs à faire des sur-extensions, c'est-à-dire, des sous-spécifications en ce qui concerne la catégorisation des procès. Dans ce qui suit, nous allons passer à un autre concept du domaine sémantique des procès, la granularité sémique.

#### **4.3. La granularité sémique : les procès sémiement chargés**

L'usage des verbes de base, surtout celui des verbes nucléaires, est donc très fréquent non seulement aux stades initiaux, mais aussi aux stades plus avancés d'acquisition d'une langue particulière. Cependant, avec l'âge et l'exposition à la L2, le lexique des procès devient de plus en plus spécifique et sémantiquement riche remplaçant les lexèmes de haute fréquence ayant une granularité sémique faible lors de l'acquisition d'une L2.

L'un des aspects de la conceptualisation et de la formulation des structures événementielles dans des récits oraux est la granularité. Il en existe deux acceptions, la granularité temporelle et la granularité sémique (*cf. Supra : 2.4.1.2.1.*). Nous nous intéressons particulièrement à ce dernier aspect dans l'acquisition et le développement de la référence aux événements de notre corpus. Selon les auteures mentionnées ci-dessus, la granularité sémique indique le degré auquel un locuteur spécifie un événement en allant d'une catégorisation très générale du procès (ex. : le verbe de base *regarder*) à une catégorisation plus différenciée du procès (ex. : *fixer, contempler, toiser*, p. 3). Notre étude permettra donc de voir si, avec l'âge, les apprenants d'immersion commencent à spécifier les procès de leurs discours, en s'éloignant ainsi de l'usage des verbes de base.

Nombreuses sont les recherches qui ont démontré que, avec l'âge, les enfants et les apprenants utilisent des procès avec un grain plus fin, autrement dit des procès qui sont sémiement plus

chargés. L'étude de Berman et Slobin (1994) fournit quelques exemples pour des verbes plus spécifiques, comme *chase* (poursuivre), *escape* (fuir), provenant des récits oraux (l'histoire de la grenouille) de jeunes locuteurs anglophones. Ils étaient aussi capables de faire référence de plus en plus à la manière du mouvement (ex. : *The boy splashed into the water.* – Le garçon a éclaboussé dans l'eau. – notre traduction) – cf. la partie suivante au sujet des composants de la structure conceptuelle d'un événement du mouvement, définis par Talmy (1985).

Il en va de même dans l'étude de Paprocka-Piotrowska (1998), présentée dans la partie précédente, bien que l'acquisition des procès plus spécifiques en L2 se fasse plus lentement.

Pour ce qui est des structures événementielles, c'est-à-dire la référence aux événements d'un récit, l'étude longitudinale de Noyau et Paprocka (2000 : 14) a mis au jour l'évolution de la granularité chez des adolescents polonophones apprenant le FL2. Dans le cadre de la granularité sémique, les chercheurs constatent que le lexique devient plus riche et plus spécifique au fil du temps dans leurs productions orales (*aller un / au restaurant vs. prendre au prison, commencer fumer, etc., Ibid.*), c'est-à-dire, comme le disent les auteures, « le 'grain' des récits s'affine. ».

Dans le but d'analyser les aspects du développement de la L2 en immersion, l'étude de Harley (1992) a examiné l'usage des verbes en français par des apprenants provenant de deux programmes d'immersion au Canada : 12 apprenants des programmes d'immersion précoce de 1<sup>ère</sup>, 4<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> année respectivement, et 12 apprenants des programmes d'immersion tardive de 10<sup>e</sup> année. Les résultats de ces groupes d'apprenants ont été comparés à ceux de deux groupes de locuteurs natifs de la 1<sup>ère</sup> et 10<sup>e</sup> année respectivement. La recherche a révélé que les jeunes apprenants des programmes d'immersion précoce ont été capables de développer des stratégies afin d'utiliser des verbes de haute fréquence dans des situations où des verbes spécifiques ne leur

sont pas disponibles, et où les natifs utiliseraient des verbes plus spécifiques. Aux stades ultérieurs en immersion, les apprenants ont employé des verbes avec un ‘grain’ plus fin.

Dans la partie qui suit, nous nous concentrons sur la lexicalisation des événements dans le discours et les procédures utilisées pour exprimer la référence à l’espace.

#### **4.4. La spatialisation des événements : la référence à l’espace**

Les procès, comme nous l’avons déjà mentionné dans la partie 2.4.1.2.1., expriment non seulement la temporalité et la séquentialité, mais ils profilent aussi le mouvement et la localisation. Talmy (1985 : 60) définit un événement de mouvement comme « une situation comprenant du mouvement ou le maintien d’une place stationnaire... »<sup>73</sup> -- notre traduction. En effet, pour reprendre les mots de Moignet (1981 : 55) : « ...la représentation du temps n’est possible qu’au prix d’une opération de spatialisation du temps. Il faut d’abord construire l’espace avant de savoir construire le temps ». Autrement dit, l’enfant et l’apprenant doivent apprendre à gérer l’information faisant référence à tout ce qui est relié à l’espace avant de l’exprimer par le biais des procès : S’agit-il d’une entité (personne ou objet) qui bouge?, Ou est-elle statique?, L’entité change-elle de place?, etc. Selon Talmy (1985), il existe six composants (nous allons faire référence à ceux importants dans notre étude dans les parties ultérieures de ce chapitre) jouant un rôle dans la structure conceptuelle d’un événement de mouvement (*motion event*) : **le mouvement** (la présence du mouvement *per se*); **la figure** (l’entité qui se déplace); **le fond** (l’objet par rapport auquel la figure se déplace, ce qui peut inclure la source, le médium et

---

<sup>73</sup> "... a situation containing movement or the maintenance of a stationary location alike..."

le but du mouvement); **la trajectoire** (le chemin parcouru par la figure par rapport au fond); **la manière** à laquelle le mouvement prend place; et **la cause** de ses occurrences. Rappelons que, pour Talmy, les langues sont mises en opposition selon la façon dont elles structurent linguistiquement l'acte de mouvement. Ainsi, dans les langues à satellite (comme l'anglais), le verbe exprime le mode de déplacement, alors que la préposition spécifie le chemin ou la trajectoire (*The bird hopped into the room* – exemple de Bottineau, 2013 : 7 – cité par Barnabé, 2016). Par contre, dans les langues à cadre verbal (comme le français), c'est le verbe qui exprime la trajectoire (*L'oiseau entra en sautillant*, *Ibid.*).

#### **4.4.1. Développement des systèmes linguistiques en L1 : le cas des procès du mouvement et de la localisation**

Comme nous l'avons déjà mentionné, le traitement des verbes exige une charge cognitive plus importante que celui des noms. L'organisation du lexique verbal varie aussi davantage selon les langues que celle du lexique nominal, et les langues, comme nous l'avons vu auparavant, lexicalisent les procès de manière différente. Selon la typologie de Talmy, les récits dans les langues à satellite (comme l'anglais) sont caractérisés par exemple par une quantité importante du mouvement dynamique (trajectoire) et du mouvement exprimant la manière, tandis que les récits dans les langues à cadre verbal (comme le français) ne sont pas aussi élaborés à cet égard, mais ils sont plus détaillés en ce qui concerne la description des localisations des personnages principaux et des objets, et des états finals du mouvement (*cf.* les études translinguistiques de Berman et Slobin, 1994 : 118).

Nous allons examiner maintenant quelques études dans la perspective de l'acquisition de L1 qui visent à analyser l'impact d'une langue particulière sur la manière dont ses locuteurs lexicalisent

les procès de mouvement et de localisation dans le discours. Elles nous serviront de piste afin de mieux comprendre non seulement les traits distinctifs des langues (ici l'anglais et le français) dans l'acquisition des procès de mouvement et de localisation, mais aussi l'influence de ces traits dans la conceptualisation de ces procès en L2 chez nos locuteurs.

L'étude de Hickmann *et al.* (1998) vise à comparer l'expression du mouvement et de la localisation dans des productions narratives auprès d'enfants et d'adultes francophones et anglophones afin de mettre au jour les universaux et l'impact de la langue sur l'acquisition de certaines procédures nécessaires à la référence spatiale. Les participants de l'étude avaient comme tâche de créer des productions orales à partir de deux séquences d'images qui font intervenir des déplacements de la part des personnages, impliquant ou non des changements de localisation et comprenant des informations diverses comme la déixis (arrivées en scène et sorties), la manière (*grimper, voler, courir, etc.*), la direction (*monter, descendre*) et la causativité (*faire tomber, faire partir*). Chaque histoire incluait aussi deux référents inanimés constituant des points de référence pour l'ancrage spatial. Les participants provenaient de quatre groupes pour les deux cohortes (francophones et anglophones): 4 à 5 ans, 7 ans et 10 ans, ainsi qu'un groupe d'adultes. Chaque groupe d'âge comprenait 10 sujets en français (Paris/Marseille) et 20 sujets en anglais (Chicago).

Les résultats de cette étude montrent que les prédicats statiques ont tendance à être plus fréquents en français et les changements de localisation plus fréquents en anglais. En ce qui concerne les prédicats dynamiques généraux, ceux-ci sont aussi fréquents dans les deux langues. D'autre part, les prédicats statiques sont les plus fréquents chez les locuteurs les plus jeunes dans les deux cohortes. Pour ce qui est des prédicats dynamiques, ils montrent des différences inter-langues. Ils

sont très variés en anglais, marquant la manière et la direction (*climb up, jump down*), la causativité et la déixis (*chase away*), etc. Par contre, en français, la plupart des prédicats dynamiques marquent seulement la manière (*courir*) ou la direction (*monter*). À partir de 10 ans, certains contiennent les deux types d'information (*grimper* – manière et direction). De même, les changements de localisation marquent surtout la déixis (*partir, venir*), malgré certains verbes conjuguant manière et déixis dans la racine verbale à 4-5 et 7 ans (*s'envoler*) ou par le biais de « modifieurs » périphériques à partir de 10 ans (*partir/s'en aller en courant*).

Pour ce qui est de l'ancrage spatial, cette étude identifie quatre points de référence dans les deux histoires (le pré et la barrière, l'arbre et le nid). Une première analyse regroupe les énoncés en deux catégories : ceux qui contiennent la mention d'une localisation au moyen de nominaux indéfinis et définis (*un arbre, l'arbre*) ou de formes moins explicites, comme (*dedans* se référant au nid ou *par-dessus* se référant à la barrière); ceux où aucune mention n'est faite d'un fond, même si l'énoncé présuppose un origo – un point d'origine – (ex. : *revenir*), ou un axe de référence, comme *grimper* (p. 114). Selon les résultats, les mentions des fonds – l'objet par rapport auquel la figure se déplace (cf. *Supra* : 4.4.) – augmentent avec l'âge dans les deux langues, mais elles sont principalement attestées avec les prédicats dynamiques généraux et statiques, plutôt qu'avec les changements de localisation. En ce qui concerne les résultats en français, les mentions de localisations augmentent de façon importante avec les prédicats statiques entre 10 ans (25%) et l'âge adulte (64%).

En outre, les auteurs ont trouvé que les premières mentions des référents servant à l'ancrage spatial dans les récits évoluent avec l'âge, surtout au moyen des formes indéfinies dans les deux langues. Ces formes sont plus fréquentes en français chez les plus jeunes (38% vs. 10%),

apparaissant dans des constructions présentatives (*Un cheval dans un pré*). Les premières mentions sont le plus souvent accompagnées de prédicats statiques dans les deux langues tous âges confondus. Les dynamiques générales sont plus fréquentes en français que les changements de localisation. À 4-5 ans, les prédicats statiques sont plus fréquents en français. À 7 ans, les changements de localisation augmentent. Après 7 ans, ces changements diminuent (dans les deux langues), et on voit la forte augmentation des prédicats statiques (fréquents à partir de 10 ans). Quant aux prédicats dynamiques généraux, ils varient peu avec l'âge, malgré une légère augmentation à 7 et 10 ans en français.

En ce qui concerne le marquage du statut de l'information spatiale dans le discours, les résultats de cette étude montrent que, dans les deux langues, les enfants apprennent graduellement à établir des points d'ancrage spatiaux servant à localiser les personnages principaux dans le récit. On observe l'augmentation importante des aspects suivants : l'explicitation des localisations; la création de points de référence spatiaux en début de récit; et l'emploi de procédures spécifiques au marquage de l'information nouvelle lors de cet ancrage – p. 119.

Une seconde étude, menée par Pourcel et Kopecka (2006), a pour but de décrire la lexicalisation des événements de mouvement dans la langue française et d'explorer la variété des modèles caractérisant l'usage de langue actuelle. Comme nous l'avons vu auparavant, selon la typologie de Talmy, il existe des langues à cadre verbal et des langues à satellite. Certaines études rejettent cependant cette typologie et proclament que les langues à cadre verbal peuvent avoir les mêmes tendances que les langues à satellite, exprimant par exemple la direction par un satellite et pas au niveau verbal – tenant compte des propriétés de la trajectoire du mouvement (Aske, 1989; Slobin, 1997 – *Ibid.*). D'ailleurs, à travers des recherches additionnelles sur le thaï et l'algonquin,

un troisième schéma a émergé dans la typologie des verbes. Notamment, il s'agit de verbes complexes comprenant la manière et la trajectoire. À la lumière de ces possibilités de lexicalisation additionnelles, Slobin (2004 – cité par les auteures) suggère un continuum discursif, au lieu d'une typologie structurelle rigide, en ce qui concerne le degré auquel le verbe exprime la manière. L'étude souligne que le français possède une variété de manières pour représenter le mouvement, non seulement via le schéma du cadre verbal, mais aussi par le biais de divers autres schémas<sup>74</sup>. Il apparaît que le français peut aussi être considéré comme une langue à satellite pour des événements atéliques<sup>75</sup> (*Nous marchons dans la pièce* – exemple de Pourcel et Kopecka, 2006 : 12 – cette phrase ne profile pas la trajectoire, mais la place), mais pas pour des événements téliques<sup>76</sup> (*Nous sommes entrés dans la pièce* – p. 13). De plus, dans la phrase – *Marc court dans la rue* –, il s'agit d'une activité de mouvement, qui selon les auteures, évoque l'information sur la manière. Elles affirment que la manière est exprimée de manière explicite dans les langues à satellite, et elle est souvent implicite dans les langues à cadre verbal.

Afin de décrire la lexicalisation des événements du mouvement en français, les chercheuses ont recueilli des données à partir de phrases écrites et de récits oraux (au niveau du texte) élicités par deux groupes de locuteurs francophones, un groupe pour chacune des tâches. Dans les données à l'écrit, 33% des phrases ont assimilé la manière dans le verbe principal de la phrase (ex. pour un

---

<sup>74</sup> Un **schéma juxtaposé** (Subject [Figure] Verb [Manner] Adjunct [Ground] + Verb [Path] Object [Ground]), un **schéma hybride** (Subject [Figure] Verb [Manner + Path] Object [Ground]), un **schéma à satellite** (Subject [Figure] Verb [Manner] SatParticle [Path] Object [Ground]), et un **schéma reverse** (Subject [Figure] Verb [Manner] Adjunct [Path] Object [Ground]) – Pourcel et Kopecka, 2006.

<sup>75</sup> Un procès qui présente l'événement comme non achevé.

<sup>76</sup> Un procès qui présente l'événement comme achevé.

schéma juxtaposé<sup>77</sup> [*juxtaposed pattern*] : *il court dans une rue puis rentre; dans une maison*, p. 30; un schéma hybride [*hybrid pattern*] : *il dévale les escaliers*, p. 32; un schéma à satellite : *il tire Charlot hors de l'eau*, p. 34; et un schéma inversé [*reverse pattern*] : *il marche le long de la route*, p. 35). Dans les deux types de tâches, les locuteurs francophones ont utilisé de préférence (2/3 des données au total) le schéma selon lequel la trajectoire est encodée par le verbe : 1) sans mention explicite de la manière (*il rentra chez lui* – p. 28); 2) en spécifiant la manière par le biais d'un constituant (expression prépositionnelle – *il rentra chez lui sur la pointe des pieds* – p. 28); 3) en spécifiant la manière par le biais d'un adverbe (*il rentra chez lui précipitamment* – p. 29); et 4) en spécifiant la manière par le biais d'une structure gérondive (*il rentra chez lui en courant* – p. 29).

Une troisième étude, l'étude comparative de Hickmann (2003), a pour objectif, entre autres, d'analyser les facteurs structurels et fonctionnels dans le processus d'acquisition de l'expression du mouvement et de la localisation. Les récits oraux de l'étude, basés sur deux séquences d'images, ont été recueillis, en situation de connaissance non mutuelle, dans quatre langues (l'anglais, l'allemand, le français et le mandarin) auprès d'enfants de groupes d'âges variés (enfants entre l'âge de 4 et 10 ans) et des groupes de contrôle d'adultes. Les résultats de l'étude montrent que les jeunes français, par rapport aux locuteurs des autres L1, se concentrent plus sur des situations statiques que des situations de mouvement. Ils utilisent aussi très souvent des structures présentatives pour l'information spatiale, y compris des structures complexes qui combinent l'expression de l'existence et celle du mouvement, similairement aux enfants chinois.

---

<sup>77</sup> Notre traduction pour les schémas.

En outre, les locuteurs français, pour l'expression du mouvement, n'utilisent pas une grande variété de procès dynamiques par rapport aux autres groupes de l'étude. La chercheuse note également que les procès dynamiques ne contiennent en général qu'une seule information à la fois, comme la manière, la direction, etc., contrairement aux autres langues qui encodent plusieurs informations simultanément par le biais de la combinaison de la racine verbale et des satellites. Par ailleurs, dans toute langue, le choix des procès pour l'expression du mouvement semble être déterminé en partie par le statut discursif des entités qui servent de points de référence spatiale à la localisation des personnages principaux au long de l'histoire. Ceci suggère alors l'interaction entre les facteurs structurels et discursifs. Par exemple, pour l'introduction de l'ancrage spatial, dans toute langue, les procès statiques sont employés le plus fréquemment, et dans la langue française, les points de référence spatiale initiaux sont aussi parfois exprimés par le biais des procès dynamiques génériques. La chercheuse constate que dans toutes les langues analysées, l'ancrage spatial émerge assez tard (vers 7 ans) et continue à se développer bien après l'âge de 10 ans. Cette progression développementale suggère, selon Hickmann, le rôle des facteurs cognitifs sous-jacents comme la compétence de planifier un discours avec des points de référence spatiale initiaux permettant l'interprétation subséquente de localisation et de changement de localisation au long de l'histoire.

Enfin, l'étude de Hickmann *et al.* (2018) a pour but d'examiner l'expression du mouvement afin d'identifier les facteurs qui influencent la manière dont les locuteurs sélectionnent et expriment l'information dans le discours. Les participants étaient des locuteurs monolingues anglais, allemands et français : 156 personnes pour chaque langue (24 adultes, 12 enfants de 3 ans et 24 enfants de groupes d'âges variés [4, 5, 6, 8 et 10 ans]). La tâche était de décrire des événements dans des films animés courts, qui présentaient de courtes scènes avec un

agent humain déplaçant des objets (scènes ayant un début, un événement central de mouvement et une fin). Les résultats montrent que, dans la langue française, – ainsi qu’en anglais et en allemand –, la granularité sémique croît avec l’âge, et que la trajectoire a un impact sur la densité à tout âge. En outre, en français, à tout âge, les réponses contenaient moins de verbes (cause + manière), et pas d’information de mouvement en dehors du verbe. Par conséquent, il y avait un nombre moins important de verbes contenant l’information (cause + trajectoire + manière) que dans les données en anglais et en allemand.

Nous allons maintenant examiner certaines études dans la perspective de l’acquisition de L2 qui ont pour but de présenter le traitement du lexique des procès relatifs au mouvement et/ou l’impact des propriétés typologiques d’une langue particulière sur l’expression du domaine spatial.

#### **4.4.2. Développement des systèmes linguistiques en L2 : le cas des procès du mouvement et de la localisation**

La charge cognitive que requiert l’acquisition du lexique des procès est encore plus prononcée chez les locuteurs de L2 qui ont besoin de reconceptualiser et de restructurer (tout) ce qui concerne le domaine des verbes. La capacité d’un locuteur à exprimer des événements du mouvement, ou plus généralement l’information spatiale dans sa L2 est fortement influencée par les systèmes de sa L1. Une fois cette information acquise en L1, son système natif fournit une « fenêtre » prototypique à la manière de créer des événements, ce qui est plutôt résistant au changement – vu que l’enfant apprend des manières spécifiques pour communiquer ses pensées (Talmy, 1985) – tout en demandant au locuteur d’une sorte de restructuration cognitive en discours (Hendriks *et al.*, 2008). Les jeunes enfants apprenant une L2 ne possèdent pas encore un

système de langue complètement développé comme celui des adultes. Il n'est donc pas raisonnable de s'attendre à ce que les jeunes apprenants d'une L2 acquièrent des propriétés de L2 qui ne sont acquises qu'à un stade ultérieur par les locuteurs ayant la même langue comme L1 (Viberg, 2001 : 88).

Les études suivantes ont pour but de présenter le lexique utilisé afin d'exprimer le mouvement et la localisation dans le discours en L2.

L'étude de Paprocka-Piotrowska (2008) compare le répertoire verbal développé par des apprenants adultes qui acquièrent une L2 en milieu institutionnel à des stades successifs. Il s'agit d'apprenants polonophones acquérant le FL2 aux niveaux intermédiaire et avancé, et d'apprenants francophones acquérant le polonais L2 aux niveaux débutant et intermédiaire. Les résultats de l'étude ont été comparés à ceux des groupes natifs (polonophones et francophones). L'auteure conduit son analyse en se basant sur trois classements du lexique verbal, notamment celui d'Ibrahim (2000), celui de Lamiroy (1983) et celui de Garey (1957). Nous ne synthétisons ici que les résultats en ce qui concerne le classement de verbes de Lamiroy en trois groupes permettant l'analyse de la lexicalisation de l'expression du mouvement, vu que les deux autres classements du lexique verbal ne s'avèrent pas importants pour notre étude. Lamiroy distingue (Paprocka-Piotrowska, 2008 : 46) les verbes de déplacement avec le sujet effectuant le mouvement (*marcher, patiner, nager, etc.*), les verbes de déplacement orienté (ou verbes de direction) sur l'espace où le mouvement s'effectue (*monter/descendre, aller/venir, etc.*), et les verbes de mouvement de corps (*se pencher, s'agenouiller, etc.*). Il ressort des résultats de l'étude que les verbes de direction sont employés le plus fréquemment dans tous les groupes et à tous les niveaux et dans les deux langues confondues. Les verbes de déplacement ont été employés moins

souvent que les verbes de direction. Finalement, les verbes de mouvement de corps sont les moins fréquents dans les données. L'auteure souligne la difficulté dans la lexicalisation de ce type de lexème, et selon elle, l'augmentation dans leurs taux d'usage dans les groupes respectifs d'apprenants est considérée comme une caractéristique des stades d'acquisition du lexique spécifique de la L2.

L'étude de Sanz Espinar (2002) vise à illustrer les liens entre les niveaux lexical et textuel, ainsi que ceux entre la conceptualisation et la formulation dans le traitement du lexique des procès des récits oraux en FL2 et FL1, et en espagnol L1 (EL1) et espagnol L2 (EL2).

La tâche consistait à raconter une histoire basée sur un film muet *Les Temps Modernes* de Chaplin. Les résultats du groupe de FL2 et d'EL2 ont été comparés à ceux des groupes de contrôle (FL1 et EL1) – 6 groupes au total. Deux sous-groupes ont été constitués pour chacun des deux groupes de L2, le premier où les locuteurs acquièrent la L2 en milieu essentiellement institutionnel (groupe A) et le second en milieu mixte (groupe B). L'étude porte sur le lexique des procès utilisé lors de l'introduction de la référence spatiale dans les épisodes du film (rue/boulangerie, restaurant, bureau de tabac, fourgon, maison du couple bourgeois, maison des personnages principaux). Les procès ont été analysés à partir des traits sémantiques les plus saillants en 3 classes : procès de mouvement, procès de spatialité et procès non-spatialité.

Sanz Espinar trouve que la macro-planification du récit est semblable en FL1 et EL1. Il y a peu d'omissions d'épisodes, et la référence spatiale est très souvent explicitée. Par contre, dans les quatre groupes de locuteurs de L2, il existe plus d'épisodes omis. Chez les francophones apprenant l'EL2, il y a moins d'épisodes omis au bénéfice de la référence spatiale. Selon l'auteur, « l'omission des épisodes et la non-explicitation de la référence sont des stratégies

facilitatrices de la tâche. Cependant, elles montrent également une maîtrise des opérations de conceptualisation globales, tant que la synthèse ne gêne pas la cohérence du récit. ». Pour la micro-planification des récits, en EL1, les locuteurs conceptualisent beaucoup de procès de mouvement (82,4%) par rapport aux locuteurs de FL2 (66,6%). Les procès de localisation sont plus fréquents en FL1 qu'en EL1.

En ce qui concerne **les procès de mouvement**, l'analyse qualitative des données dans l'étude de Sanz Espinar montre l'usage déviant du verbe 'mettre' par rapport au FL1, calqué du verbe *meter* en espagnol, ce dernier permettant son emploi avec un objet [+humain]. Cet usage est surtout fréquent chez les locuteurs apprenant le français en milieu institutionnel, et il disparaît complètement chez ceux qui acquièrent le français en milieu immersif (scolaire et en immersion). Les procès de mouvement sont les plus fréquemment utilisés parmi les trois types de procès auprès des locuteurs de FL1 (66,6%<sup>78</sup>), ainsi que des deux groupes de locuteurs de FL2 (75,5% et 42,1% pour les groupes A et B respectivement). En ce qui a trait **aux procès de localisation**, dans le corpus de FL1, il existe une conceptualisation importante de procès de localisation lors de l'introduction spatiale dans le récit (similaire à l'étude de Hickmann *et al.*, 1998 – citée par l'auteur). Il apparaît que la coupure spatio-temporelle est la source de conceptualisation statique. En FL2, chez les locuteurs en milieu mixte, l'éventail des verbes de localisation augmente par rapport à ceux en milieu institutionnel (31,6% vs. 17,7%), occupant ainsi la seconde place parmi les trois types de procès pour les locuteurs de FL2 et les natifs (19,5%). Pour **les procès sans trait de spatialité**, ils sont les moins fréquemment utilisés avec

---

<sup>78</sup> Nous ne mentionnons les pourcentages que pour les données des locuteurs de FL1 et de FL2, données intéressantes pour notre étude.

un pourcentage de 13,9% par les locuteurs francophones, et 11,7% et 26,3% par les locuteurs de FL2-A et FL2-B respectivement.

L'étude de Harley et King (1989), déjà mentionnée dans la partie 4.2., a pour but d'examiner le lexique verbal dans des productions écrites. La compétence lexicale d'un groupe d'apprenants en 6<sup>e</sup> année (69) des programmes d'immersion précoce a été comparée à celle des francophones (22 locuteurs). La tâche consistait à faire cinq compositions à l'écrit de manière spontanée – deux narrations et trois lettres de demande avec des sujets déterminés à l'avance pour chaque 'morceau' d'écriture. Les auteures arrivent, entre autres, à la conclusion que les locuteurs d'immersion ont un taux considérablement moins élevé de verbes de mouvement et de direction par rapport à celui chez les locuteurs natifs : *arriver, descendre, monter, partir, passer, redescendre, rentrer et sortir*. Par contre, les premiers ont utilisé autant ou même plus souvent que les locuteurs natifs des verbes de mouvement ayant une traduction équivalente en anglais : *aller et venir*.

L'étude de Cadierno (2004) vise à examiner comment des locuteurs adultes danophones (langue à satellite) expriment les événements de mouvement en espagnol L2 (langue à cadre verbal). Les résultats ont été comparés à ceux provenant des hispanophones, seize locuteurs dans chacun des groupes. Les locuteurs avaient pour tâche de raconter l'histoire de la grenouille.

Les résultats révèlent que les locuteurs d'espagnol L2 utilisent moins de types de verbes de mouvement que les locuteurs hispanophones (espagnol L1). De plus, quelques locuteurs au stade intermédiaire de l'acquisition ont recouru à la 'satellisation' (p. 41) des constructions locatives en espagnol. Les apprenants ont aussi ajouté plus d'éléments relevant de (Ground) aux verbes de mouvement que les locuteurs natifs (espagnol L1). Ces deux derniers résultats indiquent que les

locuteurs d'espagnol L2 montrent un degré de complexité et d'élaboration relativement plus élevé de la composante sémantique de la trajectoire que celui des locuteurs hispanophones. Ce niveau plus haut d'élaboration semble être attribuable à l'influence de la L1 des locuteurs (le danois), étant donné qu'ils sont habitués à fournir une telle élaboration dans leur L1. Cependant il faut prendre en considération que l'étude citée n'incluait pas un groupe de contrôle d'apprenants ayant une langue à cadre verbal comme L1. L'auteure note aussi que, bien que les locuteurs de L2 montrent certains aspects de leur L1 dans leurs productions de L2, on observe aussi l'absence d'autres aspects, comme les constructions (*event conflation constructions*). Ces résultats contradictoires semblent maintenir, pour l'auteure, l'idée que l'influence translinguistique de la L1 est un phénomène complexe qui se manifeste de diverses manières (p. 42).

L'étude de Barnabé (2016) vise à évaluer la fréquence et la distribution des unités verbales qui contribuent à lexicaliser la notion de chemin dans des productions orales en français L2 et anglais L2 auprès des étudiants. La tâche consistait à donner des instructions pour suivre des itinéraires<sup>79</sup>. Il s'agit là de descriptions dynamiques (l'étudiant effectuant les mouvements) et de descriptions statiques (l'étudiant n'effectuant [quasi] pas de mouvements).

Les résultats de l'étude convergent avec la répartition binaire de la typologie de Talmy. Les locuteurs des deux langues indiquent dans leurs productions non seulement les notions de

---

<sup>79</sup> Dans cette activité, il s'agit de consignes enregistrées concernant quatorze itinéraires que l'expérimentateur partage avec l'étudiant n° 1 qui suit ces consignes et parcourt lui-même les étapes à suivre dans une salle (p. ex. : *Premièrement, vous allez marcher le long du chemin bleu et ramasser deux balles de couleur différente.* – p. 11). Par la suite, l'étudiant n° 2 en entrant dans la salle décrit les consignes de l'expérience – sans effectuer les mouvements – données par l'étudiant n° 1.

mouvement et de chemin, mais ils utilisent aussi des verbes profilant la manière de déplacement. Bien que les anglophones emploient plus de ces verbes, l'écart ne s'avère pas important en leur usage entre les deux langues.

Finally, l'étude de Hendricks *et al.* (2008) vise à analyser l'impact des caractéristiques typologiques d'une langue sur l'acquisition de la L2 chez des adultes, notamment il s'agit de l'anglais et du français dans le domaine spatial. Quatre groupes, constitués de 48 locuteurs (12 locuteurs dans chacun des groupes) : deux groupes de locuteurs natifs (anglais et français), et deux groupes d'anglophones apprenant le FL2 (stade pré-intermédiaire et stade avancé respectivement) ont été exposés à de courts films animés qui les encourageaient à fournir de l'information concernant l'action de l'agent (*manner of cause*), la manière du mouvement de l'objet (*O-manner of motion*) et la trajectoire suivie de l'agent et du patient.

Les résultats de l'étude révèlent que les anglophones et les francophones ont exprimé dans leurs énoncés la cause, la trajectoire et la manière. Par contre, les deux groupes de locuteurs de L2 ont exprimé la cause et la manière, mais la trajectoire a été exprimée moins souvent (surtout chez les locuteurs au stade pré-intermédiaire) que chez les natifs. Ce dernier résultat est surprenant, étant donné que la trajectoire est considérée comme un élément de base pour les événements de mouvement, son encodage est donc attendu avant celui des autres éléments (cause et manière).

En outre, les chercheurs arrivent à la conclusion que les locuteurs de L2 appliquent les principes d'organisation gouvernant leur L1 dans l'usage de l'information du mouvement en L2. Ils suivent donc la manière dont l'anglais systématise l'expression du mouvement (exprimer la cause et la manière dans le verbe principal) et finissent par faire face à la difficulté d'exprimer la trajectoire. Ils arrivent à le faire de deux manières : soit ils l'expriment dans un énoncé à part ou

via des formes idiosyncrasiques. Le français fournit une variété de manières d'exprimer la trajectoire : dans le verbe principal ou dans des énoncés juxtaposés et coordonnés; encoder cause + manière dans le verbe principal (sans l'unité exprimant la trajectoire – structures similaires à l'anglais).

En ce qui concerne le développement acquisitionnel entre les deux groupes de locuteurs de FL2, un changement important ressort des résultats. Notamment, il est question de l'acquisition de la subordination. Les locuteurs de FL2 au stade plus avancé utilisent la subordination comme manière d'exprimer la trajectoire. Ils ajoutent cette information au verbe exprimant cause + manière dans une subordonnée gérondive (ex. : *Popi tire un sac derrière lui en montant un toit.*).

Considérons maintenant les questions de recherche et les hypothèses que nous avançons afin de savoir comment nos locuteurs de FL1 aux trois niveaux analysés (3<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup> année – âge moyen : 8,4 ans, 10,6 ans et 12 ans respectivement), ainsi que les locuteurs de FL2 traitent la référence aux événements dans des productions orales élicitées par le livre d'images *One frog too many*.

#### **4.4.3. Questions de recherche et hypothèses**

À la lumière des recherches sur l'acquisition du lexique des procès en L1 et de L2 (cf. *Supra* : 4.2., 4.3., 4.4.1. et 4.4.2.), nous tenterons de répondre aux questions de recherche suivantes :

1. Quel est le taux des verbes nucléaires dans les productions orales des locuteurs de FL2 et de FL1?

2. Peut-on remarquer une tendance particulière pour les différentes tranches d'âge (FL2 et FL1) en ce qui concerne le choix des procès de la référence spatiale?
3. Peut-on remarquer une tendance particulière pour les différentes tranches d'âge (FL2 et FL1) en ce qui a trait à l'introduction de la référence spatiale et à la maîtrise des points de référence spatiale?

Pour répondre à ces questions, nous avançons les hypothèses suivantes.

En ce qui concerne le taux des verbes nucléaires (**question 1**), nous nous attendons à ce que :

- i. sur le plan transversal, les locuteurs de FL2 utilisent surtout des verbes nucléaires, et que le taux pour ces verbes diminue petit à petit de la 3<sup>e</sup> à la 7<sup>e</sup> année; et sur le plan comparatif, que le taux des verbes nucléaires soit moins élevé chez les locuteurs de FL1;
- ii. sur le plan transversal, la granularité sémique soit faible aux trois niveaux, avec une légère augmentation de la 3<sup>e</sup> à la 7<sup>e</sup> année; et sur le plan comparatif, que les locuteurs de FL1, étant capables de s'éloigner plus aisément des verbes de haute fréquence, emploient des procès avec un grain plus fin à chaque groupe d'âge par rapport à leur groupe d'âge équivalent en FL2.

En ce qui a trait à l'usage des procès relatifs au mouvement et à la localisation (**question 2**), nous nous attendons à ce que :

- i. sur le plan transversal, les locuteurs de FL2 conceptualisent de plus en plus de procès de mouvement et de localisation au fur et à mesure que leur âge augmente; et sur le

plan comparatif, que les taux d'usage des procès de mouvement et de localisation soient plus nombreux auprès des groupes correspondants des locuteurs de FL1.

Pour ce qui est de l'introduction de la référence spatiale et des points de référence spatiale (**question 3**), nous nous attendons à ce que, sur le plan transversal :

- i. comme sur le plan comparatif, la création des points de référence spatiale en début de discours augmente graduellement dans tous les groupes d'âge;
- ii. que les mentions des nouvelles localisations deviennent de plus en plus explicites de la 3<sup>e</sup> à la 7<sup>e</sup> année des locuteurs de FL2; et que, sur le plan comparatif, les localisations soient indiquées plus explicitement à chaque niveau de cohorte en FL1 par rapport aux niveaux respectifs de cohorte en FL2, avec un taux plus élevé de formes ayant des traits sémantiques variés;
- iii. que les nouvelles localisations soient (majoritairement) introduites par le biais de l'article défini au premier stade de l'acquisition, puis progressivement par le biais de l'article indéfini en 5<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup> année en FL2; et que, sur le plan comparatif, les locuteurs de tout groupe d'âge utilisent majoritairement l'article indéfini pour l'introduction de l'ancrage.

#### **4.5. Analyse des données**

En ce qui a trait à la référence aux événements, nous avons encodé les récits oraux de la cohorte de FL2 et ceux de la cohorte de FL1 afin de pouvoir analyser plus aisément les procès, ainsi que les localisations servant d'ancrage spatial dans les données. En premier lieu, les procès ont été identifiés, et puis encodés en fonction des traits sémantiques les plus saillants que nous avons

trouvés les plus importants pour notre étude. Par exemple, nous avons utilisé le code [DIR] pour les procès ayant le trait sémantique du mouvement exprimant la direction et [LOC] pour ceux faisant référence au domaine référentiel de la localisation – pour n’en donner que quelques exemples (*cf.* en détails la partie 4.6.3.1.). En deuxième lieu, les données ont été analysées en utilisant le concordancier MonoConc Pro 2.2.

L’encodage des procès et l’usage du concordancier nous ont permis d’envisager aisément toutes les occurrences des procès dans leur ensemble, y compris des procès référant à l’état, à la parole, à l’émotion, etc.

Pour ce qui est des verbes de base, nous avons pris en compte tous les procès des récits oraux afin de relever d’abord le nombre total des procès au sein de chacun des groupes des deux cohortes. Puis, à l’aide du concordancier, nous avons relevé le nombre d’occurrences des verbes nucléaires, regroupés autour de domaines sémantiques par Noyau (2005) d’après le Français Fondamental de Gougenheim *et al.* (1967, *Ibid.*). Ceci nous a permis de relever les taux des verbes de base pour les différentes tranches d’âge dans les deux cohortes afin de répondre à la première question de recherche de ce chapitre.

En ce qui concerne la granularité sémique, similairement à l’analyse des verbes de base, nous avons envisagé tous les procès des récits oraux des deux cohortes à l’aide du concordancier. Après avoir éliminé des corpus les verbes de haute fréquence et ceux de faible granularité sémique, nous avons regroupé dans un tableau les procès avec un grain plus fin en fonction de leurs traits sémantiques (ex. : mouvement, localisation, action, activité, etc.)

Pour ce qui est de l’analyse des procès de spatialisation, nous avons réparti les procès en fonction des traits sémantiques les plus saillants. Nous avons ainsi distingué les procès de mouvement, les

procès de localisation et les procès non-spatialité, selon la catégorisation de Sanz Espinar (*cf. Supra* : 4.4.2.). Par la suite, nous avons mené l'analyse des points de référence spatiale pour localiser les entités des récits. Pour ce faire, nous avons identifié les fonds macros et les fonds micros des récits.

#### **4.6. Résultats : la référence aux événements dans les données des locuteurs de FL2 et de FL1**

Dans cette partie, nous allons présenter en premier lieu les résultats pour l'usage des verbes de base, suivi de celui des procès selon le degré de la granularité sémique suivis, en second lieu, des résultats relatifs aux verbes de mouvement et de localisation. Puis, en troisième lieu, nous allons analyser les points d'ancrage dans les récits oraux, notamment la création des points de référence spatiale en début et au milieu du discours.

##### **4.6.1. L'analyse des verbes de base dans les récits oraux des locuteurs de FL2 et de FL1**

Nous nous concentrons d'abord sur l'analyse des verbes de base. Afin de relever les verbes nucléaires dans les données des deux cohortes, nous avons utilisé le concordancier MonoConc Pro 2.2. Ces verbes sont regroupés dans le Tableau 25<sup>80</sup>.

---

<sup>80</sup> Nous avons exclu du comptage les verbes de fréquence (*cf. Tableau 24*) pour lesquels nous n'avons relevé aucune occurrence, comme *tenir, rendre* (dans le sens de transfert), *payer, connaître, travailler, lire* et *atteindre*.

**Tableau 25 : Distribution des verbes de base en FL2 et FL1**

Verbes de base	FL2						FL1			
	3e année		5e année		7e année		Groupe A		Groupe B	
<b>Verbes - total</b>	<b>1553</b>	<b>100.0%</b>	<b>1353</b>	<b>100.0%</b>	<b>1636</b>	<b>100.0%</b>	<b>271</b>	<b>100.0%</b>	<b>235</b>	<b>100.0%</b>
prendre	10	0.6%	7	0.5%	8	0.5%	5	1.8%	4	1.7%
mettre	16	1.0%	11	0.8%	7	0.4%	3	1.1%	1	0.4%
laisser	19	1.2%	13	1.0%	13	0.8%	1	0.4%	0	0.0%
aller	117	7.5%	92	6.8%	92	5.6%	16	5.9%	16	6.8%
venir	16	1.0%	7	0.5%	21	1.3%	1	0.4%	1	0.4%
arriver	3	0.2%	3	0.2%	10	0.6%	2	0.7%	3	1.3%
partir	5	0.3%	6	0.4%	6	0.4%	6	2.2%	7	3.0%
sortir	9	0.6%	4	0.3%	4	0.2%	2	0.7%	6	2.6%
rentrer	1	0.1%	4	0.3%	4	0.2%	0	0.0%	0	0.0%
revenir	9	0.6%	2	0.1%	9	0.6%	1	0.4%	0	0.0%
monter	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	8	3.0%	3	1.3%
donner	39	2.5%	46	3.4%	35	2.1%	0	0.0%	0	0.0%
acheter	1	0.1%	1	0.1%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
dire	83	5.3%	68	5.0%	61	3.7%	6	2.2%	5	2.1%
parler	4	0.3%	4	0.3%	3	0.2%	0	0.0%	0	0.0%
demander	2	0.1%	1	0.1%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
voir	94	6.1%	69	5.1%	83	5.1%	25	9.2%	14	6.0%
écouter	2	0.1%	1	0.1%	1	0.1%	0	0.0%	0	0.0%
entendre	22	1.4%	12	0.9%	18	1.1%	2	0.7%	2	0.9%
regarder	67	4.3%	63	4.7%	33	2.0%	17	6.3%	4	1.7%
savoir	13	0.8%	7	0.5%	30	1.8%	2	0.7%	1	0.4%
croire	0	0.0%	1	0.1%	2	0.1%	0	0.0%	1	0.4%
penser	10	0.6%	19	1.4%	13	0.8%	0	0.0%	1	0.4%
faire	78	5.0%	53	3.9%	119	7.3%	16	5.9%	21	8.9%
aimer	7	0.5%	13	1.0%	21	1.3%	0	0.0%	0	0.0%
manger	8	0.5%	11	0.8%	4	0.2%	0	0.0%	0	0.0%
marcher	30	1.9%	12	0.9%	20	1.2%	0	0.0%	0	0.0%
jouer	30	1.9%	16	1.2%	24	1.5%	1	0.4%	1	0.4%
<b>Total partiel</b>	<b>695</b>	<b>44.8%</b>	<b>546</b>	<b>40.4%</b>	<b>641</b>	<b>39.2%</b>	<b>114</b>	<b>42.1%</b>	<b>91</b>	<b>38.7%</b>

Les verbes nucléaires sont employés fréquemment dans les trois groupes de FL2, surtout par les locuteurs les plus jeunes puis les taux d'usage de ces verbes commencent à diminuer petit à petit au fur et à mesure que l'âge des locuteurs augmente. Les taux des verbes nucléaires ont été calculés par rapport au nombre total des procès des récits oraux, les différences étant statistiquement significatives ( $\chi^2=11,033$ ,  $p<0,005$ ,  $dl=2$ ). Ces résultats sont en corrélation avec notre hypothèse. Cependant, pour ce qui est des données de FL1, les résultats contredisent notre

prédiction, étant donné que nous n'avons pas révélé beaucoup de différences avec les données de FL2. Les résultats pour les deux cohortes (FL2 et FL1) sont statistiquement significatifs

( $\chi^2=11,788$ ,  $p<0,025$ ,  $df=4$ ), considérant les verbes de base par rapport au total des verbes.

Rappelons que la maîtrise des verbes demande une charge cognitive considérable non seulement de la part des locuteurs de FL2, mais aussi des locuteurs natifs, ce qui explique leurs taux élevés.

Examinons maintenant de plus près certaines occurrences des verbes de base. Il ressort du Tableau 25 que les verbes nucléaires les plus fréquemment utilisés auprès des locuteurs de FL2 sont le verbe de mouvement *aller*, les verbes de perception *voir* et *regarder*, et puis le verbe d'activité *faire*. Il n'est pas surprenant de voir que le verbe nucléaire *aller* est utilisé le plus souvent, étant donné que dans les corpus de FL2 et de FL1, les personnages des deux récits sont à la recherche d'une grenouille, donc ils sont toujours en mouvement afin de la retrouver. En ce qui concerne le verbe de perception *regarder*, il nous fallait distinguer trois occurrences de ce lemme dans les données des locuteurs de FL2. Notamment, nous avons fait la distinction entre *regarder* dans le sens de percevoir quelque chose et deux usages idiosyncrasiques du verbe : *ils regardent méchants* et *il regarde pour le p'tit grenouille*, considérés comme des innovations dans l'interlangue des locuteurs de L2 due (probablement) au contact avec la L1 (ou la langue utilisée majoritairement en milieu scolaire dans nos données), ici l'anglais (*to look like* et *to look for* respectivement)<sup>81</sup>. Nous avons donc exclu du comptage des verbes de base toute occurrence

---

<sup>81</sup> L'usage de certaines innovations dans le FL2, comme *regarder à* ou *regarder pour*, est soit influencé par un transfert intra-systémique ou un transfert inter-systémique, ou qu'il résulte des deux. Plusieurs études (Mougeon et Beniak, 1991; Treffers-Daller, 2005) ont mis le doigt sur l'influence de ces deux facteurs dans l'occurrence d'un changement linguistique à différents niveaux de l'organisation du langage, comme la phonétique, la phonologie, le lexique, la conceptualisation et la pragmatique (Debyser, 1970; Treffers-Daller et Sakel, 2012). Tandis que d'autres ont révélé que le changement linguistique résulte plutôt du contact avec la L1, (Mougeon *et al.*, 2005; Treffers-Daller, 2011).

de ces deux derniers usages que nous avons considérés comme verbe d'état et verbe d'action (ayant la signification *avoir l'air* et *chercher qc*) respectivement. En ce qui concerne le verbe nucléaire *faire*, il apparaît souvent dans des locutions verbales dans les données des locuteurs de FL2, comme *faire mal* et *faire un coup de pied* (locution idiosyncrasique au lieu d'employer *donner un coup de pied* – il est à noter que cette dernière forme est tout de même employée abondamment par les locuteurs de FL2 aux trois niveaux). Nous avons aussi trouvé *faire* suivi d'un infinitif dans des constructions comme *fait sortir la grenouille*, ou dans les données des locuteurs de FL1, on voit souvent le procès *fait tomber* dans les productions orales.

En somme, nos résultats pour l'usage des verbes de base semblent être en corrélation avec ceux des autres études mentionnées dans la partie 4.2. (*cf.* plus particulièrement Harley et King, 1989; Paprocka-Piotrowska, 1998, 2008). Non seulement les verbes nucléaires sont utilisés aux stades initiaux de l'acquisition d'une L2, mais aussi aux stades ultérieurs de celle-ci, et ils sont aussi souvent surreprésentés dans l'usage des locuteurs natifs.

Passons maintenant à l'analyse des autres procès des productions orales afin de voir si les locuteurs (FL2 et FL1) sont capables de spécifier les événements en allant des lexèmes de haute fréquence à ceux ayant une granularité sémiquement plus chargés.

#### **4.6.2. L'analyse de la granularité sémique des procès dans les récits oraux des locuteurs de FL2 et de FL1**

Afin de mener l'analyse de la granularité sémique, nous avons consulté les listes des procès regroupés en fonction des traits sémantiques, établie à l'aide du concordancier. Nous avons relevé dans ces listes toutes les occurrences plus spécifiques et sémantiquement plus riches. Dans

le tableau 26 (Annexe G), nous présentons les exemples provenant des deux cohortes, suivis du nombre d'occurrences pour chacun des procès en question – il est à noter que nous n'en fournissons qu'un ou deux exemples pour chacun dans le tableau. Les exemples de procès ont été répartis en fonction des différents types de procès, comme procès de mouvement, procès de localisation, procès d'action, procès d'activité, procès d'émotion et procès de perception et de cognition. Leur distribution est présentée dans le tableau 26 (*cf.* Annexe G).

#### **4.6.2.1. Procès de mouvement et de localisation**

Commençons par l'analyse des procès qui relèvent du mouvement et de la localisation en nous concentrant premièrement sur les données du FL2, puis sur celles du FL1. Bien que nous traitions en de plus amples détails de tout ce qui est relatif au mouvement et à la localisation dans la partie suivante (4.6.3.), il importe d'en préciser d'ores et déjà certains détails. Comme nous l'avons déjà mentionné pour ce qui est des verbes de base, le verbe *aller* est le verbe nucléaire qui apparaît le plus souvent parmi les verbes de base relatifs au mouvement, et il a les taux les plus fréquents parmi tous les verbes de base auprès des locuteurs de la 3<sup>e</sup> et de la 5<sup>e</sup> année. Nous avons relevé plusieurs occurrences des verbes de mouvement : *revenir, venir, aller, sauter, tomber, etc.* sans que le but du mouvement soit mentionné explicitement; et nous avons aussi observé l'usage des verbes de mouvement avec mention explicite de la localisation, comme *tomber sur # par terre, saute sur / le p'tit bateau, marche à la maison* (exemples tirés des données de la 7<sup>e</sup> année), etc. – *cf.* la distribution des procès MOUV/LOC dans le Tableau 27 de la partie 4.6.3. Nous avons donc regardé d'abord ces occurrences afin d'établir la spécificité et la richesse du procès relatif au mouvement et à la localisation. Pour ce qui est de la granularité sémique pour ces deux traits sémantiques, nous avons donc seulement pris en considération les

procès qui fournissaient des détails plus précis par rapport au reste des données relevant du même trait sémantique.

Comme la première partie du tableau 26 l'indique, nous avons relevé quelques expressions idiosyncrasiques, qui ont été créées, nous semble-t-il, à partir de l'anglais, langue utilisée majoritairement par nos locuteurs de L2 : *faire un marche (take a walk)*, *partir en chemin (hit the road)*, *aller pour/sur un(e) marche (go for a walk)*, *aller sur un/le voyage (go on a trip)* – exemples tirés des données de la 3<sup>e</sup> année. Dans ces expressions, similairement aux langues à satellite comme l'anglais, la trajectoire du mouvement est exprimée à l'aide d'une structure prépositionnelle par exemple (*sur un voyage*) – les élèves traduisant littéralement des locutions verbales de l'anglais. Or dans la langue française, on trouve souvent dans ces instances des verbes exprimant le chemin du déplacement comme *aller se promener*, *partir*, etc, sans même de compléments (prépositionnels). Nous avons trouvé ces expressions, moins nombreuses dans les données de FL2, plus spécifiques, indiquant que les personnages du récit partent en effet à l'aventure avec le nouveau compagnon, la petite grenouille. Il est intéressant de remarquer que le mot *voyage* est remplacé par le mot *aventure* en 5<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup> année (cf. le tableau 26), mais les expressions sont toujours mal formulées (ex. : *aller sur cette aventure* – traduction littérale de l'anglais [*go on an adventure*]). Comme nous en avons fait mention ci-haut, plusieurs verbes du mouvement ont été accompagnés d'un SN à préposition (*il tombe dans- un grand étang*). Cependant les verbes comme *sauter* et *tomber* par exemple apparaissent souvent (avec et sans structure prépositionnelle) dans les trois groupes du FL2 (*il a tombé sur Nouille*, *saute du fenêtre*, *il a tombé juste sur le tête*, *le p'tit grenouille tombe dans l'eau*, etc. – exemples tirés des données de la 7<sup>e</sup> année), nous avons donc considéré ces verbes, en prenant en compte le contexte de l'histoire, comme des verbes de haute fréquence pour le corpus entier du FL2 avec un grain

sémique faible. Par contre, comme le tableau 26 (cf. Annexe G) l'indique, ces verbes ont été parfois remplacés par des verbes plus spécifiques comme *vole du fenêtre* – *voler* utilisé ici métaphoriquement pour la petite grenouille, *il s'est noyé* (3<sup>e</sup> année), *le p'tit grenouille coule* (5<sup>e</sup> année), *plonge sur sur l'eau, il atterrit sur la tête* (7<sup>e</sup> année). Un locuteur en 5<sup>e</sup> année a utilisé le verbe *accompagner* (*le tortue accompagne le p'tit garçon*) au lieu de dire *aller avec*, structure qui apparaît aussi souvent dans le corpus, et *suivre* a été remplacé par *trainer* en 7<sup>e</sup> année (*ses+ amis qui le trainaient*), ce dernier indiquant non seulement la direction du mouvement, mais aussi la manière. Nous avons aussi relevé une occurrence du verbe *transporter* en 7<sup>e</sup> année (*le tortue transporte le grand grenouille*), indiquant à la fois la localisation de la grande grenouille et sa manière du déplacement d'un endroit à l'autre, contrairement à l'énoncé qui a été fréquemment utilisé par les locuteurs de tout niveau (*les deux grenouilles étaient sur le tortue* – exemple de la 7<sup>e</sup> année), ne spécifiant que la localisation des personnages avec le verbe *être*. Finalement, nous avons trouvé trois occurrences pour le verbe *cacher* (sans le pronom réfléchi), une en 5<sup>e</sup> et deux en 7<sup>e</sup> année que nous allons traiter en détails dans la partie 4.6.3.

Considérons maintenant les données des locuteurs du FL1. Similairement aux résultats des données de FL2, le verbe *aller* est le verbe de base relatif au mouvement le plus fréquemment utilisé auprès des locuteurs de FL1. Le nombre des procès du mouvement sans spécification de localisation (ex. : *le chien tombe* – exemple tiré du groupe A) est plus fréquent que chez des locuteurs de FL2, comme nous allons le voir dans la partie 4.6.3. Cependant, en observant de plus près le tableau, il nous semble que, en ce qui a trait aux procès de mouvement, les locuteurs de FL1 utilisent une plus grande variété de procès pour décrire les événements de leurs récits. Plusieurs procès indiquent la manière, avec un grain plus fin, dont l'événement se déroule, comme le montrent les énoncés suivants du groupe A : *le cerf court, i(l) gambade à une falaise*,

*font une course poursuite, s'accroche à;* et du groupe B : *qui court après l(e) chien, il s'appuie sur les bois du cerf*. D'autres remplacent aussi des procès ayant une granularité sémique faible, comme *la grenouille s'échappe* au lieu de *la grenouille est partie*, ou *le chien passe par la fenêtre* au lieu de *il tombe* (sans spécificité de la localisation de *tomber* par exemple), etc.

Nous allons passer maintenant à d'autres types de procès ayant un degré de granularité fort dans les récits oraux des deux cohortes.

#### **4.6.2.2. Procès d'action et d'activité**

Dans cette partie, nous nous concentrons sur des procès qui ont le trait sémantique de l'action ou de l'activité dans les récits, se démarquant du discours par leur degré de spécificité. Nous aimerions encore préciser que chaque type de procès figurant dans le Tableau 26 a été sélectionné par rapport à tous les autres procès du même trait sémantique. Nous allons d'abord présenter les procès d'action, suivis des procès d'activité. Comme nous l'avons déjà mentionné dans la partie sur les verbes de base, les locuteurs de FL2 utilisent souvent la locution verbale *donner un coup de pied*, souvent remplacée par la forme idiosyncrasique *faire un coup de pied*. Un locuteur en 3<sup>e</sup> année a exprimé l'action par le biais du verbe *botter*. Nous avons aussi trouvé à ce même niveau quelques expressions comme *a sorti sa langue, qui a attrapé son attention* (expression créée sur le modèle de l'anglais *caught his attention* au lieu d'*attirer son attention*), *le garçon a puni le grand grenouille* et *faire semblant*. Ces exemples indiquent le marquage et/ou la désignation plus spécifique de certains événements du récit. En 5<sup>e</sup> année, nous avons trouvé un peu plus de procès (notamment 6) spécifiques à certaines actions, dont deux sont exprimés en partie en anglais (*donne des \*raspberries* et *avait donné un \*punishment*). Le procès *ramasse le p'tit grenouille* indique la localisation de la petite grenouille qui se trouve par terre dans une

boîte, indiquant donc l'action *prendre par terre*. Nous avons aussi trouvé un procès d'action qui décrit plus précisément la relation entre la grande grenouille et la petite grenouille (*le grand grenouille avait taquiné le p'tit grenouille*). Les locuteurs en 7<sup>e</sup> année vont encore plus loin que ceux des deux autres niveaux dans la description de certains événements. Ils utilisent des procès comme *agresse le p'tit grenouille, essaye de torturer le p'tit grenouille* afin d'exprimer le mécontentement de la grande grenouille envers la petite. En outre, ces locuteurs font référence aussi à la dynamique du groupe d'amis avec l'usage des procès comme *éliminer le p'tit grenouille, ils ont exclu, les trois qui incluent, ils ont comme [reinclu]*, allant au-delà du simple usage des formes, comme *le p'tit grenouille le tortue et le chien et le p'tit garçon continuent le p'tit voyage sans le grenouille* (exemple tiré de la 7<sup>e</sup> année). Nous avons aussi remarqué que quelques locuteurs de la 7<sup>e</sup> année utilisaient des procès plus spécifiques lorsque la tortue veut l'attention du garçon sur l'incident qui est arrivé à bord du petit bateau. Le verbe *dire* a été utilisé pour la majorité des données dans les trois niveaux : *le tortue dit au / garçon que le grand grenouille a poussé le p'tit grenouille dans l'eau*. Cependant, comme les données du Tableau 26 l'indiquent, un locuteur utilise *le tortue a informé le garçon*, et dans deux occurrences, emploie *avertir*, qui est encore plus spécifique que *informer*, étant donné qu'il exprime à la fois *informer* quelqu'un et le *mettre en garde*. Par rapport aux procès du mouvement, nous n'avons pas relevé beaucoup d'occurrences plus nuancées par rapport au reste des procès d'action auprès des locuteurs de FL1. Dans le groupe A, le verbe *attraper* apparaît plusieurs fois (ex. : *attraper la ruche d'abeilles* et *attrapé une grenouille*) et *attaquer* (*toutes les abeilles attaquent le chien*) apporte un détail supplémentaire en précisant les actes des abeilles envers le chien. Nous avons aussi trouvé le procès *le chien s'est coincé la tête* au lieu de *il a le bocal sur la tête*, le premier étant une forme plus nuancée et précise pour la description de la situation présentée dans l'image

que le second procès. Nous avons trouvé des exemples similaires dans le groupe B comme *coince sa tête dans l(e) bocal* et *a attrapé une grenouille*. Un locuteur a utilisé le procès *a capturé une grenouille* qui saisit mieux la première image du livre, le petit garçon qui fait ‘prisonnier’ la petite grenouille dans un bocal dans sa chambre. Le procès *va la récupérer* désigne une action plus précise par rapport à l’*énoncé et il prend sa grenouille*, suggérant la reprise de ce qui a été perdu.

En ce qui concerne les procès d’activité, nous avons relevé certaines occurrences qui indiquent la spécificité de l’événement où on observe le garçon dans l’image se dirigeant dans une forêt avec une épée à la main, accompagné de ses amis. Il y a très peu de locuteurs de FL2 qui spécifient ce détail du récit : un locuteur de 3<sup>e</sup> année (*ils ont joué pirate*); deux locuteurs de 5<sup>e</sup> année (*il veut jouer le aventure, et le p’tit garçon joue le prince*); et quatre locuteurs de 7<sup>e</sup> année (*faire des aventures, jouer chevalier, le p’tit garçon jouait l’explorateur et faire une aventure de pirate*). Nous n’avons relevé aucun procès d’activité sémiement chargés auprès des locuteurs de FL1.

Nous allons présenter dans ce qui suit les procès du domaine de l’émotion qui s’avèrent plus spécifiques et plus nuancés par rapport au reste des procès ayant les mêmes traits sémantiques.

#### **4.6.2.3. Procès d’émotion**

Le domaine de l’émotion en ce qui a trait au traitement des procès révèle des résultats dignes d’être traités en plus de détails. Ce domaine semble être l’un des domaines dans les données où les locuteurs de la 7<sup>e</sup> année surpassent considérablement les autres groupes des deux cohortes. En regardant les procès indiqués dans le tableau, on remarque que les francophones utilisent très peu de procès spécifiques relatifs à l’émotion. En effet, nous avons seulement trouvé 9 occurrences

au total (y compris les procès avec et sans spécificité) dans les groupes A et B respectivement. Pour revenir sur les données des locuteurs de FL2 en général, ceux-ci utilisent un grand nombre de procès (spécifiques ou non) relatifs à des émotions<sup>82</sup>. En effet, nous avons relevé au total 419 procès (27%) en 3<sup>e</sup> année, 373 procès (27,6%) en 5<sup>e</sup> année et 329 procès (20,1%) en 7<sup>e</sup> année faisant référence à des événements émotionnels<sup>83</sup> – les pourcentages indiquant les taux par rapport au nombre total de tous les procès à chaque niveau (cf. le Tableau 25), résultats statistiquement significatifs ( $\chi^2=22,972$ ,  $p<0,0005$ ,  $dl=2$ ). Bien que le nombre de procès relatifs à l'émotion diminue de la 3<sup>e</sup> à la 7<sup>e</sup> année, il est à noter que parmi ces occurrences, la majorité est créée par le biais des constructions copulatives comme *le garçon le tortue et le chien étaient hm fâchés* ou *le garçon / le tortue et le chien devient inquiets* – exemples tirés de la 5<sup>e</sup> année. Il nous faut aussi mentionner que la plupart des constructions copulatives comprennent des adjectifs très fréquemment utilisés dans les récits comme *fâché, jaloux, méchant, déçu, triste, excité, content*, etc., donc ces constructions ont été considérées comme ayant un degré faible de granularité sémique. Pour revenir sur les chiffres, nous avons relevé 339 constructions copulatives en 3<sup>e</sup> année (80,9%), 309 en 5<sup>e</sup> année (82,8%) et 245 en 7<sup>e</sup> année (74,5%) où les pourcentages indiquent les taux d'usage par rapport au nombre total des procès de l'émotion (voir ci-haut) à

---

<sup>82</sup> Il est à noter qu'au début de l'enregistrement des récits oraux auprès des locuteurs de FL2, l'une des consignes était d'orienter leur attention sur l'aspect des sentiments et des émotions de l'histoire, étant donné que le but initial de ce projet était d'inclure un chapitre sur la référence aux émotions.

<sup>83</sup> Selon Talmy (2000 – cité par Gómez Vicente, 2012 : 308), l'événement est créé grâce à deux opérations cognitives, le « découpage conceptuel (possibilité de l'esprit humain de mettre des limites à une portion qui fait partie d'un continuum et adscription à une entité [attribution de la notion d'entité au contenu situé à l'intérieur de ces limites] et caractérisée également par son dynamisme). » L'exemple *il s'est fâché* comprend donc une série de faits, comme l'indique Gómez Vicente (*Ibid.*) : « réalisation d'un fait jugé offensif, ressentir un certain d'état d'âme, réagir d'une façon donnée, avoir certains signes physiologiques, etc. qui sont conçus comme un seul et unique événement ayant eu lieu pendant une certaine période (indéterminée mais limitée dans le temps). »

chaque niveau. Les résultats auprès des locuteurs de la 7<sup>e</sup> année pourraient être expliqués par le fait qu'ils commencent à configurer l'événement émotionnel par le biais d'autres moyens à part des constructions copulatives qui sont considérées comme des moyens ayant la portée moins importante de la prédication (cf. l'analyse de Gómez Vicente, 2012 : 315-316). Ceci veut dire que ces constructions profilent seulement un participant (ou plusieurs s'il y a plusieurs sujets comme dans les exemples de la 5<sup>e</sup> année ci-haut) avec un rôle unitaire sans que la force qui est à l'origine du processus soit mise en évidence. Nous allons clarifier ce concept en regardant de plus près les résultats du tableau 26 en ce qui concerne les événements émotionnels que nous avons considérés comme sémiement plus chargés.

Afin de rendre l'analyse de ces données plus claires, nous allons considérer les différentes configurations des événements émotionnels dont nous venons de présenter un exemple, d'après l'analyse de Gómez Vicente (2012) mentionnée ci-haut. Nous sommes particulièrement intéressée à l'un des paramètres sur lequel reposent les configurations, notamment la portée de la prédication (cf. *Supra* : 2.4.1.2.1.). Nous aimerions souligner ici que l'analyse de la chercheuse se base principalement sur la théorie de Langacker (1991, 1993, 2008 – *Ibid.*). Vu le nombre limité des données de la part des locuteurs de FL1, nous ne commenterons que les résultats des locuteurs de FL2 présentés dans le Tableau 26.

La première configuration est celle qui a la portée la plus importante de la prédication. Elle représente l'interaction entre deux participants, et permet ainsi de profiler une trajectoire (mentale) entre les deux, partant de l'entité produisant la force et arrivant dans l'entité qui la reçoit. Cette configuration est représentée par des constructions transitives, comme les exemples suivants tirés du tableau (*le grand grenouille sourit à lui* ou *le grand grenouille a donné un*

*visage très méchante à l'autre grenouille* – exemples tirés de la 3<sup>e</sup> année). Dans ces deux exemples, la grande grenouille émet la force (indiquée par les mots *sourit* et *visage très méchante*) et elle se dirige vers la petite grenouille. Nous avons relevé 4 constructions transitives en 3<sup>e</sup> année, le même nombre en 5<sup>e</sup> année et finalement 23 en 7<sup>e</sup> année. La seconde configuration relève des constructions de voix pronominale. Dans ce cas, il est question d'un seul participant avec un double rôle, actif et passif. Étant donné que ces deux rôles ne sont pas conceptuellement séparables, comme le dit Gómez Vicente, il est difficile de tracer une trajectoire nette. Ce qui représente une moindre portée de la prédication. En voici un exemple tiré d'un locuteur de 5<sup>e</sup> année (sans l'emploi du pronom réfléchi) : *le grand grenouille sent très coupable*. Nous avons relevé une seule occurrence de cette configuration à chaque niveau. Les dernières configurations<sup>84</sup> relèvent des constructions intransitives et copulatives dont nous avons déjà vu quelques exemples pour ce dernier. Elles ont une moindre portée de la prédication par rapport aux deux autres constructions que nous venons de présenter, étant donné qu'elles ne profilent qu'un seul participant avec un rôle unitaire sans que la force soit mise en évidence. *Le grand sourire qu'il avait sur son visage* en est un exemple (7<sup>e</sup> année) pour une construction intransitive. Nous avons relevé 4 constructions intransitives et 2 constructions copulatives en 3<sup>e</sup> année, 4 occurrences pour chacune en 5<sup>e</sup> année, et finalement 11 constructions intransitives et 15 constructions copulatives en 7<sup>e</sup> année. En ce qui concerne les attributs dans les constructions

---

<sup>84</sup> La chercheuse distingue aussi les constructions de prédication secondaire qui ont une portée moindre par rapport à toutes les autres constructions. L'état émotionnel est présenté en apposition, comme un état parallèle du verbe principal de l'énoncé. Nous n'avons pas pris en considération ces occurrences.

copulatives, les locuteurs de la 7<sup>e</sup> année utilisent une variété plus importante d'adjectifs, comme *hargneux, discipliné, terrifié, distrait, déprimé, compassionnant, etc.*

#### **4.6.2.4. Procès de perception et de cognition**

Bien que nous ayons relevé très peu d'occurrences pour des procès de perception et de cognition que nous avons trouvés spécifiques et plus nuancés dans les récits, ces procès méritent d'être mentionnés ici.

En ce qui concerne les procès de cognition, les locuteurs de FL2 aux trois niveaux ont majoritairement utilisé des verbes comme *savoir, penser, réaliser* (dans le sens de *se rendre compte*) et *croire*. Dans deux exemples, un locuteur de 3<sup>e</sup> année emploie aussi le verbe *reconnaître* dans le sens de *se rendre compte* (*le chien et le tortue ont ont ont reconnu que s'est passé*). Cependant, comme l'un des exemples du tableau le montre, un locuteur de 7<sup>e</sup> année utilise le verbe *imaginer* (*Thomas a imaginé qu'il était capitaine d'une grand bateau*).

Pour les procès de perception, les locuteurs de FL2 aux trois niveaux ont utilisé en grand nombre des verbes de perception comme *voir, regarder, entendre* et *écouter* (cf. le tableau des verbes de base dans la partie 4.6.1.). Cependant, nous avons aussi relevé trois occurrences du verbe *sentir* dans le sens de percevoir par l'intelligence : un exemple en 3<sup>e</sup> année (*le grand grenouille regardait sentait qu'il a fait une bonne pas bonne chose*); et deux exemples en 7<sup>e</sup> année (*et il a commencé à sentir qu'il a fait quelque chose mauvais et il a senti que peut-être c'était pas le meilleur chose*). Dans ces exemples, le verbe *sentir* a le sens de *se rendre compte*.

Les locuteurs de FL1, comme nous l'avons mentionné dans la partie des verbes de base, ont utilisé très souvent les verbes de perception *voir* et *regarder*, et les verbes de cognition *savoir*,

*croire et penser*. Nous n'avons relevé qu'un exemple dans le groupe B qui mérite d'être mentionné pour la spécificité de l'information : *après le p(e)tit garçon et le chien se réveillent et se rendent compte que la grenouille est partie*. Notons ici que les locuteurs de FL2 n'utilisent pas du tout *se rendre compte* auquel ils préfèrent employer *réaliser* et *sentir*.

Ces résultats confirment partiellement nos hypothèses (*cf. Supra* : 4.4.3.). Comme nous nous y attendions, en regardant les résultats globalement sur le plan transversal, la granularité sémique est faible en 3<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> année. Cependant, nous n'observons pas d'augmentation, même légère, en ce qui concerne la spécificité de l'expression des événements entre ces deux groupes. Il n'en va pas de même pour les locuteurs de 7<sup>e</sup> année qui poussent plus loin la spécificité de l'expression des événements, particulièrement dans le domaine de l'action et de l'émotion – nous dirons même que l'augmentation du degré de spécificité de l'expression événementielle semble être considérable par rapport aux deux groupes, contrairement à ce que nous avons avancé. En outre, ils poussent aussi plus loin l'emploi en plus grand nombre de constructions (transitives) pour exprimer un événement émotionnel, ce qui permet la conceptualisation d'une trajectoire entre deux participants du récit; et l'emploi en plus grand nombre de constructions (intransitives et copulatives) mettant en jeu un participant ou un groupe de participants sans que la force soit mise en évidence dans l'événement. Pour ce qui est des résultats sur le plan comparatif, nos prédictions initiales ne sont pas tout à fait pertinentes. Les locuteurs de FL1 ne s'éloignent pas aussi aisément de l'usage des verbes de base (nous avons déjà traité de ce sujet dans la partie 4.2). Néanmoins, ils sont capables d'employer des procès de mouvement – seul trait sémantique où ils surpassent les locuteurs de FL2 – avec un grain plus fin à chaque groupe d'âge par rapport aux groupes équivalents des locuteurs de FL2.

Notons l'influence de l'anglais dans la formulation de certaines formes (procès de mouvement et d'action) chez les locuteurs de FL2, créées, selon nous, par leur contact avec cette langue. Nous avons observé que les caractéristiques typologiques de la langue influent sur quelques formes en L2 dans nos données (expression du mouvement), ainsi que les locutions verbales sont souvent traduites littéralement de l'anglais en français. Certaines études<sup>85</sup> (Harley et King, 1989, citée par Harley et Jean, 1999 : 2) ont démontré, d'un côté, que les apprenants d'immersion canadiens (6<sup>e</sup> année), comparés aux locuteurs natifs, utilisent moins de verbes qui ne sont pas congruents avec l'anglais comme *descendre*, *rentrer* et *sortir*, étant donné que leurs équivalents en anglais sont construits dans des collocations grammaticales (*go down*, *come back*, *go out*). Il s'agit ici des verbes en français qui expriment la trajectoire du mouvement alors que les verbes en anglais le font à l'aide des prépositions. De l'autre côté, ces apprenants ont bénéficié de la similarité lexicale pour certains verbes (ex. : *alarmer*, *masquer*, *respecter*).

#### **4.6.3. Analyse de la référence spatiale dans les récits oraux des locuteurs de FL2 et FL1**

Dans cette partie, nous nous concentrons sur la référence spatiale. Elle a deux objectifs : 1) analyser les récits des deux cohortes afin de voir la manière dont les procès relatifs à la spatialisation sont maîtrisés; et 2) examiner la manière dont la référence spatiale est introduite, ainsi que la maîtrise des points de référence spatiale tout au long des récits.

---

<sup>85</sup> Voir les études mentionnées à la note de bas de page (4.6.1.) au sujet du transfert intra-, et inter-systémique.

#### 4.6.3.1. Analyse des procès de spatialisation

Pour ce qui est des procès de spatialisation, nous les avons répartis en trois groupes<sup>86</sup> en fonction des traits sémantiques les plus saillants dans les récits oraux des deux cohortes : les procès de mouvement (avec ou sans spécificité de points de référence spatiale); les procès de localisation; et les procès non-spatialité. Nous avons trouvé nécessaire cette répartition des procès afin de pouvoir répondre à nos questions de recherche en ce qui a trait à la conceptualisation des procès relatifs au mouvement et à la localisation dans les données des locuteurs de FL2 et de FL1. Vu que ces catégories incarnent différents traits sémantiques, nous avons regardé de plus près tous les procès relevant de ces domaines. Nous sommes parvenue à distinguer les procès suivants au sein des trois grandes catégories des procès. Nous avons relevé, pour les **procès de mouvement**, des procès de direction (avec et sans fond), procès de déplacement, procès de mouvement de position corporelle (avec et sans fond); pour les **procès de localisation**, des procès de localisation, des procès de position statique, et des procès d'existence; et finalement, pour les **procès non-spatialité**, des procès d'action, des procès d'action avec COD, des procès de perception, des procès d'émotion et des procès de parole. Cette classification détaillée nous a permis de mieux voir non seulement quel(s) type(s) de procès les locuteurs de FL2 conceptualisent à un taux plus élevé parmi les trois catégories, mais aussi, par exemple, si ces procès sont conceptualisés avec ou sans mention de fond.

---

<sup>86</sup> La catégorisation tripartite des procès (**spatialité-mouvement**, **spatialité-localisation** et **non-spatialité** – voir aussi le tableau 27) est empruntée à Sanz Espinar (2002). Cependant, la désignation des procès appartenant à ces groupes est la nôtre, si bien que peu portent les mêmes noms (ex. : DEPL, LOC, ACT, PERC, et PAROLE) que ceux utilisés par Sanz Espinar. Il nous faut aussi préciser que Sanz Espinar considère cette répartition tripartite des procès dans son étude exclusivement pour l'analyse de l'introduction de la référence spatiale.

Dans ce qui suit, nous allons présenter tous les procès relevant du mouvement et de la localisation des données des deux cohortes suivant la catégorisation tripartite. Chaque type de procès est expliqué et illustré à l'aide d'exemples.

#### 4.6.3.1.1. Procès de mouvement

En premier, considérons les procès de mouvement. Nous avons distingué trois types de procès du mouvement, à savoir les procès de direction, les procès de déplacement et les procès de mouvement de position corporelle.

##### i) procès de direction

Dans le cas des procès de direction, nous avons distingué les **procès de direction** (DIRØFOND) où le mouvement de la figure est exprimé dans le procès intrinsèquement par trois dimensions : verticale (*tomber, grimper, sauter* [s'élever de terre par un saut ou s'élancer d'un point situé plus haut que le sol], etc.); horizontale (*aller, venir, revenir*, etc.); et transversale (*traverser, sauter* [franchir par un saut – dépendant du contexte ceci pourrait aussi exprimer une direction horizontale], etc.). Pour ces procès, l'énoncé présuppose un axe de référence, mais il n'y a pas de mention d'un fond (un point de référence spatiale sur la trajectoire du mouvement). Un second type de procès de direction les **procès de direction avec fond** (DIRFOND), qui sont accompagnés de la mention explicite de la trajectoire du mouvement, ou plus précisément un point de référence spatiale sur cette trajectoire (source, medium ou but – *sauter de/sur, aller à*, etc) au moyen de SN indéfinis ou définis (*cf.* exemple 3), ou de formes pronominales (*cf.* exemple 5). Voici quelques exemples tirés de nos données pour illustrer ces deux types de procès de direction :

DIRØFOND :

(1) (7 : C27)

*le p'tit grenouille est tombé*

(2) (A : Kylian)

*et la grenouille elle s'est échappée*

DIRFOND :

(3) (3 : A05)

*ils+ ont allé autour de la maison sur un bateau*

(4) (B : Michael)

*i(l) monte sur un rocher*

(5) (7 : C06)

*un son qui vient de dehors*

Le second type de procès de mouvement que nous avons relevé dans nos données sont les procès de déplacement.

ii) procès de déplacement

Les **procès de déplacement** (DEPL) réfèrent au mouvement sans le trait sémantique de direction (ex. : *courir* où l'entité se déplace dans l'espace d'un point d'origine à un point d'arrivée – marqués ou non explicitement, ici le verbe indiquant la manière du déplacement). Considérons quelques exemples à titre d'illustration.

DEPL :

(6) (B : Hugo)

*elle (en)fin elle vole*

(7) (5 : B21)

*et puis le p'tit garçon marche*

(8) (7 : C08)

*il a pris un / pièce de bois pour faire bouger*

Dans l'exemple 8, le procès *faire bouger* fait référence au déplacement dans l'étang à bord d'un petit bateau (*un / pièce de bois*).

Finalement, le troisième type de procès que nous avons considéré comprend les procès de mouvement de position corporelle.

iii) procès de mouvement de position corporelle

Ces procès expriment un mouvement corporel (*tourner, s'asseoir, etc.*). Nous avons distingué ici deux types de procès. En premier lieu, nous avons pris en considération les **procès de mouvement de position corporelle** (MOUVPOSITØFOND) où il n'y a aucune mention d'un fond, et en second lieu, nous avons relevé des **procès de mouvement de position corporelle avec fond** (MOUVPOSITFOND) où la localisation a été marquée au moyen de SD définis.

Voici quelques exemples des deux types de procès.

MOUVPOSITØPREP :

(9) (5 : B15)

*il regarde quand il tourne*

(10) (A : Kylian)

*i(l) se soulève*

(11) (5 : A28)

*le chien se lève*

MOUVPOSITPREP :

(12) (B : Pierrik)

*et il s'appuie sur les bois du cerf*

(13) (3 : A35)

*le garçon se couche sur son / lit /*

#### **4.6.3.1.2. Procès de localisation**

Le second groupe des procès relatifs à la référence spatiale relève des procès de localisation.

Nous avons distingué ici trois sous-groupes, notamment les procès de localisation, les procès de position statique et les procès d'existence.

i) procès de localisation

Les **procès de localisation** (LOC) sont les procès dans nos données qui font référence à la localisation d'une entité quelconque (*être, rester, se retrouver, etc.*). À quelques exceptions près (exemple 14 – où on présuppose l'usage d'un pronom dans la seconde proposition de l'énoncé), les procès de localisation sont accompagnés de formes pronominales (exemple 15) ou de SN définis (exemples 16 et 17).

LOC :

(14) (7 : C02)

*George n'est pas là, mais Gaston est.*

(15) (7 : C04)

*ses+ amis Bruno Tortue et // Nouille / attend là*

(16) (3 : A30)

*le / tortue était dans son carapace*

(17) (B : Maxime)

*et il se retrouve sur la tête d'un cerf*

Passons maintenant au deuxième type de procès de localisation, les procès de position statique.

ii) procès de position statique

Les **procès de position statique** (POSITstatique) sont des procès exprimant une position statique du corps (exemple 18).

POSITstatique :

(18) (5 : B02)

*les deux grenouilles hm hm étaient assis sur / le / tortue*

Considérons maintenant le troisième type de procès de localisation, les procès d'existence.

iii) procès d'existence

Finalement, le dernier type de procès de localisation sont les **procès d'existence** (EXIST) qui servent à conceptualiser la localisation dans des structures existentielles ou présentatives (*il y a*) dans nos données.

EXIST :

(19) (A : Meven)

*i(l) vont voir qu'est ce qui vont qui qu'est ce qui y a derrière le tronc*

(20) (5 : B11)

*sur le tortue / il y a la grand / grenouille et la p'tite grenouille*

#### 4.6.3.1.3. Procès sans trait de spatialité

Par procès ‘non-spatialité’, terme emprunté à Sanz Espinar (2002), nous entendons des procès qui ne dénotent pas intrinsèquement le mouvement (changement de localisation) ou la localisation (position statique), tout en étant accompagnés d’un fond dans les énoncés. Nous avons relevé cinq différents traits sémantiques parmi ces procès dont les procès d’action.

En ce qui a trait aux procès d’action, nous en avons distingué deux types, les procès d’action et les procès d’action COD.

##### i) procès d’action

Dans le cas des **procès d’action** (ACT), il s’agit du sujet de l’énoncé qui fait l’action à une localisation donnée. En voici quelques exemples.

ACT :

(21) (A : Mathieu)

*le petit garçon cherche euh [\*] dans le tronc des arbres*

(22) (7 : C28)

*ilZ commencent à chercher partout dans l’étang*

##### ii) procès d’action COD

Le second type de procès d’action, les **procès d’action COD** (ACTCOD) font référence à l’action fait par le sujet de l’énoncé, mais ici l’action est ‘subie’ par un autre participant du récit (le complément d’objet direct [COD] de l’énoncé). L’action du sujet amène l’autre participant à être re-localisé, comme l’illustrent les exemples (23) et (24).

ACTCOD :

(23) (A : Meven)

*i(l) fait tomber eux les deux enfants dans un lac*

(24) (3 : A35)

*le garçon a mettre le nouveau grenouille sur le plancher*

Quant aux trois autres procès non-spatialité, ils sont illustrés par les exemples (25) à (28) – qui se suffisent à eux-mêmes.

iii) procès de perception

Voici les **procès de perception** (PERC) avec mention d'un fond (au moyen de SN ou de formes pronominales).

PERC :

(25) (A : Noah)

*il essaye de voir dans un terrier en fait euh*

(26) (3 : A11)

*le / le chien et la grande grenouille regardent dedans*

iv) procès d'émotion

Voici les **procès d'émotions**<sup>87</sup> (EMOT) avec mention d'une localisation. Nous n'avons identifié qu'un seul exemple en 5<sup>e</sup> année.

---

<sup>87</sup> Vu qu'il n'y a qu'une seule occurrence des procès d'émotion accompagnée d'un fond, nous aurions pu le mettre dans la catégorie ACT – *pleurer* étant un verbe d'action. Cependant, après la présentation de la granularité sémique de nos données, surtout considérant l'importance des procès d'émotion avec un grain plus fin, nous trouvons important d'indiquer ce type de procès à part dans cette partie.

EMOT :

(27) (5 : B25)

*le p'tit garçon pleure sur son lit*

v) procès de parole

En dernier lieu, passons aux **procès de parole**<sup>88</sup> (PAROLE) qui apparaissent avec mention d'un fond. Nous n'en avons relevé que deux exemples en 7<sup>e</sup> année (voir l'exemple 28).

PAROLE :

(28) (7 : CO8)

*il a crié son nom partout autour d'étang*

Dans la partie suivante, nous allons présenter les résultats de l'analyse des données sur la conceptualisation de la référence spatiale dans les corpus de FL2 et de FL1.

#### **4.6.3.1.4. Résultats de l'analyse de la conceptualisation des procès de référence spatiale chez les locuteurs de FL2 et de FL1**

Pour répondre à notre seconde question de recherche en ce qui concerne les tendances dans les données, nous avons réparti les procès de référence spatiale en fonction de la catégorisation tripartite des procès, à savoir procès de spatialité mouvement, procès de spatialité localisation et procès non-spatialité. Voici les résultats dans le Tableau 27:

---

<sup>88</sup> Similairement aux procès d'émotion, nous avons choisi à indiquer la catégorie des procès de parole indépendamment des autres dans cette partie, bien que leur nombre soit très moindre dans les données.

**Tableau 27 : Conceptualisation des procès en FL2 et FL1 – spatialité mouvement, spatialité localisation et non-spatialité**

Procès - référence spatiale	FL2						FL1			
	3e année		5e année		7e année		Groupe A		Groupe B	
<b>TOTAL</b>	383	100.0%	321	100.0%	376	100.0%	113	100.0%	102	100.0%
<b>Procès spatialité - mouvement</b>										
<b>DIR</b>	47	12.3%	36	11.2%	49	13.0%	37	32.7%	35	34.3%
<b>DIRFOND</b>	195	50.9%	165	51.4%	166	44.1%	28	24.8%	26	25.5%
<b>DEPL</b>	14	3.7%	4	1.2%	12	3.2%	4	3.5%	7	6.9%
<b>MOUVPOSITØFOND</b>	3	0.8%	1	0.3%	1	0.3%	1	0.9%	3	2.9%
<b>MOUVPOSITFOND</b>	8	2.1%	5	1.6%	4	1.1%	2	1.8%	1	1.0%
Total partiel	267	69.7%	211	65.7%	232	61.7%	72	63.7%	72	70.6%
<b>Procès spatialité - localisation</b>										
<b>LOC</b>	54	14.1%	61	19.0%	75	19.9%	12	10.6%	9	8.8%
<b>POSITstatique</b>	2	0.5%	4	1.2%	3	0.8%	0	0.0%	0	0.0%
<b>EXIST</b>	0	0.0%	3	0.9%	3	0.8%	1	0.9%	0	0.0%
Total partiel	56	14.6%	68	21.2%	81	21.5%	13	11.5%	9	8.8%
<b>Procès non-spatialité</b>										
<b>ACT</b>	30	7.8%	1	0.3%	12	3.2%	6	5.3%	14	13.7%
<b>ACTCOD</b>	16	4.2%	25	7.8%	31	8.2%	7	6.2%	3	2.9%
<b>PERC</b>	14	3.7%	15	4.7%	18	4.8%	15	13.3%	4	3.9%
<b>EMOT</b>	0	0.0%	1	0.3%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
<b>PAROLE</b>	0	0.0%	0	0.0%	2	0.5%	0	0.0%	0	0.0%
Total partiel	60	15.7%	42	13.1%	63	16.8%	28	24.8%	21	20.6%

Les procès de mouvement sont employés majoritairement dans tous les groupes des deux cohortes, avec des données statistiquement très significatives ( $\chi^2=35,432$ ,  $p<0,001$ ,  $dl=8$ ). Cependant, leurs taux d'usage diminuent de la 3<sup>e</sup> à la 7<sup>e</sup> année, contrairement à ce que nous avons avancé. De plus, les taux d'usage du groupe A (rappelons que leur âge moyen est proche de celui de la 3<sup>e</sup> année) sont inférieurs à ceux de la cohorte des locuteurs de FL2. En outre, les francophones du groupe B utilisent aussi moins de procès profilant le mouvement par rapport aux locuteurs de la 3<sup>e</sup> et de la 5<sup>e</sup> année. Les procès de localisation, occupant la seconde place parmi les trois catégories des procès de la référence spatiale auprès des locuteurs de FL2, semblent suivre un certain développement parmi les trois niveaux. Leurs taux d'usage diminuent significativement au sein des francophones, ceci contredisant nos attentes. Nous pensons que cette diminution pourrait être expliquée par la richesse du lexique permettant aux natifs le

recours à une plus grande variété de formes pour la conceptualisation des procès (*cf.* le paragraphe ci-dessous sur les procès non-spatialité).

En outre, l'usage des procès de direction avec mention d'un fond (DIRFOND – au moyen de SN défini ou indéfini, ou de formes pronominales) sont les procès les plus fréquemment utilisés parmi tous les procès relatifs à la référence spatiale auprès des locuteurs de FL2, sans que les résultats montrent de linéarité dans la progression parmi les trois niveaux. Ces procès sont suivis, pour ce qui est des taux d'usage, de procès de localisation (LOC) chez les mêmes locuteurs, avec une progression linéaire. Pour ce qui est des locuteurs de FL1, les procès de direction (DIR) l'emportent en nombre sur les autres procès, suivis de procès DIRFOND. Le fait que les francophones utilisent moins de procès DIRFOND que des procès DIR, même si le procès présupposait dans les énoncés un origo (*après il part* – Groupe A) ou un axe de référence (*malheureusement le chien tombe* – Groupe B), nous donne à réfléchir sur les facteurs qui influencent la distribution des procès de mouvement dans les données.

En dernier lieu, en ce qui concerne les procès non-spatialité, les résultats révèlent la tendance suivante : les locuteurs de FL1 surpassent les locuteurs de FL2 dans l'usage des procès qui n'expriment pas intrinsèquement le mouvement et/ou la localisation. En fait, ces résultats ne sont pas surprenants. Comme l'étude de Sanz Espinar, Park et Choi (2002, cité par Sanz Espinar, 2002) l'a révélé, le taux des procès sans trait de spatialité augmente de façon corrélative à la richesse lexicale des locuteurs de FL2 – il s'agit notamment de l'introduction spatiale. Considérant les similarités entre les processus d'acquisition de la L1 et ceux de la L2, la remarque des chercheurs suggère donc que l'accès (plus) facile au lexique verbal chez les

francophones leur permet d'utiliser une plus grande variété de procès provenant de champs sémantiques divers.

Somme toute, les locuteurs de FL2 semblent être capables de conceptualiser les procès profilant le mouvement sensiblement au même niveau que les locuteurs natifs. Les locuteurs de tous les groupes emploient plus de procès de direction que de déplacement, résultats qui convergent avec l'étude de Paprocka-Piotrowska (2008). Cependant, il faut noter que les locuteurs de 3<sup>e</sup> année surpassent les deux autres groupes de FL2 en ce qui a trait à l'usage des procès de mouvement et des procès non-spatialité. Nous pourrions également déduire des résultats sur les procès non-spatialité que les francophones montrent le degré le plus élevé de marquage de la trajectoire par rapport aux locuteurs de FL2, ceci est pourtant contraire à la conceptualisation de la localisation chez ces locuteurs. Il est à noter que les résultats ne semblent pas converger avec la typologie de Talmy selon laquelle les récits des langues à cadre verbal sont plus détaillés du point de vue de la description des localisations des entités (personnages et objets). Les récits (en FL1 et FL2) affichent plutôt les caractéristiques des récits des langues à satellite, c'est-à-dire la prépondérance des procès exprimant du mouvement dynamique.

Dans la partie qui suit, nous allons examiner la référence spatiale, qui pourrait éclairer davantage entre autres la conceptualisation des procès faisant référence à l'espace. Pour ce faire, nous allons considérer les points de référence spatiale tout au long du récit.

#### 4.6.3.2. Analyse des points de référence spatiale dans les données des locuteurs de FL2 et de FL1

Bien que les procès se déroulent sur l'axe temporel, ils ont besoin d'être encadrés sur le plan spatial; les locuteurs ont besoin de 'maîtriser' l'espace avant de pouvoir l'exprimer à l'aide des procès (*cf. Supra* : 4.4.). Ils doivent donc apprendre à localiser les entités dans le discours. Pour ce faire, il faut les ancrer sur le plan spatial. C'est-à-dire que les locuteurs ont besoin d'introduire des (entités inanimées qui servent de) points de référence spatiale dans le but de localiser les personnages tout au long de l'histoire. Les locuteurs ont aussi besoin de marquer dès le début du discours le statut de l'information. Comme il est indiqué dans le chapitre 3, la nouvelle information est indiquée en français par des formes indéfinies (*un bocal*), puis pour l'information maintenue, la forme indéfinie est remplacée par des formes définies (*le bocal, ce bocal, etc.*) ou des formes pronominales (*ici, là, dedans, etc.*) pour la cohésion du discours.

Dans cette partie, nous sommes donc intéressée à la conceptualisation des points de référence spatiale ou des fonds dans les données, en poursuivant trois objectifs : 1) rechercher les mentions des points de référence spatiale au fil du discours; 2) analyser la création des points de référence spatiale en début de discours; et 3) analyser les moyens par lesquels les nouveaux points de référence spatiale sont introduits. Nous allons mener ces analyses en considérant les types de procès avec lesquels les fonds sont conceptualisés dans le discours.

Afin d'atteindre ces trois objectifs, nous avons encodé à l'aide du concordancier MonoConc Pro 2.2. tous les procès (MOUV, LOC, et (-)SPAT) dans les productions orales qui sont accompagnés de fonds pour l'ancrage spatial. Pour cette analyse, nous avons seulement tenu compte des occurrences avec mention explicite des points de références inanimés – sous des

formes nominales (définies ou indéfinies) ou pronominales. Nous avons ainsi exclu de l'analyse les fonds qui faisaient référence à une scène en entier (souvent en utilisant le pronom déictique *là*) ou les fonds qui donnaient lieu à de multiples interprétations. En outre, les occurrences des points de référence animés – qui sont d'ailleurs très nombreux dans les données de FL2 – ont aussi été éliminées (ex. : *le grand grenouille et le p'tit grenouille sont allées sur le dos / du tortue* – tiré de la cohorte de la 3<sup>e</sup> année).

Les quelques exemples ci-dessous illustrent les mentions explicites de fonds (formes nominales et pronominales) provenant de trois types de procès :

MOUV :

(29) (5 : B01)

*alors il a tombé **sur le plancher***

(30) (B : Hugo)

*le chien i(l) passe **par la f(e)nêtre***

LOC :

(31) (7 : C02)

*et Gaston reste **sur le / gazon***

(32) (A : Chloe)

*qui euh [\*] avait une grenouille **dans un bocal***

(-) SPAT :

(33) (3 : A03)

*ils+ ont regardé partout **dans le lac***

(34) (5 : B05)

*ils+ ont regardé tous dehors*

(35) (A : Mathieu)

*le petit garçon euh [\*] cherche dans le trou des taupes*

Parallèlement à l'encodage des fonds explicites dans les données, nous avons segmenté les corpus (FL2 et FL1) en fonction des points de référence inanimés. Nous avons encodé, puis analysé ces points de référence à l'aide du concordancier MonoConc Pro 2.2. Nous avons distingué des fonds macro des fonds micro. Par fonds macro, nous entendons des points de référence inanimés qui relèvent de la macro-structure du discours, et qui se divisent en fonds micro. Par exemple, la scène de la forêt (corpus de FL2), comprenant 4 images dans le livre, incorpore des scènes micro, comme le bord de l'étang et le sol de la forêt. Vu que plusieurs locuteurs, parfois, ne font mention que des fonds micro au long du discours, il était important de distinguer ces deux types de fonds dans notre analyse.

Dans la partie qui suit, nous allons présenter les points de référence spatiale inanimés, en commençant par ceux du corpus de FL2, suivis du corpus de FL1. Nous avons indiqué ci-dessous les fonds macro en gras. Étant donné que certains points de référence spatiale apparaissent deux ou trois fois (*cf.* la forêt du corpus de FL2) dans le discours en suivant l'ordre des événements sur l'axe temporel, nous les avons numérotés selon leur occurrence chronologique. Par exemple, le point de référence *forêt 1* apparaît vers le début du récit, alors que *forêt 2* indique la mention du fond vers la fin de l'histoire – il s'agit là de la même *forêt*, mais à des moments différents sur le plan temporel du discours. Par contre, pour l'exemple de l'*arbre* (corpus de FL1), il s'agit de deux arbres différents que nous avons distingués par un adjectif pour le premier *vieil arbre* et *arbre*. De plus, nous avons indiqué *maison* (1 et 2) entre

parenthèses étant donné que certains locuteurs font référence à la chambre du garçon, dans les cohortes de FL2 et de FL1, en utilisant *maison* (l'idée de chez soi). En fait, afin d'être un peu plus précis, pour le corpus de FL2, pour les 6 premières images, l'image de l'espace n'est pas présentée dans le livre, les locuteurs infèrent donc l'espace, celui de *chez le garçon*, (voir la première page du livre, *Supra* : 3.6.2.).

Voici maintenant les fonds macro (en gras) et micro des deux corpus.

**Les points de référence spatiale inanimés en ordre d'occurrence dans le corpus de FL2 (*One frog too many*) :**

**(maison) (1)**

**chambre**

**colis**

**plancher**

**forêt (1)**

- bord de l'étang

- sol (forêt)

**étang**

- radeau

**bord de l'étang**

- rondin

- plantes

- feuilles de nénuphar

**forêt (2)**

- sentier

**(maison) (2)**

**chambre du garçon**

- lit du garçon

- fenêtre de la chambre

**Les points de référence spatiale inanimés en ordre d'occurrence dans le corpus de FL1 (*Frog, where are you*) :**

**chambre du garçon**

- bocal (1)
- bottes

#### **fenêtre de la chambre**

- bocal (2)
- dehors (devant la fenêtre)
- bocal (3)
- terre

#### **(au bord de la) forêt**

- (vieil) arbre
- trou (sol)
- ruche d'abeilles
- trou (vieil arbre)
- arbre
- sol
- rocher
- berge
- ruisseau
- rondin

#### **(maison)**

### **4.6.3.3. Résultats de l'analyse sur des points de référence spatiale dans les données des locuteurs de FL2 et de FL1**

Afin de répondre à la question 3, nous présentons ci-dessous en trois parties les résultats sur les points de référence spatiale. Nous examinons d'abord les résultats en ce qui a trait aux mentions des points de référence spatiale au long des récits. Nous nous concentrons ensuite sur la création des fonds en début du discours. Nous terminons par les résultats sur les moyens utilisés pour introduire les nouveaux points de référence

#### **4.6.3.3.1. Points de référence spatiale explicites**

En ce qui concerne les résultats sur l'analyse des points de référence spatiale, nous présentons au Tableau 28 d'abord la distribution des fonds inanimés mentionnés explicitement dans les récits

oraux en fonction de types de procès, notamment les procès de mouvement, de localisation et non-spatialité, dont nous venons de présenter des exemples dans la partie précédente.

**Tableau 28 : Distribution des points de référence inanimés en fonction des procès de la référence spatiale<sup>89</sup>**

	3e année			5e année			7e année			Groupe A			Groupe B		
	Total	Partiel	%	Total	Partiel	%	Total	Partiel	%	Total	Partiel	%	Total	Partiel	%
MOUV	267	149	57.3	211	129	61.4	232	130	51	72	21	33.9	72	20	37
LOC	56	35	13.5	68	39	18.6	81	59	23.1	13	7	11.3	9	4	7.4
(-)SPAT	77	76	29.2	42	42	20	68	66	25.9	34	34	54.8	30	30	55.6
	400	260	65%	321	210	65.40%	381	255	66.90%	119	62	52.10%	111	54	48.60%

La lecture du Tableau 28 montre que les mentions des points de référence explicites augmentent très légèrement de la 3<sup>e</sup> à la 7<sup>e</sup> année, tandis que nous en observons une diminution considérable auprès des locuteurs francophones. De plus, la cohorte de FL2 fait mention des fonds inanimés explicites le plus souvent par le biais des procès de mouvement, c'est-à-dire des procès exprimant le changement de localisation. Par contre, chez les francophones, les mentions explicites des fonds inanimés se font le plus fréquemment par le biais des procès non-spatialité. L'analyse statistique dans les données du Tableau 28 indique des résultats statistiquement très significatifs ( $\chi^2=53,253$ ,  $p < 0,0005$ ,  $dl=8$ ). Ces résultats concernant l'usage prépondérant des procès non-spatialité ne sont pas surprenants considérant le fait que les résultats pour les événements spatiaux de la partie précédente de l'étude révèlent cette même tendance. Les résultats concernant l'augmentation (même légère) des mentions des fonds avec l'âge chez les apprenants d'immersion convergent avec ceux de l'étude de Hickmann *et al.* (1998). Cependant,

---

<sup>89</sup> Les pourcentages représentent l'usage des procès faisant référence à des points de référence spatiale inanimés par rapport aux totaux des procès relevant de la référence spatiale en général que nous avons présentés en amples détails dans la partie 4.6.3.1.4.

contrairement à cette étude, nos locuteurs, comme nous venons de le mentionner, font l'ancrage spatial de façon importante par le biais des procès dynamiques, et pas des procès statiques.

Cependant, nous avons constaté que chez les locuteurs de FL2, les procès non-spatialité, ou des procès dynamiques, suivent en fréquence pour le marquage de l'ancrage spatial des fonds inanimés – rappelons que ce type de procès était utilisé le moins fréquemment auprès des locuteurs de la 5<sup>e</sup> et de la 7<sup>e</sup> année pour l'expression de la référence spatiale (*cf. Supra* : 4.6.3.1.4.). Les procès de localisation, qui sont majoritairement des procès statiques, ont les plus bas taux dans les groupes de FL2 et de FL1. En effet, comme le montre l'étude de Hickmann (2003), les jeunes locuteurs français se concentrent plus sur des situations statiques, mais avec l'âge les enfants commencent à conceptualiser plus le mouvement pour l'information spatiale. Cette tendance pourrait donc exprimer les taux bas de ce type de procès dans les deux cohortes.

Afin de répondre à la première sous-question de recherche concernant des traits d'acquisition développementaux entre les niveaux en ce qui a trait à la maîtrise de l'ancrage spatial, les résultats confirment un peu nos attentes. Bien qu'il y ait une augmentation dans l'expression de l'ancrage spatial dans la cohorte de FL2, elle n'est pas considérée comme significative. En outre, par rapport aux locuteurs de FL2, les locuteurs de FL1 (groupes A et B) ont un taux inférieur de l'ancrage spatial par le biais des points de référence inanimés, ces résultats contredisant nos attentes.

Considérons maintenant dans le Tableau 29 la distribution des fonds macro et micro dans les groupes des deux cohortes, qui pourrait révéler certaines tendances en ce qui concerne la maîtrise de l'ancrage spatial.

**Tableau 29 : Distribution des points de référence inanimés par les locuteurs de FL2 et de FL1**

Points de référence spatiale	3e année		5e année		7e année		Points de référence spatiale	Groupe A		Groupe B	
(maison) (1)	1	0.4%	0	0.0%	2	0.8%	chambre du garçon	1	1.6%	2	3.7%
(chambre du garçon)	1	0.4%	1	0.5%	0	0.0%	bocal	2	3.2%	3	5.6%
colis	20	7.7%	15	7.1%	18	7.1%	bottes	2	3.2%	0	0.0%
plancher	9	3.5%	1	0.5%	6	2.4%	fenêtre de la chambre	5	8.1%	6	11.1%
forêt (1)	5	1.9%	7	3.3%	6	2.4%	bocal (2)	5	8.1%	3	5.6%
bord de l'étang	5	1.9%	2	1.0%	8	3.1%	dehors (devant la fenêtre)	4	6.5%	1	1.9%
sol (forêt)	7	2.7%	2	1.0%	4	1.6%	bocal (3)	0	0.0%	1	1.9%
étang	55	21.2%	55	26.2%	70	27.5%	terre	1	1.6%	0	0.0%
radeau	69	26.5%	59	28.1%	52	20.4%	(au bord de la) forêt	4	6.5%	4	7.4%
bord de l'étang	3	1.2%	1	0.5%	2	0.8%	(vieux) arbre	1	1.6%	0	0.0%
rondin	1	0.4%	3	1.4%	3	1.2%	trou (sol)	8	12.9%	5	9.3%
plantes	1	0.4%	2	1.0%	3	1.2%	ruche d'abeilles	2	3.2%	1	1.9%
feuilles de nénuphar	2	0.8%	1	0.5%	1	0.4%	trou (vieux arbre)	4	6.5%	9	16.7%
forêt (2)	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	arbre	2	3.2%	1	1.9%
sentier	0	0.0%	0	0.0%	1	0.4%	sol	0	0.0%	1	1.9%
(maison) (2)	25	9.6%	28	13.3%	34	13.3%	rocher	5	8.1%	6	11.1%
chambre du garçon	10	3.8%	7	3.3%	9	3.5%	berge	2	3.2%	1	1.9%
lit du garçon	19	7.3%	9	4.3%	14	5.5%	ruisseau	8	12.9%	7	13.0%
fenêtre de la chambre	27	10.4%	17	8.1%	22	8.6%	rondin	4	6.5%	3	5.6%
							(maison)	2	3.2%	0	0.0%
Total	260	100.0%	210	100.0%	255	100.0%		62	100.0%	54	100.0%

Il était important de distinguer les fonds macro (indiqués en gris dans le tableau) des fonds micro, étant donné que les locuteurs ont souvent fait référence à des fonds micro dans leurs productions orales sans nommer les scènes macro dans lesquelles les fonds micro s'intègrent<sup>90</sup>. En ce qui concerne les données des locuteurs de FL2, les taux des points de référence servant d'ancrage spatial aux personnages du récit indiquent l'impact du schéma narratif sur leur distribution. Notamment, il ressort des données que les locuteurs de FL2, bien qu'ils n'identifient pas principalement les fonds macro dans leurs productions orales, se soucient tout de même de localiser les personnages des événements les plus importants du discours. Les résultats révèlent que chacun des groupes de la cohorte de FL2 fait particulièrement référence à certaines parties

<sup>90</sup> Dans l'Annexe H, nous avons fourni le lexique utilisé pour les fonds macros et micros pour les données de FL2 et de FL1.

du schéma narratif sur le plan spatial : notamment **la phase de complication** (*cf.* colis); **l'épisode 3 de la phase de développement** (*cf.* étang et radeau); et finalement **la phase de résolution** (*cf.* maison [2], chambre du garçon, lit du garçon et fenêtre de la chambre). Les résultats en pourcentages pour ces fonds ne révèlent pas de différences significatives entre les groupes du point de vue développemental. En somme, les locuteurs de FL2 réussissent à faire ressortir des images du livre le 'nécessaire' afin que l'interlocuteur puisse suivre le flot des événements.

Pour ce qui est des résultats des francophones, ils ne montrent pas aussi clairement le schéma narratif sur le plan spatial. En effet, les locuteurs font plus souvent référence à certains épisodes de **la phase de développement**, à savoir la fenêtre de la chambre (épisode 1); la forêt, le trou du sol et le trou de l'arbre (épisode 2); le rocher, le ruisseau (épisodes 3 et 4) et le rondin (épisode 4). Cependant, les locuteurs ne localisent pas tous les personnages en début du discours : voir l'exemple de la grenouille (le bocal dans la phase de complication) dont la disparition provoque une série d'aventures dans le livre. Plusieurs locuteurs négligent également de mentionner dans la résolution/situation finale que le garçon prend une grenouille ou la grenouille, et traverse (avec elle) le ruisseau.

Dans ce qui suit, nous présentons les résultats en ce qui a trait à la création des points de référence en début de discours.

#### **4.6.3.3.2. Mention des fonds en début de discours**

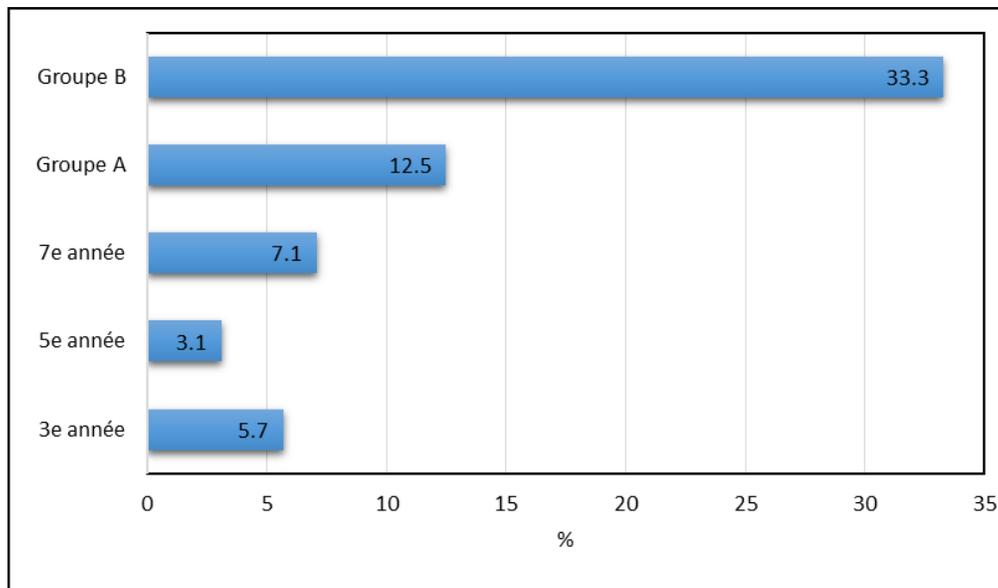
Nous voulons savoir ici à quel niveau les locuteurs de FL2 et de FL1 sont capables d'ancrer les personnages sur le plan spatial tout au début des récits. Comme nous venons de présenter

précédemment dans les deux corpus, c'est la chambre (du garçon) qui constitue le premier fond spatial – au moins les locuteurs de FL2 peuvent/pourraient inférer la maison ou la chambre du garçon (voir notre explication ci-haut). Comme le révèle le Tableau 29, il y a très peu de locuteurs qui font mention explicite de la scène d'introduction (*maison* ou *chambre* chez les locuteurs de FL2 et *chambre* chez les francophones) des personnages dans les deux cohortes.

Nous avons relevé deux occurrences en troisième année (ex. : *il a vu un cadeau dans son chambre*), une en 5<sup>e</sup> année (ex. : *un jour quand le # un p'tit garçon a levé dans # il a trouvé un / un cadeau dans son chambre*), et deux occurrences en 7<sup>e</sup> année (ex. : *Jeremy voit une boîte dans sa maison*). En ce qui concerne l'ancrage spatial en début du discours, nous avons relevé une occurrence dans le groupe A (ex. : *alors il la cherche partout dans la chambre*) et deux occurrences dans le groupe B (ex. : *ben [\*] c'est un petit garçon. qui est dans sa chambre avec son chien et sa grenouille*). Nous n'avons pas mené ici d'analyse statistique étant donné le nombre restreint d'occurrences des fonds en début de discours.

La Figure 14 montre la distribution des fonds pour la création de l'ancrage spatial en début du discours où les pourcentages ont été calculés par rapport au nombre total des locuteurs de chaque groupe des deux cohortes.

**Figure 14 : Distribution des fonds pour la création de l’ancrage spatial en début du discours par les locuteurs de FL2 et de FL1**



Les taux des mentions du fond pour la création de la scène initiale des récits (FL2 et FL1) ne sont pas significatifs, et sont même négligeables dans la cohorte de FL2, sans doute du fait du faible nombre d’occurrences. Cependant, et bien que les taux d’occurrences ne soient pas considérables dans les données de FL1, nous pensons que les mentions des fonds en début du discours pourraient être encore plus considérables dans un corpus plus large pour ce groupe. (*cf. Supra* : 1.5.1.).

En raison du nombre limité d’occurrences, nous ne pouvons pas fournir de réponse adéquate à notre question de recherche en ce qui concerne le développement acquisitionnel pour la création des points de référence spatiale en début du discours, du moins pas sur le plan transversal.

L’absence de la mention de la scène initiale sur le plan spatial pourrait s’expliquer, d’une part, par la présentation de la première image dans le livre. Comme nous l’avons déjà mentionné, on ne voit que les personnages de l’histoire avec un colis. D’autre part, la situation de

communication partagée aurait dû certainement avoir un impact sur les locuteurs de FL2 en ce qui concerne la négligence de l'ancrage spatial au début des récits. Sur le plan comparatif, en considérant le nombre de locuteurs dans les groupes de FL1 par rapport à celui des groupes de FL2, la tendance pour le marquage de création des fonds en début de discours semble être plus nuancée, surtout au sein du groupe B.

Après avoir analysé les données en ce qui est à trait à la référence à la scène d'introduction des récits, nous passons à la présentation des données pour l'introduction des fonds au long des récits.

#### **4.6.3.3. Introduction des nouveaux points de référence spatiale**

Cette partie porte sur les moyens linguistiques employés pour l'introduction de nouveaux points de référence spatiale au long des récits oraux dans les cohortes de FL2 et de FL1. Plus précisément, nous cherchons à savoir si les locuteurs sont capables d'introduire les nouveaux points de référence spatiale par le biais de formes indéfinies. Il est à noter que nous avons seulement pris en compte certains points de référence spatiale dans des corpus de FL2 et de FL1 en excluant de l'analyse les fonds suivants : *maison, chambre, plancher, sol, sentier* et *lit* du corpus de FL2, et *chambre, fenêtre, dehors (devant la fenêtre), terre, sol* et *maison* du corpus de FL1. Tous ces exemples permettent à l'interlocuteur de faire des inférences fondées sur la référence associative (*cf.* l'étude de Hickmann *et al.*, 1996 – citée par Hickmann *et al.*, 1998), ce qui explique l'usage d'une forme définie lors de l'introduction de ces points de référence. En voici quelques exemples :

(36) (5 : B10)

*et la p'tite grenouille est sauté **de la fenêtre***

(37) (3 : A02)

*le garçon mis le p'tit grenouille **sur le plancher** avec le grand grenouille*

(38) (5 : B01)

*après hm le le p'tit garçon était **sur son lit***

(39) (A : Noah)

*la grenouille elle s'enfuit **par la f(e)nêtre***

(40) (B : Hugo)

*il est **dans sa chambre***

Avant l'analyse des données des Tableaux 30 et 31 (*cf.* Annexe I<sup>91</sup>), considérons quelques exemples à titre d'illustration pour l'introduction des points de référence spatiale par le biais de formes définies et de formes indéfinies chez les locuteurs de FL2 et de FL1. Voici l'introduction de la forêt, du bateau (corpus de FL2) et celle du rocher (corpus de FL1). Nous avons délibérément choisi ici des exemples formés de SN définis et indéfinis :

(41) (3 : A04)

*\*so le / p'tit garçon a pense hm il doit aller pour une promenade **dans la forêt***

(42) (7 : C01)

*après la petit garçon marche **dans une forêt***

(43) (3 : A08)

---

<sup>91</sup> Vu le degré des détails de la présentation de cette analyse, les tableaux ont été mis en annexe.

*le p'tite grenouille et le tortue et le chien et le garçon allaient **sur /un bateau / de bois***

(44) (7 : C13)

*quand le garçon et le chien et le tortue pas regardaient le grenouille a sauté **sur le p'tit bateau***

(45) (A : Maelween)

*alors le garçon tomber et regarde **sur un caillou***

(46) (A : Meven)

*l'enfant monte **sur l(e) rocher***

Les résultats qui suivent ont trait à l'introduction des nouveaux fonds. Les premières mentions des nouveaux points de référence ont été distribuées en fonction des structures prédicatives dans lesquelles elles apparaissent. Nous en avons distingué quatre types, à savoir les procès de mouvement, les procès de localisation, les procès sans trait de spatialité et 'autres'. Pour chacun des procès, nous avons réparti les occurrences en fonction des moyens linguistiques employés pour l'introduction des nouveaux fonds (INTIND pour l'introduction par une forme indéfinie et INTDEF pour l'introduction par une forme définie). Par des procès 'autres', nous entendons des structures prédicatives sans aucune mention de la référence spatiale – contrairement aux occurrences des procès (-)SPAT qui sont accompagnés d'une structure prépositionnelle faisant référence à l'espace (*cf.* les exemples dans la partie 4.6.3.2.). En voici quelques exemples :

(47) (5 : B01)

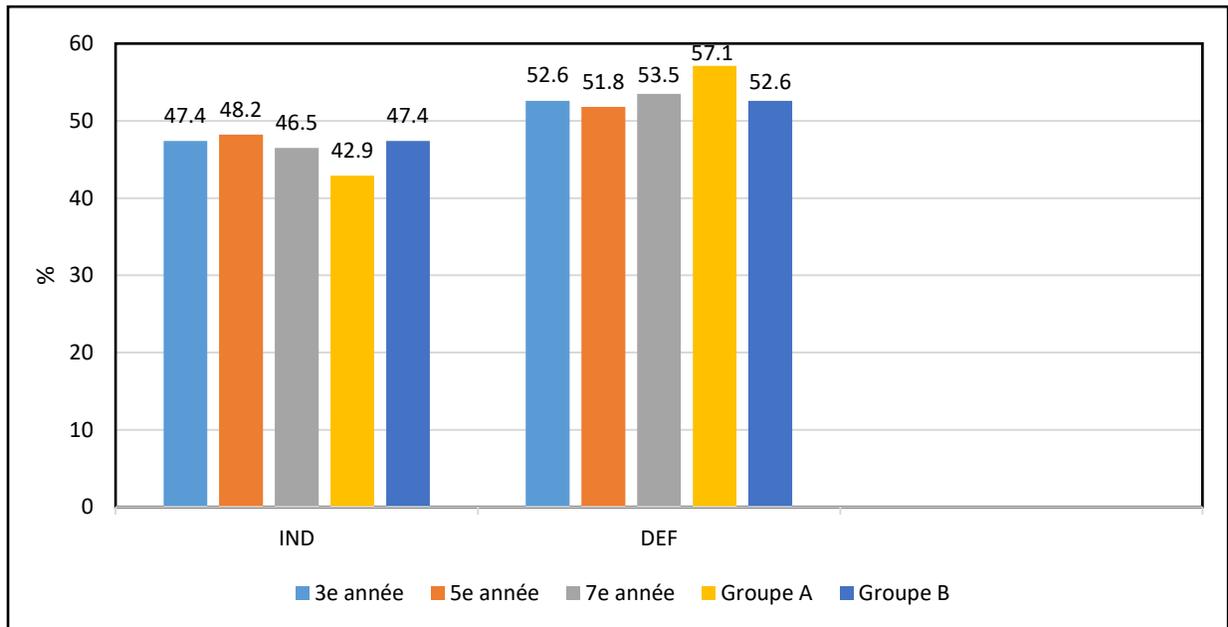
*hm il y avait un p'tit garçon qui av # qui a eu un cadeau*

(48) (A : Noah)

*et il voit un tronc d'arbre*

En premier lieu, considérons la distribution des moyens pour les premières mentions des nouveaux points de référence (cf. Figure 15) :

**Figure 15 : Distribution des formes indéfinies et définies pour les premières mentions des nouveaux points de référence spatiale par les locuteurs de FL2 et de FL1**



Nous nous sommes attendue à ce qu'il y ait une progression en ce qui a trait à l'introduction des nouveaux points de référence spatiale par le biais de formes indéfinies. Cependant, bien que les différences ne soient pas statistiquement significatives<sup>92</sup> parmi les groupes de FL2, il est à noter que les taux d'usage des formes indéfinies chez les locuteurs les plus âgés sont inférieurs à ceux des deux autres groupes. Ces résultats vont à l'encontre des résultats de l'étude de Hickmann *et*

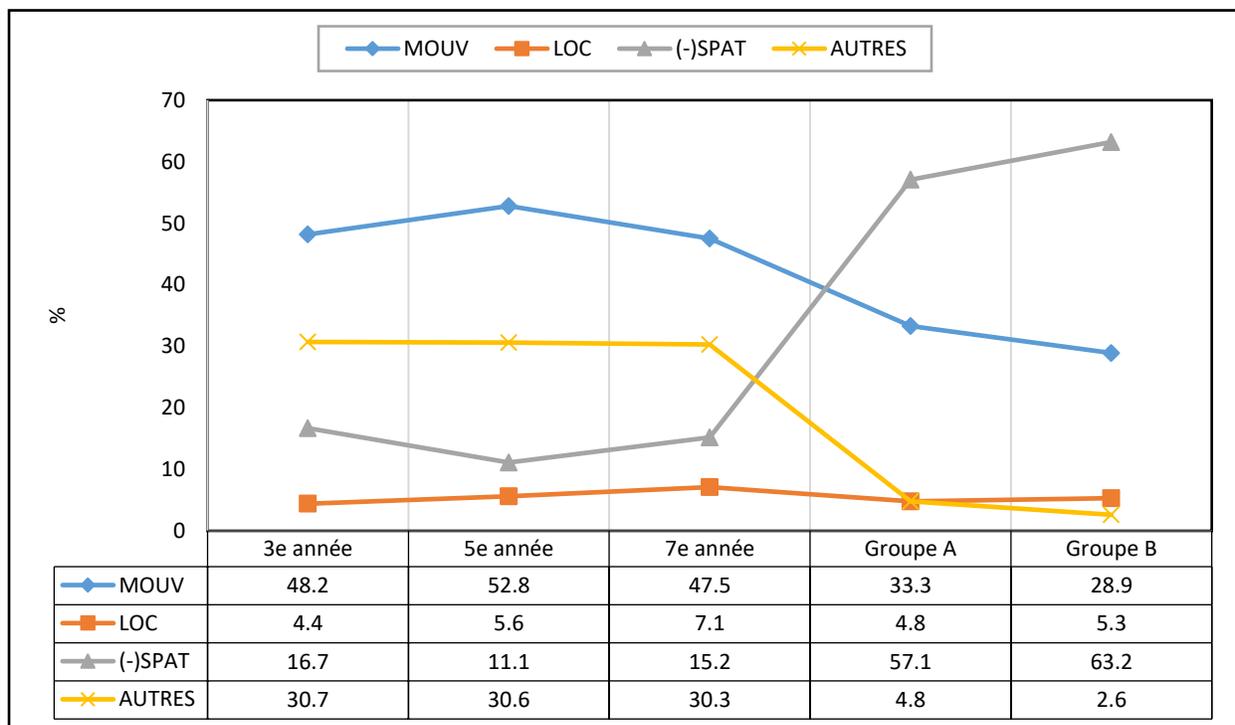
---

<sup>92</sup>  $\chi^2=0,455$ ,  $p>0,95$ ,  $dl=4$  dans les deux cohortes

al. (1998). Pour ce qui est des francophones, à notre surprise, similairement aux locuteurs de FL2, plus de la moitié des formes utilisées pour les premières mentions des fonds sont des formes définies.

Passons maintenant à la conceptualisation des procès à partir des tableaux présentés dans cette partie pour l'introduction des points de référence spatiale. Nous avons distribué dans le diagramme ci-dessous (cf. Figure 16) les différents procès, à savoir, les procès de mouvement, les procès de localisation, les procès sans trait de spatialité et les procès 'autres'.

**Figure 16 : Distribution des procès pour les premières mentions des nouveaux points de référence spatiale par les locuteurs de FL2 et de FL1**



Les locuteurs de FL2 utilisent le plus souvent des procès de mouvement afin d'introduire les nouveaux points de référence. Ces procès occupent la seconde place chez les francophones qui

utilisent le plus souvent des procès sans trait de spatialité – nous avons trouvé les différences statistiquement très significatives dans toutes les données ( $\chi^2=80,805$ ,  $p<0,0001$ ,  $dl=12$ ). Les locuteurs de FL2 emploient aussi très souvent des structures prédicatives sans aucune mention de référence spatiale pour l'introduction du fond – ces résultats proviennent principalement des premières mentions d'un seul fond (colis), comme nous l'avons déjà expliqué auparavant.

Considérons maintenant la distribution des formes indéfinies et définies en fonction des différents types de procès afin de voir si la conceptualisation des procès a un impact sur le choix des formes (définies vs. indéfinies) utilisées pour l'introduction des points de référence spatiale chez les locuteurs. Nous avons distribué les données dans un tableau Excel (cf. Tableau 32) afin de voir s'il existe une forte interaction entre procès et formes pour l'ancrage spatial.

**Tableau 32 : Distribution des formes indéfinies et définies en fonction des procès pour les premières mentions des nouveaux points de référence spatiale par les locuteurs de FL2 et de FL1**

	3e année		5e année		7e année		Groupe A		Groupe B	
<b>MOUV</b>										
Total	55	100%	57	100%	47	100%	14	100%	11	100%
INTIND	13	23.60%	16	28%	11	23.40%	5	35.70%	6	54.50%
INTDEF	42	76.40%	41	72%	36	76.60%	9	64.30%	5	45.50%
<b>LOC</b>										
Total	5	100%	6	100%	7	100%	2	100%	2	100%
INTIND	4	80%	0	0%	0	0%	1	50%	1	50%
INTDEF	1	20%	6	100%	7	100%	1	50%	1	50%
<b>(-)SPAT</b>										
Total	19	100%	12	100%	15	100%	24	100%	24	100%
INTIND	4	21%	4	33.3%	5	33.3%	10	41.7%	10	41.7%
INTDEF	15	79%	8	66.7%	10	66.7%	14	58.3%	14	58.3%
<b>AUTRES</b>										
Total	35	100%	33	100%	30	100%	2	100%	1	100%
INTIND	33	94.3%	32	97%	30	100%	2	100%	1	100%
INTDEF	2	5.7%	1	3%	0	0%	0	0%	0	0%

Les données révèlent en considérant les résultats des deux cohortes que les nouveaux fonds sont conceptualisés le plus souvent par des procès de mouvement (46%), suivis des procès AUTRES (25,2%), puis des procès non-spatialité (23,4%) et finalement des procès de localisation (5,4%).

De plus, en prenant en considération les données des 5 groupes, les formes indéfinies sont employées presque exclusivement par des procès AUTRES (97%), tandis que les nouveaux fonds sont majoritairement précédés de formes définies avec les procès de mouvement (72%), les procès de localisation (72,7%) et les procès non-spatialité (64,9%). L'analyse statistique indique qu'il y a forte corrélation entre les types de procès et les formes utilisées pour introduire les fonds servant d'ancrage spatial ( $\chi^2=138,35$ ,  $p<0,0001$ ,  $df=3$ ).

En outre, on remarque que, dans les données de FL2, *colis* – la place où la petite grenouille est localisée au début de l'histoire – est le premier fond mentionné pour la plupart des locuteurs. En effet, c'est principalement le seul fond qui soit introduit dans des procès 'autres', structures prédicatives sans aucune référence spatiale (*cf.* les exemples 47 et 48). En ce qui concerne les autres types de procès, les locuteurs de la 5<sup>e</sup> et de la 7<sup>e</sup> année n'utilisent pas du tout des formes indéfinies avec des procès de localisation, contrairement à ceux de la 3<sup>e</sup> année. De plus, les résultats révèlent que la conceptualisation des procès de mouvement est prédominante avec les formes indéfinies, particulièrement chez les locuteurs les plus âgés de la cohorte de FL1.

#### **4.7. Synthèse et discussion des résultats**

Somme toute, l'analyse de la conception des procès dans les récits des locuteurs de FL2 et de FL1 a permis de préciser les points suivants.

En considérant les facteurs cognitifs, communicatifs et linguistiques influant sur le développement discursif des enfants, les résultats sur l'usage des verbes nucléaires n'a pas révélé de divergences significatives. Notamment, les verbes nucléaires sont utilisés abondamment, avec leurs taux d'usage diminuant petit à petit au fur et à mesure que l'âge des locuteurs augmente dans les cohortes de FL2 et de FL1. On peut expliquer ces résultats par le fait que l'acquisition et l'apprentissage des verbes requièrent une charge cognitive importante; ainsi, les verbes de base et surtout les verbes nucléaires sont récupérables plus facilement par les enfants et par les apprenants (*cf. Supra* : 4.2). Donc, bien que les locuteurs francophones de notre étude aient accès plus aisément à des unités lexicales plus spécifiques dans leur L1, ils continuent d'utiliser des verbes de haute fréquence lors de la production du discours.

Au niveau de la granularité sémique, nous avons constaté une progression sur le plan transversal en ce qui a trait à l'influence des facteurs cognitifs, communicatifs et linguistiques dans la production du discours. Les apprenants de la 7<sup>e</sup> année sont ceux qui arrivent à utiliser des formes plus nuancées dans la désignation des procès, surtout dans les domaines de l'action et de l'émotion. De plus, ce groupe surpasse considérablement les autres groupes (FL2 et FL1) dans l'expression de l'événement émotionnel, les locuteurs étant capables de le configurer par des moyens ayant la portée la plus importante de la prédication (ex. : constructions transitives). En outre, les locuteurs de la 7<sup>e</sup> année utilisent aussi une plus grande variété d'adjectifs pour les attributs dans les constructions copulatives. Ces résultats suggèrent que c'est le groupe qui choisit les formes linguistiques en considérant la situation de communication et la perspective de l'interlocuteur. Les locuteurs de ce groupe sont capables de s'éloigner de l'usage généralisé des procès et celui des adjectifs afin d'exprimer des événements. Nos données ont aussi révélé des usages idiosyncrasiques (dans l'expression du mouvement et de l'action) chez les locuteurs de

FL2, ce qui montre les liens flexibles entre la conceptualisation et la formulation de l'information. Ces usages semblent être influencés par le contact de ces locuteurs avec l'anglais (étant la langue dominante chez eux). Sur le plan comparatif, les procès de mouvement sont les seuls procès où l'expression de l'événement se fait avec un grain plus fin au sein de chaque groupe de FL1 par rapport aux groupes équivalents des locuteurs de FL2.

Pour ce qui est de la conceptualisation des procès de la référence spatiale, nous n'avons pas constaté de divergences importantes, en ce qui concerne les facteurs cognitifs, communicatifs et linguistiques influant sur la production narrative, parmi les trois niveaux de la cohorte de FL2.

Premièrement, les locuteurs de FL2 conceptualisent les procès profilant le mouvement sensiblement au même niveau, avec l'usage prédominant des procès de direction.

Deuxièmement, nous avons observé la même tendance en ce qui concerne la distribution des points de référence spatiale inanimés en fonction des procès : augmentation très légère de la 3<sup>e</sup> à la 7<sup>e</sup> année, avec l'usage abondant des procès de mouvement. Bien qu'il n'y ait pas de développement considérable parmi les niveaux de la FL2, les apprenants obéissent aux contraintes de la référence spatiale dans leurs récits – les francophones ayant des taux inférieurs de moyens pour l'ancrage spatial par rapport aux apprenants d'immersion. Nous pensons que, d'une part, la distribution des fonds inanimés pourrait être expliqués par la situation de communication chez nos locuteurs de FL2. De l'autre, l'expression du mouvement est influencée, selon nous, par les traits typologiques de l'anglais, vu que les locuteurs de FL2 à chaque niveau sont exposés au style narratif dans cette langue (voir en plus de détails l'explication dans le prochain chapitre).

Pour ce qui est de l'introduction des nouveaux points de référence spatiale, nous n'avons pas constaté non plus de divergences significatives en ce qui concerne les implications des facteurs cognitifs, communicatifs et linguistiques dans la production discursive. En premier lieu, les taux d'usage des formes indéfinies s'avèrent quasi les mêmes dans les groupes des deux cohortes, avec la 3<sup>e</sup> année ayant les taux les plus élevés parmi les locuteurs de FL2. En deuxième lieu, les locuteurs de FL2 utilisent le plus souvent des procès de mouvement afin d'introduire les nouveaux points de référence spatiale. En troisième lieu, notre analyse a révélé une forte corrélation entre les types de procès et les formes utilisées pour l'introduction de nouveaux fonds : les procès AUTRES étant précédés majoritairement de formes indéfinies, tandis que les procès de mouvement, de localisation et de non-spatialité sont précédés le plus souvent de formes définies.

Ces résultats nous amènent à la même conclusion qu'à la fin du chapitre précédent, notamment, les locuteurs de FL2 conceptualisent leurs discours en tenant compte de la situation de communication. De plus, ces locuteurs sont aussi conscients du besoin d'ancrer le discours dans l'espace.

## Chapitre 5 : Synthèse et discussion

---

*« En situation scolaire, le partenaire social principal de l'apprenant est l'enseignant. Son intervention se manifeste dans l'interlocution par l'input de ses propres énoncés ou des supports textuels qu'il présente et par le feedback qu'il fournit en réponse aux énoncés de l'apprenant. »<sup>93</sup>*  
- Griggs, Carol et Bange

### 5.1. Conclusion générale

Le but principal de cette étude a été d'analyser, dans la perspective de la production narrative, les compétences lexicale et grammaticale des apprenants ontariens issus de programmes d'immersion précoce en 3<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup> année. Notamment, il s'agissait d'analyser la référence aux personnages et aux événements dans des récits oraux afin de faire apparaître les traits d'acquisition développementaux parmi les groupes analysés. Pour cette analyse, nous avons comparé les données des locuteurs de FL2 à celles d'un groupe de contrôle provenant de locuteurs de FL1.

À partir de l'étude de récits oraux provenant des trois niveaux des locuteurs de FL2, ainsi que de la comparaison systématique avec les données des locuteurs de FL1, nous avons pu dégager les traits suivants au niveau de la référence aux personnages et de la référence aux événements.

---

<sup>93</sup> P. Griggs, R. Carol et P. Bange (2002 : 24)

Au niveau de la référence aux personnages, pour ce qui est du mouvement référentiel au plan local, c'est-à-dire au niveau micro-sémantique du discours, les résultats ont révélé que les apprenants d'immersion (de la 3<sup>e</sup> à la 7<sup>e</sup> année) sont à peu près au même niveau en ce qui concerne l'introduction, le maintien et la réintroduction des référents, en tenant compte des différents facteurs mis en jeu lors de la production du discours (cognitifs, linguistiques et communicatifs).

En premier lieu, concernant les facteurs cognitifs, les locuteurs des trois groupes répondent similairement aux contraintes narratives, notamment à la contrainte de la représentation référentielle au niveau de la microstructure et aussi à la contrainte de la structure topic/focus au niveau de la macrostructure, sans qu'il y ait de progression linéaire de la 3<sup>e</sup> à la 7<sup>e</sup> année. Les formes linguistiques sont sélectionnées par les locuteurs de ces groupes en fonction de certaines variables : statut principal/secondaire (introduction des référents); statut actif/passif (introduction, maintien et réintroduction des référents); et le statut humain/non humain (réintroduction des référents). En deuxième lieu, pour ce qui est des facteurs linguistiques, les formes remplissent les mêmes fonctions chez les locuteurs de trois niveaux (introduction et réintroduction des référents), avec un plus grand répertoire de formes chez les locuteurs les plus âgés pour le maintien des référents. En troisième lieu, si l'on considère les facteurs communicatifs, les locuteurs des trois groupes montrent les mêmes tendances (maintien et réintroduction des référents) à sélectionner les formes linguistiques en fonction de la situation de communication dans leurs productions orales. Les locuteurs les plus âgés se montrent les plus conscients de cette situation (connaissance partagée du récit entre locuteur et chercheur) en sélectionnant des formes en topic au niveau de la micro-planification pour l'introduction des référents.

En somme, bien que nous n'ayons pas observé de progression linéaire avec l'âge, les locuteurs de FL2 répondent aux contraintes narratives, notamment à la contrainte de la représentation référentielle au niveau de la microstructure et aussi à la contrainte de la structure topic/focus au niveau de la macrostructure, avec des résultats similaires à ceux des locuteurs natifs.

Quant à la référence aux événements, en tenant compte des facteurs communicatifs, cognitifs et linguistiques, les locuteurs de FL2 utilisent abondamment des verbes nucléaires dans leurs récits, verbes plus facilement récupérables sur le plan cognitif – ce qui explique également leurs taux d'usage élevés chez les francophones dans nos données. De plus, sur le plan de la granularité sémique, les apprenants de la 7<sup>e</sup> année se démarquent des autres groupes (y compris des francophones). Tenant compte des facteurs influant sur la production narrative, ces apprenants arrivent à utiliser des formes ayant un grain plus fin dans la désignation des procès de l'action et de l'émotion; ils sont aussi capables de configurer l'événement émotionnel par des formes ayant la portée la plus importante de la prédication (ex. : constructions transitives, *cf. Supra* : 4.6.2.3.); et ils ont un répertoire plus large d'adjectifs pour les attributs dans les constructions copulatives. Enfin, les apprenants d'immersion conceptualisent les procès profilant le mouvement presque au même niveau sans progression (significative) de la 3<sup>e</sup> à la 7<sup>e</sup> année en obéissant aux contraintes de la référence aux procès et à la localisation. Ainsi les procès de mouvement – exprimant le changement de direction – sont abondamment utilisés dans leurs productions, et c'est aussi le type de procès qui apparaît le plus souvent avec les mentions explicites des fonds inanimés dans les récits. Ce marquage de référence spatiale est d'ailleurs plus important chez les locuteurs de FL2 que chez les francophones. De plus, les taux d'usage des formes indéfinies pour l'introduction des nouveaux fonds s'avèrent quasi identiques (un peu plus de formes définies que de formes indéfinies) à travers les groupes des deux cohortes.

Les locuteurs de FL2 montrent donc des tendances très similaires dans la façon dont ils produisent leurs discours pour ce qui est de la conceptualisation des événements et de l'espace en dépit des différences d'âge : ils choisissent des formes linguistiques similaires afin d'obéir aux contraintes discursives dans le temps et l'espace. Ainsi, d'un côté, leurs choix des procès de mouvement pour marquer les nouveaux fonds au fil de leurs récits indiquent qu'ils sont conscients de la structure interne du récit – les procès de mouvement répondant à la *Quaestio*. D'autre part, ils sont aussi conscients de la nécessité d'ancrer les événements dans l'espace. Or, la prédominance de l'usage des procès de mouvement dynamique est une caractéristique des récits dans les langues à satellites comme l'anglais, contrairement aux récits en français qui sont plus élaborés du point de vue de la description de la localisation (*cf. Supra* : 4.4.4.). Ceci nous amène à conclure que les résultats des apprenants d'immersion semblent être influencés par l'anglais et ses caractéristiques typologiques au niveau de la macrostructure en ce qui concerne la conceptualisation et la production discursive. L'influence de l'anglais semble aussi pénétrer dans leurs récits au niveau de la microstructure. En effet, les apprenants utilisent des satellites pour exprimer la trajectoire du mouvement en français similairement à l'anglais (*cf. Supra* : 4.6.2.).

Similairement aux résultats de la référence aux personnages, l'analyse des données concernant les procès de la référence spatiale, révèle que la situation de communication a une incidence sur le choix des moyens linguistiques, et ce au même degré aux trois niveaux de la cohorte de FL2. Notamment, le fait que les locuteurs de FL2 n'identifient pas souvent la localisation des personnages en début du discours, ainsi que l'usage abondant des formes définies pour l'introduction des nouveaux points de référence spatiale suggèrent que les apprenants d'immersion planifient leurs récits en tenant compte de la situation de communication dans laquelle l'énonciation du discours a lieu. En d'autres termes, on peut établir un fort lien entre la

situation de communication et le processus de planification du discours en ce qui concerne les choix de moyens de référenciation chez les locuteurs de FL2 du corpus. Pour ce qui est des locuteurs de FL1 de notre étude, il est impossible d'établir un tel lien, en l'absence d'information sur la situation d'énonciation de leurs textes oraux.

Somme toute, cette étude a permis de relever certains traits acquisitionnels dans la maîtrise de la référence aux personnages et aux événements auprès d'apprenants d'immersion en Ontario. Il ressort des résultats que ces apprenants répondent bien aux contraintes discursives imposées par la *Quaestio*, similairement aux francophones de notre étude. Ils tiennent compte, quel que soit leur âge, des exigences de la tâche orale, des besoins de l'interlocuteur, et réussissent à construire un récit cohérent. Le développement des compétences narratives avec l'âge ne devient évident que dans le domaine de la granularité sémique (procès de l'action et de l'émotion) chez les apprenants les plus âgés de la cohorte de FL2.

Dans la partie qui suit, considérons quelques implications didactiques à la lumière des résultats décrits ci-dessus dont les enseignants en classe d'immersion pourraient bénéficier pour que leurs apprenants maîtrisent bien le domaine du discours.

## **5.2. Implications didactiques**

Dans une perspective didactique, nous proposons une approche basée sur l'enseignement explicite qui a pour objectif d'identifier des stratégies efficaces favorisant l'apprentissage des apprenants en salle de classe de FL2. Notamment, l'enseignant en classe d'immersion a un triple rôle. Premièrement, il a besoin de consolider des règles grammaticales afin que les apprenants maîtrisent bien un aspect donné (ex. : l'usage des moyens linguistiques pour l'introduction et le

maintien des personnages dans un récit). Deuxièmement, l'enseignant doit aussi sensibiliser les apprenants à la similarité des moyens utilisés en anglais et en français pour conceptualiser la référence aux personnages. Dans ces deux langues, la nouvelle information et l'ancienne information (*cf.* Chapitre 3) sont conceptualisées par les mêmes formes, à savoir l'utilisation de l'article indéfini pour l'introduction et l'article défini pour le maintien des référents dans un texte. Un locuteur de L2, en évaluant le but et la situation de la communication (ex. en contexte scolaire, à savoir mener un récit en L2 tout en respectant les règles concernant la référenciation des personnages), va sélectionner les moyens linguistiques appropriés dans sa L2. Faute de ces connaissances, il va recourir à ses connaissances linguistiques en L1 (similairement à la manière dont se fait l'accès au lexique lors de l'élaboration du message). Cependant, il n'en va pas de même pour l'expression de l'émotion où il n'y a pas toujours de correspondance conceptuelle entre deux langues (Wierzbicka, 2011). La sensibilisation des apprenants à la différence des moyens utilisés en anglais et en français pour conceptualiser cette expression s'avère donc importante. Troisièmement, l'enseignant a aussi besoin de fournir des situations diverses sur le plan sémantique (Singleton<sup>94</sup>, 1994; Verhallen et Schoonen, 1993) afin que les apprenants de L2 puissent attribuer à des mots des sens plus variés. Au tout début de l'acquisition et de l'apprentissage du FL2 en immersion précoce (en 1<sup>ère</sup> année pour la plupart des élèves), les associations sémantiques se font (la plupart du temps) en anglais, faute de lexique en L2. Mais plus tard, avec le développement du lexique en L2, ces associations sont de plus en plus effectuées en L2 avec la consolidation des connaissances langagières. En effet, selon Cohen et

---

<sup>94</sup> Dans l'étude de Singleton, les résultats des C-tests et des tests d'association verbale ont indiqué que la sémantique gouverne la manière dont les apprenants traitent le lexique en L2.

Aphex (1981, cité par Harley, 1995 : 18-19), faire des associations au sein de la L2 et entre L1 et L2 promeut la compréhension et l'apprentissage des mots en L2, et les associations interlangues sont particulièrement utiles lorsque la L1 et la L2 sont des langues apparentées, comme l'anglais et le français (Tréville, 1993, *Ibid.* sur les relations morphologiques entre des mots apparentés en anglais L1 et français L2). Faire des exercices ciblés sur des associations est d'autant plus important que, comme le dit Harley (1992), les locuteurs d'immersion (précoce et tradive dans l'étude en question) présument des équivalences exactes entre la signification des mots en L1 et L2.

En guise de récapitulation, en suivant l'approche de l'enseignement explicite en salle de classe d'immersion précoce, les apprenants bénéficieraient des pratiques suivantes, à l'oral et à l'écrit, pour ce qui est de l'apprentissage du lexique et de la création des textes narratifs :

- apprentissage explicite du sens des mots dans différents contextes et situations
- apprentissage explicite des mots de la même famille
- analyse du sens des mots à travers la lecture des textes
- apprentissage explicite des collocations et des expressions idiomatiques à partir des textes authentiques
- apprentissage explicite des mots de liaison relatifs au domaine discursif à travers la lecture des textes
- apprentissage explicite des moyens linguistiques (des articles indéfinis et définis) pour la référence aux personnages/objets dans un récit

- apprentissage explicite du schéma narratif au sein du récit
- analyse de textes narratifs

Cette approche pourrait à la fois faciliter et approfondir l’acquisition et l’apprentissage des mots en L2, ainsi que l’usage des outils nécessaires pour créer des récits.

### **5.3. Perspectives et limites de la recherche**

Dans la perspective de cette étude, il serait intéressant de comparer les productions orales d’apprenants de FL2 à des apprenants d’immersion de mêmes niveaux en Ontario où les enregistrements des données ont lieu dans une situation de connaissance non partagée. Ceci permettrait alors de faire apparaître les implications de ce facteur sur l’usage des formes sur le plan de la référenciation, et de mieux saisir les divergences acquisitionnelles entre les différents niveaux des programmes d’immersion. De plus, de futures analyses de nos productions (FL2), suivant les cadres d’analyse du réseau européen d’acquisition des langues secondes<sup>95</sup>, nous permettront d’envisager des domaines, comme l’expression du temps, un autre domaine fondamental de la référence, afin de voir comment des événements sont ordonnés sur le plan temporel. De plus, dans une perspective typologique, une étude translinguistique (comparaison entre langue source (anglais L1) et langue cible (FL2) pourrait mettre au jour l’influence des facteurs typologiques sur le processus de l’acquisition, par exemple dans les domaines du temps

---

<sup>95</sup> Ce réseau réunit des chercheurs dont les études se focalisent sur l’acquisition des L2, se caractérisant par une diversification des approches théoriques et méthodologiques. Le réseau a aussi pour but de développer l’interface acquisition/didactique. Dans le cadre de ce réseau, nous pourrions citer, entre autres, l’étude d’Annie-Claude Demagny (2013, 2015) sur les interrelations du temps et de l’espace dans des discours en anglais et français, et celle de Paprocka-Piotrowska (2015) sur la parataxe et l’hypotaxe dans l’acquisition FL2 – cf. l’article de Watorek et Wauquier-Gravelines (2016) pour plus de détails au sujet des approches et des méthodes en acquisition des L2.

et de l'espace. Ce type de recherche semble être d'autant plus important sachant que la langue primaire de socialisation de nos locuteurs (*cf.* Tableau 3, Annexe B) est l'anglais.

Notre analyse a rapporté des données enrichissantes sur la capacité des locuteurs de FL2 à gérer le mouvement référentiel, ainsi qu'à exprimer la référence aux événements dans des récits oraux, malgré certaines limites. En premier lieu, il faut mentionner les limites de la signification statistique des données lorsque les totaux sont inférieurs à 50 – à ce titre on pourrait mentionner par exemple les résultats pour l'introduction de tous les personnages du récit. En deuxième lieu, les études mentionnées à titre de comparaison ne sont pas tout à fait équivalentes à la nôtre, soit qu'elles analysent une L1 (Bamberg, 1985; Karmiloff-Smith, 1981, 1985 – cités par Verhoeven et Strömqvist, 2001; Bamberg, 1987; Hickmann, 2003, 2004; Hickmann *et al.*, 1998; Jisa, 2004; Kail et Hickmann, 1992; Lenart et Perdu, 2004; et Wigglesworth, 1990), soit qu'elles étudient une L2 d'une population adulte (Anderson, 1996 – cité par Bartning, 1997), soit auprès de groupes d'âges variés avec un nombre très limité de participants (Lenart et Perdue, 2004), ou auprès de groupes d'un nombre limité de locuteurs (Noyau et Paprocka, 2000; Paprocka-Piotrowska, 1998). Donc, la portée de la comparaison de nos résultats avec ceux des études mentionnées ci-dessus, est limitée du fait des différences indiquées. En troisième lieu, il ne faut pas oublier les limites en ce qui a trait à la comparaison systématique des données de FL2 à celles provenant des locuteurs de FL1 pour lesquelles la situation de communication lors de l'enregistrement de leurs données n'est pas clairement connue.

## RÉFÉRENCES

- Adam, J.-M. (1989). Pour une pragmatique linguistique et textuelle. In Reichler, C (Éd.)  
*L'interprétation des textes*. Paris : Les Éditions De Minuit.
- Adam, J.-M. (1991). *Le récit*. Que sais-je? Presses Universitaires de France.
- Akinci, M. A. (2002). Développement des compétences narratives des enfants bilingues turc-français en France âgés de 5 à 10 ans. *LINCOM Studies in Language Acquisition*, Vol. 3, München : Lincom Europa.
- Allard, S. (2004). Étude comparative du développement de la capacité narrative orale d'enfants francophones de milieux minoritaire et majoritaire. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 7(1), 7-22.
- Bamberg, M. (1987). *The Acquisition of Narratives: Learning to Use Language*. Berlin : Mouton de Gruyter.
- Bamberg, M. et Marchman, V. (1991). Binding and Unfolding: Towards the Linguistic Construction of Narrative Discourse. *Discourse Processes*, 14, 277-305.
- Barnabé, A. (2016). Description verbale du mouvement dans le cadre de la typologie talmienne – une évaluation au croisement de deux paradigmes : le cognitivisme et l'énactivisme. *Anglophonia – French Journal of English Linguistics*, 22, 1-40. Consulté à <https://journals.openedition.org/anglophonia/1064>

- Bartning, I. (1990). L'acquisition du français par des apprenants universitaires suédois – quelques aspects. *Revue romane*, 25(2), 164-180. Consulté à [L'acquisition du français par des apprenants universitaires suédois - quelques aspects \(kb.dk\)](#)
- Bartning, I. (1997). L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère. Tour d'horizon et esquisse d'une caractérisation de la variété avancée. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 9, 9-50.
- Bassano, D. (2005). Production naturelle précoce en acquisition du langage. L'exemple du développement des noms. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 61-84.
- Becker, A. et Carroll, M. (1997). *The acquisition of spatial relations in a second language*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.
- Berman, R. A. (1986). A Step-by-Step Model of Language Acquisition. In Levin, I. (Éd.) *Stage and Structure: Re-opening the Debate*. Norwood, N.J : Ablex, 191-219.
- Berman, R. A. et Slobin, D. I. (1994). *Relating events in narrative. A crosslinguistic Developmental Study*. Hillsdale/New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development. Language, Literacy, & Cognition*. Cambridge University Press.
- Blanche-Benveniste, C. (2000). *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys.
- Borillo, A. (1998). *L'espace et son expression en français*. Paris, France : Ophrys.
- Bornens, M.-T. (1990). Problems brought about "Reading" a sequence of pictures. *Journal of Experimental Child Psychology*, 49, 189-226.

- Bronckart, J.-P. et Plazoala Giger, I. (1993). Le temps du polar. *Langue française*, 97, 14-42.
- Cadierno, T. (2004). Expressing motion events in a second language: A cognitive typological approach. In Achard, M. & Neimeier, S. (Eds.), *Cognitive linguistics, second language acquisition and foreign language pedagogy*. Berlin : Mouton de Gruyter, 13-49.
- Chini, M. (2005). Reference to person in learner discourse. In Hendriks, H. (Ed.), *The structure of learner varieties*. Berlin/New York : Mouton de Gruyter, 65-110.
- Connors, K., Ménard, N. et Singh, R. (1978). Testing linguistic and functional competence in immersion programs. In Paradis, M. (Ed.), *Aspects of bilingualism*, Columbia, S.C. : Hornbeam Press.
- de Bot, K. (1992). A Bilingual Production Model: Levelt's Speaking Model Adapted. *Applied Linguistics*. 13(1), 1-24.
- Debyser, F. (1970). La linguistique contrastive et les inférences. *Langue française*, 8, 31-61.
- Demagny, A.-C. (2013). L'expression du temps et de l'espace en français et en anglais : perspectives typologiques sur l'acquisition des langues par l'adulte. *Langue française*, 179, 109-127.
- Demagny, A.-C. (2015). Interrelationships between Time and Space in English and French discourse: implications for second language acquisition. *Language, Interaction and Acquisition*, 6(2), 202-236.
- De Weck, G. et Schneuwly, B. (1994). Anaphoric procedures in four text types written by children. *Discourse Processes*, 17(3), 465-477.

- Dufour, M. et Wartelle, A. (1973). Aristote, *Rhétorique*. Tome III. Livre III. Texte établi et traduit. Paris : Les belles lettres.
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. France : Presses Universitaires de France.
- Fivush, R. et Slackman, E. (1986). The acquisition and development of scripts. In Gruendel, J. & Nelson, K. *Event knowledge: Structure and Function in Development*. Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, 71-96.
- Fortis, J.-M. (2010). De la grammaire générative à la Grammaire Cognitive : origines et formation de la théorie de Ronald Langacker. *Histoire Épistémologie Langage*, tome 32, fascicule 2. Science du langage et psychologie à la charnière des 19<sup>e</sup> et 20<sup>e</sup> siècles, 109-149. Consulté à [https://www.persee.fr/doc/hel\\_0750-8069\\_2010\\_num\\_32\\_2\\_3191](https://www.persee.fr/doc/hel_0750-8069_2010_num_32_2_3191)
- Giacobbe, J., Perdue, C. et Porquier, R. (1997). The acquisition of French. In Becker, A. & Carroll, M. *The acquisition of spatial relations in a second language*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 151-183.
- Gómez Vicente, L. (2012). *Conceptualisation et expression linguistique de l'évènement émotionnel en espagnol (L1/L2) et en français : une approche cognitive. Analyse linguistique et proposition didactique*. Résumé de thèse en français. Granada/Grenoble : Université de Granada et Université Stendhal.
- Granfeldt, J. (2004). Domaines syntaxiques et acquisition du français langue étrangère : L'exemple du DP. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 21, 47-84.
- Griggs, P., Carol, R. et Bange, P. (2002). La dimension cognitive dans l'apprentissage des

langues étrangères. *Revue française de linguistique appliquée*, VII-2, 17-29. Consulté à <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2002-2-page-25.htm#>.

Harley, B. (1984). How good is their French? *Language and Society*, 12, 55-60.

Harley, B. (1992). Patterns of second language development in French immersion. *Journal of French Language Studies*, 2(2), 159-183.

Harley, B. (1995). The lexicon in language research. In Harley, B. (Ed.), *Lexical issues in language learning*. John Benjamin Publishing, 1-28.

Harley, B. et Jean, G. (1999). Vocabulary Skills of French Immersion Students in their Second Language. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 4(2), 19 pp.

Consulté à

[https://www.academia.edu/72694556/Vocabulary\\_Skills\\_of\\_French\\_Immersion\\_Students\\_in\\_their\\_Second\\_Language](https://www.academia.edu/72694556/Vocabulary_Skills_of_French_Immersion_Students_in_their_Second_Language)

Harley, B. et King, M. L. (1989). Verb lexis in the written compositions of young L2 learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 11(4), 415-439. Consulté à

<https://www.jstor.org/stable/44488259>

Hendriks, H. (2005). Structuring space in discourse: A comparison of Chinese, English, French and German L1 and English, French and German L2 acquisition. In Hendriks, H. (Ed.), *The structure of learner varieties*. Berlin/New York : Mouton de Gruyter, 111-156.

Hendriks, H, Hickmann, M. et Demagny, A-C. (2008). How adult English learners of French express caused motion: A comparison with English and French natives. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 27, 14-41.

Hickmann, M. (1991). The Development of Discourse Cohesion: Some Functional and Cross-Linguistic Issues. In Piérait-Le Bonniec, G. & Dolitsky, M. (Eds.), *Language Bases... Discourse Bases: some aspects of contemporary French-language psycholinguistics research*. John Benjamin Publishing, 157-185.

Hickmann, M. (2000). Le développement de l'organisation discursif. In Kail, M. & Fayol, M. (2000). *L'acquisition du langage : Le langage en développement au-delà de trois ans*. Presses Universitaires de France, 83-115.

Hickmann, M. (2003). *Children's Discourse: Persons, Space and Time across languages*. New York : Cambridge University Press.

Hickmann, M. (2004). Le développement de la cohésion dans la narration orale chez l'enfant : perspectives inter-langues. *Cahier d'Acquisition du Langage et pathologie*, 24, 13-31.

Hickmann, M., Hendriks, H., Harr, A-K. et Bonnet, Ph. (2018). Caused motion across child languages: a comparison of English, German, and French. *Journal of Child Language*, 45, 1247-1274.

Hickmann, M., Hendriks, H., Roland, F. et Liang, J. (1996). The marking of new information in children's narratives: a comparison of English, French, German, and Mandarin Chinese. *Journal of Child Language*, 23(3), 591-619.

- Hickmann, M., Kail, M. et Roland, F. (1995). Cohesive anaphoric relations in French children's narratives as a function of mutual knowledge. *First Language*, 15, 277-300.
- Hickmann, M., Moignet, G. et Roland, F. (1998). Référence spatiale dans les récits d'enfants français : perspective inter-langues. *Langue française*, 118, 104-123.
- Jisa, H. (2004). Augmenter la cohésion dans des textes narratifs : une étude développementale du maintien et de la réintroduction des sujets grammaticaux. *Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage*, 24, 33-56
- Kail, M. et Hickmann, M. (1992). French children's ability to introduce referents in narratives as a function of mutual knowledge. *First Language*, 12, 73-94.
- Karmiloff, K. et Karmiloff-Smith, A. (2002). *Pathways to Language: From Fetus to Adolescent*. Harvard University Press.
- Kern, S. (1997). *Comment les enfants jonglent avec les contraintes communicationnelles, discursives et linguistiques dans la production d'une narration*. Thèse de doctorat. Université Lumière Lyon 2.
- Kirchmeyer, N. (2002). *Étude de la compétence textuelle des lectes d'apprenants avancés. Aspects structurels, fonctionnels et informationnels*. Thèse de doctorat. Université de Stockholm.
- Klein, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère*. Paris : Armand Colin.
- Klein, W. et Perdue, C. (1992). *Utterance Structure. Developing Grammars Again. Studies in Bilingualism*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamin Publishing.

- Klein, W. et Perdue, C. (1997). The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?). *Second Language Research*, 13, 301-347.
- Klein, W. et Stutterheim, C. von. (2006). How to solve a complex verbal task: Text structure, referential movement and the quaestio. In Brum de Paula, M.R. & Sanz Espinar, G. (Eds.). *Aquisição de Línguas Estrangeiras*, 30-31, 29-67.
- Kukoda, H. (2010). *La structuration des récits oraux et écrits chez des apprenants de français langue seconde*. Mémoire de maîtrise non publié. Toronto : Université York.
- Langacker, R. W. (2000). *Grammar and Conceptualization*. Berlin/New York : Mouton de Gruyter.
- Langacker, R. W. (2008). *Cognitive grammar: a basic introduction*. Oxford : Oxford University Press.
- Langacker, R. W. et Vendeloise, C. (1991). Noms et verbes. *Communications*, 53, 103-153.  
Consulté à [https://www.persee.fr/doc/comm\\_0588-8018\\_1991\\_num\\_53\\_1\\_1804](https://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1991_num_53_1_1804)
- Lemmens, M. (2015). Cognitive semantics. In Riemer, N. *The Routledge Handbook of Semantics*. London : Routledge, 90-105.
- Leclercq, P. et Lenart, E. (2013). Discourse Cohesion and Accessibility of Referents in Oral Narratives: A Comparison of L1 and L2 Acquisition of French and English. *Discours*, 12,  
Consulté à <https://journals.openedition.org/discours/8801>

- Lenart, E. et Perdue, C. (2004). L'approche fonctionnaliste : structure interne et mise en œuvre du syntagme nominal. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 21, 1-28. Consulté à: <http://journals.openedition.org/aile/1728>
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking. From Intention to articulation*. Cambridge/Mass. : The MIT Press.
- Lyster, R. (1987). Speaking immersion. *The Canadian Modern Language Review*, 43(4), 701-717.
- Lyster, R. (1994). The effect of functional-analytic teaching on aspects of French immersion students' sociolinguistic competence. *Applied Linguistics*, 15(3), 263-287.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. 3rd Edition. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* New York : Dial Books for Young Readers.
- Mayer, M. et Mayer, M. (1975). *One frog too many*. New York : Dial Books for Young Readers.
- Meloche-Holubowski, M. (2017). L'immigration transforme le portrait linguistique du Canada. *Radio-Canada*. Consulté à <http://ici.radio-canada.ca/nouvelles/special/2017/10/langues-francais-anglais-immigrants-recensement-2016-canada/>
- Milly, J. (1992). *Poétique des textes*. Paris : Nathan Université.
- Moignet, G. (1981). *Systématiques de la langue française*. Paris : Éditions Klincksieck.
- Mougeon, R. et Beniak, E. (1991). *Linguistic consequence of language contact and restriction: The case of French in Ontario*. Oxford University Press.

- Mougeon, R., Nadasdi, T. et Rehner, K. (2005). Contact-induced linguistic innovations on the continuum of language use: The case of French in Ontario. *Bilingualism: Language and Cognition*, 8 (2), 99-115. Cambridge University Press.
- Mougeon, R., Nadasdi, T. et Rehner, K. (2010). *The Sociolinguistic Competence of Immersion Students*. Toronto : Multilingual Matters.
- Nezworski, T., Stein, N. L. et Trabasso, T. (1982). Story Structure versus Content in Children's Recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 21, 196-206.
- Noyau, C. (2002). Les choix de formulation dans la représentation textuelle d'événements complexes : gammes de récits. *Journal de la recherche Scientifique de l'Université de Lomé* (Togo), 2, 33-44. Consulté à <http://colette.noyau.free.fr/upload/NoyauGammR%C3%A9citsUL.pdf>
- Noyau, C. (2003). Processus cognitifs de la construction du lexique verbal dans l'acquisition (L1 et L2). *Revue d'Intelligence Artificielle*, 17, 799-812. Consulté à [NoyauVerbes&Lexical development RIAok.pdf \(free.fr\)](#)
- Noyau, C. (2005). Le lexique verbal dans des restitutions orales de récits en français L2 : verbes de base, flexibilité sémantique, granularité. In Grossmann, F., Paveau, M.-A. & Petit, G. (Éds.), *Apprentissage du lexique : langue, cognition, discours*. Grenoble : ELLUG, 65-84.
- Noyau, C. (2008). Place des verbes dans le Français Fondamental, acquisition du lexique verbal en français langue seconde, et didactique du lexique. In Bouchard, R. & Cortier, C.

- (Éds.), *Pratiques et représentations de l'oral en FLES, 50 ans après le français fondamental. Le Français dans le Monde – Recherches et applications*, n° spécial, 87-101.
- Noyau, C., de Lorenzo, C., Kihlstedt, M., Paprocka, U., Sanz, G. et Schneider, R. (2005). Two dimensions of the representations of complex event structures: granularity and condensation. Towards a typology of textual production. In Hendriks, H. (Ed.), *The structure of learner language*. Berlin : Mouton de Gruyter, 157-201.
- Noyau, C. et Paprocka, U. (2000). La représentation de structures événementielles par les apprenants : granularité et condensation. *Roczniki Humanistyczne*, t. XLVIII, z. 5. *Annales de Lettres et Sciences Humaines*, XLVIII-5. Lublin, Pologne, 87-121.
- 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 étrangère*, 11, 65-93.
- Paprocka-Piotrowska, U. (2008). *Conter au risque de tout changer. Complexité conceptuelle et référence aux procès dans l'acquisition du français L2 et du polonais L2*. Towarzystwo Naukowe Katolicki Uniwersytet Lubelski, Lublin.
- Paprocka-Piotrowska, U. (2015). Parataxe et hypotaxe dans l'acquisition du FLE par des apprenants polonophones. Approche longitudinale. *Neofilolog*, 44(1), 91-110.
- Perdue, C. (1986). La structuration de l'énoncé : Étude longitudinale. *Langages*, 21(84), 43-63.
- Perdue, C. et Gaonac'h, D. (2000). Acquisition des langues secondes. In Kail, M. & Fayol, M., *L'acquisition du langage : Le langage en développement au-delà de trois ans*. Presses

Universitaires de France, 215-246.

Pourcel, S. et Kopecka, A. (2006). *Motion events in French: Typological intricacies*. Ms., University of Sussex, Brighton et Max Planck Institute for Psycholinguistics, Nijmegen.

Rebuffot, J. (1993). *Le point sur l'immersion au Canada*. CEC, Anjou, Québec.

Rebuffot, J. et Lyster, R. (1996). L'immersion en français au Canada : contexte, effets et pédagogie. In Erfurt, J. (Éd.), *De la polyphonie à la symphonie. Méthodes, théories et faits de la recherche pluridisciplinaire sur le français au Canada*. Leipzig : Leipziger Universitätsverlag, 277-294.

Romaine, S. (1984). *The Language of Children and Adolescents: The Acquisition of Communicative Competence*. Oxford/New York : Blackwell.

Sanz Espinar, G. (2002). Lexique des procès : rôle textuel et rôle dans l'acquisition des langues. *Revue française de linguistique appliquée*, VII-2, 81-98.

Sapir, E. (1949). *Language: An introduction to the Study of Speech*. New York : Harcourt, Brace & World Inc.

Schwarze, C. (2001). *Introduction à la sémantique lexicale*. Tübingen : Narr.

Singleton, D. (1994). Introduction : le rôle de la forme et du sens dans le lexique mental en L2. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 3, 3-27.

Stutterheim, C. von et Klein, W. (1989). Referential movement in descriptive and narrative discourse. In Dietrich, R. & Graumann, C. (Eds.), *Language processing in social context. An interdisciplinary account*. Amsterdam : North-Holland, 39-76.

- Stutterheim, C. von, Nüse, R. et Murcia Serra, J. (2002). Différences translinguistiques dans la conceptualisation des événements. *Revue française de linguistique appliquée*, VII-2, 89-105.
- Swain, M. et Lapkin, S. (1986). Immersion French in secondary schools: 'The goods' and the 'bads'. *Contact*, 5-3, 2-9.
- Swain, M. et Lapkin, S. (2000). Task-based second language learning: the uses of the first language. *Language Teaching Research*, 4(3), 251-274.
- Swain, M. et Lapkin, S. (2005). The evolving sociopolitical context of immersion education in Canada: some implications for program development. *International Journal of Applied Linguistic*, 15(2), 169–186.
- Talmy, L. (1975). Figure and Ground in Complex Sentences. *Proceedings of the First Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 419-430.
- Talmy, L. (1985). Lexicalization patterns: Semantic structure in lexical forms. In Shopen, T. (Ed.), *Language typology and syntactic description*. Cambridge : Cambridge University Press, 57-149.
- Talmy, L. (2000). *Toward a cognitive semantics. Vol. 1: Concept structuring systems*. The MIT Press.
- Tenuta, A. M., Lepesqueur, M. et Cunha Lima M. L. (2014). The structuring of narrative texts into the figure and ground: attention, memory and language. *Scripta*, 18(34), 163-178.
- Consulté à <https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2014v18n34p163>

- Trabasso, T. et Nickels, M. (1992). The Development of Goal Plans of Action in the Narration of a Picture Story. *Discourse Processes*, 15, 249-275.
- Treffers-Daller, J. (2005). Brussels French *une fois*: Transfer-induced innovation or system-internal development? *Bilingualism: Language and cognition*, 8 (2), 145-157.
- Treffers-Daller, J. (2011). *Chercher pour* or *chercher après*: arguing the case for contact-induced linguistic innovation in different varieties of French. In Martineau, F. & Nadasdi, T., *Le français en contact, Hommages à Raymond Mougeon*. Les Presses de l'Université Laval.
- Treffers-Daller, J. et Sakel, J. (2012). Why transfer is a key aspect of language use and processing in bilinguals and L2 users. *International Journal of Bilingualism*, 16 (1), 3-10.
- Vandeloise, C. (1986). *L'espace en français*. Paris, France : Éditions du Seuil.
- Verhallen, M. et Schoonen, R. (1993). Lexical knowledge of monolingual and bilingual children. *Applied Linguistics*, 14, 4, 344-363.
- Verhoeven, L. et Strömquist, A. (2001). Development of narrative production in a multilingual context. In Verhoeven, L. & Strömquist, S. (Eds.), *Narrative development in a multilingual context*. Amsterdam : John Benjamin, 1-14.
- Viberg, A. (2001). Age-related and L2-related features in bilingual narrative development in Sweden. In Verhoeven, L. & Strömquist, S. (Eds.), *Narrative development in a multilingual context*. Amsterdam : John Benjamin, 87-128.
- Viberg, A. (2002). Basic verbs in second language acquisition. *Revue française de linguistique appliquée*, VII-2, 61-79.

Watorek, M. et Wauquier-Gravelines, S. (2016). Diversité d'approches et de méthodes en acquisition des langues secondes. *Revue française de linguistique appliquée*, XXI-2, 5-17.

Whorf, B. L. (1956). *Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge : MIT Press.

Wierzbicka, A. (2011). Bilingualism and cognition: The perspective from semantics. In Cook, V. & Bassetti, B. (Eds.), *Language and Bilingual Cognition*. New York/Hove : Psychology Press, 191-218.

Wigglesworth, G. (1990). Children's narrative acquisition: a study of some aspects of reference and anaphora. *First language*, 10, 105-125.

**Annexe A : Langues maternelles des parents des locuteurs de FL2**

**Tableau 2 : La distribution des langues maternelles des parents des locuteurs de FL2**

	3 <sup>e</sup> année		5 <sup>e</sup> année		7 <sup>e</sup> année	
	mère	père	mère	père	mère	père
Anglais	13	13	3	7	9	8
Chinois	7	7	12	10	3	3
Ourdou	3	3	1	3	-	1
Hindi	2	2	-	-	-	-
Tamil	2	2	3	3	1	1
Arabe	1	3	-	1	-	-
Cingalais	1	1	-	-	-	-
Créole jamaïcain	1	1	-	-	-	-
Espagnol	1	-	1	1	1	-
Goudjrati	1	1	3	3	-	-
Grec	1	-	-	-	1	1
Japonais	1	-	-	-	-	-
Persan	1	-	1	1	-	-
Farsi	-	1	1	-	2	3
Vietnamien	-	1	1	1	-	-
Tagalog	-	-	2	1	-	-
Japonais	-	-	1	-	-	-
Panjabi	-	-	1	-	-	-
Roumain	-	-	1	1	-	-
Coréen	-	-	-	-	2	2
Russe	-	-	-	-	2	2
Allemand	-	-	-	-	1	1
Français	-	-	-	-	1	1
Italien	-	-	-	-	1	1
Iranien	-	-	-	-	1	1
Maldivien	-	-	-	-	1	1
Ukrainien	-	-	-	-	1	-
Hébreu	-	-	-	-	-	1
Anglais/italien	-	-	-	-	-	1
Anglais/arabe	-	-	1	-	-	-
Non renseigné	-	-	-	-	1	-

## Annexe B : Usage de langues chez les locuteurs de FL2

**Tableau 3 : L'usage de l'anglais des locuteurs de FL2 à la maison.**

	3 <sup>e</sup> année	5 <sup>e</sup> année	7 <sup>e</sup> année
L'anglais utilisé comme langue dominante	10	18	13
L'anglais est utilisé exclusivement	13	5	5
L'anglais utilisé comme deuxième langue	10	8	7
L'anglais n'est pas utilisé du tout	-	-	1
L'anglais et une autre langue sont parlés à la même fréquence	2	1	2

**Tableau 4 : Répartition des locuteurs de FL2 en fonction du taux d'usage de langue de préférence pour la lecture et l'écriture**

	3 <sup>e</sup> année		5 <sup>e</sup> année		7 <sup>e</sup> année	
	lecture	écriture	lecture	écriture	lecture	écriture
anglais	14	12	<b>28</b>	<b>20</b>	<b>27</b>	<b>16</b>
français	<b>17</b>	<b>21</b>	3	11	-	5
anglais/français	4	2	1	1	1	7

## Annexe C : Conventions de transcription<sup>96</sup> des données de FL2

/; //; ///	pause courte, moyenne, longue
.	marque de fin d'un macrosyntagme
+ (ils+ ont rapporté)	consonne finale muette prononcée ou liaison
- (était- allé)	absence de liaison
* (*deer)	marque un mot n'appartenant pas au vocabulaire français ou anglicisme
X; XX; XXX	syllabe, suite de syllabes incompréhensibles
XXXX	phrase incompréhensible
(I: )	interruption de l'intervieweur
(...)	interruption, question de l'élève (en minuscule entre parenthèses)
(RIRE)	bruit non-verbal (en majuscules entre parenthèses)
: (chi:en)	allongement de voyelle
#	interruption ou reconstruction
' (p'tit)	marque l'absence de voyelle
nEd de abeilles	les majuscules marquent une prononciation déviante
BEAUcoup	les majuscules marquent une syllabe accentuée
(cloche)	enregistrement interrompu par des annonces ou la cloche)
[entrappé]	mots français déviants
il(s) l'appelle(nt)	alternances orthographiques

---

<sup>96</sup> La majorité des conventions linguistiques a été empruntée à Kirchmeyer (2002).

## Annexe D: Description schématique des images (corpus de FL2)

Mercer & Marianna Mayer: One frog too many (1975)

1. Un garçon, en compagnie d'un chien et d'une grenouille, regarde une note sur un colis surmonté d'un joli nœud. C'est un colis pour lui. Le chien regarde aussi la note, pendant que la grenouille regarde le garçon avec un sourire. Il y a une tortue derrière le colis.
2. Le garçon ouvre le colis. Bras ouverts, il tient le couvercle de la boîte dans sa main. Il a l'air très content. Pendant ce temps, le chien plonge un peu la tête dans la boîte et sourit. La grenouille est montée sur la tête du chien. Elle a l'air très, très mécontente. La tortue, impatiente, se dresse sur ses pattes de derrière pour atteindre le bord de la boîte. Elle ne peut toujours pas voir ce qui se cache dedans.
2. Le garçon, stupéfait, se penche vers l'intérieur de la boîte, et serre une petite grenouille dans la main. Elle se tient sur ses pattes au bord de la boîte pendant que le chien la lèche, les yeux fermés. La tortue est à côté du chien et sourit à la *petite* grenouille. L'autre grenouille se trouve un peu éloignée de la boîte. Elle n'a pas l'air content.
3. Le garçon se penche pour poser la petite grenouille souriante par terre près de la grande grenouille. Celle-ci regarde la petite grenouille d'un œil mécontent. Le chien et la tortue se trouvent à côté de la grande grenouille, la tortue étant devant le chien. Ils regardent la petite grenouille d'un air gentil.
4. Le garçon, debout et mains croisées, regarde sa famille agrandie avec satisfaction. A côté de lui, il y a la petite grenouille, assise sur ses pattes de derrière écartées. Elle

regarde la grande grenouille d'un air incertain. Celle-ci a l'air de préparer quelque chose...Le chien et la tortue, qui est toujours devant le chien, semblent très calmes avec les yeux mi-ouverts.

5. Les personnages se trouvent dans le même ordre que sur l'image précédente. Le garçon regarde les deux grenouilles. Il est stupéfait. Il ne peut pas en croire ses yeux. La grande grenouille, d'un air satisfait, serre l'une des pattes de derrière de la petite grenouille dans sa bouche. Cette dernière est couchée maintenant par terre, et semble avoir mal. Le chien est dressé sur ses pattes et regarde la scène d'un air étonné. La tortue fait de même.
6. Le garçon, l'index gauche pointé en avant, gronde la grande grenouille qui tourne le dos aux autres personnages. Elle regarde en arrière du coin de l'œil d'un air fâché. La petite grenouille se trouve dans la main droite du garçon. Elle paraît inquiète. Le chien, à gauche du garçon, grogne. La tortue, à droite du garçon, regarde la grande grenouille d'un œil mécontent.
7. Le garçon se promène dans une forêt. Il porte un chapeau en papier sur sa tête, et il lève une épée en bois de la main droite. Il s'approche d'un étang. Derrière lui, le chien se promène avec fierté. Il a les yeux fermés. Puis, la tortue s'avance derrière le garçon et le chien. Elle a l'air fatiguée. Sur son dos sont assises la grande et la petite grenouilles. La grande grenouille se retourne en regardant la petite grenouille d'un œil mécontent. Ceci ne semble pas déranger la petite grenouille qui sourit.

8. La tortue continue de marcher calmement pendant que la grande grenouille, d'un air rusé, donne un coup de pied à la petite grenouille. Celle-ci tombe, tête la première et pattes écartées, du dos de la tortue.
9. La tortue s'arrête et se retourne en regardant d'un œil déçu la grande grenouille sur son dos. Le garçon est devant la tortue. Fâché, il tend l'index droit en direction de la grande grenouille. Il a la main gauche posée sur sa hanche. Le chien a l'air fâché, lui aussi. La petite grenouille, assise par terre, pousse un soupir.
10. Le garçon, avec un pied toujours à terre l'autre sur un tronc d'un radeau, monte sur le ponton dans l'étang. Il tient un long bâton de la main gauche et tend l'index droit en direction de la grande grenouille. Celle-ci est assise par terre, un peu éloignée du bord de l'étang. Elle paraît triste. Depuis le radeau, le chien et la tortue regardent tous deux la grande grenouille d'un œil mécontent. La petite grenouille est aussi à bord du radeau et regarde la grande grenouille. L'épée du garçon est plantée dans le sol au bord de l'étang.
11. Les amis embarquent. Le garçon à l'avant du radeau se met la main gauche sur le front en essayant de bloquer le soleil. Il tient le bâton de la main droite et regarde devant lui. Le chien, les yeux fermés à côté de lui, semble jouir du voyage. La tortue se repose tranquillement derrière le garçon. La petite grenouille se trouve à l'arrière du bateau et, contrariée, lève les yeux vers la grande grenouille qui, avec un grand saut, se projette en l'air au-dessus de la tête de la petite grenouille.

12. Le voyage continue dans l'étang. Les personnages apparaissent dans le même ordre que dans l'image précédente, sauf la grande grenouille qui, après avoir atterri sur le radeau, se trouve assise maintenant entre la petite grenouille et la tortue. Fâchée, elle regarde la petite grenouille. Pendant ce temps-là, la tortue se repose toujours. Le garçon, le bâton toujours dans la main droite, tend le bras devant lui. Il a les yeux fermés. Le chien, tirant la langue, regarde avec enthousiasme dans la même direction que son maître.
13. Toujours sur l'étang, on ne voit que la moitié du radeau. La tortue s'est réveillée, et regarde la grande grenouille qui, d'un air espiègle, dresse une de ses pattes en l'air. La petite grenouille, les yeux remplis de peur, saute en l'air.
14. On ne voit maintenant que l'arrière de l'embarcation. La tortue et la grande grenouille regardent les éclaboussures dans l'eau. La tortue a l'air angoissée, mais la grande grenouille, tirant la langue, reste insouciante.
15. On voit tout le radeau maintenant. La grande grenouille regarde avec un sourire dans la direction où la petite grenouille est tombée dans l'eau. La tortue, angoissée, se dresse sur ses pattes de derrière et pose sa patte droite sur la jambe du garçon. Celui-ci, tenant toujours le bâton de la main droite et le bord de son chapeau de la main gauche, regarde du coin de l'œil. Le chien regarde lui aussi du coin de l'œil. Il a l'air triste.
16. Finalement, le garçon se retourne d'un air stupéfait. Il a lâché son bâton. Le chien se dresse sur le dos de la tortue et il hurle. La tortue, furibonde, dévisage la grande grenouille. Celle-ci, tout à fait abasourdie, regarde la tortue dans les yeux.

17. On voit maintenant le bord de l'étang, l'étang, et des roseaux avec un arbre en arrière-plan. Tout le monde est en train de chercher la petite grenouille. Le garçon se tient debout dans l'eau qui lui monte jusqu'aux genoux. Il soulève une feuille de nénuphar de la main gauche et fait comme s'il appelait la petite grenouille. Le chien, la tête immergée dans l'eau devant les roseaux, essaie aussi de retrouver la petite grenouille. La tortue, sortant de l'étang, regarde à l'intérieur d'un tronc d'arbre situé tout près de l'eau. La grande grenouille, grimpée sur une branche tombée par terre, regarde de l'autre côté de la branche. On voit aussi une libellule qui vole, et une araignée dans sa toile sur un arbre qui semble mort. Le radeau flotte devant les roseaux, et le bâton sort de l'eau à côté du radeau. On voit la petite grenouille se cacher sous une plante avec un gros sourire sur son visage.
18. On est toujours dans la forêt. Le garçon quitte l'étang en pleurant. Il s'essuie le visage de la main droite, et il tient son épée dans l'autre main. La tortue le suit, puis le chien. Ce dernier retourne la tête et regarde en grognant la grande grenouille qui est assise sur le sentier et regarde en direction de ses amis. On voit la petite grenouille se cacher sous des feuilles à côté du chemin. Elle regarde ses compagnons avec un gros sourire.
19. Les quatre amis sont dans la chambre du garçon. Celui-ci est couché en travers de son lit sur le ventre, la tête appuyée sur les avant-bras. A côté du lit, près de la fenêtre, le chien se dresse sur ses pattes de derrière et lui lèche le visage pour le soulager. La tortue est devant le lit, cachée sous sa carapace. On ne voit que son regard posé sur la grande grenouille. Celle-ci, d'un air triste, est perchée aussi devant le lit un peu plus loin de la tortue. Le chapeau en papier est posé sur l'un des coins du lit.

20. Le garçon lève la tête pendant que le chien tourne la tête, tous deux ont les yeux tournés vers la fenêtre. La tortue, sortant la tête et les pattes de devant de sa carapace, et la grande grenouille regardent aussi, curieux, dans la direction de la fenêtre ouverte. Le chapeau en papier se trouve toujours sur l'un des coins du lit.
21. Quelle surprise! La petite grenouille saute par la fenêtre. Le garçon la regarde de son lit avec étonnement. Le chien la regarde aussi et il saute de joie. La tortue sort encore plus sa tête de sa carapace et regarde, elle aussi, la petite grenouille. La grande grenouille, ahurie, regarde aussi la petite. Le chapeau en papier se trouve toujours sur l'un des coins du lit.
22. La petite grenouille atterrit, pattes écartées, sur la tête de la grande grenouille avec un gros sourire. Cette dernière ploie un peu sous le poids de la petite grenouille. La tortue est très excitée. On voit la tête du chien sortir de derrière le coin du lit devant la fenêtre. Il sourit. Le garçon, couché dans son lit sur le ventre les jambes croisées, regarde d'un air stupéfait les deux grenouilles. Le chapeau en papier se trouve toujours sur l'un des coins du lit.
24. Le garçon s'assoit sur son lit avec son chapeau sur la tête. Il a l'air content en regardant les deux nouvelles amies. Le chien, tirant la langue, à droite du garçon sur le lit, les regarde aussi. La petite grenouille se frotte contre la grande grenouille qui la regarde avec de la tendresse dans les yeux. La tortue se dressant sur ses pattes de derrière paraît aussi réjouie.

## **Annexe E: Description schématique des images (corpus de FL1)**

Mercer Mayer: Frog, where are you? (1969)

1. C'est le soir. On voit la nouvelle lune par la fenêtre, entr'ouverte. La chambre à coucher du petit garçon est éclairée par une lampe suspendue au-dessus de son lit. Les vêtements du petit garçon sont par terre. En pyjama, sur un tabouret, il regarde avec un grand sourire, la grenouille, posée par terre dans un bocal. Le chien se dresse sur les pattes de derrière, pour regarder dans le bocal.
2. La lumière est éteinte. Le petit garçon et le chien sont endormis. La grenouille, avec un sourire, sort du bocal.
3. Le lendemain matin, le petit garçon, l'air perturbé, se penche vers le bout de son lit, et contemple le bocal vide. Le chien regarde par-dessus l'épaule du petit garçon.
4. Le pyjama est jeté sur le lit. Le petit garçon est habillé, sauf qu'il n'a pas mis ses souliers. Il lève une de ses bottes et regarde dedans. Le tabouret est renversé. Le bocal est penché sur le côté, avec la tête du chien dedans.
5. Vue de la fenêtre de l'extérieur. Le petit garçon tient la fenêtre d'une main, met l'autre en cornet autour de sa bouche ouverte. Le chien, le bocal toujours sur la tête, se balance prudemment sur le rebord de la fenêtre.
6. Le chien tombe du rebord de la fenêtre. Le petit garçon le regarde tomber en portant la main à sa bouche.

7. Le petit garçon est à l'extérieur devant la fenêtre avec les morceaux du bocal cassé à ses pieds. Il a l'air mécontent, et tient le chien dans ses bras. Le chien lui lèche le visage.
8. La scène est au bord de la forêt. Le petit garçon lui fait face, les mains en cornet autour de la bouche ouverte. Le chien est assis à ses pieds, une patte levée. D'une ruche d'abeilles, suspendue sur un arbre au bord de la forêt, un vol d'abeilles s'approche du petit garçon et du chien. Le chien renifle une abeille qui passe entre eux.
9. Le petit garçon et le chien sont au-dessous de l'arbre où la ruche est suspendue. Le petit garçon est à genoux, la tête tout près d'un trou, la main gauche en cornet autour de la bouche ouverte. Le chien saute sur la ruche.
10. Un rongeur est à moitié sorti du trou. Le petit garçon est assis sur ses talons, se pinçant le nez à deux mains. Le chien appuie les pattes de devant contre l'arbre et la gueule ouverte en direction de la ruche.
11. Le rongeur dans son trou regarde le petit garçon qui a grimpé sur un gros arbre, pas loin de l'arbre avec la ruche. Le petit garçon regarde à l'intérieur d'un trou, qui se trouve au-dessus de la branche sur laquelle le petit garçon est assis. Le chien, les pattes de devant toujours contre l'arbre regarde par-dessus son épaule la ruche tombée par terre d'où s'échappe un vol épais d'abeilles.
12. Un hibou, déployant ses ailes, se perche à l'entrée du trou. Le petit garçon a atterri, sur le dos, les mains en l'air, au-dessous de l'endroit où il était assis auparavant. Entre le hibou et le petit garçon, un gros vol d'abeilles poursuit le chien. Le chien court les oreilles battantes.

13. Le petit garçon, la tête dans la main, se trouve devant un grand rocher et des petites roches. Derrière le rocher, des branches dépouillées apparaissent. Le hibou vole en l'air au-dessus du petit garçon, les ailes déployées.
14. Le hibou se perche sur une branche d'arbre. Le chien rampe le long de petites roches. Le petit garçon, sur le rocher, s'accroche aux branches, la main en cornet autour de la bouche ouverte.
15. En réalité, les branches dépouillées sont des bois d'un cerf apparaissant derrière le rocher. Le cerf lève la tête, ses bois soulevant le petit garçon. Le chien s'enfonce la tête dans un trou derrière l'une des roches.
16. Le cerf, le petit garçon toujours sur la tête, marche au bord de quelque chose qui semble être une falaise. Le chien bondit devant le cerf, en regardant le petit garçon.
17. C'est la berge haute d'un ruisseau. Le cerf s'arrête, la tête penchée en bas. Le petit garçon tombe avec le chien et des mottes de terre.
18. Le petit garçon est dans le ruisseau, jambes en l'air et le chien sur le ventre. Le cerf a un grand sourire (sur le visage) au bout de la berge.
19. Le petit garçon est assis dans le ruisseau, le chien sur la tête. Le petit garçon a la main gauche en cornet autour de l'oreille et il sourit. Il regarde un rondin qui est à moitié dans le ruisseau, et à moitié sur la berge opposée.

20. Le petit garçon s'est agenouillé au bout creux du rondin, une main sur le rondin, l'autre à la bouche, en faisant signe de se taire avec son index. Le chien est tout près de lui, seules sa tête et sa queue apparaissent à la surface.
21. Le petit garçon debout sur la pointe des pieds, se penche sur le rondin et regarde de l'autre côté. Le chien est à côté de lui sur le rondin, et regarde aussi de l'autre côté.
22. Vue de l'autre côté du rondin. Le petit garçon et le chien sont couchés sur le rondin, regardant toujours de l'autre côté. À ce côté du rondin se trouvent deux grenouilles en amour.
23. Le petit garçon et le chien sont assis sur le rondin. À côté du rondin, neuf petites grenouilles émergent d'un bosquet de roseaux.
24. Deux grosses grenouilles et sept petites grenouilles sont assises sur le rondin. Une petite grenouille est derrière lui. Le petit garçon et le chien traversent le ruisseau, en regardant les grenouilles derrière eux. Le petit garçon fait au revoir d'une main, tenant de l'autre une petite grenouille.

## Annexe F : Abréviations et exemples pour des formes linguistiques (chapitre 3)

		<b>SN PP</b>	<b>syntagme nominal pronom personnel</b>
<b>COD</b>	complément d'objet direct	<i>le</i> <sup>97</sup>	
<b>COI</b>	complément d'objet indirect	<i>lui</i>	
<b>COI et SNDPrép</b>	complément d'objet indirect suivi du SN défini avec préposition	<i>lui à le p'tit grenouille</i>	
<b>COD et SND</b>	complément d'objet direct et SN défini	<i>le - le grenouille</i>	
<b>COD et SNDPrép</b>	complément d'objet direct suivi du SN défini avec préposition	<i>le pour le p'tit grenouille</i>	
<b>Ellipse du sujet-app</b>	ellipse du sujet avec apposition	[...], <i>triste et déçu</i>	
<b>Ellipse du sujet-gérondif</b>	-	<i>en pleurant</i>	
<b>Ellipse du sujet-inf</b>	ellipse du sujet avec infinitif	<i>pour marcher</i>	
<b>Ellipse du sujet-part pré</b>	ellipse du sujet avec participe présent	<i>souhaitant</i>	
<b>Nom</b>	-	<i>Monsieur</i>	
<b>SNDém</b>	SN à démonstratif	<i>cet garçon</i>	
<b>SNDémPrép</b>	SN à démonstratif avec préposition	<i>pour ce nouveau p'tit grenouille</i>	
<b>SNDém et PP</b>	SN à démonstratif suivi du PP	<i>cette fille elle</i>	
<b>PP</b>	pronom personnel	<i>il</i>	
<b>PPPrép</b>	PP avec préposition	<i>avec il</i>	
<b>PPTonPrép</b>	PP tonique avec préposition	<i>derrière lui</i>	

<sup>97</sup> Les exemples proviennent de notre corpus de FL2 sans être exhaustifs.

<b>PPTonPrép et SND</b>	PP tonique avec préposition suivi du SN défini	<i>pour lui le p'tit grenouille</i>
<b>PPTon et SNPoss</b>	PP tonique suivi du SN à possessif	<i>lui et son ami</i>
<b>PPAtonPrép</b>	PP atonique avec préposition	<i>avec il</i>
<b>PP et SND</b>	PP suivi du SN défini	<i>il le p'tit garçon</i>
<b>PR</b>	pronom relatif	<i>qui</i>
<b>PrDém</b>	pronom démonstratif	<i>ça</i>
<b>PrDém et SND</b>	pronom démonstratif suivi du SN défini	<i>celui-ci le p'tit grenouille</i>
<b>PrInd</b>	pronom indéfini	<i>quelque chose</i>
<b>PrénomPoss</b>	prénom à possessif	<i>son Nicholas</i>
<b>PrénomPrép</b>	prénom avec préposition	<i>avec Thomas</i>
<b>PrénomPossPrép</b>	prénom dans une construction possessive avec préposition	<i>sur le tête de Gaston</i>
<b>Prénom et SND</b>	prénom suivi du SN défini	<i>Jean le garçon</i>
<b>SND</b>	SN défini	<i>le garçon</i>
<b>SND et nom</b>	SN défini suivi du nom propre	<i>le grenouille M. Grand Grenouille</i>
<b>SND et SNDPoss</b>	SN défini suivi du SNPoss	<i>le p'tit grenouille sur ses fesses</i>
<b>SNDAdjInd</b>	SN défini avec adjectif indéfini	<i>le autre grenouille</i>
<b>SNDAdjIndPrép</b>	SN défini avec adjectif indéfini et préposition	<i>avec tous les autres animaux</i>
<b>SNDAdjIndPrép</b>	SN défini avec adjectif indéfini et SNDPrép et préposition	<i>à l'autre à le grenouille</i>
<b>SNDPoss</b>	SN défini dans une construction possessive	<i>la tête de grande grenouille</i>
<b>SNDPossPrép</b>	SN défini dans une construction possessive avec préposition	<i>dans le chambre de le p'tit garçon</i>
<b>SNDPrép</b>	SN défini avec préposition	<i>à propos du p'tit grenouille</i>

<b>SNDPrép et Prénom</b>	SN défini avec préposition avec pronom	<i>sur le p'tit grenouille Nicholas</i>
<b>SNDPrInd</b>	SN défini avec pronom indéfini	<i>les autres</i>
<b>SNDPrIndPrép</b>	SN défini avec pronom indéfini et préposition	<i>avec le p'tite un</i>
<b>SND et PP</b>	SN défini suivi du PP	<i>le garçon il</i>
<b>SND et SNDAjInd</b>	SN défini suivi du SN défini avec adjectif indéfini	<i>le garçon et les autres animaux</i>
<b>SNDAjInd et PP</b>	SN défini avec adjectif indéfini suivi du PP	<i>l'autre grenouille il</i>
<b>SNDAjInd et SND et Pr</b>	SN défini avec adjectif indéfini suivi du SN défini et du pronom	<i>Tout le monde le tortue le chien lui-même</i>
<b>SND et SNPoss</b>	SN défini suivi du SN à possessif	<i>le garçon et ses amis de animaux</i>
<b>SND et SNDAjInd et SND</b>	SN défini suivi du SN avec adjectif indéfini et du SN indéfini	<i>le p'tit garçon et les autres le chien et le tortue</i>
<b>SNDNumCard</b>	SN défini avec numéral cardinal	<i>les deux grenouilles</i>
<b>SNNumCard</b>	SN avec numéral cardinal	<i>cinq *caractères</i>
<b>SNNumCard et SNI</b>	SN avec numéral cardinal suivi du SN indéfini	<i>trois animaux de compagnie un chien un grenouille et un tortue</i>
<b>NumCard et SNPossAdjInd et Prénoms</b>	numéral cardinal suivi du SN à possessif avec adjectif indéfini	<i>trois son autre grenouille Gaston son chien Rex et son tortue Shelly</i>
<b>SNDNumOrd</b>	SN défini avec numéral ordinal	<i>le premier</i>
<b>SNPoss</b>	SN à possessif	<i>ses animaux</i>
<b>SNPoss et PP</b>	SN à possessif suivi du PP	<i>son chien il</i>
<b>SNPossAdjInd</b>	SN à possessif avec adjectif indéfini	<i>tous ses animaux de compagnie</i>
<b>SNPossAdjIndPrép</b>	SN à possessif avec adjectif indéfini et préposition	<i>à toutes ses animaux domestiques</i>
<b>SNPossNumOrd</b>	SN à possessif avec numéral ordinal	<i>son premier grenouille</i>

<b>SNPossPrép</b>	SN à possessif avec préposition	<i>avec son chien et la grenouille et le tortue</i>
<b>SNPoss et Prénoms</b>	SN à possessif suivi de prénoms	<i>ses amis Bruno Tortue et Nouille</i>
<b>SNPoss et PPTon</b>	SN à possessif suivi de pronom tonique	<i>ses animaux et lui</i>
<b>SNPossAdjInd et PP</b>	SN à possessif avec adjectif indéfini suivi du PP	<i>tous ses animaux de domestiques et il</i>
<b>SNPossAdjInd et SND</b>	SN à possessif avec adjectif indéfini suivi du SN défini	<i>tous ses amis le chien le grenouille et le tortue</i>
<b>SNPossPrép et SNI</b>	SN à possessif avec préposition suivi du SN indéfini	<i>à ses amis un grand grenouille une tortue et un chien</i>
<b>SNPoss et SNI</b>	SN à possessif suivi du SN indéfini	<i>ses amis un chien un grenouille et un tortue</i>
<b>SNPrép</b>	SN à préposition sans article	<i>à p'tit grenouille</i>
<b>SNPrIndPrép et SND</b>	SN avec pronom indéfini avec préposition suivi du SN défini	<i>à l'autre le grand grenouille</i>
<b>SNI</b>	SN indéfini	<i>un p'tit garçon</i>
<b>SNIAdjInd</b>	SN indéfini avec adjectif indéfini	<i>un autre grenouille</i>
<b>SNI NumOrd</b>	SN indéfini avec numéral ordinal	<i>un deuxième</i>
<b>SNIQuant</b>	SN indéfini avec quantifieur	<i>beaucoup des animaux</i>
<b>SNIQuant et SNI</b>	SN indéfini avec quantifieur suivi du SN indéfini	<i>de plusieurs animaux et des amis</i>
<b>SNNég</b>	SN à négation	<i>pas de p'tit</i>
<b>SNsansArt</b>	SN sans article	<i>ami</i>
<b>SND Super</b>	SN défini à superlatif	<i>le plus aimé</i>
<b>ArtPrép</b>	article avec préposition	<i>à la</i>

## Annexe G : Représentation de la granularité sémique dans des procès de spatialisation

**Tableau 26 : Distribution des procès en FL2 et FL1 – spatialité mouvement, spatialité localisation et non-spatialité**

3e année		5e année		7e année	
Procès - perception, cognition					
sentait qu'il a fait une bonne pas bonne chose	1		0 il a commencé à sentir; il a senti		2
			Thomas a imaginé qu'il était capitaine d'une grand bateau		1
Procès - mouvement					
faire un marche	2	le fait s'envoler du bateau	1 sont en voyage		1
partir en chemin	1	a atterri/atterrit sur la tête du grand grenouille	4 plonge sur sur l'eau		1
aller pour/sur un(e) marche	4	il va/il allait en (un) aventure	2 aller sur cette/une aventure/venir sur notre aventure		3
aller sur un/le voyage	3	ils vont sur/pour une marche	2 il atterrit sur la tête; atterri sur la tête		2
vole du fenêtre	1	le tortue accompagne le p'tit garçon	1 ils va # vont sur une marche		1
		le p'tit grenouille coule	1 ses+ amis qui le trainaient		1
			le tortue va # transporte le grand grenouille		1
Procès - localisation					
	0	le tortue cache dans un cache	1 le p'tit grenouille cache sous le / tronc d'arbre		2
Procès - action					
a [botté] le p'tit grenouille	1	donner un p'tit tour sur le lac	1 enlève le /cadeau de son # boîte		1
a sorti sa langue	1	donne des *rasberries	1 Nouille a lancé la nouveau grenouille / de s / sur		1
il s'est noyé	1	il comme / mâche son pied	1 et agresse le p'tit grenouille		1
qui a attrapé son attention	1	le grand grenouille avait taquiné le p'tit grenouille	1 le tortue avertit Jona		1
le garçon a [péni] le grand grenouille/puni	2	avait donné un *punishment	1 les trois qui incluent Jona Bruno et Tortue; qui [includait]		2
		ramasse le p'tit grenouille	1 essaye de torturer le p'tit grenouille		2
			en essayant d'avaler sa jambe		1
			il comme botte le p'tit grenouille		2
			ils ont exclu		2
			ils ont comme [reinclu]		1
			éliminer le p'tit grenouille		1
			le tortue a informé le garçon		2
			il a averti le garçon		1
Procès - parole					
Alex a crié "p'tit grenouille..."	2	tout le monde a crié; le garçon a encore crié	9 il a crié son nom; il a crié en horreur		4
Procès - activité					
le grenouille jouait au cache-cache	1	il veut jouer le aventure	1 faire des aventures		1
ils ont joué pirate	1	le p'tit garçon joue le prince	1 jouer chevalier		1
faire semblant			le p'tit garçon jouait l'explorateur		1
			faire une aventure de pirate		1

3e année	5e année	7e année	
Procès - sentiment, état			
le grand grenouille sourit à lui	1 il moque le /du p'tit grenouille	2 Gaston déteste George	1
le grand grenouille a donné une grimace	1 il voulait le X *revenge	1 il adorait les animaux; Philip adore les pirates	3
la / tortue a donné un sourire	1 a donné au p'tit grenouille un mauvais visage	1 il espérait que	1
le grand grenouille a donné un visage très méchante	2 il a grondé à le grand grenouille	1 il lui adresse un sourire	1
il s'est fâché de lui	1 le grand grenouille il a l'air un peu jaloux	1 son visage est recouvert de jalousie	1
tout le monde était rigolé	1 l'autre grenouille est / était sauf	1 le p'tit grenouille a un p'tit visage moquant	1
le grand grenouille a moqué le p'tit	1 le garçon et le chien étaient très horrifiés	1 le gros grenouille donne lui un sourire moquant	1
la jeune grenouille était un peu nerveuse	1 les animaux sont # regardent stupéfiés	1 le grand sourire qu'il avait sur son visage	1
le p'tit grenouille était était effrayé	1 le p'tit grenouille a un visage inquiète sur sa figure	1 il n'a pas montré du respect	1
il se blessait	1 le grand grenouille sent très coupable	1 il juste sourit	1
	était un peu comme très embarrassé	1 il riait	1
	tout le monde commence à crier de joie	1 le grand grenouille donne un visage menaçant	1
		il a souri mauvais comme les vilains	1
		tout le monde a un sourire	1
		essaye de lui conforter/consoler; étaient confortés	8
		lui donner du confort	1
		donne une mauvais grimace à lui/des mauvaises grimaces	3
		ils se paniquent	1
		le grenouille soit/sent un peu hargneux	2
		il était [dévisté]	1
		pour être discipliné	2
		le garçon a l'air terrifié/le gros grenouille est terrifié	4
		il était très distrait	1
		être respectué # respectueux	1
		tout le monde ressemblait être déprimé/	2
		ils étaient maintenant relâchés	1
		ils étaient relâchés	1
		le chien le tortue et Sam étaient réjouis/ Sam était [rajoui]	3
		il sent comme il est remplacé	1
		tout le monde semble très compassionnant	1
		le tortue est furieux	1
		qui était le même espèce	1

Groupe A		Groupe B	
Procès - perception, cognition			
	0	et se rendent compte	1
Procès - mouvement			
s'accroche à hum	1	il passe par la fenêtre	1
le chien s'est coincé la tête	1	qui court après l(e) chien	1
i(ls) repartent (à leur maison)	3	le cerf l'emmène en haut	1
le cerf court après le chien; le chien court	4	il atterit sur la tête de	1
elle s'enfuit (par la fenêtre)	2	i(ls) poursuivent le chien	3
i(l) gambade jusqu'à une falaise	1	la grenouille s'échappe	1
il est poursuivi par les abeilles; le chien poursuit l(e) cerf	4	il s'appuie sur les bois du cerf	1
elle/la grenouille s'est échappée/s'échappe	3	ils se relèvent	1
le cerf l'emmène quelque part	2	i(l) court; en courant	4
font une course poursuite	1	i(ls) s'enfuit	1
il amène	1		
Procès - localisation			
	0		0
Procès - action			
attraper la ruche d'abeilles/ attrapé un [/] une grenouille	4	coince sa tête dans l(e) bocal	1
les abeilles attaquent le chien	1	a attrapé une grenouille	1
tente d'attraper	1	il va la récupérer	2
		qui a capturé une grenouille	1
Procès - parole			
il crie le nom d(e) la grenouille	2	il crie par la f(e)nêt(re)	4
Procès - activité			
	0		0
Procès - sentiment, état			
il le gronde	1	il rigole	1
		il est en colère	1
		il est joyeux	1

## Annexe H : Les Fonds macros et micros en FL2 et FL1

	3e année	5e année	7e année
maison	<i>dans le maison</i>		<i>dans sa maison</i>
chambre	<i>dans son chambre</i>	<i>dans le chambre</i>	
colis	<i>dans le cadeau</i> <i>dans la boîte</i>	<i>dans la boîte</i> <i>dans le cadeau</i>	<i>de son # boîte</i> <i>dans le cadeau</i> <i>dans la boîte</i>
plancher	<i>sur le plancher</i> <i>par terre</i>	<i>sur le plancher</i>	<i>dans le coin</i> <i>sur le plancher</i>
forêt	<i>dans la forêt</i>	<i>dans la forêt</i> <i>autour de sa maison</i> <i>au parc</i>	<i>dans une forêt</i>
bord de l'étang	<i>sur un île</i> <i>dans un coin</i> <i>sur l'herbe</i> <i>rester sur le forêt</i>	<i>sur la terre</i>	<i>sur le gazon</i> <i>à côté de l'étang</i> <i>sur le bord de l'étang</i> <i>dehors proche du l'étang</i> <i>sur hm la la terre</i>
sol (forêt)	<i>sur le plancher</i> <i>sur la terre</i> <i>sur l'herbe</i>	<i>sur le plancher</i> <i>sur la terre</i>	<i>par terre</i> <i>sur le plancher</i>
étang	<i>dans l'eau</i> <i>dans le lac</i> <i>dans l'océan</i> <i>dans le *pond</i>	<i>dans l'eau</i> <i>dans le lac</i> <i>au marécage</i> <i>au rivière</i> <i>au *pond</i>	<i>dans l'eau</i> <i>sur un rivière</i> <i>à l'étang</i> <i>au lac</i> <i>au [maréage]</i>
radeau	<i>sur un bateau</i> <i>sur la planchette en bois</i> <i>sur le canoe</i>	<i>sur un bateau</i> <i>sur le / [boat?]</i> <i>pas unbateau comme un *raft</i> <i>sur une pièce de bois</i> <i>dans le canoe</i> <i>jusqu'au bord</i>	<i>sur le bateau</i> <i>sur le / le /*boat</i> <i>sur le / comme le *boat chose</i>
bord de l'étang (2)	<i>sur l'herbe</i> <i>le forêt</i>	<i>à un arbre</i>	<i>autour deZ étang</i>
rondin	<i>sur une branche</i>	<i>dans un pièce de bois</i> <i>sur le le branche d'un arbre</i> <i>dans un autre arbre</i>	<i>dans le tronc d'arbre</i>
plantes	<i>les branches</i>	<i>dans le / fleur</i> <i>dans les fleurs</i>	<i>dans les buissons</i> <i>dans les gazons</i> <i>sous des branches</i> <i>en dessous des plantes</i>
feuilles de nénuphar	<i>sur les *Lily pads</i>	<i>sous des / *Lily pads</i>	<i>sous des plantes mar aquatiques</i> <i>en dessous des nénuphars</i>
sentier (forêt)			<i>sur le chemin</i>
maison	<i>à la maison</i>	<i>à la maison</i>	<i>à la maison</i>
chambre du garçon	<i>dans sa chambre</i>	<i>dans son chambre</i>	<i>dans le chambre</i> <i>dans la salle</i>
lit du garçon	<i>sur le lit</i>	<i>sur son lit</i>	<i>sur son lit</i>
fenêtre	<i>à la fenêtre</i>	<i>par le fenêtre</i>	<i>dans le fenêtre</i> <i>hors de la maison</i>

	Groupe A	Groupe B
chambre du garçon	<i>dans la chambre</i>	<i>dans sa chambre</i>
bocal	<i>dans un bocal</i>	<i>dans le bocal</i>
bottes	<i>dans les bottes</i>	
fenêtre de la chambre	<i>par la fenêtre</i>	<i>à la fenêtre</i>
bocal (2)	<i>dans le bocal</i>	<i>dans le bocal</i>
dehors (devant la fenêtre)	<i>dehors</i>	<i>dehors (avec un pot sur la tête)</i>
bocal (3)		<i>dans le bocal</i>
terre	<i>par terre</i>	
(au bord de la ) forêt	<i>dans la forêt</i>	<i>en face de la forêt</i>
arbre	<i>dans un autre arbre</i>	
trou (sol)	<i>dedans un trou</i>	<i>dans un terrier</i>
	<i>dans un terrier</i>	
	<i>dans le trou des taupes</i>	
ruche d'abeilles	<i>dans une ruche</i>	<i>dans une ruche</i>
trou (arbre)	<i>dedans le creux d'un arbre</i>	<i>dans un tronc d'arbre</i>
	<i>dans le tronc des arbres</i>	
	<i>dans le tronc</i>	
	<i>dans l'arbre</i>	
arbre (2)	<i>de l'arbre</i>	<i>de l'arbre</i>
sol		<i>par terre</i>
rocher	<i>sur un caillou</i>	<i>sur un rocher</i>
	<i>en haut du rocher</i>	<i>sur euh [*] l(e) un caillou</i>
		<i>à côté d'une euh [*] roche</i>
bois du cerf	<i>sur le [/] des branches</i>	<i>sur les bois du cerf</i>
	<i>à une corne du cerf</i>	
cerf	<i>sur la tête d'un renne</i>	<i>sur un cerf</i>
	<i>sur la tête d'un cerf</i>	<i>sur la tête d'un cerf</i>
	<i>sur un cerf</i>	<i>sur la tête d'un chevreuil</i>
berge	<i>vers une falaise</i>	<i>en haut d'une euh [*] d'une falaise</i>
ruisseau	<i>dans le lac</i>	<i>dans l'eau</i>
	<i>dedans la rivière</i>	<i>dans un marécage</i>
	<i>dans une marée</i>	<i>dans une mare</i>
	<i>dans une flaque d'eau</i>	
	<i>dans l'eau</i>	
rondin	<i>derrière le tronc (d'arbre)</i>	<i>derrière un tronc d'arbre</i>
(maison)	<i>à leur maison</i>	
	<i>chez lui</i>	

**Annexe I : Introduction des fonds en FL2 et FL1**

**Tableau 30 : Distribution des formes définies et indéfinies pour l'introduction des nouveaux points de référence spatiale en fonction des procès par les locuteurs de FL2**

Intro des fonds	3e année							
	MOUV		LOC		(-)SPAT		AUTRES	AUTRES
	INTIND	INTDEF	INTIND	INTDEF	INTIND	INTDEF	INTIND	INTDEF
colis							33	2
forêt (1)		4						
bord de l'étang				1	3	1		
étang	1	22					9	
radeau	12	16	3				1	
bord de l'étang							2	
rondin			1					
plantes							1	
feuilles de nénuphar					1	1		
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>42</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>15</b>	<b>33</b>	<b>2</b>
Intro des fonds	5e année							
	MOUV		LOC		(-)SPAT		AUTRES	AUTRES
	INTIND	INTDEF	INTIND	INTDEF	INTIND	INTDEF	INTIND	INTDEF
colis							31	1
forêt (1)		6				1		
bord de l'étang					1	1		
étang	2	19		5		5		
radeau	13	16					1	
bord de l'étang	1							
rondin					2			
plantes				1		1		
feuilles de nénuphar					1			
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>41</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>32</b>	<b>1</b>
Intro des fonds	7e année							
	MOUV		LOC		(-)SPAT		AUTRES	AUTRES
	INTIND	INTDEF	INTIND	INTDEF	INTIND	INTDEF	INTIND	INTDEF
colis							28	0
forêt (1)	2	3						
bord de l'étang		1		4		2		
étang	4	17		1	2	4		
radeau	5	15			1	1	2	
bord de l'étang					1			
rondin				1	1			
plantes				1		2		
feuilles de nénuphar						1		
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>36</b>	<b>0</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>10</b>	<b>30</b>	<b>0</b>

**Tableau 31 : Distribution des formes définies et indéfinies pour l'introduction des nouveaux points de référence spatiale en fonction des procès par les locuteurs de FL1**

Intro des fonds	Groupe A								Groupe B					
	MOUV		LOC		(-)SPAT		AUTRES	MOUV		LOC		(-)SPAT		AUTRES
	INTIND	INTDEF	INTIND	INTDEF	INTIND	INTDEF	INTIND	INTIND	INTDEF	INTIND	INTDEF	INTIND	INTDEF	INTIND
bocal			1						1	1				
bottes					1	1						1	1	
bocal (2)						2							2	
bocal (3)														
(au bord de la) forêt		1				2		1	2				2	
arbre					1							1		
trou (sol)					3	3						3	3	
ruche d'abeilles					2							2		
trou (arbre)						4							4	
arbre (2)		2												
rocher	2	2			1			3				1		
berge	2													
ruisseau	1	4			2	1		1	2			2	1	
rondin				1		1	2	1			1		1	1
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>10</b>	<b>14</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>10</b>	<b>14</b>	<b>1</b>