

*Nous regardons le monde à travers des lunettes
que la langue nous a mises¹.*
Quelques remarques sur l'image linguistique du monde
et l'activité communicative langagière de l'apprenant

Urszula Paprocka-Piotrowska
Chaire d'Acquisition et de Didactiques des Langues
Université Catholique de Lublin Jean Paul II, Pologne
paprocka@kul.pl

Synergies Pologne n° 9 - 2012 pp. 143-163

Depuis Humboldt (1836), à travers des études allemandes (Weisgerber, 1926) et nord-américaines (Sapir, 1924 et Whorf, 1942), les linguistes (tout comme les philosophes) cherchent à définir la relation étroite entre la langue et le monde externe. La langue contient-elle en elle-même une vision du monde ? La langue, dépend-elle de la culture donnée et d'une certaine façon de vivre ? La façon de percevoir le monde est-elle déterminée par la langue ? Ces questions-là, initiées il y a plus d'un siècle, sont encore aujourd'hui au cœur de la linguistique, et, plus précisément, au plus profond de son courant cognitif (Langacker, 1986, 1987 ; Lakoff, 1987 ; Talmy, 1983). Dans cette contribution, nous nous penchons sur la relation entre la pensée et la parole, i.e. la relation entre la façon de percevoir le monde et la façon dont on le décrit avec les moyens offerts par la langue (Slobin, 1996a). Des réflexions et questionnements théoriques seront complétées par des remarques pratiques, issues d'une large étude portant sur l'acquisition du français et du polonais en tant que langues étrangères (Paprocka-Piotrowska, 2008). Les réponses données marquant d'une manière saillante la façon dont l'adulte résiste à l'acquisition des structures profondes du nouveau système seront utiles - nous l'espérons- pour sensibiliser les enseignants et les apprenants des langues à l'importance des ressources cognitives et métacognitives indiscutablement impliquées dans le processus d'appropriation d'une langue étrangère.

Mots-clés : image du monde, métacognition, langue étrangère, langue maternelle, acquisition, verbe de mouvement

Since Humboldt (1836), through German (Weisgerber, 1926) and North American (Sapir, 1924, Whorf, 1942) studies, linguists (as philosophers) sought to define the relationship between language and external reality. Language contains in itself a worldview? Language depends on the particular culture and a way of life? The way we perceive the world is it determined by the language? These questions are still central for linguistic studies, and more specifically, of his cognitive current (Langacker, 1986, 1987, Lakoff, 1987, Talmy, 1983). In this paper, we focus on the relationship between thought and speech, i.e. the relationship between the way we perceive the world and how it is described with the linguistic frames available in the language (Slobin, 1996a). Reflections and theoretical questions will be supplemented by practical observations, from a broad study on the acquisition of French and Polish as foreign languages (Paprocka Piotrowska, 2008). The answers highlight a protruding manner how adults resist to the acquisition of deep structures of the new system will be useful - we hope - to teachers and learners of languages to understanding the importance of cognitive and meta-cognitive resources indisputably involved in the process of appropriation of a foreign language.

Keywords : imago mundi, metacognition, foreign language, first language, acquisition, motion verb

1. Image du monde véhiculée par la langue

Au moment où la linguistique cognitive (Langacker, 1986, 1987 ; Lakoff, 1987 ; Talmy, 1983) fait ses premiers pas, la notion de *Linguae Imago Mundi* (*image du monde véhiculée par la langue*) est déjà bien connue et encrée dans les recherches sur la langue. Au fait, le terme allemand *Sprachliches Weltbild*, issu de la conception humboldtienne (Humboldt 1836/2001), renvoie à la manière dont la langue conceptualise la réalité. Cette idée, reprise ensuite et développée par la linguistique allemande de la première moitié du XX^e siècle (Weisgerber, 1926/1964, 1929), propose d'admettre que la langue contient en elle-même une vision du monde, une certaine forme interne qui sert d'intermédiaire entre elle-même et le monde qu'elle décrit. Par ailleurs, deux chercheurs américains, E. Sapir et B. L. Whorf, étudiant les langues des Indiens, ont constaté qu'elles différaient radicalement des langues indo-européennes. Ils ont proposé l'hypothèse selon laquelle la langue dépend de la culture et de la façon de vivre : les conditions socio-culturelles forment la langue laquelle, par la suite, détermine la façon de concevoir le monde. Enfin, en 2002, la linguiste polonaise Grzegorzycykowa (2002 : 162) constate d'une manière univoque que nous regardons le monde à travers les lunettes que la langue nous a mises (*Widzimy świat przez okulary nałożone nam przez język*).

Il est donc indiscutable que la linguistique polonaise a aussi adopté l'idée de *linguae imago mundi* (*image linguistique véhiculée par la langue*) et Bartmiński avec Tokarski ont en été les pères.

Dans le texte : *Językowy obraz świata a spójność tekstu* (2), publié en 1986, ils ont défini l'*image linguistique véhiculée par la langue* en termes de *JOS* (*językowy obraz świata*) en le décrivant comme « un ensemble de jugements, plus ou moins figés dans la langue, inclus dans ou impliqué par le sens des mots, qui règle les caractéristiques et les moyens d'existence des objets appartenant à la réalité extralinguistique » (Bartmiński & Tokarski, 1986 : 72). De plus, cette vision en elle-même est bipartite, soit elle suit l'hypothèse déterministe (de Sapir & Whorf), soit elle se penche vers la version alléguée :

L'image du monde est le produit du passé, le fruit d'une expérience humaine, de l'histoire et de la culture d'une nation, ou, au sens plus large – d'une communauté [...]. Lors du processus de socialisation, elle est donnée avec la langue. Mais est-elle imposée en tant qu'une évidence ou suggérée seulement à ses utilisateurs ? La discussion n'est toujours pas terminée. Dans sa version plus forte, sous forme d'hypothèse de Sapir-Whorf', on admet le rôle déterminant de la langue dans la façon dont l'homme voit le monde et y pense : l'homme est 'à la merci de la langue', la langue est la clé qui ouvre le monde de l'esprit et de la culture ; elle est 'un guide' à travers le monde où l'on rencontre des interprétations déjà codifiées de la réalité, auxquelles on ne peut pas échapper. Dans sa version moins forte, on dit que la langue 'inspire, facilite et suggère' seulement (Wierzbicka 1978 : 22) certaines distinctions, mais qu'elle ne les impose pas ; on dit que le monde objectif comprend déjà un ordre qui est repris par la catégorisation linguistique de façon à pouvoir être assimilé par les caractéristiques physiologiques et psychologiques de l'appareil cognitif de l'être humain

Bartmiński (2007 : 14. trad. propre)

Encouragée par l'argument du rôle non négligeable des recherches de ce type (Bartmiński, 2007 : 15) pour la linguistique anthropologique, culturelle et cognitive, dans nos propres réflexions, nous nous alignons sur les études comparatives et interdisciplinaires, en essayant de voir comment, à travers l'analyse des données linguistiques recueillies dans une tâche expérimentale, nous pouvons arriver à comprendre la façon dont les apprenants des langues secondes perçoivent et conceptualisent le monde, quels sont les moyens langagiers qu'ils mettent en place pour nous faire part de leur *vision du monde* et que se passe-t-il si *deux langues*, donc *deux images* du monde, se rencontrent à l'intérieur de « l'espace interlangue » d'un apprenant de L2.

2. Tu parles comme tu penses. Entre la conceptualisation et la formulation

Un autre chercheur nord-américain, D. Slobin, dans son texte *From 'thought and language' to 'thinking for speaking'* (1996a), propose de réexaminer l'idée du déterminisme linguistique à la lumière des recherches en linguistique de l'acquisition de la L1 et de la L2.

Pour commencer, Slobin évoque la constatation de Humboldt (1836/2001 : 106) qui prêche *la diversité de la structure des langues et de son influence sur le développement intellectuel de l'humanité* :

Chaque langue renferme en elle-même une vision du monde spécifique. Comme un son particulier se met entre l'homme et l'objet, la langue dans son intégrité s'installe entre l'homme et la nature qui opère sur lui aussi bien de l'intérieur que de l'extérieur [...] L'homme vit en communion avec les objet, mais seulement à la manière dont la langue les lui présente.

Ensuite, il fait appel aux idées de Whorf (1940/1982 : 297) dont une des propositions les plus fortes avançait que :

Les usagers de grammaires nettement différentes sont orientés par leurs grammaires vers des observations de types différents et des évaluations différentes d'actes de perception extérieurement similaires, de ce fait, ils ne sont pas des observateurs équivalents et ils doivent forcément aboutir à des visions du monde quelque peu différentes.

Enfin, de ladite doctrine du déterminisme linguistique, Slobin infère des conséquences évidentes non seulement pour le comportement mental de l'adulte, mais aussi pour le rôle joué par la *langue* et la *pensée* dans le développement humain.

Avant de proposer sa vision nouvelles des questions traitées, Slobin propose de remplacer les deux notions clés : la *pensée* (*thought*) et la *langue* (*language*), par la paire en dérivée, mais bien moins statique, notamment : *penser* (*thinking*) et *parler* (*speaking*). Dans ce changement Slobin tente de passer des termes abstraits (*pensée*, *langue*) à des noms d'activités, plus appropriés pour faire ressortir des processus mentaux mis en œuvre durant l'acte de la production langagière. Faisant appel à la linguistique anthropologique et aux travaux de Boas (1911, 1938) il avance avec lui qu'il existe une « conception globale »

que revêt dans l'esprit de l'homme la forme d'une « image mentale ». Les catégories grammaticales – ajoute Slobin – obligatoires pour chaque langue, ne puisent que d'une manière très sélective dans une forme universelle de représentation mentale, indépendante d'une langue donnée. Il en résulte qu'un enfant qui acquiert une langue doit déterminer quels « aspects de l'image mentale » seront réalisés par des formes grammaticalisées, propres à sa langue maternelle (L1). L'image mentale existe déjà à l'étape préverbale (avant l'expression linguistique, cf. Levelt, 1989).

Sous cet éclairage, acquérir une langue se présente comme une capacité à apprendre quels traits linguistiques doivent être sélectionnés pour obtenir une forme grammaticalisée. (cf. *encodage grammatical* et *phonologique* de Levelt).

Slobin a mené sa réflexion à partir des données des enfants monolingues ; ses analyses spécifiques portent sur le *style rhétorique*, l'expression des *relations temporelles* et la *description spatiale*, dans les récits obtenus à partir d'un livre d'images, *Frog where are you ?* (Mayer, 1969, cf. aussi Slobin, 1985-1997, Berman & Slobin, 1994). Il a donc expérimenté le processus de construction d'un récit verbalisé à partir d'une histoire sans paroles. Par la suite, il a confronté ses résultats avec les données langagières des adultes apprenants une L2 (cf. Perdue, 1995) en essayant de prouver que la façon dont nous apprenons une langue maternelle contraint notre sensibilité aux contenus de toute expérience du monde, y compris de l'expérience de l'expression linguistique.

A partir des résultats obtenus, Slobin (1996a) avance donc sans conteste que dans toute acquisition de la L2, l'influence du système lexico-grammatical de la L1 sur celui de la L2 est bien visible. Il en résulte qu'un apprenant adulte essaie de découvrir dans la langue étrangère d'abord ce qui ressemble le plus au système qu'il connaît à travers sa langue maternelle. S'il n'en trouve pas, il essaie de le construire avec les moyens linguistiques dont il dispose réellement (avec « les moyens de bord »). De ce fait, la langue étrangère qu'il parle est inévitablement un système hybride qui intègre certains traits des deux systèmes (langue étrangère ET langue maternelle), néanmoins, il n'est conforme ni à l'un, ni à l'autre. Par ailleurs, il faut rappeler que pour cette même raison Selinker (1972) a proposé le terme d'*interlangue* en tant que système dynamique intermédiaire entre la langue source (LM) et la langue cible (LS).

A la suite de ce qui précède, Slobin propose d'aller plus loin et il affirme que les catégories grammaticales les plus sensibles à l'influence de la première langue ont quelque chose de commun : elles ne peuvent pas être expérimentées directement dans nos rapports perceptifs, sensoriels et pratiques avec le monde. C'est la langue qui nous oblige à catégoriser : les distinctions concernant p.ex. l'aspect, la détermination, la voix, s'apprennent uniquement à travers la langue puisqu'en dehors du système linguistique, ils n'ont aucune utilité (dire « elle est partie » ou « elle partait » ne change rien dans nos relations sensorimotrices quotidiennes avec le monde, par contre, il s'agit de deux catégories linguistiques disjointes). Il semble donc que si notre esprit, ou mieux encore, nos pensées se sont déjà entraînées à choisir des points de vue particuliers dans l'intention de *parler*, il nous est extrêmement difficile de refaire nos habitudes. De ce fait,

les adultes se montrent particulièrement résistants à toute restructuration du système dans l'acquisition d'une langue étrangère. Notons au passage, que la difficulté des apprenants polonophones à manier les articles français résulte justement de cette différence de catégorisation : la distinction *déterminé vs non-déterminé* concernant le nom n'est pas pertinente pour les langues slaves d'où « on en a pas besoin » pour parler du monde extérieur et d'où il est relativement difficile de l'activer pour que la vision du monde « en français » soit complète.

Pour conclure nos réflexions sur le passage entre une vision mentale du monde et son expression observable à travers la langue, nous laissons la voix à Slobin (1996a : 91) en avançant avec lui que la langue ou les langues, que nous avons apprises comme enfants, ne sont pas des systèmes de codification neutres d'une réalité objective. Chacun d'eux est plutôt une orientation subjective vers le monde de l'expérience humaine et c'est cette orientation qui affecte les façons dont nous pensons quand nous parlons.

Dans ce qui suit, nous proposons une application pratique de l'approche proposée par Slobin en comparant la façon dont les apprenants (du français L2 et du polonais L2) et les locuteurs natifs (du français L1 et du polonais L1) manient le répertoire de verbes de mouvement : quels sont les verbes les plus fréquents ? quelles classes de verbes y sont sur-/sous- représentés ?

3. Penser le mouvement / exprimer le mouvement

Pour ce qui est de l'expression de mouvement, la proposition classique de classement de ce groupe de verbes vient de Tesnière (1959). Cependant, en 1983 Lamiroy en propose une autre mettant en exergue trois grandes sous-classes de la catégorie « verbes de mouvement » : *verbes de déplacement*, *verbes de direction*, *verbes de mouvement du corps*. C'est la proposition de Lamiroy (1983) qui nous servira par la suite.

3.1 Verbes de mouvement en classement tripartite

La distinction proposée par Lamiroy se base sur le principe de classement au niveau sémantique. Pour ce qui est de la terminologie adoptée (sensiblement différente de celle de Tesnière) : *verbes de déplacement*, *verbes de direction* (*verbes de mouvement orienté*), *verbes de mouvement du corps*, elle permet de rendre compte des traits à la fois linguistique et extralinguistique de ces verbes, autrement de lier la langue à la pensée et à une vision du monde.

Verbes de déplacement (vdd): il s'agit des verbes du type *marcher*, *galoper*, *trotter*, *patiner*, *nager*, etc. qui encodent le mouvement « intrinsèque » ; ces verbes sont centrés sur le sujet qui effectue le mouvement. Celui qui *marche*, *nage* ou *patine* se déplace d'un lieu à l'autre, mais le point-repère par rapport auquel le déplacement s'effectue n'a pas de fonction discriminante.

Ex. 1) il ne peut non plus *marcher* parce qu'il *glisse*.

Verbes de direction (verbes de déplacement orienté ou « polarisé », vdo) : il s'agit des verbes du type : *accourir*, *aller*, *descendre*, *arriver*, *monter*,

partir, rentrer, retourner, sortir, venir, etc. qui expriment le mouvement « extrinsèque » ; centrés sur l'espace dans lequel le mouvement s'effectue, ils encodent le mouvement « spatial » d'un point à l'autre et cette « directionnalité » fait partie intégrante de leur signification.

Puisque le point vers lequel ou à partir duquel ils s'orientent (ils *se dirigent*) est constitutif de leur sens, souvent, ils forment des paires opposées, exprimant des mouvements contraires : *monter/descendre, entrer/sortir, aller/venir*, etc. Du fait de leur restriction par les mouvements possibles à l'intérieur des trois axes spatiaux, dans une langue, ils sont probablement moins nombreux que les *verbes de déplacement*.

Ex. 2) *il est sorti* de la niche. il a fait pipi. il voulait *entrer à la maison*.

Notons par ailleurs que Guillaume (1929/1993) a donné à ce type de verbes l'étiquette de « verbes à tension ». Il s'agit donc des verbes qui donnent « l'impression de mobilité progressive de l'image verbale » (Lamiroy 1983 :76). Le verbe du type *sortir* (exemple prototypique de Guillaume)(3) semble parcourir un trajet où, une fois le point d'arrivée atteint, il ne peut plus continuer à agir. On ne peut pas *sortir* et puis *continuer à sortir*. Les verbes à tension prennent comme l'auxiliaire être.

Tout inversement, les verbes du type *marcher* (classé souvent à des fins didactiques dans la catégorie de verbes de mouvement et posant justement le problème de l'auxiliaire car, en tant que verbe de mouvement, contrairement au reste de ce groupe, *marcher* prend l'auxiliaire *avoir*) n'ont pas cette « tension » interne et ils ont une possibilité de continuation : on peut *marcher*, s'arrêter de marcher et *continuer à marcher*. Les verbes de ce type n'enferment pas en eux-mêmes de limite de tension et ils prennent l'auxiliaire *avoir*.

Dans le cas d'une classe de langue, il ne s'agit pas, bien sûr, d'expliquer aux apprenants les détails de cette théorie particulière, mais de les sensibiliser à la différence fondamentale entre la classe de *sortir* (*verbes de direction*) et celle de *marcher* (*verbes de déplacement*).

Un autre exemple, qui peut être utile pour les apprenants, provient de Tesnière (1959/1976) dont la proposition - ultérieure à celle de Lamiroy et différente (4) - donne un autre moyen de distinguer les deux types de verbes.

Quand on voyage en voiture ou dans un train, on peut rester immobile pendant tout le trajet – *le déplacement dans l'espace* sera obtenu *sans mouvement*, au contraire, un écureuil marchant dans sa cage tournante effectue un *mouvement*, parfois même assez rapide, néanmoins, la cage, étant « tournante », fuit sous les pieds de l'animal qui, en fin de compte, reste toujours au même endroit, aucun *déplacement* ne se produit. Ainsi, l'exemple de la voiture (train) nous envoie à la classe de verbes de direction et celui de l'écureuil à la classe de verbes de déplacement.

Verbes de mouvement du corps (vmc) : il s'agit des verbes du type *s'agenouiller, s'accroupir, crouler, se pencher, s'effondrer*, etc. qui expriment un mouvement du sujet, mais qui n'implique pas nécessairement le déplacement d'un lieu à l'autre. Cependant, selon les contextes, certains verbes peuvent exprimer un mouvement du corps ou un déplacement, p. ex :

Ex. 3) Il se glisse sous les couvertures (vmc) / Il se glisse dans la foule (vdd).

Dans le cas des *verbes de mouvement du corps* le point de départ et le point d'arrivée correspondent à des positions successives du corps. Le passage se fait donc d'une position à l'autre (*s'agenouiller* = être debout >> se mettre à genoux) et non pas d'un endroit à l'autre.

Pour conclure, le tableau 1 présente les traits distinctifs retenus par Lamiroy pour le classement de verbes de mouvement. Ces traits distinctifs et choix terminologiques seront les nôtres dans ce qui suit.

VERBE	LAMIROY	TRAITS	NOS CONVENTIONS	TESNIÈRE
entrer/sortir monter/descendre aller/venir	verbes de direction (verbes de déplacement orienté)	mouvement « extrinsèque » du point A au point B dans l'espace	<i>verbes de direction</i> = VDO	<i>Voyage en train ou en voiture</i>
marcher, galoper, trotter, patiner, nager	verbes de déplacement	mouvement « intrinsèque » centré sur le sujet qui l'effectue	<i>verbes de déplacement</i> = VDD	<i>Ecureuil dans sa cage tournante</i>
s'agenouiller, s'accroupir, crouler, se pencher, s'effondrer	verbes de mouvement du corps	mouvement du sujet ; changement de position du sujet	<i>verbes de mouvement du corps</i> = VMC	

Tableau 1 : *Verbes de mouvement : classement de Lamiroy / nos conventions / exemples de Tesnière*

Avant de passer aux exemples concrets concernant la mobilisation de ces trois classes de verbes par des locuteurs natifs et les apprenants de la L2, nous nous attarderons sur la présentation rapide de la différence d'expression de mouvement en français et en polonais.

3.2 Quelques remarques sur l'expression du mouvement en polonais par rapport au français

Par rapport au français, le polonais se caractérise par une sur-identification du mouvement et du positionnement. Kielski (1957-1960) remarque que dans ce groupe de verbes, le polonais choisit régulièrement des verbes spécifiques, alors que le français opte pour les verbes génériques, p. ex.

Ex. 4) *Zeszyt leży na stole* = (Le) cahier *est couché* sur (la) table = Le cahier *est sur* la table.

Poustawiaj zabawki ! = *Mets debout/droit* (les) jouets ! = *Range* les jouets !

Néanmoins, la différence principale qui contraste le polonais et le français pour ce qui est de l'expression du mouvement, repose sur la dichotomie qui oppose les *langues à cadrage verbal (V-language)* des *langues à cadrage satellitaire* (Talmy, 2000).

Dans le cas du modèle proposé par Talmy, le mouvement de base consiste au déplacement où à la localisation d'un objet (*figure*) par rapport à un autre objet de référence (*fond*). La spécification de la *trajectoire* (ligne de mouvement) est obligatoire, mais l'expression de la *manière* de mouvoir est facultative et peut varier sensiblement. Slobin (2004) contraste par exemple *marcher, courir, voler à boiter, effectuer un sprint, descendre en piqué*. De ce fait, Slobin et Talmy s'accordent et avancent que les langues varient considérablement en ce qui concerne la formulation de la manière dont le mouvement s'effectue. Il en suit que les *V-langues*, qui encodent la trajectoire dans le verbe, payent beaucoup moins d'attention à la *manière* que les *S-langues*, qui encodent la trajectoire dans le stellite du verbe.

Suivant cette typologie, les langues slaves et les langues romanes présentent ces deux types différents : alors que le polonais encode la trajectoire dans un préfixe verbal, le français encode cette même notion dans un verbe.

Les tableaux 2 et 3, empruntés à Slobin (2000 : 109) et complétés par nos soins des exemples du français et du polonais, montrent comment les deux types de cadrage/les deux types de langue influent sur les constructions grammaticales spécialisées dans l'expression du mouvement.

Tableau 2. Expression de mouvement dans les *S-langues* (constructions grammaticales).

MOUVEMENT, MANIERE	TRAJECTOIRE	SOURCE/BUT
↓	↓	
verbe [<i>fini</i>]	satellite	
N+(préposition, cas)		
↓	↓	
<i>go, run</i>	<i>out</i>	
<i>of the house</i>		
<i>go, run</i>	<i>in</i>	
<i>to the house</i>		
<i>w-chodzić</i>	[<i>w-</i>]	<i>do domu</i> (Datif)
<i>wy-chodzić</i>	[<i>wy-</i>]	<i>z domu</i> (Datif)

Tableau 3. Expression de mouvement dans les *V-langues* (constructions grammaticales).

MOUVEMENT, MANIERE	SOURCE/BUT	MANIERE
↓ ↓ verbe [fini]	↓ N+(préposition, cas)	verbe
[non fini] ↓ ↓ salir corriendo entrar corriendo	↓ de la casa en la casa	
entrar en courant sortir courant	à la maison de la maison	en

L'incompatibilité relative des systèmes du polonais et du français engendre ainsi de la part des apprenants des énoncés idiosyncrasiques du type (Sikora, 2008) :

Ex. 5) *Doszedł do nas biegnąc = Il nous a rejoint en courant*

Do_[trajectoire] szedł_[mouvement + manière 1] do_[trajectoire] nas_[fond] biegnąc_[manière 2]

Tandis que la réalisation native opte pour :

Ex. 6) *Dobiegł do nas.*

Do_[trajectoire] biegł_[mouvement + manière] do_[trajectoire] nas_[fond]

Ou des anacoluthes telles que (version française, *V-language*)

Ex. 7) *Ne pas se pencher au dehors = Nie wychylać się !*

Ne pas se pencher_[mouvement + trajectoire] au_[trajectoire] dehors_[trajectoire]

qui gardent le sens et facilitent la compréhension de la construction du départ (version polonaise) mais qui témoigne d'une structure de fond, propre à la construction en *S-languages* (trajectoire dans le satellite, version polonaise) :

Ex. 8) (nie) wy_[trajectoire] chylać się_[mouvement + manière] za_[trajectoire] okno_[fenetre]

Cette même phrase (polonaise), « traduite » en construction d'une *V-language* (trajectoire dans le verbe, cici : en français) aurait éventuellement la forme de :

Ex. 9) *il est interdit de se pencher*_[mouvement + trajectoire] *par*_[trajectoire] *la fenêtre.*

Notons au passage (à des fins de cette rédaction, nous nous limitons à la simple indication de la problématique qui suit) que la différence de constructions syntaxiques en français et en polonais fait ressortir le rôle prépondérant des préfixes, en polonais surtout. Comme le remarque Kopecka (2004 : 114-115) : « le polonais, comme les autres langues à satellites, encode la trajectoire du déplacement en dehors de la racine du verbe, dans un préfixe, laissant ainsi libre la place du verbe pour l'expression de la manière du déplacement ». Elle en conclut qu'en fait « les

préfixes polonaises sont très proches sémantiquement des particules anglaises (*in*, *out*, *away*, etc.), [...] ils « participent tous, [...], à l'expression du déplacement en ajoutant au verbe de base une nuance sémantique relative à la notion de trajectoire. Pour conclure sur ce point, nous citons Wróbel (*in* Grzegorzczkowska & al., 1998 : 538) qui avance avec justesse que la multifonctionnalité lexicale et la polysémie, proche de celles des unités lexicales ordinaires, sont deux traits caractéristiques pour presque tous les préfixes 'indigènes'. Le plus saillant est pourtant leur sens spatial marqué avant tout dans le cas des verbes de mouvement.

Comme nous allons voir par la suite, ce justement la préfixation des verbes du mouvement qui reste, de loin, le problème le plus laborieux à résoudre par des locuteurs non-natifs du polonais.

4. Deux manières de voyager

« Il y a deux manières de voyager » déclare donc Slobin (*Two ways to travel...*, Slobin, 1996b) en indiquant que la façon d'exprimer le mouvement dépend en grande partie des constructions grammaticales, de leurs formes et de leurs significations dans une langue particulière. En anglais et en espagnol, on ne voyage pas de la même façon ; en polonais et en français - non plus (cf. les tableaux 2 et 3 *supra*).

Nous pouvons admettre que pour communiquer efficacement, le locuteur (de la L2 mais celui de la L1 également) doit mobiliser deux types de connaissances :

- sa capacité à organiser le discours suivant des principes pragmatiques universels ;
- sa capacité à mobiliser des moyens linguistiques, souvent spécifiques à une langue donnée, nécessaires pour mettre en jeu ces principes pragmatiques.

S'il est aussi généralement admis qu'un locuteur adulte est tout à fait capable cognitivement de transmettre le sens au niveau global (message dans son ensemble) et au niveau local (choix des unités lexicales, *ipso facto* ici : choix des verbes appropriés, pour composer sa phrase), il n'en reste pas moins que ce même adulte, en tant qu'apprenant d'une L2, sera beaucoup moins flexible dans l'appropriation des moyens spécifiques, imposés par le système de la langue en acquisition. Autrement dit, un adulte possédant sa L1 peut éprouver quelques difficultés à parler de la réalité (du monde qui l'entoure) en utilisant la L2 qu'il est en train de s'approprier. À la lumière des observations de Slobin (1996a, 1996b, 2000, 2004) sur les différences typologiques dans l'expression de mouvement à travers les langues et surtout suivant ses conclusions suggérant que la langue d'usage dominant du locuteur peut influencer sa façon de concevoir, d'organiser et de transmettre l'information dans une autre langue, ces difficultés seront liées avant tout à la re-structuration indispensable du système de la langue dominante (L1 - polonais ou français) pour passer à la structuration interne caractéristique pour la langue cible (L2 - français ou polonais).

Nous allons le montrer d'une manière succincte, dans ce qui suit, en nous référant à l'expression du mouvement en français et en polonais (L2 et L2) à travers les trois groupes de verbes discutés ci-dessus.

5. Informateurs, tâche, données analysées

Les données soumises à l'analyse font partie d'un corpus orienté (Paprocka-Piotrowska, 2008) permettant de suivre l'évolution des répertoires verbales de quatre groupes d'apprenants : les polonophones apprenant le français L2 (niveaux B1+ et B2+) et les francophones (de niveaux A1+ et A2+) apprenant le polonais L2. Tous les apprenants viennent d'un milieu institutionnel (enseignement supérieur) et leurs conditions d'apprentissage peuvent être caractérisées comme mixtes (input fort issu de l'enseignement/apprentissage renforcé par les contacts avec la langue en acquisition en dehors de la classe). Les productions des apprenants ont été systématiquement confrontées à des prestations des locuteurs natifs en L1 (français et polonais).

Tous les sujets observés ont été soumis à la même tâche verbale : production d'un récit à partir d'un support non-verbal. Il s'agissait de raconter à l'enquêteur l'histoire mise en scène par un dessin animé de 5 min environ, visionné auparavant (un épisode de *Reksio* ; protocole de recherche utilisé dans le projet APN-CNRS 2JE454 cf. Watorek 2002). Dans le film, un garçon et son chien, au début de l'hiver, vont faire du patin sur un lac avoisinant. Pendant le jeu, la glace étant peu épaisse craque, le garçon tombe dans l'eau et il en sort uniquement grâce à l'intervention ingénieuse de son ami Reksio, le chien (cf. *Reksio tyżwiarz*). La tâche de l'interviewé a consisté à reproduire à l'oral l'histoire (enregistrement audio) en suivant la consigne *que s'est-il passé ?* Il est à signaler que dans ce protocole d'enquête, les interventions de l'interlocuteur-expert (chercheur) sont minimales et ne servent qu'à aider l'apprenant à « avancer » dans le récit.

Les données enregistrées ont été transcrites et codées sous le système CHILDES (Mac Whinney, 2000), ce qui a permis leur traitement automatique. De cette façon, un ensemble de 100 fichiers (100 récits oraux) où 60 fichiers en français et 40 fichiers en polonais, ont été soumis au programme de fréquence de CLAN (composante de CHILDES), ce qui a donné un corpus total de 1361 unités lexicales reconnaissables comme formes verbales (fléchies ou non fléchies, standards ou non-standard) et placés dans une des trois catégories retenues pour l'analyse : verbe de direction/verbe de déplacement/verbes de mouvement du corps. Le tableau 4 qui suit immédiatement présente le corpus complet concerné par l'analyse qui succède.

Tableau 4 : Répertoire de verbes de mouvement - corpus complet (VDD + VDO + VMC)

	Polonophones en français B1+	Polonophones en français B2+	Français natifs	Francophones en polonais A1+	Francophones en polonais A2+	Polonais natifs	Total
Sujets par groupe	20	20	20	10	10	20	100
Verbes de mouvement	180	312	533	67	65	204	1361

Si les groupes de francophones en polonais L2 sont de 10 sujets seulement c'est pour garder l'homogénéité de ce public particulier : il s'agit des apprenants adultes, acquérant le polonais L2 dans le cadre institutionnel dans le pays

de la langue et n'y séjournant pas plus longtemps qu'un an (augmenter le nombre de sujets égale dans ce cas à introduire d'autres variables). Il reste à signaler que les questions concernant le développement du répertoire verbal focalisent la différence entre les deux niveaux observés (A1+ et A2+) ainsi que le comportement lexical des apprenants par rapport aux natifs à des stades successifs de l'acquisition (A1+ > A2+). Afin de rendre possibles les comparaisons avec les groupes de 20 sujets (d'autres groupes suivis), les résultats chiffrés ont été systématiquement convertis en pourcentages.

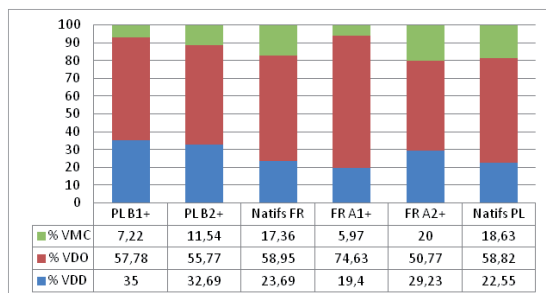
6. VDD / VDO / VDC - caractéristiques et distribution

Rappelons brièvement que pour ce qui est du classement des verbes dans les productions observées, nous avons retenus trois groupes distincts :

- *verbes de déplacement* : centrés sur le sujet qui effectue le mouvement, ils encodent le mouvement « intrinsèque » : *marcher, patiner, nager, etc.* ;
- *verbes de déplacement orienté* : centrés sur l'espace dans lequel le mouvement s'effectue ; ils expriment le mouvement « extrinsèque » : *monter/ descendre ; aller/ venir ; entrer/sortir, etc.* ;
- *verbes de mouvement du corps* : expriment un mouvement du sujet, un changement de position : *se pencher, s'agenouiller, s'effondrer, etc.*

Nous avons admis également que l'observation de ce type de lexèmes dans les langues différentes montre non seulement comment le mouvement est lexicalisé (quels sont les verbes utilisés pour désigner la même activité ; quels verbes sont les plus/les moins fréquents, mais aussi par quels moyens linguistiques offerts par la langue passe l'expression du mouvement verbe/satellite). *Ipsa facto*, nous avançons que la langue est une trace visible de la conceptualisation préalable du message et qu'elle transmet une vision particulière du monde. La mise en mots est, de ce fait, la seule trace observable de cette conceptualisation. L'intérêt des analyses confrontatives repose donc sur le fait qu'elles permettent de voir si les locuteurs des langues différentes racontent la même chose exactement de la même manière, et si non (ce que nous posons comme axiome fondamental) où se situe la différence. Par ailleurs, les apprenants d'une L2 étant souvent entre le système de la L2 et encore celui de la L1, offrent des données importantes pour voir ce qui dans une langue donnée ne pose pas de difficultés majeures dans l'acquisition et ce qui, au contraire, lui appartient si spécifiquement qu'il résiste le plus à une restructuration. Cette dernière question porte, bien entendu, sur les structures de la langue cible, mais non pas moins sur celles de la langue source qui peut longtemps filtrer l'accès à la langue en acquisition.

Le graphique 1 (ci-dessous) présente la distribution des verbes de direction/déplacement/mouvement du corps dans les données recueillies.



Graphique 1 : Répertoire de verbes de mouvement (VDD + VDO + VMC) - distribution par groupes

Une première tendance qui se dessine visiblement est l'importance capitale des **verbes de direction** (*verbes de déplacement orienté*, VDO) dans tous les groupes, à tous les niveaux et dans les deux langues confondues. Cette prépondérance des verbes de direction s'explique d'une manière assez simple par les contenus à narrer, présentés dans le film. Si nous reprenons le séquençage du premier épisode du film (Banazzo in Watorek, 2002), nous repérons quatre (a1, a6, a8, a10) événements-actions qui nécessitent un verbe de direction. Par la même, ces quatre situations font avancer le récit et assurent la cohérence du texte.

	1. Episode
a0	c'est l'hiver
a1	R se réveille sort de sa niche
a2	(R découvre/ <u>marche</u>) verglas
a3	R <u>tombe</u> – <u>glisse</u>
a4	R faire pipi
a5	R ne sait quoi faire – a froid
a6	R va chercher - sonne G
a7	R montre G glace / thermo
a8	G sort et/ou <u>glisse</u>
a9	R <u>glisse</u>
a9'	R comprend que gelé
a10	G rentre maison
a11	G feuilles sur verglas
a12	G + R ne <u>glissent</u> plus

Graphique 2 : Séquençage du film *Reksio*, épisode 1 (R = Reksio, G = Garçon)

Vu que tous les apprenants suivis sont des adultes, ils savent (à priori) en quoi consiste la construction d'un récit cohérent où la dimension temporelle (l'ordre de passation des événements) et la dimension causale (passage de la cause à l'effet) sont fondamentales. L'utilisation des lexèmes verbaux responsables de ces deux caractéristiques du texte à construire semble donc logique et naturelle. Tous les locuteurs (en L1 et en L2) emploient les verbes de direction pour répondre aux contraintes de la tâche imposée. Nous sommes ainsi face à un des universaux du langage où le filtre cognitif agit plutôt sur le *comment* (par quel classe de verbes) que sur *par quels moyens spécifiques* (quels item à sélectionner). Les différences interlinguales semblent ainsi neutraliser par les règles pragmatiques de construction d'un certain type de discours, connu dans les deux langues en contact : il s'agit bien de la construction d'un texte narratif en français et/ou en polonais.

Le deuxième trait qui se dégage de la lecture du Graphique 1 (*Répertoire de verbes...*) met en évidence la régularité moins massive néanmoins marquée des **verbes de déplacement** (VDD).

Les verbes de déplacement (VDD) accompagnent les verbes de direction (VDO) : si ces derniers font avancer le récit, les VDD servent souvent à bâtir

l'arrière-plan des événements relatés et de décrire d'une manière précise les états provoqués par ces événements. Le graphique 2 (séquençage) signale déjà l'importance du verbe *glisser* (on y reviendra) et du verbe *marcher*. La tendance généralisée (tous les groupes, tous les niveaux de langue) à mobiliser les verbes de déplacement s'inscrit de nouveau dans l'axe pragmatique de la construction du discours où les locuteurs agissent d'une manière comparable face à la contrainte communicationnelle (produire le récit).

Ce qui frappe également c'est la proportion similaire des sous-classes mobilisées par les natifs : les Français et les Polonais semblent avoir les comportements analogues (Tableau 5), tandis que les apprenants témoignent une tendance visible à s'approcher vers les résultats des natifs au cours de l'acquisition.

	Natifs FR	Natifs PL
% VDO	58,95	58,82
% VDD	23,69	22,55
%VMC	17,36	18,63

Tableau 5 : Répertoires des locuteurs natifs

Les 75% de VDO chez les apprenants A1+ (français) du polonais L2 avertissent néanmoins qu'au stade initial de l'acquisition (les Français de niveau A1+ sont le groupe le moins avancé) l'expression du mouvement passe par les verbes sémantiquement plus spécifiques (cf. les verbes à tension), permettant de coder plutôt la trajectoire (déplacement entre les points A et B) que la manière (la façon de mouvoir).

En troisième position viennent les *verbes de mouvement du corps* (*vmc*) qui dans les données issues de tous les groupes réalisent le pourcentage de formes le moins important. Cela nous fait supposer que ce type de lexèmes demande une spécialisation plus grande dans la représentation des structures événementielles, ce qui, pour sa part, peut constituer un frein dans leur mobilisation. L'harmonisation des taux d'emploi des verbes de mouvement du corps entre les groupes d'apprenants de la L2 et des natifs prouve que les *vms* sont un bon indicateur des stades du développement du lexique spécifique à la L2 en acquisition.

La distribution observée des trois classes de verbes (*vdo*, *vdd*, *vmc*) nous laisse encore sur notre faim pour ce qui est des différences notoires dans la conceptualisation et l'expression du mouvement par des langues différentes : à l'intérieur des répertoires, les *vdo* et les *vmc* se placent toujours à deux pôles opposés et les *vdd* occupent une position médiane. Les Natifs (FR et PL) présentent aussi des comportements similaires pour ce qui est de la composition interne de leurs répertoires : les *vdo* y atteignent presque 59 %, les *vmc* tournent autour de 18 % et les *vdd* arrivent à 23 % environ. Les dissemblances et la diversité se trouvent donc à l'intérieur des répertoires respectifs, ce que nous allons voir ci-après.

7. Verbes de direction en français et en polonais

La similitude de surface (pourcentage analogue) dans la mobilisation des VDO entre les groupes de natifs - qui constituent d'une certaine manière le point d'arrivée (la cible) des apprenants des L2 - dévoile son hétérogénéité à l'étude de la composition des répertoires VDO en termes d'unités lexicales mobilisées.

Chez les natifs français le total de 326 de formes produites (VDO) est généré par la multiplication d'occurrences d'un petit nombre de verbes : *aller* (70), *sortir* (47), *tomber* (31), *rentrer* (22), *aller chercher* (22), *revenir* (19), *partir* (16), *arriver* (15), *monter* (11), *retourner* (10). Ces dix vdo les plus fréquents totalisent à eux-mêmes 80,67 % de *verbes de direction* mobilisés où le seul verbe *aller* en constitue 21,47 % (à l'intérieur du répertoire des vdo).

Quant au polonophones natifs, parmi les 120 formes produites, ils n'emploient que cinq unités dont la fréquence est sensiblement supérieur aux autres : *pójść* (17, *aller*_[perf]), *iść* (12 *aller*_[imprf]), *wyjsć* (11, *sortir*_[perf]), *wychodzić* (10, *sortir*_[imprf]), *wpaść* (10, *tomber*_[perf]). Ces mêmes vdo constituent 50 % de tous les *verbes de direction* utilisés par les polonophones natifs (cf. 81% chez les francophones) ; enfin, *pójść* et ses 17 occurrences (14,16 % in vdo) ne peuvent nullement concurrencer la position forte (plus de 21 %) occupée par *aller* dans le répertoire des Natifs_FR.

Sans rentrer dans les détails des répertoires des apprenants, lesquels de toute manière attestent les mêmes tendances que les natifs, observant de près les comportements linguistiques de ces derniers nous mettons le doigt sur les différences de lexicalisation et de conceptualisation de mouvement offertes par les deux langues en contact. Kielski (1956 : 18) le pointe encore plus exactement disant que si le verbe *aller* en polonais possède trois équivalents contextuels : *iść*, *chodzić* et *jechać* (*iść* > *aller*, *chodzić* > *marcher*, *jechać* > *mouvoir* à l'aide d'un moyen de locomotion : à cheval, à bicyclette, en voiture, etc.), le français (langue analytique par excellence) rend les nuances sémantiques par des syntagmes analytiques bâtis autour d'une unité lexicale (*aller à cheval*, *aller en voiture*, etc.).

La différence de fréquence entre *aller* (21%) et *iść* (14%) attestée aussi bien dans les productions des natifs que des apprenants n'empêche pas, en revanche que les deux - seuls où à l'intérieur des syntagmes verbaux - soient considérés comme « génériques de mouvement » où verbe de direction « par défaut ».

8. Verbes de déplacement en français et en polonais

Le film support met en vedette deux unités lexicales incontournables pour la mise en mots de la représentation cognitive (du *narré*) de l'histoire : *glisser* (cf. séquençage : a3, a8, a12) et *patiner*, ainsi que, bien sûr, leurs dérivés lexicaux et sémantiques, le plus souvent indiosyncrasiques (*se glisser*, *faire glace*, *sobie ślizgać*, *patynować*, etc.).

Si nous regardons rapidement ce qui se passé du côté des apprenants francophones du polonais L2, nous constatons avant tout le traitement non natif des formes pronominales.

Chez les francophones A1+, nous attestons *spacerować się* à la place de *spacerować* (non pronominal), le plus probablement à l'image de *se promener*. Chez les B2+ (Ex. 10, *Audré*), nous avons le mécanisme contraire :

Ex. 10) ale kiedy wraca to chłopczyk potrzebuje tą tyżwę i żeby *sobie ślizgać/poślizgać* (= *mais quand il revient alors le garçon a besoin de ce patin pour se glisser/glisser un peu*)

Poślizgać dans le sens de *glisser=patiner* demande le pronom réfléchi « *się* » qui fait défaut, cependant *sobie ślizgać* = à soi glisser (avant l'auto-correction marquée par [/]) peut en être une trace. Dans les deux cas, le passage entre *patiner* (non pronominal) et *poślizgać się* (pronominal) constitue visiblement une difficulté pour Auré.

Enfin, deux créations lexicales (*patynować, zrobić patinage*), proposées par les apprenants francophones indiquent la façon dont se construit le répertoire verbal de la L2 en acquisition. *Patynować* est un hybride franco-polonais où le radical « *patyn-* » vient sans doute du *patin/patin-er* (français) et la finale *-ować* est propre aux verbes polonais (comme *spacer-ować*). L'origine de *zrobić patinage* est encore plus transparente : il s'agit, le plus probablement, d'un transfert L1 > L2, en tant que stratégie interlinguistique (Broeder & al., 1988), où l'apprenant profite pleinement de ses connaissances disponibles sur la L1 et les exploite *ad hoc* dans sa recherche de solution du problème d'ordre lexical.

Les apprenants polonophones du français éprouvent les mêmes difficultés, dans le même type de construction. Le tableau 6 signale les formes non natives (marquées par *_id*) produites le plus souvent en français L2 par les B1+ et B2+.

	B1+ en français L2	B2+ en français L2	Natifs FR
<i>faire patinage / faire du patin / patiner</i>	58,7 % <i>patiner_id</i> = 3,17 %	32,4 % <i>faire la glace</i> (<i>patiner_id</i>) = 1,96 %	43,5 %
<i>glisser</i>	9,5 % <i>glisser_se_id</i> = 12,7 %	11,8 % <i>glisser_se_id</i> = 26,5 %	20,6 %
Total %	84,07 %	72,66 %	64,1 %

Tableau 6 : *Faire patinage et glisser* – distribution (groupes)

Notons que la forme pronominale *se glisser* correspond au verbe polonais *wślizgnąć się* [se faire passer discrètement], comme dans : *se glisser dans la foule* = *wślizgnąć się tłum*. Néanmoins, dans les exemples 11-12, l'emploi idiosyncrasique de *se glisser* correspond à la forme non pronominale *glisser* et renvoie directement à son équivalent polonais : le verbe pronominal *ślizgać się* [se déplacer sur une surface lisse] :

Ex. 11) *il s'est glissé* à côté de sa niche et puis il a fait pipi. il est allé chez son patron un petit garçon qui habite la maison à côté. le garçon *s'est glissé aussi*.

Ex. 12) bon il a aperçu que il y a [//] le [/] le sol [//] la terre elle est glacée. il y a de glace. *il s'est glissé*. il a tombé.

Se glisser en tant que substitution de *glisser* a une vie longue dans les productions des polonophones en français L2 : les apprenants plus avancés (B2+) l'attestent

encore dans plus de 26 % de formes des *verbes de déplacement* produits. Ceci montre combien il est difficile pour un apprenant d'une L2 de établir les liens : *notions – formes lexicales* à partir des schèmes cognitifs complexes (Giacobbe 1992) dont il dispose déjà. Éviter le transfert lexical de sa langue maternelle est d'autant plus compliqué que les caractéristiques de la L1 exercent un effet notable (cf. 4 *supra*) sur les schèmes de lexicalisation des procès en L2, la *forme réfléchie vs non réfléchie* des unités lexicales (en L1 et en L2) en est un exemple classique.

9. Verbes de mouvement du corps en français et en polonais

Malgré l'input fortement explicite pour ce qui est des verbes de mouvement du corps (film support), les *vmc* sont les moins nombreux dans les deux langues (L1 et L2) et à deux niveaux observés (apprenants moins et plus avancés).

Quant aux configurations (trajectoire + source/but) se rapportant exactement à *tomber* au sens « être entraîné à terre en perdant son équilibre », deux types de mouvements sont à lexicaliser à partir du film-support :

- i) *tomber* parce que [avant] *glisser, perdre l'équilibre* ;
- ii) *tomber* [à son tour, à plusieurs reprises].

Cependant, le passage entre le français et le polonais se complique dès le départ, car *tomber* (i et ii) correspond aux trois entrées distinctes en polonais (*Słownik Języka Polskiego* (<http://sjp.pwn.pl>):

- i) *spaść – spadać* : *przemieścić się w powietrzu w dół, tracąc punkt zaczepienia lub równowagę* (5)
- ii) *upaść – upadać* : *zmienić nagle pozycję ze stojącej na leżącą* (6)
- iii) *przewrócić się – przewracać się*: *tracąc równowagę, wyrzucić się; też o przedmiotach, rzeczach, upaść na bok lub spodem do góry*" (7)

La difficulté est de plus double: il s'agit d'un côté du choix du lexème, de l'autre - de la préfixation verbale indispensable pour exprimer la trajectoire.

L'examen détaillé des productions des apprenants francophones du polonais L2, a permis de dégager (à partir des données analysées) un agenda développemental à trois étapes, où l'étape 3 est celui des natifs non-attesté par les productions des apprenants suivis :

1. **lexème nu/item générique** d'un mouvement du corps (*padać*_[A1+,-FR])
2. **forme standard**, courte ou dérivée (*tomber*_[B1+ / B2+,-PL] ; *wstać/wstawać*_[B2+,-FR])
3. **synonymes** (*tomber/trébucher* ; *upaść/przewrócić się*) et variantes de registres de langue (*tomber/ se casser la figure* ; *upaść/wywalić się*).

Enfin, résumant brièvement des moyens lexicaux d'expression de mouvement, spécifiques à la langue en acquisition et mis en place par les apprenants francophones du polonais L2, nous ne pouvons pas passer sous silence le fait que le passage entre le système à cadrage verbal (*V-language*, le français) vers

le système à cadrage satellitaire (*Slanguage*, le polonais) ne se fait pas sans difficultés. Nos données suggèrent que le double marquage du polonais (cf. tab. 2 et 3) : par le préfixe (*satellite* pour la *trajectoire*) et par la préposition (pour la source/le but), est dans un premier temps trop lourd à gérer équitablement. Dans les trois classes de verbes de mouvement confondues, 76,5 % de formes préfixées chez les A1_FR et 25 % de formes préfixées chez les A2_FR sont idiosyncrasiques. Cette idiosyncrasie consiste précisément dans l'emploi non-natif du préfixe choisi par l'apprenant, par exemple : *spasć* pour *upaść/wpaść* (A1+), *przychodzić* pour *wychodzić*, *upadać* pour *wpadać* (A2+).

10. Bilan et conclusions

Que se passe-t-il quand ces deux systèmes linguistiques réagissent par rapport à la réalité d'une façon différente ? Comment l'apprenant adulte réagit-il au changement de langue de communication où les notions différentes exigent l'utilisation de moyens spécifiques, offerts par une langue donnée ? Quelle évolution du répertoire verbal est observable à des stades successifs de l'acquisition menant à la maîtrise d'une L2 proche de la compétence des natifs ? A travers ces questions fondamentales, nous avons tenté de voir si et comment un apprenant adulte, en « route vers le bilinguisme », se détache peu à peu du système acquis de sa L1 pour construire son système interne, dit « interlangue ». Ce bilinguisme, au sens psycholinguistique, ne signifie pas une maîtrise parfaite d'une langue étrangère, mais une métaconscience des différences entre les deux systèmes linguistiques et la capacité de passage entre les deux.

Au vu des analyses effectuées, nous pouvons constater que ce passage implique forcément une restructuration, voire une reconstruction, des moyens linguistiques spécialisés dans l'expression de certaines notions, permettant de décrire la même réalité avec des moyens linguistiques différents qui sont offertes par une langue donnée. Les résultats obtenus concordent avec ceux d'autres études (cf. Slobin, 1996a,b ; Giacobbe, 1992, Perdue, 1995) et confirment que les adultes sont particulièrement résistants à ce type de restructuration mentale qui permet de « penser pour parler » en langue étrangère à la manière des locuteurs natifs de cette langue.

Notes

¹ Grzegorzczkova (2002 :162).

² *L'image linguistique du monde et la cohérence du texte* [Notre traduction].

³ Il s'agit ici d'une présentation forcément simplifiée d'un élément de la psychomécanique du langage de Guillaume.

⁴ Pour la présentation complète cf. Paprocka-Piotrowska (2008 : 144-145).

⁵ Se déplacer dans l'air vers le bas, quand ce qui retenait ou soutenait vient à manquer.

⁶ Changer brusquement la position [du corps] de l'horizontale à la verticale.

⁷ S'écrouler perdant l'équilibre ; aussi pour les objets ; etc. : tomber sur un côté ou de l'endroit à l'envers.

Bibliographie

- Bartmiński, J. 2007. *Językowe podstawy obrazu świata*. Lublin : Wydawnictwo UMCS.
- Bartmiński, J., Tokarski, R. 1986. Językowy obraz świata a spójność tekstu. In : T. Dobrzyńska (éd.) *Teoria tekstu. Zbiór studiów*. Wrocław : Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 65-81.
- Berman, R. A., Slobin, D. (éds) 1994. *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NY : Lawrence Erlbaum Associates.
- Boas, F. 1911. Introduction to Handbook of American Indian languages. *Bulletin* 40, part I, Bureau of American Ethnology. Washington, DC: Government Printing Office. [Repris in] F. Boas (1966) *Introduction to Handbook of American Indian Languages*. Lincoln : University of Nebraska Press.
- Boas, F. 1938. Language. In : F. Boas (éd.) *General anthropology*. Boston/ New York : D.C. Heath and Company, 124-145.
- Broeder, P., Extra, G., Hout, R. van, Strömqvist, S., Voionmaa, K. (éds) 1988. *Second Language Acquisition by Adult Immigrants. Final Report. Vol. 3: Processes in the developing lexicon*. Strasbourg/Tilburg/Göteborg : E.S.F.
- Giacobbe, J. 1992. *Acquisition d'une langue étrangère. Cognition et interaction*. Paris : CNRS Editions.
- Grzegorzczkova, R. 2002. *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*. Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grzegorzczkova, R., Laskowski R., Wróbel, H. (éds) 1998. *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*. Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Guillaume, G. [1929]/1993. *Temps et verbe. Théorie des aspects, des modes et des temps. Suivi de L'architecture du temps dans les langues classiques*. Paris : Champion.
- Humboldt, W. von [1836]/2001. *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und seinen Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*. Berlin : Commission bei F. Dümler. Trad. pol. 2001. *Rozmaitość języków a rozwój umysłowy ludzkości*. E. M. Kowalska. Lublin : RW KUL.
- Kielski, B. 1957-1960. *Struktura języków francuskiego i polskiego w świetle analizy porównawczej. Cz. 1-2*. [Łódzkie Towarzystwo Naukowe] Wrocław : Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Kopecka, A. 2004. *Etude typologique de l'expression de l'espace : localisation et déplacement en français et en polonais*. Thèse de doctorat (non publiée). Université Lumière Lyon 2.
- Lakoff, G. 1987. *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal About the Mind*. Chicago : University of Chicago Press.
- Lamiroy, B. 1983. *Les verbes de mouvement en français et en espagnol. Linguisticae Investigationes, Supplementa* 11. Amsterdam/Philadelphie : Jonh Benjamins & Leuven University Press.
- Langacker, R. 1986. "An introduction to cognitive grammar". *Cognitive Science* n°10, pp. 1-40.
- Langacker, R. W. 1987. *Foundation of Cognitive Grammar. Vol. I: Theoretical Prerequisites*. Stanford, Cal. : Stanford University Press.
- Levelt, W. 1989. *Speaking. From Intention to Articulation*. Cambridge MA: The MIT Press.

Mac Whinney 2000. *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum. Version en ligne : *The CHILDES Project. Vol. 1/Part 1: The CHAT Transcription Format. Vol. 2/Part 2: The CLAN Programs*; <http://childes.psy.cmu.edu> [01.08.08].

Mayer, M. 1969. *Frog, where are you?* New York : Dial Press.

Paprocka-Piotrowska, U. 2008. *Conter au risque de tout changer. Complexité conceptuelle et référence aux procès dans l'acquisition du français et du polonais L2*. Lublin : TN KUL & KUL.

Perdue, C. 1995. *L'acquisition du français et de l'anglais par des adultes : former des énoncées*. Paris : CNRS Editions.

Sapir, E [1924]/1958/1978. The grammarian and his language. *American Mercury* 1, 149-155. [Repris in] D. G. Mandelbaum (éd.) 1958. *Selected writings of Edward Sapir in language, culture and personality*. Berkeley/Los Angeles : University of California Press. Trad pol. 1978. Gramatyk i jego język. In *Kultura, język, osobowość*. B. Stanosz & R. Zimand. Warszawa : Państwowy Instytut Wydawniczy, 96-127.

Selinker, L. 1972. "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* n°X (3), pp. 209-231.

Sikora, D. 2008. *May an event approach be useful in dealing with polish motion verbs?* version en ligne : <http://languages.uchicago.edu/scla/sclc2007.html>. The Slavic Cognitive Linguistics Association (SCLA), SCLA 2007 Conference at the University of Chicago. [24.08.08].

Slobin, D. (éd.) 1985-1997. *The crosslinguistic study of language acquisition, vol. 1-5*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Slobin, D. 1996a/2003. From 'thought and language' to 'thinking for speaking'. In J.J Gumperz. & S.C. Levinson, (éds) *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge : Cambridge University Press, 70-96. Trad. pol. : (2003) 'Od myśli i języka' do 'myślenia dla mówienia'. In E. Dąbrowska & W. Kubiński (éds) *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*. Kraków : Universitas, 361-402.

Slobin, D. 1996b. Two Ways to Travel: Verbs of Motion in English and Spanish. In M. Shibatani & S. A. Thompson (éds) *Grammatical Constructions. Their Form and Meaning*. Oxford : Clarendon Press, 195-220.

Slobin, D. 2000. Verbalized Events. A Dynamic Approach to Linguistic Relativity and Determinism. In S. Niemeier & R. Dirven (éds) *Evidence for linguistic relativity*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins, 107-138.

Slobin, D. 2004. The Many Ways to Search for a Frog. Linguistic Typology and the Expression of Motion Events. In S. Strömquist & L. Verhoeven (éds) *Relating events in narrative. Vol. 2 : Typological and contextual perspectives*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 219-257.

Słownik Języka Polskiego (PWN) version en ligne : <http://sjp.pwn.pl/> [28.08.08].

Talmy, L. 1983. How languages structure space. In H. Pick & L. Acredolo (éds) *Spatial orientation: Theory, research and application*. New York : Plenum, 225-282.

Talmy, L. 2000. *Toward a cognitive semantics*. 2 vol. Cambridge MA : MIT.

Tesnière, L. [1959]/1976. *Éléments de syntaxe structurale*. Paris : Klincksieck.

Watorek, M. 2002. *Construction du discours par apprenants des langues, enfants et adultes. Rapport du projet APN 2JE 454 (Section du Comité national 34 du CNRS) 2000/2002. Soumis à l'évaluation* (rapport non publié).

Weisgerber, L. [1926]/1964. Das Problem der inneren Sprachform und seiner Bedeutung für die deutsche Sprache. In : L. Weisgerber. *Zur Grundlegung der ganzheitlichen Sprachauffassung. Aufsätze 1925-1933*. H. Gipper (éd.). Düsseldorf : Pädagogischer Verlag Schwann, 36-50.

Weisgerber, L. 1929. *Muttersprache und Geistesbildung*. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht.

Whorf, B. L. [1940]/1982. "Linguistics as an exact science". *Technology Review* n° 43, 61-63, 80-83. [Repris in 1956] *Language, thought, and reality: selected writings of Benjamin Lee Whorf*. J. B. Carroll (éd.). Cambridge, MA : MIT Press. Trad. pol. 1982. *Językoznawstwo jako nauka ścisła*. In *Język, myśl i rzeczywistość*. T. Hołówka. Warszawa : Państwowy Instytut Wydawniczy, 295-313.

Whorf, B. L. [1942]/1982. *Language, mind and reality. Theophist (Madras, India)*. [Repris in 1956] *Language, thought, and reality: selected writings of Benjamin Lee Whorf*. J. B. Carroll (éd.). Cambridge, MA : MIT Press, 246-270. Trad. pol. 1982. *Język, umysł i rzeczywistość*. In *Język, myśl i rzeczywistość*. T. Hołówka. Warszawa : Państwowy Instytut Wydawniczy, 332-362.