

Lexique des procès : rôle textuel et rôle dans l'acquisition des langues

Gema Sanz Espinar

DANS **REVUE FRANÇAISE DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE** 2002/2 Vol. VII , PAGES 81 À 98
ÉDITIONS **PUBLICATIONS LINGUISTIQUES**

ISSN 1386-1204

DOI 10.3917/rfla.072.0081

Date de mise en ligne : 01/01/2007

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2002-2-page-81?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Publications linguistiques.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur cairn.info/copyright.

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

Lexique des procès : rôle textuel et rôle dans l'acquisition des langues

Gema Sanz Espinar
Universidad Autónoma de Madrid

Résumé : *Le lexique des procès a des fonctions clés au niveau textuel. La compétence en langue étrangère, notamment la compétence narrative, que l'on traitera ici, peut se voir influencée par le manque du lexique des procès ou par l'acquisition partielle ou idiosyncrasique de celui-ci. Une approche textuelle et conceptuelle de quelques productions narratives en français et en espagnol langues étrangères et langues maternelles (FLM, ELM, FLE et ELE) nous permettra d'opposer les deux cas dans les deux langues, afin de mettre en relief la construction des récits oraux au niveau de l'information propositionnelle explicitée (principalement, référence au domaine des procès, de la spatialité et de la temporalité), ainsi qu'au niveau suprapropositionnel (cohésion et cohérence). Enfin, nous étudierons l'influence de l'input oral réel dans les productions orales des apprenants.*

Abstract: *Verbal lexicon has key functions at textual level. Competence in second language - and specially narrative competence, with which we are dealing here - can be influenced by lack of verbal lexicon, by partial acquisition or idiosyncratic acquisition of it. A textual and conceptual approach of some narrative productions in French and Spanish as first and second languages (FLM, ELM, FLE and ELE) will let us compare both cases in these two languages in order to make clear how oral narratives are built up at propositional level (mainly, the explicit reference to processes, space and temporality) and at suprapropositional level (cohesion and coherence). Finally, we will study the influence of real oral input in the learners' oral productions.*

1. Introduction

Le lexique des procès a des fonctions clés au niveau textuel. La compétence en langue étrangère, notamment la compétence narrative orale, dont on parlera ici, peut se trouver très influencée par la compétence lexicale, plus précisément par la disponibilité ou non d'un lexique riche des procès, ou par l'acquisition partielle ou idiosyncrasique de celui-ci.

Nous aborderons les relations entre le lexique et le niveau textuel dans le cadre d'un modèle cognitivo-conceptuel de la production langagière, plus précisément le modèle de Levelt (1989), qui a été créé pour la description de la production en langue maternelle (LM) mais que nous appliquerons aussi à la production en langue étrangère (LE). D'après Levelt, autant la conceptualisation que la formulation sont dépendantes des langues utilisées. L'application de ce modèle à l'étude des langues étrangères peut nous éclaircir sur le niveau auquel se produisent les transferts de la LM et les acquis en LE. D'autres

adaptations du modèle qui défendent l'universalité de certains processus de conceptualisation ont été formulées, mais nous justifions ailleurs la convenance de s'en tenir au modèle originaire de Levelt (Sanz Espinar, 1999b ; Sanz Espinar, Park & Choi, 2002).

Nous partons de deux présupposés¹, à savoir que les liens entre la conceptualisation et la formulation sont dépendants des langues utilisées et que les niveaux lexical et textuel entretiennent de fortes relations. Cela veut dire que l'étude globale des productions langagières doit montrer l'incidence des choix de formulation (unités lexicales, syntaxiques, morphologiques) sur la conceptualisation aux niveaux propositionnel et suprapropositionnel et vice-versa.

Dans la langue maternelle pleinement développée chez des adultes natifs, la relation entre la conceptualisation et la formulation est à peu près établie. C'est-à-dire que les natifs attribuent aux unités lexicales, morphologiques et syntaxiques un sens et ils en font usage de façon plutôt régulière et conventionnelle.

Dans l'acquisition d'une langue étrangère, la conceptualisation, la formulation, ainsi que la relation entre ces deux opérations sont flexibles, parfois idiosyncrasiques, et laissent apparaître à certains moments des influences de la LM ou des hypothèses erronées sur le fonctionnement de la LE. Par contre, les relations fortes entre le niveau lexical et textuel existent au même degré en LE qu'en LM, du fait que la LE est un système de communication, autonome comme la LM, quoique déficitaire. Ces relations sont d'autant plus importantes que le lexique mental peut être, dans certaines étapes, trop réduit par rapport aux besoins communicatifs des sujets apprenant la langue, ce qui a des conséquences sur la construction textuelle.

C'est le lexique des procès que nous avons choisi pour illustrer ces relations entre le niveau lexical et textuel, ainsi que les relations entre conceptualisation et formulation dans la langue étrangère. Nous l'encadrons dans un type de texte très précis, le récit oral. Bien que, du point de vue théorique, le récit ait des caractéristiques générales, indépendantes des langues, nous avons étudié les productions en deux langues proches, l'espagnol et le français langues maternelles et étrangères en vue de trouver les spécificités dans l'usage du lexique des procès dans un texte narratif. En effet, on peut trouver des spécificités dans les langues maternelles qui ont une influence sur le développement de la LE. On étudie les productions de deux groupes d'apprenants d'ELE et de deux groupes d'apprenants de FLE, qui ont été exposés différemment à l'input de la langue cible, dans le but de montrer comment évolue le lexique des procès, l'organisation textuelle et comment se modifie l'influence de la LM grâce à l'immersion dans un pays étranger. Avant d'entreprendre l'analyse de ces productions on abordera plus en détail le rôle textuel et le rôle dans l'acquisition du lexique des procès.

2. Le lexique des procès : rôle dans le récit

Quel est le rôle textuel du lexique des procès ? C'est à travers la définition du procès et du texte narratif que l'on pourra mieux cerner la relation entre les deux. Les "procès" sont des entités linguistico-conceptuelles insérées dans des entités conceptuelles plus complexes, les

¹ Ce présupposé est validé par des travaux empiriques sur l'acquisition de langues étrangères dans une perspective textuelle, comme on l'explique dans Sanz Espinar, Park & Choi (2002).

"propositions", qui font elles-mêmes partie d'une entité supérieure, le "texte". Ces entités réfèrent², c'est-à-dire qu'elles sont une représentation-filtre d'une éventuelle réalité³.

Dans le cadre de la grammaire cognitive, Langacker parle de "verbes cognitifs", ce qui correspond dans notre terminologie aux "procès". D'après lui, les verbes, du point de vue cognitif, sont des "configurations relationnelles qui s'étendent nécessairement dans le temps et qui sont enregistrées en séquence" (Langacker, 1991, 140). Cela veut dire que la composante essentielle d'un procès, c'est le temps. Ainsi, un procès, en tant qu'opération conceptuelle, est la représentation séquentielle d'une certaine situation (configuration relationnelle d'entités liées éventuellement entre elles ou liées à un espace). Noyau pour sa part, définit les procès comme "les différents types de situations sous l'angle de leur constitution temporelle [...] une situation est, typiquement, un événement (état de choses modifiant le cours du monde), mais il peut s'agir aussi de situations statiques pertinentes d'une façon ou d'une autre pour les événements évoqués" (Noyau, 1991, 48).

Cependant, les procès peuvent référer à des domaines référentiels autres que la temporalité, tels la spatialité - *s'asseoir, entrer, sortir, tomber* - ou des entités de diverses sortes indiquent le moyen, l'instrument, l'objet - *poignarder, empoisonner, pêcher* - les qualités acquises - *vieillir, rougir* - la manière du procès - *piocher, arracher, murmurer* -, etc.

On ne peut pas conceptualiser les procès de façon isolée. Les procès sont le résultat d'une opération de référenciation où l'on conceptualise des informations de façon organisée dans une proposition. La proposition réfère, non seulement au domaine des procès, mais aussi à des entités et à une structure spatio-temporelle. Dans le cadre du texte, d'autres relations doivent être prises en compte : des relations entre les différents procès, la relation entre ce qui est implicite et ce qui est explicite,...

Parmi les différents types de textes, le récit est défini essentiellement par sa structure temporelle (Von Stutterheim & Klein, 1991) et par sa structure causative (Trabasso & Rodkin, 1994). La cohésion et la cohérence à l'intérieur du récit répondent à certaines contraintes (Von Stutterheim & Klein, 1991) et bien que l'on puisse tenter de définir le récit de façon universelle, la réalisation de chaque récit a, comme on pourra le voir, des caractéristiques particulières dans les différentes langues, même lorsque l'on compare des langues proches comme le français et l'espagnol.

La confluence de traits sémantiques (spatialité, temporalité, entités...) dans une proposition, voire dans un procès, peut être déterminée par des fonctions textuelles, telles que l'introduction de la référence dans le texte. D'après certaines études sur l'introduction de la référence spatiale dans le texte, chaque langue a des tendances particulières. D'après l'étude de Hickmann & al. (1998), en français on utilise plus de verbes statiques lors de la mention de la référence spatiale, à la différence de l'anglais ou de l'espagnol, où l'on utiliserait plus de verbes de mouvement. Dans Sanz Espinar, Park & Choi (2002) on analyse les procès impliqués dans la proposition où l'on introduit une référence spatiale, qui peuvent porter eux-mêmes des traits de spatialité (+localisation/+mouvement) ou bien ne pas porter de trait de spatialité (-spatialité). La comparaison de productions en français, en espagnol et en coréen montre que l'espagnol utilise plus de verbes de mouvement que le français, qui, à son tour, en utilise plus que le coréen. Par ailleurs, dans les études de Talmay (1985) et de Choi & Berman (1991) on signale que le coréen et les langues romanes, à la

² Référence intra-textuelle, c'est-à-dire, construite dans le texte.

³ On peut construire juste une fiction, sans corrélation avec la réalité.

différence de l'anglais, ont des verbes qui font confluer le mouvement et l'agentivité. Cependant, lorsque Sanz Espinar, Park & Choi (op. cit.) comparent des productions dans ces trois langues maternelles, il se trouve que ces verbes de mouvement n'encodent pas fréquemment en coréen le trait d'agentivité lors de l'introduction de la référence spatiale.

Il apparaît donc que, bien que les verbes existant dans deux langues font confluer les mêmes traits sémantiques et véhiculent un sens semblable, les contextes d'utilisation peuvent être différents. C'est ce qu'on essaie de montrer dans cette étude, où l'on analysera, dans des récits oraux en FLE et en ELE, la conceptualisation et la formulation des procès qui participent à l'introduction de la référence spatiale dans le récit.

3. Lexique des procès : rôle dans l'acquisition des langues étrangères

Comme le signale Berman (1987), dans le cadre d'une approche conceptuelle, l'acquisition montre une évolution semblable en LM et en LE pour ce qui est de la relation entre conceptualisation et formulation (*mapping*) :

1. amalgames non analysés,
2. premières alternances formelles, bien que la règle ne soit pas généralisable,
3. oppositions formelles qui commencent à être liées à des règles généralisables,
4. règle normative appliquée, mais avec quelques déviations,
5. norme acquise, avec les exceptions et les contraintes lexicales propres à la langue.

Cette évolution correspond à un cycle qui peut recommencer lorsque de nouvelles unités lexicales (ou de nouveaux morphèmes ou structures) apparaissent dans la langue de l'apprenant ou de l'enfant. Le système entier se voit bouleversé à chaque fois que de nouvelles formes sont acquises.

Le rôle du lexique des procès au niveau propositionnel et énonciatif dans les productions des apprenants apparaît à partir de travaux comme ceux de Klein & Perdue (1992, 1997) sur les premières étapes de l'acquisition, et de Bartning (1997) sur les étapes ultérieures. Les auteurs soulèvent le fait que, dans les premières étapes de l'acquisition, on trouve des stratégies communes dans l'acquisition de toutes les langues (au moins de plusieurs langues européennes, romanes et autres). Dans les étapes ultérieures, on trouverait des itinéraires d'acquisition plus ou moins communs aux apprenants de chaque langue cible, comme le montre la description des étapes avancées du FLE que fait Bartning (1997).

L'intérêt de ces travaux réside dans la mise en évidence de la relation entre la compétence lexicale, grammaticale et discursive (énonciative, textuelle, socio-linguistique) en LE. Ainsi, Klein & Perdue (1992, 1997) décrivent-ils trois étapes dans l'acquisition d'une langue étrangère :

- a) l'étape à structuration non-verbale : peu de verbes ; les énoncés sont structurés selon le principe topique-focus ;
- b) l'étape à structuration verbale non-fléchie : apparition des verbes sans morphologie verbale ; les énoncés sont aussi structurés selon des principes sémantiques véhiculés par les verbes (structure argumentale) ;
- c) l'étape à structuration verbale fléchie : développement de la morphologie verbale ; les énoncés reflètent des contraintes pragmatiques, sémantiques et/ou grammaticales de la langue cible.

Bartning (1997) propose une description générale des étapes post-basiques jusqu'à la variété quasi-native en tenant compte essentiellement de paramètres grammaticaux et

discursifs et se centre sur les caractéristiques des variétés post-basiques en FLE. Elle parle ainsi de :

- a) l'étape post-basique I ou pré-avancée, qui correspond à la dernière étape décrite par Klein & Perdue (1992, 1997), avec peu de morphologie et peu de subordination ;
- b) l'étape post-basique II ou avancée, où se développent la morphologie et la syntaxe avec des règles parfois idiosyncrasiques ;
- c) l'étape quasi-native, où la morphologie et la syntaxe sont utilisées en suivant des règles de la langue cible.

On peut donc voir que le développement du lexique des procès est un élément clé dans le passage de l'étape pré-basique à l'étape basique, marqué par l'apparition des verbes. Le développement de l'étape basique est en principe déterminé par l'acquisition de certains verbes de base. Comme le signalent Clark (1993) pour le lexique de la LM, Noyau (1987) et Viberg (1993) pour le lexique de la LE, il existe une phase dans l'acquisition où l'on peut parler de vocabulaire de base. En ce qui concerne le lexique des procès, il s'agit souvent de verbes très fréquents dans la langue maternelle, qui apparaissent tôt dans l'interlangue et qui appartiennent à des champs sémantiques généraux : mouvement, action, transmission, vue, parole, connaissance, volonté - *aller/venir, faire, prendre/donner, voir, dire, savoir, vouloir*. On peut assumer que dans les étapes post-basiques le lexique verbal se développe forcément, au-delà du niveau de base, les contraintes sémantiques, morphologiques, syntaxiques... d'usage des verbes devant se mettre en place. Il est donc plausible, étant donné la relation étroite entre le lexique des procès et la compétence grammaticale et énonciative dans les premières étapes, que cette relation se maintienne au-delà. Dans les étapes ultérieures, le développement peut être étudié dans chaque champ lexical (Norman, 1996 ; Sanz Espinar, 1999), mais les champs lexicaux ne sont pas liés a priori à des fonctions textuelles.

L'étude que l'on propose aboutit à une description de l'acquisition d'une portion du lexique des procès et montre une façon d'aborder la relation entre le lexique et la compétence textuelle au-delà des étapes élémentaires. Elle resitue l'étude sémantique des verbes, que l'on ne fera pas à travers l'étude d'un champ sémantique, tous les contextes d'usage confondus, mais en mettant au premier plan le contexte d'usage. C'est pourquoi le lexique des procès qui intervient dans chaque épisode sera analysé séparément dans chaque épisode des récits.

4. Compétence lexicale et textuelle en FLE et en ELE

On a analysé le cas de l'acquisition de deux langues typologiquement proches : l'espagnol, appris par des francophones, et le français, appris par des hispanophones. On a utilisé le même dispositif expérimental pour recueillir des données. Le corpus de récits oraux est suscité à partir d'une tâche communicative commune : raconter ce qui s'est passé dans un film (un court-métrage des *Temps Modernes* de Chaplin) visionné par des locuteurs francophones et hispanophones, qui ont rendu la deuxième partie de l'histoire à l'intervieweur, qui a seulement visionné la première partie avec eux. On a également comparé avec un groupe de contrôle de locuteurs natifs qui ont raconté le film en LM.

L'étude porte sur le lexique des procès utilisé lors de l'introduction de la référence spatiale dans tous les épisodes de la deuxième partie du film (voir le résumé en fin d'article).

4.1. Constitution du corpus

Afin de déterminer l'influence de l'input sur le processus d'acquisition du lexique des procès, on a constitué des groupes d'apprenants qui ont eu un accès différent à la langue étrangère : en milieu essentiellement institutionnel et en milieu mixte (scolaire et en immersion). En fait, on pourrait dire que l'input réel accélère le processus d'acquisition et permet de vérifier beaucoup d'hypothèses que l'apprenant construit par rapport à la L.E. C'est pourquoi le contraste entre ces deux groupes pourrait devenir le reflet de ce qui se passe plus lentement dans le milieu institutionnel. On étudie donc deux variables : l'influence de la langue maternelle et l'influence de la langue étrangère. Nous pouvons également extraire des principes généraux de l'acquisition des langues romanes.

Le profil des apprenants de ces groupes (7 apprenants chacun) est le suivant :

Séjour à l'étranger :

ELE-A : 0-2 mois et demi	FLE-A : 0-5 mois
ELE-B : 6-16 mois	FLE-B : 9-21 mois

Années de scolarisation :

ELE-A : 5-9 ans	FLE-A : 3-9 ans
ELE-B : 6-11 ans	FLE-B : 6-13 ans

Ces échantillons ont d'abord été décrits en fonction de quelques paramètres morphologiques et syntaxiques des corpus, afin de vérifier l'homogénéité dans la compétence linguistique des locuteurs. En effet, on trouve des différences entre les groupes A et B :

Dans les groupes A :

- erreurs dans la morphologie verbale, au présent et au passé ;
- utilisation du présent et du passé composé (en FLE) ou de l'*indefinito* (en ELE) ;
- utilisation de la voix passive en ELE-A (parfois formellement incorrecte, avec le verbe *estar* au lieu de *ser*), non-utilisation de la voix passive en FLE-A (transfert de la LM).

Dans les groupes B :

- erreurs dans la morphologie verbale, seulement à l'*indefinito* (en ELE), aussi au présent (en FLE), mais moins que dans le groupe FLE-A ;
- utilisation du passé composé en ELE-B et du présent en FLE-B (tendances propres aux langues cibles) ;
- disparition presque totale de la voix passive en ELE-B et disponibilité de la voix passive en FLE-B (tendances propres aux langues cibles).

4.2. Analyse de l'introduction de la référence spatiale

L'analyse de la conceptualisation et de la formulation des procès y est présentée pour chaque épisode (rue/boulangerie, restaurant, bureau de tabac, fourgon, maison du couple bourgeois, maison des protagonistes). Dans les tableaux (dont quelques échantillons sont fournis en fin d'article), chaque colonne résume la proportion de lemmes/occurrences (*type/token*, T/T) pour chaque groupe. Lorsque cette proportion est inférieure à 0,5, on le marque en gras. Il s'agira alors de schèmes de conceptualisation ou d'unités lexicales "potentiellement prototypiques" dans le contexte d'un épisode. C'est-à-dire que l'on a de fortes chances de les retrouver dans un corpus plus large.

Enfin, les procès sont analysés à partir des traits sémantiques les plus saillants et on peut trouver des procès contenant plusieurs de ces traits :

SPATIALITÉ - MOUVEMENT

DIRT	(direction téléique)	<i>il va dans un restaurant</i>
DÉPL	(déplacement)	<i>il se promène dans la rue</i>
DIR	(direction)	<i>ils vont vers une maison</i>
POSIT	(changement de position du corps)	<i>ils s'assoient sur une pelouse</i>
CIBLE	(cible du mouvement)	<i>ils arrivent à une maison</i>
INT	(direction vers l'intérieur)	<i>il est dans un fourgon</i>
SUR	(direction vers le haut)	<i>ils se retrouvent sur une pelouse</i>
DEHORS	(direction vers l'extérieur)	<i>il sort de la maison</i>

SPATIALITÉ - LOCALISATION

LOC	(localisation)	<i>il est dans le fourgon</i>
LOCT	(localisation téléique)	<i>Chaplin retrouve la fille dans le camion</i>
POSIT	(position statique du corps)	<i>ils sont assis devant une maison</i>

NON-SPATIALITÉ

ACT	(action)	<i>il achète un cigare dans un kiosque</i>
ACTIV	(activité)	<i>il mange dans un restaurant</i>
PERC	(perception)	<i>ils voient une dame devant une maison</i>
PAROLE		<i>il demande un cigare dans un bureau de tabac</i>

Si l'épisode n'est pas raconté par un locuteur, on le marque d'un trait (-). Si l'épisode est raconté, mais la référence spatiale n'est pas explicitée, on le note sur les tableaux (n-é).

4.2.1. Conceptualisation : macroplanification

La macroplanification du récit dans les deux langues maternelles est semblable (cf. tableau 1). Peu d'omissions d'épisodes et peu de cas de non-explicitation de la référence spatiale.

On trouve plus d'épisodes omis chez les quatre groupes d'apprenants. Les hispanophones apprenants de FLE n'explicitent pas souvent la référence spatiale. Curieusement, chez les apprenants hispanophones, on ne voit pas d'évolution du groupe A au groupe B, tandis que chez les francophones, on voit que la tendance à omettre des épisodes diminue au bénéfice de la référence.

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. Nous pouvons aussi voir, dans l'utilisation de ces stratégies, une tendance propre à la langue maternelle, puisque l'on a repéré (cf. tableau 2) que la longueur des récits est notablement supérieure chez les natifs et les apprenants francophones que chez les natifs et les apprenants hispanophones. Une étude sur des corpus plus larges pourrait nous renseigner davantage sur la permanence de ces stratégies d'évitement en LE qui ne sont pas propres aux langues maternelles.

Tableau 1 : Macroplanification. Nombre d'occurrences (pourcentages)

	FLM	ELM	ELM> FLE-A	ELM> FLE-B	FLM> ELE-A	FLM> ELE-B
-	3 (7.1%)	4 (9.5%)	7 (16.6%)	7 (16.6%)	11 (26.1%)	6 (14.3%)
n-é	3 (7.1%)	4 (9.5%)	17 (40.4%)	16 (38%)	9 (21.4%)	9 (21.4%)

é	36 (85.8%)	34 (81%)	17 (42.8%)	19 (45.2%)	22 (50%)	27 (64.3%)
---	---------------	----------	------------	------------	----------	------------

Tableau 2 : Macroplanification. Longueur des récits (nombre moyen de propositions)

FLM	ELM	ELM> FLE-A	ELM> FLE-B	FLM> ELE-A	FLM> ELE-B
104	81	30	40	36	48

4.2.2. Conceptualisation : Microplanification

On a classé les propositions où la référence spatiale a été introduite selon le type de procès: de localisation, de mouvement ou sans trait de spatialité (cf. tableau 3).

Tableau 3 : Schèmes de conceptualisation. Récapitulation. Nombre d'occurrences (pourcentages)

	FLM	ELM	ELM> FLE-A	ELM> FLE-B	FLM> ELE-A	FLM> ELE-B
- spat	5 (13.9%)	2 (5.8%)	2 (11.7%)	5 (26.3%)	4 (18.2%)	4 (14.8%)
loc.	7 (19.5%)	4 (11.7%)	3 (17.7%)	6 (31.6%)	5 (22.7%)	6 (22.2%)
mouv.	24 (66.6%)	28 (82.4%)	13 (76.5%)	8 (42.1%)	13 (59%)	17 (63%)
Total	36	34	17	19	22	27

Les langues maternelles montrent des différences importantes du point de vue quantitatif. En ELM, on conceptualise beaucoup de procès de mouvement (82.4%). En FLM, le pourcentage est aussi important (66.6%), mais inférieur à l'ELM, ce qui va dans le même sens que les études de Hickmann *et al.* (1998).

Les procès de localisation sont plus fréquents en FLM qu'en ELM (19.5% vs 11.7%) et enfin, dans les deux langues, les procès sans trait de spatialité sont peu nombreux, voire rares en ELM (5.8%).

Quant aux apprenants, on remarque qu'en FLE, le groupe A conceptualise, comme en ELM, beaucoup de procès de mouvement (76.5%) et cela descend radicalement dans le groupe B (42.1%). C'est la tendance inverse dans les deux autres types de procès : les procès de localisation et les procès sans trait de mouvement augmentent, ce qui peut être dû à une influence de l'input oral français pour les procès de localisation, mais pas pour les procès sans trait de mouvement.

Le groupe ELE-A a un pourcentage de verbes de mouvement bas par rapport à l'ELM et même par rapport au FLM. Les verbes de localisation sont assez fréquents, plus qu'en FLM, et les procès sans trait de spatialité aussi. Le groupe ELE-B ne change pas beaucoup les pourcentages. Les procès sans trait de spatialité restent à peu près dans le même pourcentage, et les procès de localisation diminuent légèrement au bénéfice des procès de mouvement, toujours moins nombreux qu'en ELM et en FLM. Comment peut-on expliquer ces résultats ?

Procès de mouvement

L'organisation intrinsèque des verbes de mouvement en français et en espagnol rend difficile son acquisition dans les deux sens FLM>ELE et ELM>FLE, notamment pour ce qui est de la confluence du mouvement et de l'agentivité. Si l'on compare la distribution de la combinaison des traits de déplacement et d'agentivité dans les verbes français et espagnols, on trouvera des combinaisons nettement différentes dues à une mise au premier plan de traits sémantiques liés à la deixis en espagnol (*llevar* vs *traer*), mais liés à la capacité de mouvement de l'objet en français (*porter* vs *mener*). Les verbes dérivés de ces couples "nucléaires" portent des pronoms réfléchis en espagnol, qui ont une incidence sur la temporalité inhérente de ces procès (*llevar*, atélique vs *llevarse*, télique) et des préfixes et/ou des pronoms réfléchis en français, qui rajoutent des traits spatiaux, temporels ou qualitatifs (*apporter*, but du déplacement vs *emmener*, déplacement télique) en français.

Tableau 4 : Opposition conceptuelle et lexicale dans le domaine de la spatialité en FLM et en ELM

<i>porter/mener</i>	<i>llevar/traer</i>
[+déplacement,+action]	
[-objet animé / +objet animé]	[-référence déictique au locuteur / + référence au locuteur]
<i>porter/mener</i>	<i>llevar/traer</i>
<i>apporter/amener</i>	<i>llevar/traer</i>
<i>rapporter/ramener</i>	<i>llevarse/traerse</i>
<i>emporter/emmener</i>	<i>volver a llevar(se) / volver a traer(se)</i>
<i>remporter/ramener</i>	

L'analyse détaillée des récits montre une évolution intéressante dans la conceptualisation des traits ACT+DIRT. Dans le groupe FLE-A, on a trouvé un taux élevé de verbes de mouvement. Une analyse qualitative, montre la "surextension" (dans la terminologie de Viberg, 1993) de *mettre* chez ces apprenants. Le verbe véhicule le schéma ACT+DIRT, mais est utilisé avec un objet [+humain], ce qui est déviant par rapport au FLM. Il s'agit d'un calque du verbe *mener*, que l'on peut utiliser sans problèmes en ELM dans ce contexte et avec un objet [+humain]. Cet emploi de *mettre* disparaît complètement dans le groupe FLE-B. L'input oral français a dû éveiller chez les apprenants une précaution par rapport à ce "faux ami". On trouve dans ce groupe *amener* (avec le sens d'*emmener*), qui permet d'encoder ACT+DIRT sans problèmes et on voit d'ailleurs une autre tentative fautive du verbe *prendre* (*prendre Chaplin dans le fourgon*) pour formuler le même schéma de conceptualisation, bien que *prendre* ne porte pas en FLM le trait DIRT. C'est en fait la confluence du mouvement et de l'agentivité qui pose toujours problème et qui amène peut-être à une stratégie d'évitement dans ce groupe.

En ELE, on trouve un suremploi (dans la terminologie de Viberg, 1993) de verbes de localisation au détriment de verbes de mouvement, ce qui veut dire que leur emploi n'est pas fautif, mais qu'il est plus abondant qu'il ne l'est en ELM. On peut y voir une influence de la langue maternelle. Un seul locuteur utilise *llevar*, verbe qui permet d'encoder ACT+DIRT, ce qui est surprenant si on compare avec le groupe FLE-A, mais il se peut que les apprenants francophones n'aient pas trouvé de "faux ami" pour le suremployer. Dans le

groupe FLE-B, le schéma ACT+DIRT apparaît associé au verbe *llevar* trois fois. Il est aussi surprenant qu'il y ait ici une utilisation de *ir(se)* (*aller/s'en aller*) plus fréquente que dans le groupe ELE-A, mais on peut l'attribuer à une influence de l'input, puisque on trouve que ce sont deux verbes très fréquents en ELM.

Bien que la difficulté intrinsèque de la conceptualisation du mouvement puisse avoir une influence sur la quantité et le type de procès de mouvement, il ne faut pas oublier que d'autres réélaborations du lexique (localisation et sans traits de spatialité) ont lieu parallèlement.

Procès sans trait de spatialité

Dans d'autres travaux sur l'évolution de la compétence lexicale dans le récit en FLE (Sanz Espinar, Park & Choi, 2002), on a mis en rapport le taux élevé de procès sans trait de spatialité avec une phase d'augmentation du lexique verbal qui amènerait à une prolifération de verbes dans le récit. Est-ce la difficulté de l'utilisation de verbes de mouvement dans l'introduction spatiale qui pousse l'apprenant à se pencher vers d'autres types de procès ? Est-ce la prolifération de verbes de champs sémantiques divers (action, activité...) qui provoque cette mise au premier plan de nouveaux sens que l'on peut véhiculer, en bouleversant d'autres domaines ? La question n'est pas encore résolue. En tout cas, on a trouvé une corrélation entre les deux phénomènes chez des apprenants coréanophones de FLE et on le voit ici chez les apprenants hispanophones de FLE. L'augmentation dans la richesse lexicale entraîne dans les deux cas l'augmentation de procès sans trait de spatialité pour l'introduction de la référence spatiale, l'inverse étant également vrai. Cela peut expliquer que dans les deux groupes d'ELE, les procès sans trait de spatialité ne changent pas leur taux et, en même temps, la richesse lexicale en lemmes/occurrences est aussi à peu près la même dans les deux groupes (ELE-A et ELE-B).

Procès de localisation

On pourrait penser que les verbes de localisation sont relativement transparents en espagnol et en français. Cependant, ce n'est pas le cas. Pour des raisons sémantiques, l'équivalence entre *encontrar* - *trouver* - *rencontrer* ne va pas de soi. D'autre part, la dérivation (*encontrar(se)*, *se (re)trouver*, *(se) rencontrer*) cache des nuances sémantiques subtiles et des contraintes syntaxiques différentes [*encontrarse con* / *a* = *trouver* / *rencontrer* q]. Par ailleurs, on trouve dans notre corpus de FLM une conceptualisation importante de procès de localisation lors de l'introduction spatiale dans le récit, comme dans l'étude de Hickmann & al. (1998). En fait, il apparaît que les contextes où il y a une coupure spatio-temporelle sont source de conceptualisations statiques, qui ne sont pas forcément des propositions faisant partie de l'arrière-plan du récit, car les verbes *retrover*, *rencontrer* véhiculent ce que l'on a appelé "localisation téléique" (impliquant un saut dans le temps). Il faut dire que dans les récits des *Temps Modernes*, c'est l'épisode du fourgon qui favorise la conceptualisation de ces procès de localisation à l'aide de ces verbes. Autrement, ce sont les verbes *être/estar*, qui apparaissent comme verbes de localisation.

Enfin, l'incidence sur les productions est la suivante : les apprenants hispanophones du groupe A, utilisent déjà plus de verbes de localisation que l'on ne trouve en ELM (*trouver*, *être*). Le groupe B augmente l'utilisation de ces verbes et varie l'éventail (*être*, *rencontrer*, *se retrouver*) grâce à l'influence de l'input oral français. Les apprenants francophones du groupe A utilisent *encontrar* et *encontrarse*, plus que ne le fait le groupe B, en adaptant la fréquence à celle des verbes de la langue cible.

4.3. Lexicalisation

4.3.1. Richesse lexicale

Dans le tableau 5, on présente les unités lexicales utilisées pour l'introduction de la référence spatiale dans chaque groupe linguistique. D'abord, on ne trouve pas de différence quantitative entre les langues maternelles, mais, parmi les verbes les plus fréquents, en FLM, on trouve *aller*, *emmener* et *être*, tandis qu'en ELM, on trouve *ir* (*aller*), *meterse* (~ *se mettre*) et *irse* (*s'en aller*). Le verbe *estar* (*être*) n'apparaît pas dans le corpus d'ELM (sauf dans une périphrase d'état *estar sentado*) malgré sa fréquence d'usage dans la langue.

Tableau 5 : Unités verbales utilisées. Récapitulation. Type/occurrence.

FLM	ELM	ELM>FLE-A	ELM>FLE-B	FLM>ELE-A	FLM-ELE-B
aller (6)	ir (6)	aller (4)	aller (5)	entrar (5)	irse (4)
emmener (6)	meterse (4)	entrar (4)	être (4)	encontrarse (4)	ir(4)
être (5)	irse (3)	mettre (4)	rentrer (2)	irse(3)	llevar (3)
arriver (3)	encontrarse (3)	trouver (2)	demander	vivir(2)	robar (3)
manger (2)	(3)	être	amener	comer (2)	sentarse (3)
se retrouver (2)	llegar (3)	promener	manger	andar	entrar (2)
sortir (2)	meter (3)	vivre	prendre	encontrar	encontrar (2)
voler (2)	pararse (2)	voir	rencontrer	ir	caminar
arriver	pasear (2)		se retrouver	llevar	comer
conduire	vivir (2)		vivre	pararse	encontrarse
rentrer	dirigirse		voir	sentarse	estar
s'arrêter	entrar				instalarse
s'asseoir	estar sentado				vivir
se payer	salir				
se promener	sentarse				
se rendre	subirse				
16/36=0.44	15/34=0.44	8/18=0.44	11/19=0.57	11/22=0.5	13/27=0.48

Les groupes d'apprenants ont des taux de richesse lexicale égaux (FLE-A) ou supérieurs (FLE-B, ELE-A, ELE-B) aux langues maternelles. Cela peut être dû au fait qu'il y a beaucoup d'omissions, mais aussi à la restructuration du lexique qui se met en place.

On constate dans l'analyse détaillée des unités lexicales, que certains épisodes entraînent l'utilisation prototypique de certains verbes (et par là une conceptualisation prototypique).

En FLE-A *mettre* apparaît parmi les plus fréquents dans l'épisode du fourgon (dû au transfert de l'espagnol, où *meter* apparaît au troisième rang) et *entrar* (suremploi dû au transfert de l'espagnol *entrar*) dans l'épisode du restaurant. En FLE-B, *mettre* disparaît du corpus et *entrar* disparaît de l'épisode du restaurant au profit de *rentrer* (plus courant en français oral). Parallèlement, la richesse lexicale augmente beaucoup du groupe A au groupe B.

La richesse lexicale dans les groupes ELE-A et ELE-B est à peu près la même. En FLE-A, on trouve deux verbes prototypiques : *entrar*, dans l'épisode du restaurant, où on ne trouve jamais *meterse* (le verbe utilisé en espagnol oral), même dans le groupe B et

encontrarse, prototypiquement utilisé dans l'épisode du restaurant dans le groupe A, mais presque disparu de cet épisode dans le groupe B, où l'on trouve seulement une occurrence de *encontrar*.

Il s'agit de suremploi de verbes qui existent en espagnol, qui ne sont pas fautifs dans ces contextes mais où les natifs choisissent d'autres verbes. Dans les groupes B, on ne trouve plus de verbes prototypiques, sauf dans l'épisode du jardin (*sentarse*).

4.3.2. Constitution des unités lexicales

Les procédés de constitution des unités lexicales utilisées pour l'introduction de la référence spatiale montrent encore une fois des différences entre deux langues proches. Le procédé de la pronominalisation est plus développé en ELM qu'en FLM. La préfixation plus productive en FLM qu'en ELM. Les apprenants sont sensibles à la transparence/opacité de la forme lors de l'acquisition. Ainsi, les verbes de base sont essentiellement des bases verbales nues pour le groupe des hispanophones (100% de bases verbales). La préfixation et la pronominalisation viennent plus tard. Cela pourrait s'expliquer aussi parce que la conjugaison des verbes pronominaux est plus difficile pour les apprenants de FLE (utilisation du verbe *avoir/être*, place du pronom réfléchi...). D'ailleurs, c'est dans ce groupe que l'on trouve le récit au passé composé, forme verbale qui implique l'utilisation d'*être/avoir*. Les groupes B, qui conjuguent les verbes au présent ne rencontrent pas cette difficulté, bien que cela puisse leur poser problème.

Cette difficulté de la conjugaison du passé composé des verbes pronominaux ne se trouve pas en ELM. C'est peut-être la raison de la présence massive du schéma de lexicalisation *se-V* dans les deux groupes d'apprenants d'ELE.

Tableau 6 : Construction des unités lexicales.
Récapitulation. Nombre d'occurrences (pourcentages)

	FLM	ELM	ELM> FLE-A	ELM> FLE-B	FLM> ELE-A	FLM-ELE- B
V	23 (59 %)	18 (52.9%)	18 (100%)	15 (78.9%)	13 (59.1%)	18 (66.6%)
préf-V	7 (17.9%)	-	-	2 (10.5%)	-	-
se-V	7 (17.9%)	15 (44.1%)	-	-	9 (40.9%)	9 (33%)
se-préf-V	2 (5.1%)	-	-	1 (5.2%)	-	-
V + part./ adj.	-	1 (2.9%)	-	-	-	-
Total	39	34	18	19	22	27

5. Conclusions

On a pu constater que le développement du lexique des procès se trouve à la croisée des phénomènes grammaticaux, sémantiques et textuels. Des questions formelles (pronominalisation, conjugaison, régime prépositionnel des verbes...), peuvent rendre peu transparente ou plus difficile l'utilisation de certains verbes. Au niveau sémantique, la sous-

catégorisation, la distinction sémantique des verbes à sens proche... peuvent rendre peu transparent leur sens. Enfin, la mise en texte exige l'acquisition de certaines tendances dans la conceptualisation des procès et dans l'usage des verbes.

L'analyse des procès impliqués lors de l'introduction spatiale montre une évolution semblable du lexique dans le cas de deux langues proches. Deux tendances générales ont été observées : vers l'élargissement du vocabulaire et vers la stabilisation de la richesse lexicale (restructuration du lexique : disparition des suremplois et des surextensions, travail sur la forme et sur l'usage des unités qui sont acquises).

Quelques schèmes de conceptualisation servent de base pour la restructuration du lexique, de même que quelques verbes que l'on présente ici :

Développement lexical des procès lors de l'introduction de la référence spatiale en FLE

Verbes de mouvement

DIR(T) *aller > se rendre, se diriger,...*
 DIRT+ACT **mettre, *prendre, *jeter > emmener / amener,...*
 DIRT+INT *entrer > rentrer*

Verbes de localisation

LOC(T) (LOC) *être >* (LOCT) *rencontrer, trouver >*
se rencontrer, se trouver, se retrouver

Verbes sans trait de spatialité

Augmentent et diminuent de façon corrélative à la richesse lexicale

Développement lexical des procès lors de l'introduction de la référence spatiale en ELE

Verbes de mouvement

DIR(T) *ir(se)*
 DIRT+ACT *?hacer entrar, *coger, *poner > llevar > llevarse*
 DIRT+INT *entrar*

Verbes de localisation

LOC(T) (LOC) *estar >* (LOCT) *encontrarse / encontrar*

Verbes sans trait de spatialité

Augmentent et diminuent de façon corrélative à la richesse lexicale

Le développement en FLE part de certains schèmes de conceptualisation plus simples, DIRT (*aller*), LOC (*être*), vers des schèmes composites (DIRT+INT, DIRT+ACT, LOCT). Pour la conceptualisation de procès agentifs de mouvement, il y a une étape de prolifération de tentatives souvent erronées avant l'apparition de verbes de base autour de la base "mener" (*amener/emmener*...). La préfixation reste un problème même aux stades les plus avancés.

En ELE, on trouve une évolution semblable. En comparant ces corpus avec ceux de Sanz Espinar (1997), on peut voir que le schème de localisation LOC (*estar*) et le mouvement DIRT (*ir(se)*) sont le point de départ du processus d'acquisition de verbes de localisation et de mouvement, mais l'évolution ultérieure laisse voir des problèmes dans la conceptualisation et la formulation de procès agentifs de mouvement. Le stade dernier de l'acquisition en ELE est réservé aux doublets (*llevar(se)*, *encontrar(se)*) qui posent des difficultés aux stades les plus avancés.

Finalement, la comparaison de groupes d'apprenants A vs B qui ont été exposés à un input différent, mais dont la compétence grammaticale est aussi distincte, permet de dresser une image plus claire de l'évolution globale du FLE et de l'ELE. Bien que le lexique ait des

éléments morphologiques ou syntaxiques de nature différente, on ne peut pas prôner une évolution complètement indépendante de l'acquisition de ces éléments.

Gema Sanz Espinar
Departamento de Filología Francesa / Universidad Autónoma de Madrid
Campus de Cantoblanco, 28049 Madrid, Espagne
Tel. : +34 91 3974439 / 8659
gema.sanz@uam.es

Références

- 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. In Bartning, I. (ed), *AILE 9, Les apprenants avancés*, 9-50.
- Bartning, I. (à paraître) : La variété avancée : phase spécifique à l'acquisition d'une langue étrangère. Tour d'horizon. In Brum de Paula, M. & Sanz Espinar, G. (eds.) (à paraître), *Recherches en acquisition de langues étrangères*, Centro de Arte e Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Brésil.
- Berman, R. (1987) : Cognitive components of language developments. In Pfäff, C.-W. (ed), *First and Second Language Acquisition Processes*, Cambridge, Mass., Newbury House, 3-27.
- Choi, S.-J. & Bowerman, M. (1991) : Learning to express motion events in English and Korean: the influence of language-specific lexicalization patterns. *Cognition* 41, 83-121.
- Clark, E.-V. (1993) : *The Lexicon in Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press, Série Cambridge Studies in Linguistics 65.
- De Bot, K. & Schreuder, R. (1993) : Word production and the bilingual lexicon. In Schreuder, R. & Weltens, B. (eds), *The bilingual lexicon*, Série SiBil 6, Amsterdam, Benjamins, 191-214.
- Green, D. W. (1993) : Towards a model of L2 comprehension and production. In Schreuder, R. & Weltens, B. (eds), *The bilingual lexicon*. Série SiBil 6, Amsterdam: Benjamins, 249-278.
- Hickmann, M., Hendriks, H. & Roland, F. (1998) : Référence spatiale dans les récits d'enfants français : perspective inter-langues In Martinot, C., *Langue Française* 118, *L'acquisition du français langue maternelle*, 104-124.
- Kirsner, K., Lator, E. & Hird, K. (1993) : The bilingual lexicon: exercise, meaning and morphology. In Schreuder, R. & Weltens, B. (eds), *The bilingual lexicon*. Série SiBil 6, Amsterdam, Benjamins, 215-248.
- Kirchmeyer, Nathalie (2002) : *Enchaînement et empaquetage des énoncés dans les narrations des locuteurs natifs et des apprenants*. Mémoire de Licence, Département de français et d'italien, Université de Stockholm.
- Klein, W. (1989) : *L'acquisition de langue étrangère*. Paris, A. Colin.
- Klein, W. (1995) : *Time in language*. Londres, Routledge.
- Klein, W. & Perdue, C. (1992) : *Utterance structure. Developing grammars again*. Série SiBil, Amsterdam, Benjamins.
- Klein, W. & Perdue, C. (1997) : The Basic Variety. Or couldn't natural languages be much simpler. *Second Language Acquisition Research* 13, 301-347.
- Klein, W. & Von Steutterheim, C. (1991) : Text structure and referential movement. *Sprache und Pragmatik* 22, 1-31.
- Langacker, R. (1991) : Noms et verbes. *Communications* 53, *Sémantique cognitive*, 103-153.
- Levelt, W. J.M. (1989) : *Speaking. From intention to articulation*. Boston, Mass., MIT Press.
- Norman, J. (1996) : *Les verbes dans six champs sémantiques chez quatre apprenants du français*. Mémoire de recherche dirigé par I. Bartning. Institutionen för franska och italienska, Stockholms Universitet.
- Noyau, C. (1991) : *Le temps dans le discours. Construction du récit, construction de la langue*. Thèse d'habilitation, Université de Paris VIII.
- Noyau, C. (1997) : Granularité, traitement analytique/synthétique, segmentation/condensation des procès. Un aspect des interactions entre conceptualisation et formulation telles qu'elles peuvent jouer dans l'acquisition des langues. Groupe de Recherche 113 du CNRS, *Acquisition des langues*, La Baume-les-Aix.
- Noyau, C. (1999) : Processus de conceptualisation et de formulation de structures événementielles par les apprenants: sur la granularité. Réflexions complémentaires sur le thème de la granularité des représentations de procès dans la mise en texte et dans l'acquisition des

- langues, à la lumière de quelques travaux théoriques récents. Groupement de Recherche 113 du CNRS, *Acquisition des langues*, Berder.
- Noyau, C., de Lorenzo, C., Kihlstedt, M., Paprocka, U., Sanz, G. & Schneider, R. (sous presse) : Two dimensions of the representation of complex events structures: granularity and condensation. Towards a typology of textual production in L1 and L2. In Hendriks H. (ed.), *The Structure of Learner Varieties*, Berlin, De Gruyter.
- Paprocka, U. (1997) : Sur quelques aspects de l'acquisition du lexique de désignation de procès par des débutants polonophones en milieu captif. *AILE 9, Structure des lectures d'apprenants*, 63-93.
- Poullisse, N. (1993) : A theoretical account of lexical communication strategies. In Schreuder, R. & Weltens, B. (éds), *The bilingual lexicon*, Série SiBil 6, Amsterdam, Benjamins, 157-190.
- Sanz Espinar, G. (1997) : *El léxico verbal en el discurso narrativo en español como lengua materna y como lengua extranjera para francófonos*. Mémoire de recherche, Département de Philologie Française, Université Autonome de Madrid.
- Sanz Espinar, G. (1999a) : *Le lexique des procès dans le récit en espagnole et en français langues maternelles et langues étrangères*, Thèse de doctorat, Université de Paris X-Nanterre et Université Autonoma de Madrid.
- Sanz Espinar, G. (1999b) : Procesos y verbos que introducen la referencia espacial en el relato en español y en francés como lenguas maternas y lenguas extranjeras. In V. Salazar & S. Pastor (eds.), *Estudios Lingüísticos de la Universidad de Alicante*, Anexo 1, *Tendencias y líneas de investigación en Adquisición de Segundas Lenguas*, 127-152.
- Sanz Espinar, G. (2000) : La proposición : una unidad semántico-conceptual para el estudio de la referencia en el discurso y de las relaciones interproposicionales. In Martínez Hernández, M. & al. (eds), *Actas del Congreso Internacional de Semántica*, Universidad de La Laguna, Madrid, Ediciones Clásicas, 905-916.
- Sanz Espinar, G., Park, H. & Choi, J. (2002) : Impact typologique dans l'introduction de la référence spatiale : espagnol>français, coréen>français. Communication présentée à EUROSLA XIII, Université de Basel.
- Singleton, D. (ed.) (1993-94) : *L'acquisition du lexique d'une langue étrangère*. *AILE 3*.
- Talmy, L. (1985) : Lexicalisation patterns: semantic structures in lexical forms. In T. Shopen, (éd.), *Language typology and syntactic description*, vol. 3, *Grammatical categories and the lexicon*, Cambridge, University Press, 57-147.
- Trabasso, T. & Rodkin, P. C. (1994) : The development of goal plans of action in the narration of a picture story. *Discourse processes* 15, 249-275.
- Viberg, A. (1993) : Crosslinguistics perspectives on lexical organization and lexical progression. In Extra, G. & Verhoeven, L. (eds.), *Progression & Regression in Language. Sociocultural, Neuropsychological & Linguistic Perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press, 341-385.

Résumé du court-métrage *Les Temps Modernes* de Chaplin

Première partie du film (visionnement en commun)

Le film commence *Amérique, années 30*⁴. Un panneau sur la porte d'une usine "Closed". Chaplin se promène dans la rue. Une camionnette passe et laisse tomber une banderole rouge qui signalait l'existence de planches qui débordaient du véhicule. Chaplin la reprend et l'agite au milieu de la chaussée en faisant signe au chauffeur, qui ne le voit pas. Du coup, une manifestation de travailleurs au chômage le rejoint sans qu'il ne s'en aperçoive. Il reste en tête de la manifestation en agitant la

⁴ On met en italique, le texte affiché dans le film.

banderole. La police arrive et le prend comme meneur de la manifestation. En prison, Chaplin mène une vie tranquille et aisée mais des criminels se mutinent contre les gardiens et Chaplin, sous l'effet d'une drogue qu'il a ingérée par erreur, réussit à les réduire. Le géôlier le récompense avec la liberté et une lettre de recommandation pour qu'il puisse trouver un travail. Par ailleurs, une jeune fille vole de la nourriture pour survivre. Son père est au chômage et elle a deux soeurs. Dans une révolte dans la rue, son père meurt et elles sont obligées d'aller à l'orphelinat, mais elle réussit à s'échapper et erre dans la rue. Entre-temps, Chaplin a eu un travail dans un chantier naval mais il fait une bêtise et le bateau en construction tombe à l'eau. Il part *Décidé de retourner en prison.*

Deuxième partie du film (visionnement sans les intervieweurs)

Chaplin se promène dans la rue. Au coin de la rue, il y a une boulangerie. La jeune fille tourne au coin et se heurte à la vitrine pleine de gâteaux. À ce moment-là, une fourgonnette arrive pour délivrer le pain. À un moment donné, la fille prend un pain et part en courant. Une dame la voit et avertit le boulanger, les deux lui courent après. La jeune fille se heurte à Chaplin et ils tombent par terre, de sorte que le boulanger et la dame l'attrapent. Mais Chaplin se dit coupable du vol et il est pris par un policier qui est arrivé. La fille fuit et le policier part avec Chaplin. Mais la dame avertit qu'il y a eu une erreur et finalement le policier relâche Chaplin et part à la recherche de la fille. Chaplin libre, il rentre dans un restaurant et mange à sa faim. Au moment de payer, il appelle un policier et fait noter qu'il ne peut pas payer. Le policier l'arrête et en sortant du restaurant, il téléphone au commissariat à côté d'un bureau de tabac. Chaplin en profite pour demander des cigares et donner des cadeaux à des enfants jusqu'à ce que le policier s'en rende compte. À ce moment-là, le fourgon de police arrive et il y monte. Il s'assoit parmi d'autres gens arrêtés. Un peu plus tard, la fille, qui a finalement été arrêtée, monte aussi dans le fourgon. Chaplin lui cède sa place. Lorsqu'il reste debout, il tombe à plusieurs reprises sur une grosse femme qui le repousse à chaque fois. Enfin, Chaplin se présente à la fille : *Vous vous rappelez de moi? Je suis celui du pain.* Elle éclate en larmes et finalement elle est emportée par son désespoir et décide d'échapper en se jetant sur le policier qui garde la porte du fourgon. Chaplin la suit et dû à un virage rapide du fourgon, le fourgon se renverse. Ils tombent dehors tous les trois : le policier, Chaplin et la jeune fille. Le premier à se réveiller, c'est Chaplin qui réveille à son tour la jeune fille et lui dit de s'échapper. Comme le policier semble se réveiller, Chaplin lui donne un coup de matraque dans la tête. La fille s'échappe et arrivant au coin de la rue, l'appelle. Il décide d'y aller, en donnant un nouveau coup de matraque au policier. Ils se promènent dans une zone résidentielle et vont s'asseoir sur l'herbe à côté d'une maison. Ils se parlent un peu. Un couple sort de la maison : le mari qui part travailler et la femme qui lui dit au revoir. Chaplin imite les gestes de joie de la femme et propose à la fille de vivre la même vie. Dix jours plus tard, Chaplin sort à nouveau de la prison. La fille l'attend et lui fait une surprise. Elle dit : *J'ai trouvé une maison.* Ils y vont. La maison est en fait une cabane qui tombe en ruines à côté d'un petit lac. Chaplin rentre et une poutre lui tombe dessus. Il prend un balai qui soutient le toit et le toit s'écroule. *Ce n'est pas le palais de Buckingham,* dit la fille. Mais c'est quand même le paradis. Il s'appuie sur une table qui s'écroule aussi. Enfin, il s'appuie sur une porte et il tombe dehors dans le lac. Le lendemain, la fille prépare à déjeuner : du jambon frit, du pain, du thé. Chaplin qui a dormi dans une annexe de la maison, rentre. La poutre lui tombe dessus encore une fois. Il s'étonne du repas et gronde la fille (pour avoir encore volé?). Il va s'asseoir et la chaise s'enfonce dans le sol. Alors, ils poussent la table et les chaises et ils déjeunent, heureux. Vision de Chaplin et de la fille sur une route qui se perd au loin. Ils marchent de dos bras dessous bras dessus. *Fin.*

**Quelques tableaux d'analyses du lexique des procès
utilisés lors de l'introduction de la référence spatiale
FLM. Schèmes de conceptualisation**

	rue/ boulangerie	restaurant	tabac	fourgon	jardin/ maison	maison
1. DAN	DIRT+ DEHORS	ACT	LOC	DIRT+ CIBLE	POSIT	ACT+DIRT
2. DOM	n-é	ACTIV	-	LOCT	DIRT+ DEHORS	ACT+DIRT
3. FAB	DEPL	DIRT	LOC	DIRT+ CIBLE	-	ACT+DIRT
4. FRE	DIRT+CIBLE	DIRT	n-é	ACT+DIRT	LOCT	DIRT
5. LUL	LOC	DIRT	n-é	ACT+DIRT	DIRT+CIBLE	ACT+DIRT
6. ANE	ACT	ACTIV	n-é	LOC	DIRT	DIRT
7. SND	ACT	DIRT+ INT	LOC	DIRT+CIBL E	-	ACT+DIRT
T/T	5/6	4/7	2/4	4/7	5/5	2/7

* Daniel, Dominique, Fabrice, Frédéric, Lucile, Anne, Sandra

ELM. Unités lexicales

	rue/ boulangerie	restaurant	tabac	fourgon	jardin/ maison	maison
1. JOM	ir por	irse a	-	encontrarse en	n-é	vivir en
2. JUA	pasear por	meterse en	n-é	ir en	llegar a	n-é
3. NATI	ir por	entrar en	pararse en	subirse en	pararse delante de	llegar
4. NUR	encontrarse por con	meterse en	-	meter en	estar sentado en	n-é
5. OSC	ir por	meterse en	-	meter en	sentarse	vivir
6. PAB	encontrarse con	ir a	ir a	dirigirse a	salir de	llegar
7. SER	pasear por	meterse en	-	meter en	irse a	irse a
T/T	3/7	3/7	2/2	5/7	6/6	3/5

* José Miguel, Juan, Nati, Nuria, Oscar, Pablo, Sergio

ELM>FLE-A. Unités lexicales

	rue/ boulangerie	restaurant	tabac	fourgon	jardin/ maison	maison
1. IRE	trouver dans	aller *à	-	trouver dans	-	n-é
2. MAR	n-é	-	n-é	aller dans	n-é	vivre dans
3. MIA	n-é	entrer dans	n-é	*mettre dans	n-é	n-é
4. MRT	*promener *par	aller *à	n-é	*mettre dans	être à côté de	n-é
5. RAU	n-é	entrer *à	-	aller dans	voir dans	n-é
6. SIS	n-é	entrer *à	-	*mettre dans	-	n-é
7. SON	n-é	entrer dans	-	*mettre dans	n-é	n-é
T/T	2/2	2/6	-	3/7	2/2	1/1

* Irene, Isis, María, Miguel Angel, Marta, Raúl, Sonia