



HAL
open science

La référence spatiale dans l'interlangue française (L3) des adultes migrants

Eduardo Salazar

► **To cite this version:**

Eduardo Salazar. La référence spatiale dans l'interlangue française (L3) des adultes migrants. Linguistique. 2024. dumas-04921821

HAL Id: dumas-04921821

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04921821v1>

Submitted on 30 Jan 2025

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License

La référence spatiale dans l'interlangue française (L3) des adultes migrants

Eduardo SALAZAR JR

UFR LLD – Département de Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 – 28 ECTS

Master : Didactique des langues, du français langue étrangère et seconde : métiers de la recherche, de l'enseignement et de l'ingénierie

Sous la direction de Mme. Pascale TRÉVISIOL-OKAMURA

Membres du jury : Mme. Marina KRYLYSCHIN

Mémoire soutenu le 19 septembre 2024

Année universitaire 2023-2024

La référence spatiale dans l'interlangue française (L3) des adultes migrants

Eduardo SALAZAR JR

UFR LLD – Département de Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 – 28 ECTS

Master : Didactique des langues, du français langue étrangère et seconde : métiers de la recherche, de l'enseignement et de l'ingénierie

Sous la direction de Mme. Pascale TRÉVISIOL-OKAMURA

Membres du jury : Mme. Marina KRYLYSCHIN

Mémoire soutenu le 19 septembre 2024

Année universitaire 2023-2024

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont rendu l'achèvement de ce travail possible.

Tout d'abord, je voudrais exprimer ma gratitude à Mme. Pascale Trévisiol-Okamura, dont son aide et ses conseils ont nourri mes réflexions et dont sa compréhension et sa patience m'ont été si précieuses. Vous m'inspirez.

Je remercie également Mme. Marina Krylyschin d'avoir accepté de faire partie du jury et pour sa lecture de mon travail.

Merci à mes ami.e.s en France, à celles et à ceux qui ont tenu ma tête hors de l'eau quand je n'en étais pas capable tout seul. Merci pour les moments que nous avons partagés– j'ai hâte de voir tout ce que nous construirons ensemble.

Thank you to my friends and family back home in Phoenix, Arizona. I am grateful for all of your undeniable support and love that knows no distance. You all bring out the best in me.

Gracias a mis padres, quienes sembraron las semillas y las regaron con el sudor de la frente para que pueda tener la oportunidad de perseguir mis sueños.

Debo todo a mi mamá, cuyo amor incondicional me permitió volar y me fortalece incluso después de su muerte. Te extraño mucho y te amo eternamente.

Table des matières

Remerciements.....	4
Table des matières.....	5
Introduction.....	7
PARTIE 1 : CADRE THÉORIQUE.....	9
Chapitre 1 – Notions clés en acquisition des langues étrangères.....	10
1.1. Le plurilinguisme et le migrant comme acteur plurilingue.....	10
1.2. Les langues en contact : L1, L2 & L3.....	11
1.3. L’interlangue : la langue de l’apprenant.....	12
1.4. Contextes d’acquisition.....	14
1.5. Les facteurs influençant l’acquisition d’une langue étrangère.....	16
1.5.1. L’état initial.....	18
1.5.2. L’accès à la langue.....	20
1.5.3. L’impulsion à apprendre.....	22
Chapitre 2 – La structuration de l’espace et l’expression du mouvement dans les langues.....	24
2.1. Les éléments principaux de la référence spatiale.....	24
2.2. Types de localisation : modèle de Talmy (1983).....	26
2.3. Référence déictique et non déictique.....	26
2.3.1. Deixis.....	27
2.3.2. Anaphore.....	28
2.3.3. Origo gelée.....	28
2.3.4. Les connaissances partagées.....	29
2.4. Moyens linguistiques pour l’expression spatiale en français.....	29
2.4.1. Adverbes.....	30
2.4.2. Syntagmes prépositionnels.....	30
2.4.3. Les verbes.....	30
Chapitre 3 – Le développement de la référence spatiale en interlangue française.....	32
3.1. Programmes de recherche précurseurs auprès du public migrant.....	32
3.2. European Science Foundation (Projet ESF).....	33
3.2.1. La référence spatiale dans la variété pré-basique.....	35
3.2.2. La référence spatiale dans la variété de base (VB).....	37
PARTIE 2 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	41
Chapitre 5 – Présentation du contexte.....	42
5.1. Politiques linguistiques et le statut du français en France.....	42
5.1.1. Intervention de l’État et parcours d’intégration.....	43
5.1.2. La formation linguistique : un milieu complexe.....	44

5.2. Présentation du terrain : FREE Compétences et le dispositif Compétences de Base Professionnelles (CBP).....	45
5.3. Présentation des participants.....	47
Chapitre 6 : Méthodologie et constitution du corpus.....	50
6.1. Objet de la recherche.....	50
6.2. Problématique et questions de recherche.....	50
6.3. Méthodologie de la recherche et corpus.....	51
6.3.1. La production langagière : une tâche complexe.....	51
6.3.2. L'explication de son trajet en transports en commun comme technique d'élucidation de production langagière en LE.....	53
6.3.3. Modalités et déroulement de la tâche.....	56
6.3.2. Préparation à la tâche.....	57
6.4. Méthodes pour l'analyse de données.....	61
6.5. Remarques, difficultés et limites.....	62
PARTIE 3 : ANALYSE DES DONNÉES.....	65
Chapitre 7 : Analyse du corpus.....	66
7.1. La référence à l'espace dans l'IL des migrants.....	66
7.1.1. Référence à l'ego/point de référence déictique : le cas de moi.....	66
7.1.2. Ici-ici, ici et là : la complexité dans l'emploi d'ici et de là.....	68
7.1.3. à côté (de) dans la localisation statique.....	71
7.2. Le changement de localisation dans l'IL des migrants.....	73
7.2.1. Le niveau A1.1.....	73
7.2.2. Le niveau A1.....	76
7.2.3. Le niveau A2/B1.....	79
Conclusion.....	82
Bibliographie.....	84
Table des annexes.....	89
Table des illustrations.....	126

Dans le présent document, l'emploi du masculin pour désigner des personnes prend un sens générique– ayant une valeur à la fois de féminin et de masculin– et n'a d'autres fins que d'alléger le texte.

Introduction

La référence à l'espace est ancrée dans l'expérience humaine, car nous la vivons ; nous percevons des relations entre objets, animés ou inanimés, qui nous entourent– et le mouvement dans cet espace perspectif en est une extension. Toutes les langues ont développé des moyens pour structurer l'espace et pour exprimer le mouvement dans celui-ci, mais les concepts spatiaux diffèrent d'une langue à l'autre. De ce fait, un apprenant migrant doit se servir de ses conceptualisations existantes pour mener à bien la référence à l'espace et l'expression du mouvement dans une langue cible (tout en s'appropriant de ces concepts et développant son interlangue). C'est dans ce contexte– entre la cognition/l'acquisition et la linguistique– que se situe cette recherche.

L'objectif de ce présent travail est de décrire et d'analyser les moyens linguistiques acquis par des migrants à différents stades d'interlangue française. Plus précisément, nous nous intéressons à la mobilisation des moyens lexicaux/structuraux lors de la réalisation d'une tâche communicative (sur les transports en commun) en français L3.

Cette recherche a pour objectif de répondre aux questions suivantes :

- Comment les apprenants à différents stades d'interlangue française (L3) font-ils référence à l'espace (dynamique) ? Avec quels moyens linguistiques (lexicaux, syntaxiques) expliquent-ils un trajet de transports en commun ?
- Trouve-t-on des similitudes ou des différences entre les productions d'apprenants ? En quoi les productions sont-elles comparables à celles d'autres migrants en français (L2) (Projet ESF) ?

Afin de répondre à nos questions, ce travail comporte trois grandes parties. Dans la partie 1, nous présenterons les notions clés en acquisition nous permettant d'avoir les bases quant au répertoire langagier des migrants plurilingues ainsi que les contextes concernés. Dans un premier temps, nous définirons le bi/plurilingue et son répertoire langagier en faisant un retour sur les appellations des langues en contact dans les recherches en acquisition des langues étrangères (RALE). Le chapitre 2 nous donnera les points théoriques sur lesquels ce travail est fondé : Nous y expliquerons la structuration de l'espace dans les langues naturelles à savoir les éléments principaux et les types de localisation, puis nous présenterons la référence déictique et non déictique suivie des moyens linguistiques pour l'expression de

l'expression spatiale en français. Chapitre 3 est consacré au développement de l'interlangue (IL) française. Après un aperçu des programmes de recherche précurseurs auprès du public migrant, nous présenterons quelques analyses du Projet ESF et les principaux résultats dans ce cadre autour de la référence à l'espace et l'expression du mouvement.

La partie 2 est dédiée au cadre méthodologique et au recueil de données. Dans le chapitre 5, nous présenterons le contexte (aux plans macro, méso et micro) et les profils des apprenants au centre de cette recherche. Dans le sixième chapitre, la méthodologie et la constitution du corpus sont expliquées, nous y détaillerons la production langagière et justifierons nos choix par rapport à la tâche et les modalités de celle-ci. Une explication des modalités d'analyse sera présentée, suivie des remarques, difficultés et limites rencontrées dans le cadre de cette recherche. Enfin, la partie 3 concerne l'analyse des données, où nous présenterons une synthèse des résultats et nos interprétations des données. C'est dans cette partie que nous dégagerons les moyens linguistiques mobilisés par des migrants à de différents stades d'acquisition et les phénomènes saillants dans la référence à l'espace et l'expression du mouvement.

PARTIE 1 : CADRE THÉORIQUE

Chapitre 1 – Notions clés en acquisition¹ des langues étrangères

1.1. *Le plurilinguisme et le migrant comme acteur plurilingue*

Avant l'essor des approches et recherches plurilingues, le bilinguisme a longtemps été défini comme un haut degré de compétence et la « maîtrise parfaite » de deux langues chez un locuteur. Or, cette définition n'est pas adéquate car elle est non seulement douteuse et vague, mais elle ne tient pas compte des divers profils et contextes de bilinguisme. Grosjean (1993) en propose une définition plus globale. Pour cet auteur, un bilingue est considéré comme tel par son utilisation (simultanée ou non) d'au moins deux langues, ou dialectes, au quotidien indépendamment du niveau de maîtrise dans chaque langue. Ce que l'on considère comme un « déséquilibre » quant aux niveaux des langues en question « disparaît si l'on aborde le bilinguisme... par la compétence communicative qu'il a face à ses besoins de tous les jours » (Grosjean, 1993, p. 15). Cette coexistence de deux (ou plusieurs) langues établit en lui un ensemble linguistique dont il se sert pour communiquer en fonction de la situation dans laquelle il se trouve. Dans cette optique grosjeanienne, tout bilingue est, dans l'absolu, plurilingue et tout plurilingue est « un tout » dont le bi-/plurilinguisme évoluera sur un continuum selon ses besoins linguistiques.

Au fil du temps, ce changement de paradigme a influencé les domaines des recherches en acquisition des langues étrangères (RALE) et de la didactique des langues (DDL).² C'est ainsi qu'à partir des années 2000, des recherches en acquisition des langues étrangères portent un nouveau regard sur les migrants et leurs capacités linguistiques. Dès lors, ces personnes sont considérées comme des acteurs de leur socialisation dans leur pays de travail (Véronique, 2021). Aujourd'hui, face au taux croissant de plurilingues dans le monde entier et en raison de la mobilité de ces personnes, il est sans doute nécessaire de tenir compte de toutes les dimensions ayant une influence sur des parcours linguistiques : c'est l'interrelation entre

¹ Tout d'abord, il est nécessaire de faire un point sur la dichotomie entre apprentissage et acquisition. Krashen (1981) décrit l'apprentissage comme un processus guidé, conscient et explicite alors que l'acquisition, quant à elle, est un processus non-guidé (naturel), inconscient et implicite. Or, la réciprocity entre *apprentissage* et *acquisition* a aussi été abordée et l'on parle alors d'*appropriation* (Porquier & Py, 2004). A l'instar de Klein (1989), nous optons d'employer le terme *acquisition*– d'acquisition *guidée* et *non guidée* où l'on estime nécessaire de clarifier cette dichotomie (voir 1.4). Dans ce qui suit, l'emploi des termes *acquisition*, *apprentissage* et *appropriation* (ainsi que les verbes correspondants) sont un choix stylistique et le terme *apprenant* est utilisé dans un sens général.

² Durant la seconde moitié du 20^{ème} siècle, depuis l'étude de Vildomec (1963), considéré comme l'une des premières études sur le multilinguisme, l'acquisition d'une troisième langue (L3) devient reconnue comme un domaine de recherche et non seulement une extension des recherches sur le bilinguisme ou l'acquisition d'une deuxième langue (*cf.* de Angelis & Selinker, 2001). Quant à la didactique des langues, la compétence plurilingue est introduite assez récemment dans le volume complémentaire du CECRL, publié en 2018.

l'apprenant, la langue et le contexte qui caractérise toute situation d'apprentissage et amène à diverses trajectoires d'apprentissage (Porquier, 1995) pour ces apprenants dont le plurilinguisme « se développe lorsqu'il y a contact entre langues et besoin chez un individu de communiquer en plusieurs langues » (Grosjean, 1993, p. 15).

En raison de la richesse linguistique et de l'éventail de contextes ainsi que des compétences individuelles, les termes L1, L2 et L3 sont employés pour désigner les langues en contact chez l'individu plurilingue. Une définition de ces termes est importante car elle permet de se référer aux langues d'un plurilingue et ainsi elle facilite une analyse plus précise des profils en RALE. Dans cet objectif, il est nécessaire de distinguer les notions de langue maternelle et L1 ainsi que définir L2 et L3.

1.2. Les langues en contact : L1, L2 & L3

Le terme « langue maternelle » a longtemps désigné une langue transmise par les parents, en l'occurrence la mère, et apprise dès l'enfance. Cependant, cette définition pose un problème à deux niveaux. Premièrement, une langue dite *maternelle* n'est pas forcément une langue liée à une figure maternelle— nul besoin d'entrer dans les représentations de la famille « non-traditionnelle » provenant des situations plus ou moins complexes : la définition de la famille a évolué depuis des années. Deuxièmement, ce terme a été critiqué dans le domaine de RALE et ce particulièrement dans les cas de contexte bilingue ou de milieu plurilingue. En effet, il est possible d'avoir appris plusieurs langues en même temps selon le contexte dans lequel on grandit. A cet égard, le terme *L1* est donc proposé pour désigner la première langue apprise et dans laquelle grandit l'enfant (*cf.* Tyne, 2012). Dans les cas où un apprenant a grandi avec deux langues chez lui, on peut considérer qu'il possède deux L1.

Si le terme L1 renvoie à une (des) première(s) langue(s) acquise(s), par le terme L2 on entend une langue apprise par la suite, c'est-à-dire après la (ou les) L1. Il est nécessaire de préciser que pour un apprenant, une L2 peut tout à fait être *seconde* sans être considérée *étrangère*. Cette distinction est importante car, comme le décrit Porquier (1995), un apprenant peut avoir appris deux langues en simultanéité de façon synchronique et ce en continuité ou non. Autrement dit, les apprenants sont bilingues/plurilingues depuis l'enfance³ et/ou ils ont été confrontés à des contextes multilingues dès un jeune âge. Telle est la réalité pour des plurilingues dans des contextes postcoloniaux ou des situations de migration, où ces

³ Grosjean (1991) distingue deux types d'acquisition chez l'enfant bilingue en fonction d'un âge frontière estimé vers 3 ans : « en-deçà, nous avons une acquisition *simultanée* ; au-delà, une acquisition *successive* » [emphasis ajoutée] (p. 25).

personnes peuvent vivre une acquisition poursuivie ou reprise, avec ou sans rupture (Porquier, *op. cit.*) à cause de plusieurs facteurs externes et de politiques linguistiques. C'est pourquoi, tout comme le cas de la L1, un apprenant peut avoir acquis plusieurs L2 en fonction de l'hétérogénéité possible de situations d'apprentissage (*ibid.*).

Les apprenants d'une L3 sont donc des apprenants qui disposent d'*au moins* deux langues dans leurs répertoires langagiers. Plusieurs cas de figures existent pour l'acquisition d'une L3, mais ils ne seront pas présentés ici. Afin d'être amplement clair quant à l'appellation des langues en contact, reprenons la définition de L1/L2/L3 proposée par Hammarberg (2001) :

The notion of third language (L3) is used here in a sense that relates to the established notions of first and second language (L1, L2). Languages that are acquired after the first language (or first languages in infant bilingualism) are commonly termed second languages; a person may acquire one or more L2s... we will here use the term L3 for the language that is currently being acquired, and L2 for any other language that the person has acquired after L1. It should be noted that L3 in this technical sense is not necessarily equal to language number three in order of acquisition. (Hammarberg, 2001, p. 22)⁴

D'après cette définition, les apprenants au cœur de ce travail sont alors des apprenants du français L3. Une autre appellation est indispensable : le terme *langue(s) source(s)* (LS) est employé pour désigner les langues à disposition des apprenants pour communiquer (autrement dit déjà acquises), indépendamment du nombre impliqué, et l'on se réfère au français comme la *langue cible* (LC), en cours d'acquisition. Ces nominations, LS et LC, permettent de mieux parler des contextes linguistiques où une langue étrangère (LE) est acquise. Nous reviendrons là-dessus (1.4.).

1.3. L'interlangue : la langue de l'apprenant

Aussi appelé « compétence transitoire » (Corder, 1980a,b), « lecte d'apprenant » (Klein, 1989) ou même encore « grammaire intériorisée » (Besse & Porquier, 1991), l'interlangue (IL) est un terme proposé par Selinker pour renvoyer à la langue de l'apprenant, qui se développe lorsque ce dernier est en train de s'approprier une langue cible. Pour

⁴ Notre traduction : « La notion de troisième langue (L3) est employée ici dans le sens où cela renvoie aux notions établies sur l'acquisition d'une première et deuxième langue (L1 et L2). Les langues acquises après la première langue (ou premières langues dans les cas de bilinguisme chez l'enfant) sont généralement appelées deuxième langues ; une personne peut acquérir une ou deux L2... Nous emploierons ici le terme L3 pour la langue actuellement en cours d'acquisition, et L2 pour toute autre langue acquise après L1. Il est à noter que L3 dans ce sens technique du terme ne renvoie pas forcément à la troisième langue acquise en ordre chronologique. » [Traduction libre.]

Selinker (1972), les énoncés produits par les apprenants ne sont pas seulement différents de ceux produits par des locuteurs natifs, mais constituent un système à part celui des langues source et cible : « one would be completely justified in hypothesizing, perhaps even compelled to hypothesize, the existence of a separate linguistic system based on the observable output which results from a learner's attempted production of a TL norm » (p. 214).⁵ En d'autres termes, les propriétés (des règles ou des normes) communes et uniques issues à la fois de la LS et de la LC indiquent que l'interlangue de l'apprenant, qui lui est propre, caractérise un système linguistique distinct. L'interlangue peut également se caractériser comme une langue par les critères en commun tels qu'un système sémiotique et une intelligibilité (*cf.* Besse & Porquier, 1991) tout en comportant des règles provenant d'autres systèmes dans le répertoire langagier de l'apprenant et propres à celui qui parle ce dialecte idiosyncrasique (Corder, 1980a). Or, ce qui différencie l'IL des autres systèmes linguistiques, ou langues dites naturelles, sont des traits spécifiques qui renvoient en même temps à son caractère évolutif :

- **instabilité** : dimension à la fois systématique et variable
- **perméabilité** : vis-à-vis des LS et LC, dont l'influence est manifestée lors de la performance
- **simplification** (de structures ou de règles, i.e. sur-généralisation) et **complexification** progressive
- **fossilisations** de formes erronées stables et **régressions**.

Si les traits d'instabilité et perméabilité renvoient à l'aspect évolutif de l'IL, les fossilisations et les régressions reflètent la nature individuelle de l'IL.⁶ Pour Besse & Porquier (1991), « [C]'est la coexistence de deux systèmes intériorisés, l'un stabilisé, l'autre transitoire et évolutif, qui rend possible cette perméabilité observable dans la performance mais surtout constitutive de l'apprentissage » (p. 225). C'est ainsi en étudiant l'interlangue des apprenants que l'on peut dégager l'ensemble de règles et de structures de ce système pour mieux comprendre les acquis des apprenants à différents stades de leur acquisition.

⁵ Notre traduction : « Il serait tout à fait justifiable de formuler l'hypothèse, voire se contraindre à émettre l'existence d'un système linguistique distinct basé sur les résultats observables de la tentative de production d'une norme de la LC par l'apprenant. » [Traduction libre.]

⁶ « les notions de simplification-complexification renvoient autant à des processus et à des stratégies individuelles qu'aux caractéristiques intrinsèques de l'interlangue » (Besse & Porquier, 1991, p. 223)

1.4. Contextes d'acquisition

Il existe trois types de contexte (ou *milieux*) d'acquisition : guidé, non guidé et mixte. Plusieurs chercheurs ont tenté de les caractériser et de les comparer de plusieurs points de vue. En reprenant Klein,⁷ les contextes d'acquisition peuvent être décrits et caractérisés par le type d'accès à l'input, ou données linguistiques de la LC susceptibles d'être traitées, auxquelles les apprenants sont exposés.

Comme le terme l'indique, le *milieu guidé* (ou aussi *institutionnel*) est celui dans lequel un apprenant est guidé, par les moyens humains ou pédagogiques, dans son acquisition. Autrement dit, il bénéficie d'un fil conducteur et du contenu présélectionné dans un objectif d'apprentissage. A cet égard, l'apprenant reçoit un input qui est riche en métalangage, « un input plutôt ciblé de données linguistiques... de 'guidage' pragmatique et sociolinguistique » (Tyne, 2012, p. 25), ainsi qu'un retour sur la qualité de ses productions et sa progression. Pour Klein (1989), cet effort d'altérer la présentation des données linguistiques « doit être vu comme une tentative pour domestiquer un processus naturel » (p. 33) et l'utilisation du répertoire linguistique en acquisition guidée ne repose pas sur la communication naturelle, l'objectif visé étant de « se comporter au mieux par rapport à une norme prédéterminée et plus ou moins intégrée par les apprenants » (*ibid.*, p. 36).

Le milieu *non guidé*, en revanche, est celui de l'immersion sociale et de situations réelles où l'acquisition se passe de manière plus individuelle, par le biais de contact avec la LC. Ce milieu, aussi dit milieu *naturel* (Tyne, 2012 ; Véronique, 1984) ou même milieu *social* (Adami, 2012), s'avère plus complexe car il est presque impossible d'affirmer avec certitude l'absence absolue de guidage. D'un point de vue acquisitionniste, Klein (*op. cit.*) explique que l'acquisition non guidée « se produit par l'intermédiaire de la communication quotidienne » d'une part et d'autre part « sans efforts intentionnels systématiques pour guider le processus d'acquisition » (p. 29). D'après cet auteur, concernant la communication, un apprenant dispose d'un répertoire expressif (qui au début comporte principalement des moyens non verbaux mais lui permettant de quand même satisfaire ses besoins linguistiques) et c'est la communication, facteur stabilisateur, qui lui permettra d'apprendre et ainsi mieux communiquer. Dans cette optique, l'apprenant est constamment confronté à deux tâches : (1) il doit utiliser son répertoire de façon optimale, et ceci pour la production comme pour la

⁷ Il est important de préciser que même si Klein (1989) explique la dichotomie en employant les termes *acquisition guidée* et *acquisition non guidée*, ceci ne change rien en matière des idées, nous permettant de faire le lien entre le type d'input et le contexte d'acquisition.

compréhension (la tâche de communiquer), et (2) il doit adapter progressivement ce répertoire à la langue cible, c'est-à-dire à la façon dont son entourage social se comporte du point de vue linguistique (la tâche d'apprendre) (*ibid.*, p. 30).⁸ La faible attention à la langue cible elle-même étant un aspect de la vie quotidienne, empêche le développement de la connaissance métalinguistique car l'apprenant « réfléchit moins sur la langue, ses formes et ses règles que ce n'est le cas lorsque formes et règles sont enseignées » (*ibid.*, p. 31). Ceci rappelle le deuxième aspect de l'acquisition non guidée : l'absence de guidage systématique.

Le milieu *mixte* est donc un terme qui permet de nuancer cette opposition guidé/non guidé en recouvrant une gamme de contextes d'acquisition. A cet égard, les termes de *contexte homoglotte/hétéroglotte*,⁹ aident à rendre compte de la complexité des contextes d'acquisition,¹⁰ certains influencés sans doute par la mobilité des apprenants/plurilingues à l'échelle internationale et l'évolution de la technologie actuelle. Aujourd'hui, il est tout à fait possible d'apprendre une langue dans un environnement où elle est parlée (contexte homoglotte) ou dans un environnement où elle ne l'est pas (contexte hétéroglotte). Dans le même esprit, un apprenant peut apprendre une langue dans un milieu guidé et puis se trouver à poursuivre cette acquisition dans un milieu non guidé ou même l'inverse. Véronique (2009) explique que « les croisements possibles entre ces deux ensembles de situations montrent que les notions de contexte hétéroglotte/homoglotte sont indépendantes de celles de contextes guidés et naturels » (p. 37). A titre d'exemple, une femme peut suivre un cours de nahuatl à l'INALCO (milieu guidé) en France (contexte hétéroglotte) ; cette apprenante peut ensuite partir à l'État de Puebla au Mexique (contexte homoglotte) et continuer à apprendre le nahuatl à travers les interactions quotidiennes auprès des autochtones (milieu non guidé) ou en prenant des cours sur place (milieu guidé). En ce qui concerne les développements technologiques, il n'est plus question de *possibilité* d'apprendre une langue étrangère sinon avec quelle *modalité* : les applications ou les plateformes de visioconférence, par exemple, permettent aux gens d'échanger avec des locuteurs natifs dans d'autres pays depuis chez eux— et ainsi en contexte hétéroglotte.

⁸ Pour mieux éclairer ces notions, Klein s'appuie sur les notions des *stratégies d'évitement* (cf. Færch & Kasper, 1983) qui peuvent à priori sembler résoudre un problème de communication dans la réalisation de la première tâche (l'emploi d'autres termes ou de périphrases pour atteindre le même but communicatif), mais qui en réalité pose un souci quant à la deuxième tâche car elle ne permet pas d'apprendre ni d'avancer dans son processus d'acquisition.

⁹ Pour des définitions plus précises des termes, voir Porquier, R. (1984). Communication exolingue et apprentissage des langues. Dans *Acquisition d'une langue étrangère III*. Université de Paris VIII et de Neuchâtel, pp. 17-47.

¹⁰ Pour un panorama de contextes d'apprentissage, voir Porquier, R. & Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Didier.

Toutefois, les contextes ne sont pas toujours un choix et peuvent être imposés par plusieurs facteurs externes. Les apprenants provenant de parcours migratoires sont obligés d'apprendre une langue cible– la langue du pays de travail (Véronique, 2021)– dans un contexte homoglotte mais leur accès à un milieu guidé n'est pas du tout assuré dans le pays d'accueil. Ce qui est certain c'est que, comme ces exemples nous permettent de voir, les trajectoires d'apprentissage (Porquier, *op. cit.*) évoluent avec le temps et il existe désormais plus que jamais une gamme extensive de milieux d'acquisition et de parcours linguistiques.

1.5. Les facteurs influençant l'acquisition d'une langue étrangère

L'être humain est pourvu d'habiletés intellectuelles et sa capacité linguistique est indéniable. Depuis l'enfance, les humains traitent des informations en permanence. Pour les acquisitionnistes, toute personne– sauf en cas d'extrême privation de socialisation– parviendra à acquérir une langue. Dans le même esprit, l'école de pensée innéiste, basée sur la linguistique générativiste et les travaux de Chomsky (1965), avance que tout être humain possède une faculté, le *dispositif d'acquisition linguistique (DAL)*,¹¹ et c'est par la mise en œuvre de cette dernière qu'en résulte l'acquisition d'une LE. Selon Chomsky, seule l'exposition aux structures naturelles d'une langue source suffit pour acquérir celle-ci.

Le processus d'acquisition d'une langue étrangère s'avère plus complexe et l'objectif de ce travail n'est pas de le détailler. Néanmoins, il ne serait pas inutile d'en présenter brièvement un aperçu à l'aide de la figure suivante :

¹¹ Chomsky a proposé le terme *Language Acquisition Device (LAD)* en anglais.

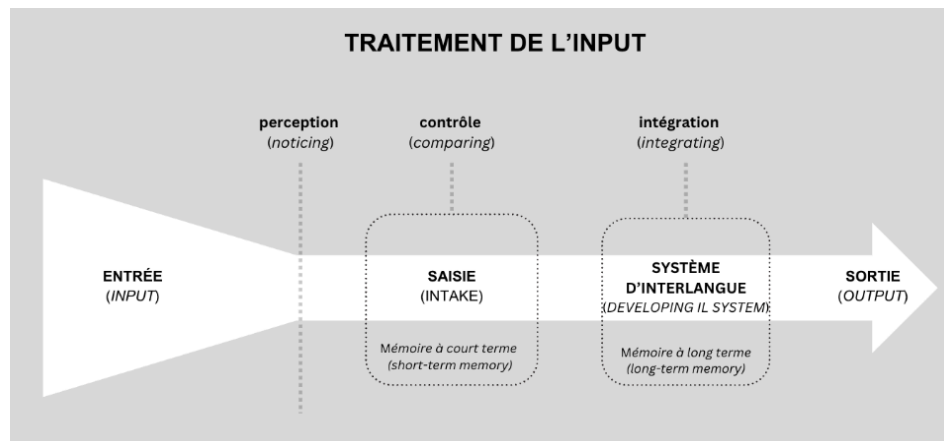


Figure 1. *Traitement de l'input* inspiré par Ellis, R. (1997, p. 119), notre traduction.

Dans les grandes lignes, le traitement de l'input¹² se déroule en trois étapes. Dans un premier temps, l'apprenant doit passer par une phase de *noticing* (perception). A ce titre, Ellis (2009), en citant Schmidt (1994, 2001), explique qu'il existe deux types de conscience (*awareness*) : celle impliquant la perception (*noticing*) et celle impliquant la connaissance métalinguistique (*metalinguistic awareness*). Ces notions nous permettent non seulement de détailler les étapes suivantes mais également de justifier en quoi ce processus de traitement se passe inconsciemment– et ainsi de la même façon– indépendamment du type d'acquisition/milieu guidé ou non guidé :

Schmidt affirme que la conscience impliquant la perception (*noticing*) nécessite au moins une certaine mesure de conscience (*awareness*). Ainsi, dans cette perspective, il n'existe pas d'apprentissage langagier purement implicite et alors une meilleure définition (de ce dernier) serait "apprentissage sans conscience métalinguistique." C'est-à-dire, les processus responsables pour l'intégration du matériau dans le système de l'interlangue d'un apprenant et la restructuration que ceci peut entamer ont lieu de manière autonome et sans contrôle conscient. [Notre traduction. Parenthèses ajoutées.] (Ellis, 2009, p. 7)¹³

Une fois que l'apprenant a décelé les éléments de la LC (*noticing*),¹⁴ il les stocke dans sa mémoire à court terme/de travail. Il est important de préciser que tout l'input reçu ne sera pas traité ; c'est à ce moment que l'on parle d'*intake* (« la saisie » en français) pour les

¹² L'input peut se faire dans différentes modalités, à l'écrit ou l'oral.

¹³ Citation originale : « Schmidt argues that there is no such thing as complete implicit learning and so a better definition of implicit language learning might be 'learning without any metalinguistic awareness'. That is, the processes responsible for the integration of material into the learner's interlanguage system and the restructuring this might entail take place autonomously and without conscious control. »

¹⁴ Pour plus d'informations concernant le rôle de la conscience et la perception dans l'acquisition, voir Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, pp. 129-158.

informations auxquelles il a recours.¹⁵ Ensuite, l'apprenant compare ces informations provenant de la LC avec celles déjà à sa disposition. Pour ce faire, il doit avoir recours à ses connaissances métalinguistiques pour appliquer différentes modalités de contrôle.¹⁶ C'est après ce stade que l'apprenant pourra intégrer ces éléments dans sa mémoire à long terme et ainsi à son système d'interlangue évolutif. Le traitement de l'input finalisé, l'apprenant pourra désormais puiser dans son répertoire langagier pour formuler et produire des énoncés (*output*).¹⁷

Maintenant que nous avons une idée du processus d'acquisition d'une LE, nous aborderons les facteurs déterminant ce processus. A cet égard, Klein (*op. cit.*) en définit trois : l'état initial, l'accès à la langue et l'impulsion d'apprendre. Ci-dessous, nous allons commenter ces facteurs pour expliquer en quoi ils influencent le processus d'acquisition auprès d'apprenants migrants/plurilingues.

1.5.1. L'état initial

Par l'état initial,¹⁸ nous entendons le point de départ de l'apprenant par rapport à son acquisition. Caractérisé par la capacité linguistique (Klein, *op. cit.*) et la disposition cognitive de l'apprenant, le début du processus d'acquisition peut varier en fonction du profil de l'apprenant. L'adulte migrant plurilingue possède déjà des connaissances linguistiques (non seulement de la L1, mais de la/des L2) ainsi qu'un développement cognitif avancé, ce qui influence non seulement l'acquisition de la L3 mais également la conceptualisation de l'espace.

En effet, la capacité cognitive évolue non seulement avec l'âge, mais aussi avec l'acquisition d'une première langue– et par extension, le niveau de scolarisation– ce qui donne lieu à une plus grande flexibilité cognitive. Un niveau de scolarisation plus élevé sous-entend un parcours éducatif tout au long duquel un élève apprend un éventail de stratégies d'apprentissage¹⁹ et d'encodage. Ces acquis scolaires lui permettent d'apprendre

¹⁵ La distinction entre *input* et *intake* est proposée par Corder en 1967 (*cf.* Corder, 1980b).

¹⁶ Voir 1.5.2. pour une distinction des trois types de contrôle selon Klein (1989).

¹⁷ Nous abordons *infra* (6.3.1.) la production langagière/orale en L1 et en LE.

¹⁸ Ce terme est proposé par Perdue & Gaonac'h (2000) pour se référer à l'ensemble de capacités linguistiques et biologiques de l'apprenant à ce moment du processus d'acquisition.

¹⁹ Cyr (1996) en définit trois grandes catégories (métacognitives, cognitives et socio-affectives) : « Les stratégies métacognitives consistent essentiellement à réfléchir sur son processus d'apprentissage, à comprendre les conditions qui le favorisent, à organiser ou à planifier ses activités en vue de faire des apprentissages, à s'autoévaluer et à s'autocorriger » (p. 42) ; « les stratégies cognitives impliquent une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude, une manipulation mentale et physique de cette matière et l'application de techniques spécifiques en vue de résoudre un problème ou d'exécuter une tâche d'apprentissage » (pp. 46-47) ; « les stratégies socio-affectives impliquent une interaction avec les autres (locuteurs natifs ou pairs) en vue de

plus facilement en raison d'un entraînement mental plus fréquent et contribuent au développement de structures cognitives à long terme. Adami (2007) met en exergue la manière dont l'apprentissage de l'écrit peut faciliter le traitement de différentes informations visuelles/textuelles ainsi que mettre en pratique des mécanismes plus avancés à cet effet :

La maîtrise et l'utilisation de l'écrit impliquent des modifications très importantes chez les individus et les groupes sociaux quant à leurs représentations du monde entraînant même des modifications de leurs structures cognitives. L'écrit permet de stocker et de conserver le savoir, de le diffuser, de le transmettre, il permet de confronter les informations, de les discuter, de les organiser, de les analyser. (Adami, 2007, p. 76)

Le niveau de scolarisation n'est pas pour autant homogène pour tous les adultes migrants, notamment pour ceux provenant de situations compliquées où la possibilité d'étudier n'est pas toujours assurée ou la scolarisation est susceptible d'être interrompue. Dans de nombreux cas, un niveau de scolarisation faible est « une ligne de rupture majeure chez les apprenants adultes en formation linguistique et elle transcende toutes les autres différences d'origines nationales, géographiques ou linguistiques notamment » (Adami, 2012, p. 81). Pourtant, le rôle de la littératie n'a pas été pris en compte dans des recherches des années 1980 (*cf.* chapitre 3)²⁰ et ce n'est qu'aux années 2000 que les travaux auprès d'apprenants de L2 analphabètes ou peu scolarisés viennent dégager l'impact de l'alphabétisation sur l'acquisition d'une LE et les avantages en matière de lecture et oralité.²¹

Or, l'adulte plurilingue, même ayant un faible niveau de scolarisation, dispose d'autres connaissances auxquelles il peut avoir recours et sur lesquelles il peut s'appuyer pour l'appropriation d'une LE. Perdue et Gaonac'h (2000) affirment qu'un adulte peut se référer à une langue (première) pour construire un autre système de représentation ; l'appropriation d'une L1 (ou plusieurs) « achevée(s) » chez eux, les adultes ont plus de facilité à se référer à une langue pour l'apprentissage d'une LE. L'adulte est également capable de comprendre des notions linguistiques (grammaticales) et/ou abstraites (le temps, par exemple) et d'en faire des conceptualisations. Klein (*op. cit.*) rejoint cette idée en avançant que l'apprenant adulte peut

favoriser l'appropriation de la langue cible ainsi que le contrôle ou la gestion de la dimension affective personnelle accompagnant l'apprentissage » (p. 55).

²⁰ Bigelow, M. & Tarone, E. (2004). « The role of literacy in Second Language Acquisition: Doesn't who we study determine what we know? ». *TESOL Quarterly*, 38(4), p. 695.

²¹ Voir les travaux de J. Cummins pour des travaux sur le rôle de la littératie dans l'appropriation des langues. Pour son influence en partie sur la réussite en lecture en langue étrangère, voir Condelli, L., Spruck Wrigley, H., & Suk Yoon, K. (2009), et pour l'impact significatif de l'alphabétisation sur l'acquisition de l'oral en L2, voir Tarone, E. (2010). Second language acquisition by low-literate learners: An understudied population. *Language Teaching* 43(01), pp. 75-83.

s'appuyer consciemment ou inconsciemment sur cette connaissance d'une L1 et que celle-ci « peut ainsi influencer sur la seconde, ce qui produit les phénomènes de transfert, d'interférences, etc. » (p. 63).

L'état initial constitue également une première conceptualisation de l'espace par le biais de la LS ; les connaissances à ce sujet proviennent principalement de la mise en correspondance de la forme et du sens dans la langue source (Becker, 1997). De ce fait, un apprenant adulte possède déjà un système conceptuel développé (de l'espace) et peut ainsi comprendre un concept (abstrait ou spécifique) encodé dans la LS. Cependant, Becker (1997) affirme que les connaissances antérieurement acquises à cet effet ne donnent lieu qu'à une ligne directrice approximative, car la conceptualisation, l'encodage et l'expression de ces informations spatiales varient dans toutes les langues (pp. 14-15). Nous traiterons dans chapitre 2 la structuration de l'espace dans les langues et les moyens linguistiques disponibles pour l'expression de l'espace et le mouvement en français (voir 2.4.).

Si l'état initial se révèle complexe pour un apprenant d'une LE, l'état final d'une LE l'est encore plus, car, contrairement à l'état final de l'acquisition d'une L1 qui est homogène, le niveau atteint en LE peut varier d'un apprenant à l'autre. Un apprenant peut— même si très rare— atteindre un niveau de maîtrise, stagner à un premier palier de fossilisation,²² ou même régresser dans l'appropriation d'une LE. Klein et Perdue (1997) évoquent une première étape de fossilisation, ce qu'ils nomment la variété de base (*cf.* 3.2. et 3.2.2.), qui représente un niveau suffisamment stable où l'apprenant est capable d'accomplir des besoins communicatifs minimaux en autonomie. Dans les cas où un apprenant n'est pas en contact régulier avec une LC, les apprenants régressent vers ce système de base (Perdue & Gaonac'h, 2000). Les régressions peuvent également se produire ponctuellement et/ou être provoquées par une variété de facteurs, tel que l'état d'esprit au moment de la communication où l'apprenant se retrouve « à un stade antérieur de leur connaissance de la langue... Lorsqu'on est tendu ou fatigué, on s'aperçoit que, par moments, la langue étrangère semble être évanouie, ou du moins la qualité d'erreurs de d'hésitations s'accroît. » (Klein, *op. cit.*, p. 73).

1.5.2. L'accès à la langue

Le deuxième facteur susceptible d'influer sur l'acquisition d'une LE est l'accès à la langue. D'après Klein (*op. cit.*), l'entrée (input) et la possibilité de communiquer constituent

²² Selinker (1972) propose le terme *fossilisation* pour décrire les formes idiosyncrasiques qui ne sont pas stabilisées dans l'interlangue des apprenants. (*cf.* 1.3. pour les caractéristiques de l'interlangue)

deux composantes de l'accès à la langue qui déclenchent par la suite le processus de traitement par le DAL.

Nous avons déjà évoqué en quoi les différents milieux d'apprentissage diffèrent en matière d'input (*supra*, 1.4.). Or, en principe, « La chaîne sonore et l'information parallèle constituent l'entrée du moins dans l'acquisition non guidée » (Klein, *op. cit.*, p. 64)– dans l'acquisition guidée, ces deux aspects sont présents, bien que modifiés et planifiés. A partir de ces informations, l'apprenant affronte la tâche globale de l'acquisition, que Klein divise en quatre tâches partielles : analyser la langue, construire l'énoncé, mettre en contexte et comparer sa langue. Selon cet auteur, chaque tâche implique un problème à résoudre²³ et l'apprenant doit en permanence résoudre les quatre simultanément. Dans un milieu guidé, l'apprenant adulte se trouve immergé dans le bain linguistique en contexte homoglotte et l'apprenant met à profit l'ensemble de l'*input* auquel il est exposé, à la fois du milieu guidé et non guidé, pour en construire son IL.

Quant à la possibilité de communiquer, le contexte homoglotte est propice à une communication à la fois segmentée et naturelle. Contrairement aux possibilités de communiquer en milieu guidé qui sont influencées par des facteurs et soumises aux contraintes pédagogiques (*cf.* la notion de la double énonciation de Trévisé 1979), le milieu social donne lieu à des échanges naturels et spontanés. L'apprenant a, dans tous les cas, besoin de mettre en pratique ses acquis et tester ses hypothèses linguistiques dans un contexte donné.

Lorsqu'un apprenant adulte tente de communiquer, il compare sa langue en surveillant ses propres productions et celles des autres et dispose des moyens pour y appliquer un contrôle. Selon Klein (*op. cit.*), il existe trois modalités de contrôle : la surveillance, la rétroaction et la réflexion. La surveillance (*monitoring*) renvoie au contrôle simultané permettant à l'apprenant de modifier son énoncé au moment de la production. La rétroaction (*feedback*) comprend les retours d'un interlocuteur au moment de la communication. Ces rétroactions peuvent conduire l'apprenant/locuteur à des autocorrections. Enfin, la réflexion (*reflection*) est un contrôle global « détaché du moment de la communication », où un apprenant réfléchit sur des éléments de la LC ou sur la langue elle-même– sans forcément produire des énoncés (*cf.* pp. 184-188).

Bien que les retours de son interlocuteur (des rétroactions) peuvent provoquer un contrôle, c'est l'apprenant lui-même qui applique ces modalités de contrôle à ses productions

²³ Les quatre problèmes sont, respectivement : le problème de l'analyse, le problème de la synthèse, le problème de l'intégration au contexte et le problème de comparaison.

(Klein, *op. cit.*). C'est ainsi que, « le processus d'acquisition finit par s'arrêter lorsque l'apprenant n'est plus en mesure de remarquer de différences entre ses productions et celles de son environnement d'apprentissage » (*ibid.*, pp. 66-67).

1.5.3. L'impulsion à apprendre

Par impulsion à apprendre, nous entendons l'ensemble de facteurs qui amènent un apprenant à s'approprier une LE, c'est-à-dire, déclencher le processus d'acquisition. A ce sujet, Klein (*op. cit.*) regroupe quatre facteurs : l'intégration sociale, les besoins de communication, les attitudes et l'éducation. Pour cet auteur, la distinction entre les deux premiers, l'intégration sociale et les besoins de communication, correspond à celle de Gardner et Lambert (1972) : « motivation intégrative » et « motivation instrumentale ». Selon la dichotomie de Gardner et Lambert, la motivation intégrative renvoie à l'utilité de la langue comme un moyen d'insertion sociale, alors que la motivation instrumentale renvoie à la langue vue comme un outil dans le contexte du travail ou pour un regain social. Quant à l'éducation, Klein (*op. cit.*) affirme que ce facteur est le plus faible et fonctionne lorsqu'il est lié à un autre facteur qui encourage l'apprenant à apprendre, tel que des motivations par un enseignant ou accompagné d'un autre facteur susmentionné. Enfin, les attitudes, positives ou négatives, vis-à-vis de la LC (et de la communauté linguistique de celle-ci) ainsi que les sentiments, inconscients ou conscients liés à l'identité sociale, influent sur l'appropriation d'une LE :

L'importance de la communauté immigrée, son degré de cohésion, et les attitudes de cette communauté et de la communauté autochtone l'une envers l'autre peuvent créer chez le sujet une perception subjective de "distance" entre lui-même et les locuteurs de la langue cible. Plus cette distance est (perçue comme) importante, plus restreints deviennent les contacts linguistiques. (Perdue & Gaonac'h, 2000, p. 236)

Les facteurs influant sur l'impulsion à apprendre peuvent s'imbriquer, ce qui montre la complexité de la notion de motivation. C'est pourquoi Berdal-Masuy (2021) présente la motivation comme un continuum²⁴ et affirme que l'apprenant régule ses propres motivations, qui sont toujours en flux et susceptibles d'évoluer tout au long de l'apprentissage. Dans le cas des adultes migrants, il existe une influence majeure de ces facteurs, notamment l'intégration sociale et les besoins de communication, car ils ont besoin de s'adapter à une nouvelle

²⁴ Un continuum sur lequel une extrémité est l'absence de motivation, ou « amotivation » (non régulation), en passant par la motivation extrinsèque (avec quatre degrés de régulation : externe, introjectée, identifiée et intégrée) et à l'autre bout se trouve la motivation intrinsèque (la régulation est aussi intrinsèque) (*cf.* pp. 299-300).

communauté linguistique– ainsi qu’à une nouvelle culturelle, qui peut parfois être très distincte de la leur et, par conséquent, peut influencer leurs attitudes.

Dans ce premier chapitre, nous avons mis en perspective des notions clés en acquisition, à savoir des définitions essentielles liées au public et aux contextes ainsi que les facteurs déterminant le processus d’acquisition. Notre objectif a été de les présenter en tenant compte du public migrant, qui est au cœur de ce travail, pour mieux dégager et comprendre l’ensemble des contextes, processus et facteurs intervenant dans les productions des apprenants adultes migrants. Le chapitre suivant nous permettra d’entrer dans une perspective fonctionnelle de la langue française. Nous commencerons par une explication de la structuration de l’espace et l’expression du mouvement dans les langues suivi d’un survol des moyens linguistiques spécifiques au français à cet effet.

Chapitre 2 – La structuration de l’espace et l’expression du mouvement dans les langues

Au début du 20e siècle, la psychologie gestaltienne et les théories sur la perception visuelle ont fortement influencé les approches dans le domaine de la psychologie et, par la suite, celui de la psycholinguistique– cette dernière étant fondée dans les années 1950. Les théories de la Gestalt (signifiant *forme* en allemand) ont avancé que notre cerveau tente de donner du sens à des formes qui n’en ont pas forcément et que l’organisation du champ visuel se fait par une figure et un fond.²⁵ S’inspirant de cette optique gestaltienne, Talmy (1978, 1983) postule que la référence spatiale dans toutes les langues peut être décomposée en trois éléments : la situation/le prédicat, la « figure » et le « fond ».

2.1. Les éléments principaux de la référence spatiale

Le premier élément est la situation, représentée par un prédicat. Par ce dernier, on entend la totalité du syntagme verbal (SV) qui comprend la racine verbale, ainsi que les prépositions et particules (Hickmann et al., 1992, p. 105). Le prédicat, qui peut être statique ou dynamique, détermine le type de situation/localisation. (*cf. infra* ci-dessous)

Les deux éléments suivants servent à établir une relation spatiale entre deux entités. Selon le modèle de Talmy, la Figure renvoie à l’entité qui est à localiser ou qui est mise en mouvement par le prédicat. Le Fond est donc l’entité par rapport à laquelle se localise la *Figure* et « à laquelle la *Figure* est reliée (implicitement ou explicitement) par différents types de relations spatiales » (*ibid.*). A titre d’exemple, dans la phrase « Les apprenants sont dans la classe. », l’entité « les apprenants » (la *Figure*) est localisée par rapport à l’objet/espace de référence, « la classe » (le *Fond*). Il est important de noter que l’appellation de ces éléments varie en fonction des auteurs : *Thème/Relatum* (Klein 1985) ou *Site/Cible* (Vandeloise, 1986), respectivement. A l’instar de Klein, dans ce qui suit, nous adopterons la terminologie *Thème/Relatum*.

L’espace peut être caractérisé par des relations dimensionnelles (les axes vertical, latéral et sagittal permettent d’exprimer ce type de relation)²⁶ et topologiques. Carroll & Becker (1993), affirme qu’un point de référence, qui définit la région de l’espace délimitée par le *Relatum* et le concept spatial de l’espace structuré, est nécessaire pour toute description de localisation, qu’elle soit statique ou dynamique. Selon elles, on s’appuie non seulement sur

²⁵ Pour plus d’information, consulter <https://www.usabilis.com/definition-theorie-de-gestalt/>.

²⁶ L’axe vertical (*en haut/en bas*), l’axe latéral (*à droite/à gauche*), sagittal (*devant/derrière*)

des notions spatiales mais aussi sur nos connaissances générales des objets en question, c'est-à-dire leurs caractéristiques dimensionnelles ou fonctionnelles, pour établir un rapport entre les entités afin de les localiser (*Thème/Relatum* ci-dessus).

En fonction d'une situation donnée, un changement de point de vue, ou d'autres facteurs dépendant du contexte (dans le cas d'un déplacement, par exemple), le point de référence peut être décalé (Carroll & Becker, *op. cit.*). L'on peut donc distinguer un point de référence fixe d'un point de référence variable et les caractériser comme suit (Carroll & Becker, 1993, cité/traduit par Trévisiol, 2003, p. 53, pp. 54-55 [emphase ajoutée]) :

Point de référence fixe

- Le point de référence peut consister en un objet et la région spatiale qu'il délimite, sans plus de spécification ("X est là où est Y").
- La région spatiale délimitée par un Relatum peut être divisée en une série de **sous-espaces topologiques** ; un espace intérieur, un espace extérieur, un espace à l'intersection entre ces deux [sous-]espaces, l'espace-frontière. On distingue également l'espace de voisinage, qui, contrairement à l'espace-frontière, n'est pas en contact avec le Relatum.
- Une région spatiale peut être délimitée par deux Relata. Une relation d'interposition est alors définie, exprimée en français par *entre*.

Point de référence variable

- Un point de référence peut être défini par rapport à un locuteur et l'espace incluant ou non la position qu'il occupe. Cette référence déictique fait appel à l'origo du locuteur comme point de référence de base. Une distinction spatiale de ce type est exprimée en français par des adverbes déictiques *ici-là/là-bas*.
- La structure spatiale fournie par le système des axes de coordonnées est plus élaborée. Cette structure consiste en trois axes qui sont projetés à partir d'un "point-zéro" (constitué par l'origo) sur trois dimensions, un sur le plan vertical, les deux autres sur le plan horizontal.
- La région spatiale délimitée par un Relatum peut être structurée par le parcours tracé par une entité en mouvement (*ex* : "il a marché jusqu'au sommet de la montagne"). Un parcours est défini comme une entité continue avec un point d'origine et un point final. Les parcours peuvent être structurés en sous-espaces données par **les points source, intermédiaire et cible** (*partir de, passer par, aller jusqu'à...*).

De manière générale, le point de référence/l'origo est le locuteur, mais il peut parfois être un interlocuteur ou un Relatum si celui-ci possède une orientation de nature intrinsèque. Selon Carroll & Becker (*op. cit.*), deux types de stratégies référentielles sont possibles, en fonction des caractéristiques du Relatum : une *référence intrinsèque* à 2 termes (Thème/Relatum, où le Relatum sert comme origo) et une *référence déictique* à 3 termes (Thème/Relatum/locuteur, où le locuteur est à l'origo). Lorsque le Relatum possède une

orientation intrinsèque, ces deux stratégies peuvent être employées. En revanche, si le Relatum n'a pas d'orientation intrinsèque, le locuteur doit utiliser une référence déictique, en s'appuyant sur ses propres axes de coordonnées sur le Relatum. Il est à noter que dans les relations directionnelles, le Relatum peut constituer le point source, cible ou les deux (ex : Elle est rentrée chez elle.).

2.2. Types de localisation : modèle de Talmy (1983)

Le prédicat (statique ou dynamique) renvoie à la situation, ce qui est le premier élément dans la référence spatiale. Hickmann et al. (1992) expliquent que « toutes les langues différencient au moins trois classes de situations au moyen de différents types de prédicats » (p. 105) qui permettent d'établir une relation entre le(s) élément(s) à localiser et l'espace donné. Le modèle de Talmy (1983) caractérise les types de relations entre le *Thème* et le *Relatum* comme suit :

- la **localisation générale statique** : le Thème reste fixe dans l'espace ; cette relation est exprimée par un verbe (ou une autre catégorie) qui exprime un état.
- la **localisation générale dynamique** : le Thème se déplace à l'intérieur de bornes définies par le Relatum. Cette relation est exprimée par un verbe de mouvement (entre autres).
- le **changement de localisation** : le Thème se déplace en franchissant des frontières/bornes. Elle est localisée par rapport à un Fond qui sert soit de point de départ, soit de point d'arrivée au mouvement de la Figure. S'il s'agit d'un verbe qui exprime la relation, c'est un verbe de déplacement.

2.3. Référence déictique et non déictique

Toutes les langues naturelles ont développé deux types de moyens pour exprimer la référence à l'espace. La référence déictique et non déictique se différencient par l'importance donnée au positionnement du locuteur au moment de l'énoncé. Il est nécessaire, par exemple, de connaître le positionnement ou l'orientation du locuteur pour comprendre le sens des expressions déictiques telles que *là*, *à gauche*, alors que cette dépendance n'est pas nécessaire pour comprendre les expressions non déictiques telles que *à Paris* ou *dans le sud-ouest des USA*. Bien que ce soit deux moyens différents de faire référence à l'espace, les deux

procédures sont basées sur l'interaction entre des connaissances linguistiques et contextuelles.²⁷

2.3.1. Deixis

La situation de communication donne d'emblée des informations pertinentes : qui parle, où et quand. Le locuteur, la situation et le moment de l'énoncé constituent l'*origo* (Bühler, 1934)– le point d'ancrage– de la référence déictique, ou la source énonciative– le *moi-ici-maintenant* du locuteur (Benveniste, 1966). Autrement dit, ces éléments constituent les informations déictiques, qui nous permettent de comprendre l'intégralité de l'information communiquée lors de cet acte langagier. Pour mieux illustrer la deixis, Klein (1983) en propose un exemple :

Fermez les yeux et imaginez un petit carré rouge.... et imaginez un deuxième, identique à celui d'à côté... Les deux carrés n'existent que dans votre imaginaire. Personne d'autre que vous ne connaît leur taille ou la couleur exacte. Mais, je peux m'y référer. Je peux dire, par exemple, « oubliez-les. » Dans ce cas, « les » renvoie à « les deux carrés que je vous ai demandé d'imaginer. » Je peux également me référer à chacun individuellement, or, ils ont des attributs identiques: ils sont tous les deux petits, rouges, rectangulaires et ils ont quatre côtés égaux. Ainsi, je ne peux pas me référer à eux par leurs qualités. Je ne peux pas utiliser leur positionnement non plus... Le seul moyen qui me permet de les distinguer et de m'y référer est la deixis. Je peux vous dire, par exemple, « effacez le premier carré » ou « mettez un triangle au-dessus du carré qui, de votre point de vue, se trouve à gauche ». Les expressions « premier » et « à votre gauche » relient le carré en question à des facteurs de l'acte de parole. Les seules « qualités » qui en font deux carrés individuels, deux entités différentes, sont les caractéristiques déictiques. [Notre traduction.] (Klein, 1983, p. 286)²⁸

Pour cet auteur, c'est la liaison de ces moyens d'expression (tels que *premier* et *à votre gauche* de la citation ci-dessus) aux actes de parole qui caractérisent la référence spatiale prédominante dans les langues naturelles. A cet égard, il explique que ces moyens d'expression, qu'il nomme « information énoncée »²⁹ (*expression information*), s'intègrent à

²⁷ « ...both procedures are based on a complex interplay between linguistic and contextual knowledge » (Klein, 1983, p. 284).

²⁸ Citation originale : « Close your eyes and imagine a little red square... and imagine a second, identical square beside it... The two squares only exist in your imagination. No one but you knows their exact size or their exact colour. But I can refer to them. I can say, for example, "Think them away." Then, "them" means "the two little red squares which I asked you to imagine." I can also refer to either of them individually, although they are identical in all their attributes: they are both little, red, rectangular, and have sides of equal length. So, I can't use their properties. I can't use their position... The only way to keep them separate and to refer to them individually is through deixis. I can say, for example, "Erase the first square" or, "Put a triangle on that square which, in your view, is on the left." The only "properties" which make the squares two individuals, two different entities in the set of possible referents, are deictic features. »

²⁹ Nous adoptons ce terme français fourni par Noyau, C. dans sa traduction de l'ouvrage de Klein (1989) concernant la même distinction.

l'information contextuelle (*contextual information*) au moment de la communication.³⁰ Klein (*ibid.*) élabore ensuite quatre composants pour le fonctionnement de la deixis :

1. L'**origo**³¹ (*a basic reference point*) : le point d'ancrage au moment de l'énoncé, soit le *moi-ici-maintenant*³² du locuteur. Ceci peut changer ou être décalé, lorsqu'un deuxième point de référence est introduit, par exemple.
2. L'**espace déictique** (*a deictic space*) : ceci peut être un référent ou un espace (physique ou représentation mentale) en fonction de la situation/l'acte de parole. Lorsque cet espace est abstrait, les denotata– les référents possibles– sont aussi, quant à eux, abstraits.
3. Les **principes de délimitation** (*delimitation principles*) : une définition de bornes en fonction de l'acte de parole. Les énoncés antérieurs et le contexte contribuent à baliser l'espace déictique.
4. Le **sens lexical** de l'expression (*lexical meaning*) : employer des mots dans une langue suppose la connaissance du sens de ces derniers.

2.3.2. Anaphore

Lorsqu'un locuteur introduit un référent dans le contenu de son énoncé, il peut y faire référence en employant un marqueur anaphorique (pronom, adverbe, article défini, etc.). Les moyens anaphoriques permettent au locuteur de reprendre une information préalablement évoquée pour s'y appuyer ou la compléter. De cette façon, le locuteur peut s'appuyer sur et reprendre des informations parallèles ou des connaissances contextuelles tout en maintenant la référence à cet élément dans une situation donnée. En d'autres termes, le locuteur peut élaborer son énoncé et garder une cohésion par le biais de son propre discours, plutôt que par le recours au contexte spatio-temporel (la deixis).

2.3.3. Origo gelée

Nous avons évoqué ci-dessus que l'origo est le point d'ancrage (voir 2.3.1.) de la référence déictique. Or, l'*origo gelée* est un point de référence « fixe » auquel un locuteur peut faire référence indépendamment de la situation. Bien que disponible aux interlocuteurs au moment de la communication, l'origo gelée se révèle non pas toujours stable et peut varier selon les langues ainsi que les cultures (*cf.* Trévisiol, 2003, p. 49). Lorsqu'on fait référence à l'histoire, par exemple, la naissance du Christ sert comme repère dans la culture occidentale,

³⁰ Klein (1983, 1989) distingue trois types d'information contextuelle (*cf. infra*, 2.3.4.).

³¹ Bühler (1934)

³² Benveniste (1966)

mais cette référence n'est pas universelle : le calendrier éthiopien (qui utilise également la naissance du Christ comme repère) nous situe actuellement dans l'année 2016³³ et le calendrier hégirien, utilisé dans les pays islamiques, est basé sur l'hégire (هجرت), ou la migration du prophète Muhammad de la Mecque.³⁴ Cette notion d'origo gelée peut également servir pour exprimer une relation spatiale du point de vue d'un locuteur lorsqu'un objet auquel il se réfère a une orientation de nature intrinsèque. Les expressions « l'arrière du bus » et « le verso de la feuille » en sont quelques exemples.

2.3.4. Les connaissances partagées

Lorsqu'il doit communiquer, l'apprenant peut s'appuyer sur les connaissances qu'il suppose que son interlocuteur possède. Il peut également tirer des informations contextuelles pour suppléer le manque de ses connaissances linguistiques. Klein (1983, 1989) distingue trois types d'information contextuelle. D'après lui, cette dernière peut dériver (1) du contexte verbal immédiat (*immediate verbal context*), ou l'information énoncée (voir *supra*), (2) de la perception de la situation/l'acte de parole– c'est ce composant qui est au socle du système déictique– et (2) de l'information contextuelle, qui, quant à elle, peut être dérivée des expériences antérieures et des connaissances générales du monde (*world knowledge or factual knowledge*) (cf. Klein, 1983, p. 287). Pour mener à bien une référence à l'espace ou exprimer un mouvement, le locuteur doit estimer les connaissances de son interlocuteur et ce qui est connu ou non de l'auditeur dans une situation donnée.

2.4. Moyens linguistiques pour l'expression spatiale en français

Lorsque l'appui sur des éléments déictiques n'est plus possible, ou quand l'on n'a pas besoin de les employer (dans une communication détachée du moment ou de la situation par exemple), trois moyens sont disponibles en français pour se référer à l'espace et exprimer le mouvement : les adverbes, les prépositions et les verbes. Ces moyens facilitent la tâche de communication en permettant d'exprimer deux types de relations : positionnelles, ou statiques, et/ou directionnelles (ou dynamiques).

³³ Pour plus d'informations consulter : <https://www.ethiopiancalendar.net/>.

³⁴ Voir <https://persianlanguageonline.com/complicated-calendar-conversions/> (en anglais) ou <https://ummahcharity.org/calendrier-hegrien-1446/#:~:text=Qu'est%2Dce%20que%20le,ou%20355%20jours%20par%20an> (en français).

2.4.1. Adverbes

Les adverbes locatifs, en grande partie, peuvent être employés de manière déictique (par exemple : *ici, devant, à gauche*). Quant aux adverbes spatiaux, Trévisiol (2003) explique qu'en français les adverbes *ici, là, là-bas* sont à la fois positionnels et directionnels : « on peut caractériser le sens lexical de ces composants en ayant recours à des traits sémantiques dont la distance par rapport à l'origo. Celle-ci peut être proche, médiane ou éloignée » (p. 56). Cette subdivision de l'espace n'est pas forcément la même dans toutes les langues.

2.4.2. Syntagmes prépositionnels

Les syntagmes prépositionnels sont des unités syntaxiques composées d'un syntagme nominal introduites par une préposition de lieu ou un morphème spatial. Un syntagme nominal peut être un pronom, tout comme un syntagme nominal (SN) lexical plus complexe (contenant des adjectifs épithètes ou d'autres éléments complémentaires, par exemple). Des exemples de syntagmes prépositionnels sont *dans la boulangerie, jusqu'à l'aéroport d'Orly, et devant la petite fille avec le livre*.

2.4.3. Les verbes

Un autre moyen pour exprimer l'espace et le mouvement, sont les verbes à savoir les verbes de déplacement/mouvement (aussi dits « verbes directionnels »). Les verbes directionnels peuvent se caractériser par le type de mouvement (marcher, sautiller...), la direction du mouvement (monter, descendre...) et la source et la cible du mouvement (partir, venir...). A cet égard, le point source et cible sont identifiés par l'origo (*cf.* 2.3.1.), c'est-à-dire, en tenant compte de la position du locuteur au moment de l'énoncé.

Talmy (1983, 1985) montre que toutes les langues expriment cette information– la manière du mouvement, la direction et la deixis– par des moyens grammaticaux ou lexicaux en fonction du type de langue. Pour lui, ces informations sont « encadrées » par une racine verbale dans ce qu'il nomme les *verb-framed languages* (les langues romanes, ainsi le français, en faisant partie) alors que les *satellite-framed languages* communiquent les informations par des « satellites » verbaux (dans les langues germaniques, comme l'anglais). Pour illustrer ce point, regardons les phrases suivantes en anglais (A, B) et en français (A2, B2) :

- A. I ran *out* of the house.³⁵ A2. Je suis *sorti* de la maison *en courant*.
- B. He ran *into* Julia at the bank. B2. Il a *croisé* Julia à la banque.

En anglais, la racine verbale indique la manière (*ran*) et le satellite (*out*) précise la direction. La phrase B permet de voir comment le sens du verbe central peut changer lorsqu'un nouveau « satellite » (*into*) est employé. En revanche, le français exprime en priorité la trajectoire dans la racine verbale (*sortir*) et la manière est exprimée à l'aide d'une expression périphérique au noyau verbal (*en courant*) (cf. Hickmann et al., *op. cit.*, p. 106). La phrase B2 permet de remarquer la manière dont un autre verbe (*croiser*) est employé pour mieux « encadrer » les informations liées au mouvement et la manière (*retrouver par hasard*).

Nous avons présenté dans ce chapitre les moyens déictiques et non déictiques (linguistiques) pour parvenir à une référence spatiale dans les langues en général ainsi que les moyens linguistiques pour ce faire en langue française. Dans le chapitre 3, nous allons procéder à un bref panorama des études de l'interlangue auprès du public migrant, en l'occurrence, l'étude incontournable de la Fondation Européenne de la Science (European Science Foundation), pour ensuite aborder les résultats dégagés dans le cadre de cette étude en matière du développement de la référence à l'espace et l'expression du mouvement en interlangue française.

³⁵ Exemple tiré de Talmy (1985), p. 103 : « (62a) I ran OUT of the house. »

Chapitre 3 – Le développement de la référence spatiale en interlangue française

Ce chapitre est consacré au développement de l'interlangue et de la référence spatiale qui se développe en parallèle. Nous passerons en revue les premières recherches sur l'acquisition d'une LE par des populations migrantes, « qui ont fourni aux recherches sur l'acquisition des langues une base solide et leurs premiers résultats substantiels » (Véronique, 2009, p. 43). Par la suite, nous présenterons le programme de recherche monumental, Projet ESF, qui ouvre la porte à maintes études sur le développement de l'interlangue auprès du public migrant. Nous expliquerons, à l'aide des résultats dans le cadre de cette étude, le développement de la référence à l'espace auprès du public migrant.

3.1. Programmes de recherche précurseurs auprès du public migrant

C'est à partir des années 70 que les chercheurs en RALE commencent à s'intéresser au milieu non guidé/social ; auparavant, les recherches dans le champ étaient dominées par le milieu scolaire, fortement influencées par les besoins dans le domaine de l'enseignement des LE à l'époque mais qui inspirent toujours les méthodes dans la DDL.³⁶ Trois programmes de recherche auprès de migrants voient le jour et leurs contributions influencent le domaine.

Le programme de Harvard aux États-Unis (1973-1975), auprès d'enfants et d'adultes hispanophones, a dégagé des séquences d'acquisition en anglais L2. Schumann (1972) s'inspire de ses résultats pour nourrir ses hypothèses sur l'influence de facteurs psychosociaux (âge, distance sociale/psychologique, acculturation de la culture cible) sur l'acquisition d'une LE ainsi que les trois stades successifs (basilang, mesolang, acrolang) du processus. De la même façon, deux programmes en Allemagne, *Heidelberger Forschungsprojekt « Pidgindeutsch »* (HPD), entre 1974-1978 auprès d'adultes hispanophones et italophones, et le programme *Zweitspracherwerb Italienischer und Spanischer Arbeiter* (ZISA) de 1977-1981 auprès d'apprenants italophones, hispanophones et lusophones, décrivent les premières étapes d'acquisition de l'allemand L2. Les résultats du ZISA proposent un ordre fixe dans l'acquisition de l'allemand L2, qui influence par la suite les travaux de Pienemann (1998) et son modèle de processabilité. Les résultats du programme HPD donnent lieu au genèse de la notion de *Lernervarietät* (« lecte d'apprenant ») et contribuent à l'élaboration d'un projet

³⁶ « From its very beginnings, second language acquisition research was inspired by the needs of foreign language teaching; it had, and still has, its focus in classroom teaching » (Klein & Perdue, 1997, p. 307). A cet égard,

mené par la *Fondation européenne de la science* (European Science Foundation) qui a lieu dans les années 80 (*infra*, ci-dessous).³⁷

Les travaux précurseurs de Harvard, HPD et ZISA ont contribué non seulement aux premières descriptions de séquences, les modélisations du processus d'acquisition et les facteurs influençant ce dernier, mais l'émergence d'une nouvelle perspective en RALE. Les notions d'IL et lecte d'apprenants³⁸ et l'évolution du statut de l'erreur³⁹ (*cf.* Corder, 1980b), amènent les recherches à s'éloigner des perceptions de l'acquisition comme un processus de reproduction (ou imitation sans faute) et à en adopter une qui le regarde comme un processus naturel et évolutif. Nous verrons dans ce qui suit comment ces premiers travaux au milieu social ont ouvert la voie à d'autres projets et aborderons le Projet ESF, qui diffère des autres études par son ampleur et ses approches méthodologiques.

3.2. European Science Foundation (Projet ESF)

Le projet *Second Language Acquisition by Adult Immigrants*⁴⁰ dans le cadre de l'European Science Foundation (désormais ESF) a eu lieu entre 1981 et 1988 dans cinq pays européens.⁴¹ Il s'agit d'une étude longitudinale et translinguistique qui a impliqué une récolte massive de données orales pendant environ 30 mois auprès de 40 adultes migrants et réfugiés. Les langues concernées ont été organisées en plusieurs couples de LS/LC afin de contrôler systématiquement les influences translinguistiques et de mieux dégager les récurrences dans l'acquisition d'une LC donnée ainsi que de les comparer à d'autres paires de LS.

³⁷ Consulter Véronique (2009, pp. 43-46) ou (2021, pp. 393-394) pour une explication plus détaillée sur les enquêtes mentionnées.

³⁸ Voir 1.3. pour les termes synonymes et la définition de l'interlangue.

³⁹ Le statut de l'erreur évolue en parallèle et en lien avec les courants méthodologiques ainsi que les notions linguistiques. A partir des années 60, l'erreur s'éloigne du perspectif behavioriste– où l'erreur est évitée dans l'apprentissage– pour les voir plutôt comme des repères dans le processus d'acquisition. Ce changement de paradigme influence, par la suite, les recherches en linguistique qui voient une évolution dans les courants allant de l'analyse contrastive et l'analyse d'erreurs, vers les interlangues et les parlars bilingues. Consulter l'ouvrage de Marquilló-Larruy (2003, pp. 60-61) pour un tableau synthétique des courants.

⁴⁰ *cf.* Perdue, C. (1993)

⁴¹ en France, aux Pays-Bas, en Allemagne, au Royaume-Uni et en Suède



Figure 2. Configuration des LS et LC dans le cadre d'ESF, tiré de Perdue & Gaonac'h (2000)

Ce projet a élargi non seulement ses objectifs mais aussi ses techniques de recherche et d'analyse. En effet, les chercheurs au sein d'ESF ont voulu dépasser l'analyse d'erreurs pour analyser plutôt les activités de perception et de production en tenant compte des malentendus, des « troubles » de production (hésitations, reprises, passages en L1, etc.) pour mieux comprendre leur place dans le développement de l'interlangue (*cf.* Perdue, 1993 ; Perdue & Gaonac'h, 2000). Pour ce faire, une prise de données s'est déroulée en trois cycles durant lesquels les apprenants adultes ont participé à quatre types de tâches orales complexes : rapport de récit de film, narrations personnelles, indications scéniques et descriptions d'images. Chaque tâche orale s'est prêtée à une analyse dans les domaines de recherches, tels que la référence aux entités et à l'espace (sans exclure le maintien de cette référence) ainsi que la structuration des énoncés (et de temporalité).

Les principaux résultats de ce projet ont permis de dégager un développement graduel dans la structuration des énoncés des apprenants adultes. Les chercheurs ont observé que leurs énoncés passent d'une première structuration des énoncés, principalement nominale, vers une structuration organisée autour d'un verbe non conjugué (ou non fléchi) et, enfin, vers une structuration d'énoncé à verbe fléchi. Ces trois paliers d'acquisition, appelées ensuite les variétés des apprenants (*learner varieties*) ; la variété pré-basique, la variété de base (désormais VB) et la variété post basique, respectivement, ont donné lieu par la suite à des travaux essayant de caractériser ses variétés ainsi qu'à une phase suivante du projet ESF analysant la construction discursive et les éléments de portée du discours (*cf.* Watorek, 1998).

Les résultats de l'étude de Projet ESF ouvrent la porte à des études sur la structuration de l'interlangue (Klein & Perdue, 1992, 1997 ; Watorek, 1998), les influences translinguistiques (Lindqvist, 2006) et les facteurs influençant celle-ci (*cf.* De Angelis & Selinker, 2001 et l'ouvrage de Cenoz *et al.*, 2001) ainsi que la référence aux entités et à l'espace (Giacobbe, 1992 ; Carroll & Becker 1993) entre âges différents (Hickmann *et al.*, 1998) et les problèmes quant à cette référence en production en L3 en milieu guidé (Trévisiol, 2003). Nous verrons ci-dessous, à l'aide de quelques résultats de certaines de ces études, comment la référence à l'espace se manifeste et évolue dans les trois variétés.

3.2.1. La référence spatiale dans la variété pré-basique

La variété pré-basique est caractérisée par l'absence de verbes. Il s'agit d'un stade où les énoncés sont principalement composés de phrases nominales et d'autres éléments. De ce fait, la référence à l'espace « repose sur l'emploi d'une grande diversité de moyens linguistiques idiosyncrasiques » (Véronique, 2021, p. 395), à savoir des noms et des prépositions. Une analyse de productions orales dans le cadre du projet ESF (Giacobbe, 1992) donne un aperçu de la manière dont un apprenant à un niveau bas en interlangue française construit une représentation du mouvement par le biais d'une omission de verbes et la mise en place d'une schème prépositionnel.

Cet auteur montre la manière dont une informatrice à un niveau bas en interlangue française, BERTA, construit un micro-système prépositionnel pour expliquer le déplacement au premier cycle (6 mois après son arrivée en France). Dans un premier temps, Giacobbe remarque une omission de verbes de déplacement (représenté par \emptyset ci-dessous)– en analysant les phrases et les verbes qui pourraient correspondre à la signification sous-entendue, l'auteur suggère que le verbe portant le sens d'*aller* est le plus omis et l'on n'y trouve pas de significations du verbe *sortir* (nous reviendrons là-dessus). Dans un deuxième temps, Giacobbe avance que BERTA emploie un système de prépositions pour établir un rapport entre l'élément qui se déplace et le point source (*de*), l'élément mobile et la position cible (*a*) et entre l'élément et sa localisation (*en*). A partir de ces informations, Giacobbe représente les règles idiosyncrasique de BERTA ainsi :

⁴² \emptyset + en : opération de placement

\emptyset + a / de : opération de déplacement

Giacobbe dégage ainsi une première représentation du mouvement dans la variété pré-basique de l'informatrice. Selon cet auteur, pour BERTA, le déplacement d'un objet se fait par le biais d'une double localisation. Autrement dit, elle « a mis en place un système de représentation du mouvement qui ignore la notion de parcours. Ce n'est pas le chemin mais le changement de position qui est représenté » (Giacobbe, *op. cit.*, p. 202).

Une seule forme lexicale de la LC pour exprimer un déplacement, [*sorti*], est employée par BERTA dans le premier cycle. Or, Giacobbe affirme que ce lexème exprime un

⁴² Tirés de Giacobbe (1992), p. 202.

franchissement de frontière⁴³, ce qu'elle ajoute à son système prépositionnel pour en faire un deuxième système (qui se stabilise lors du deuxième cycle) où [*sorti*] *de* explique un mouvement de l'intérieur vers l'extérieur et elle emploie [*pas*] *a* pour exprimer l'invers :

⁴⁴BE : *y* [*sorti*] *de l* camion + [: e]

⁴⁵BE : Chaplin [...] [*pas*] *à* un [restaurān] [...]

Ainsi, Giacobbe explique que, pour BERTA, la construction de la référence spatiale est organisée sur deux plans : un plan relationnel qui établit un rapport entre les entités dans l'espace et un plan lexical qui tente de représenter les différents types de déplacements. C'est par la mise en place successive de ces plans qu'elle parvient à une représentation de l'espace et du mouvement dans celle-ci : « Dans les premières étapes les formes lexicales seront choisies parmi celles qui peuvent coïncider avec la représentation permise par le plan des morphèmes, c'est-à-dire le déplacement conçu comme double placement » (*ibid.*, p. 206). Giacobbe défend ce travail cognitif sur deux plans en indiquant que « parmi les énoncés sans verbe nous ne trouvons pas de significations qui correspondent à celles du verbe *sortir*. Le verbe *sortir* n'est pas *omis* » (*ibid.*, p. 206).⁴⁶

Les verbes ne sont pas les seuls éléments qui sont omis dans les énoncés à ce stade d'IL. Véronique (2021) explique que le récit narratif recueilli au début de l'enquête (13 mois après son arrivée en France) par Abdelmalek, un migrant marocain, « porte témoignage d'un système linguistique pré-basique où la référence à *ego* est *moi* ou \emptyset » (p. 397). Ceci rejoint l'avancement par Klein & Perdue (1992) qu'aux stades précoces de l'acquisition, seulement deux procédures, l'anaphore zéro et les formes nominales, sont disponibles. Par ailleurs, les prépositions de type *pour*, *avec*, *dans* peuvent apparaître dans cette variété pré-basique et *après* relie des relations d'ordre entre énoncés (*ibid.*, p. 400). L'ensemble de ces contraintes servent à affirmer davantage qu'à la variété pré-basique, les apprenants ont recours aux informations situationnelles et aux connaissances partagées pour communiquer (*cf.* 2.3.4.).

⁴³ « Le thème est parti de l'intérieur du camion (première localisation) pour se retrouver à l'extérieur. Ce qu'ajoute le lexème aux rapports de placement indiqués par la préposition *de* est donc ce passage intérieur/extérieur. Le lexème *sorti* introduit aussi un aspect qualitatif à l'intérieur d'un système de rapports indiqués par les morphèmes » (*ibid.*, p. 203)

⁴⁴ *Ibid.*, p. 203.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 215.

⁴⁶ A l'aide de la distinction *aller/venir* (mouvement anticipé) et *arriver/partir* (mouvement effectif) de Vandeloise (1987), Giacobbe nourrit ces propos quant au plan lexical : « la préposition [*a*] derrière le verbe *aller* ne localise le thème qu'*anticipativement* par rapport au terme de la trajectoire. Le contenu sémantique de ce lexème ne peut représenter par conséquent que le parcours du thème (le mouvement dans son déroulement effectif), et, de ce fait, il est incompatible avec le schème prépositionnel de base construit par Berta » (p. 204).

3.2.2. La référence spatiale dans la variété de base (VB)

La variété de base (ci-après VB) constitue un système linguistique suffisamment stable qui permet à l'apprenant d'avoir une certaine autonomie dans ses tâches (Perdue & Gaonac'h 2000). Cette variété peut ainsi être caractérisée par une structure. Dans leur publication fondamentale, « The Basic Variety (or : Couldn't natural languages be much simpler? », Klein & Perdue (1997) ont détaillé les caractéristiques de la VB, à savoir son lexique et sa structuration.

Dans un premier temps, les auteurs affirment l'absence de flexion dans la VB et que le répertoire lexical à ce stade est caractérisé par des formes invariables qui peuvent correspondre à une racine (souvent à l'infinitif ou au nominatif en LC), mais qui peut apparaître sous une forme fléchie en LC bien que dépourvu de fonctionnalité.⁴⁷ Les principales sources du lexique sont la LC (l'input) ainsi que les transferts translinguistiques (de la/les LS). A cet égard, l'on peut identifier trois types d'interaction entre les LS et LC : l'influence de la LS au niveau phonologique, les principes de structuration de la LC qui interviennent au niveau morphosyntaxique– la structuration ou l'ordre des mots, par exemple, (« generally speaking, this order in the BV reflects the corresponding TL » [p. 312]), et le type d'item employé dans l'expression de la relation spatiale. Klein et Perdue (1997) suggèrent que la composition du lexique à cet effet comporte des mots qui ressemblent à des noms et à des verbes avec certains adjectifs et adverbes :

The pronoun system consists of minimal means... Anaphoric pronominal reference to inanimates is not observed. There are a few quantifiers, a word for negation, a few prepositions with overgeneralized [*sic*] lexical meanings, but no complementizers... In other words, the repertoire consists mainly of 'open-class', and a small list of 'closed-class' items with lexical meaning. (Klein & Perdue, 1997, p. 312)

Ensuite, les auteurs caractérisent la structuration des énoncés, qui, selon eux, est déterminée par trois contraintes : phrastique, sémantique et pragmatique. De ce fait, trois structures peuvent être dégagées avec quelques variantes :

⁴⁷ « Lexical items typically occur in one invariant form. It corresponds to the stem, in the infinitive or the nominative in the target language; but it can also be a form which would be an inflected form in the target language. Occasionally, a word shows up in more than one form, but this (rare) variation does not seem to have any functional value: le learners simply try different phonological variants » (p. 311).

PH1a	NP ₁ -V
PH1b	NP ₁ -V-NP ₂
PH1c	NP ₁ -V-NP ₂ -NP ₂ ¹⁵
PH2	NP ₁ -Cop- $\left\{ \begin{array}{l} \text{Adj} \\ \text{NP}_2 \\ \text{PP} \end{array} \right\}$
PH3	$\left\{ \begin{array}{l} \text{V} \\ \text{Cop} \end{array} \right\} - \text{NP}_2$

Figure 3. Structures dans la variété de base, dans Klein & Perdue (1997), p. 314

La première structure (PH1) comporte 3 variations, mais ces dernières diffèrent seulement par le nombre de SN.⁴⁸ Klein et Perdue précisent que toutes les structures peuvent être précédées ou suivies d'un adverbe, typiquement temporel ou spatial, ainsi que précédée de la conjonction *et* (ou l'équivalent dans la LC).⁴⁹ Il est important de noter que les termes SN₁ ou SN₂ dans les structures ne renvoient pas à un "sujet" ou "verbe" comme on l'entend, sinon à des entités/référents déterminés par des contraintes sémantiques appliquées par le locuteur.⁵⁰ Les auteurs ont déterminé que le SN₁ est le plus souvent un référent humain, mais que cela n'empêche pas que SN₂ en soit un aussi.

Le cadre syntaxique SN₁-V-SN₂ peut ainsi s'avérer utile pour exprimer le mouvement et la localisation d'entités dans l'espace. A cet égard, Klein et Perdue (1992, 1997) affirment que les apprenants débutants se servent d'une construction Thème-V-Relatum dans leurs récits, où une entité humaine représentant le Thème qui prend la place de SN₁ et le Relatum en position de SN₂, respectant encore les contraintes sémantiques.⁵¹ Selon ces auteurs, bien que cela se complexifie, les constructions peuvent pour autant toujours correspondre à une des structures et leurs variantes :

In the static case, the phrasal pattern is PH1b, for verbs of posture, and otherwise PH2 (copula constructions). The situation is more complex for change of location. Here, the speakers distinguish whether only the theme's change of place is described ('locomotion', PH1b) or whether a potential controller, who causes the change of location, is mentioned as well ('causative motion', PH1c). (Klein & Perdue, 1997, p. 324)

⁴⁸ *Noun Phrase* (NP) en anglais

⁴⁹ « All patterns may be preceded or followed by an adverbial, normally an adverbial of time or space. They may also be preceded by the conjunction *and* (or its counterpart in other languages) » (p. 314).

⁵⁰ SEM1 : *The NP-referent with highest control comes first* (*ibid.*, p. 315)

SEM2 : *Controller of source state outweighs controller of target state* (*ibid.*)

⁵¹ SEM3 : *Theme before relatum in target position* (Klein & Perdue, 1997, p. 324).

Quant aux structures ayant une copule (Cop) et les verbes ayant un seul argument, le positionnement du SN dépend de la distribution de l'information de l'énoncé, qui est quant à elle définie par les facteurs pragmatiques. L'absence de verbes caractérisant ce stade, un verbe de déplacement n'est pas toujours exprimé, ce qui peut rendre le cadre syntaxique SN₁–SPrép et vient montrer que la construction Relatum–Thème est aussi une possibilité. On peut également constater une forme variante de PH3 (V–NP₂) comme suit : Sprép–SN₂ dans les récits, où le SPrép sert comme Relatum pour le SN qui est ajouté en position finale.

Les relations statiques, selon Klein & Perdue (1997) sont principalement confinées à l'opposition entre l'espace intérieur et l'espace voisinage.⁵² Selon les auteurs, une relation pour décrire l'espace intérieur peut être exprimée par un ordre Thème–Relatum ou une surgénéralisation des adverbes à cet effet (*en, avec*) alors que la relation voisinage est exprimée par la préposition transparente *côté* (et son équivalent dans les autres langues). Il n'y a pas d'expression pour l'espace extérieur à ce stade.

Concernant l'expression de déplacement, Klein et Perdue (*op. cit.*) expliquent que le type de relation est exprimée par une variété de termes encodant un composant topologique ou dimensionnel, comme suit (p. 327) :

away from source : [*sorti*], [*part*]

to goal : [*ariv*], [*vj*]

from inner to outer/outer to inner space : [*ãtr*], [*sorti*]

upward/downward/leftward/rightward : [*môt*], [*descãd*], à *gauche*, à *droite*

straight ahead : *en face*

along unbounded path : [*pas*]

Les auteurs résument que la VB des apprenants est caractérisée par les mêmes types de relations spatiales. Les apprenants développent plus de moyens pour exprimer des relations dynamiques à l'opposition des relations statiques et le même est constaté par rapport aux moyens pour exprimer les relations topologiques (*à côté*) que les relations dimensionnelles (*à droite/gauche*).⁵³

Dans ce chapitre, nous avons abordé les bases théoriques (et linguistiques) en matière de la référence à l'espace et l'expression du mouvement. Nous y avons présenté le développement de ces moyens dans l'interlangue française des adultes migrants– en

⁵² Cf. 2.1., p. 26 pour la division des sous-espaces topologiques.

⁵³ « The BV contains more highly differentiated means to express dynamic as opposed to static constellations, and to express topological as opposed to dimensional relations » (p. 326).

l'occurrence dans la variété pré-basique et la VB- à l'aide de quelques exemples tirés d'études dans le cadre du Projet ESF. La partie suivante sera dédiée à la méthodologie de notre étude. Nous y parlerons du contexte, du public et à l'aide de quelques réflexions épistémologiques, justifierons nos choix concernant la tâche et notre corpus.

PARTIE 2 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Chapitre 5 – Présentation du contexte

Dans la première partie de ce travail, nous avons abordé les points théoriques qui constituent le socle sur lequel repose notre recherche. La partie 2 est consacrée à notre méthodologie, à savoir le contexte et les choix méthodologiques. Dans ce chapitre, nous présenterons le contexte de notre étude à plusieurs niveaux (macro, méso et micro). Nous commencerons par une brève présentation des politiques linguistiques en France et l'influence de ces derniers sur les parcours linguistiques et sociaux des migrants. Ensuite nous présenterons le terrain de recherche et, en l'occurrence, le dispositif dans lequel nous sommes intervenus. Enfin, nous présenterons les participants au sein de ce travail.

5.1. Politiques linguistiques et le statut du français en France

Issus de la migration et de parcours différents, les migrants se trouvent, pour des raisons déjà évoquées, sur le territoire français et font face à un écart linguistique. Ceci pose un grand défi car la maîtrise de la langue est directement liée à l'insertion sociale et professionnelle en France : l'intégration passe par la langue. Or, dans un pays monolingue et une situation de non-droit⁵⁴ et de précarité à plusieurs dimensions, les migrants sont forcés d'apprendre « la langue du pays d'installation pour évoluer dans sa société de façon durable, souvent définitive et pour développer un ancrage et des appartenances qui peuvent se construire au travers de l'apprentissage linguistique » (De Ferrari, 2008, p. 20). Néanmoins, une insertion réussie en France sur les plans socio-linguistique et professionnel s'avère complexe à cause du statut de la langue française en France, constituant l'Hexagone comme un pays monolingue.

C'est l'ordonnance de Villers-Cotterêts, signée par François 1er en 1539, qui établit le français comme langue officielle en France, remplaçant le latin.⁵⁵ Dès lors, le français est imposé par l'État dans les affaires administratives et juridiques, malgré un pourcentage

⁵⁴ Dans un rapport d'expérience au sein de l'association La Cimade, Descolonges, M.J et al. (2008) expliquent qu'à part le droit aux démarches de dépôt pour leur demande, les demandeurs d'asile sont limités et dépendants de l'État ce qui fait pour eux une situation de non-droit dans l'attente des réponses des autorités concernant leur statut et les démarches suivantes (p. 8). Pour plus d'informations voir <https://www.lacimade.org/wp-content/uploads/2008/12/Apprendre.pdf>

⁵⁵

<https://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/La-langue-francaise-un-bien-commun#:~:text=En%201539%2C%20Fran%C3%A7ois%201er%20signe,%C3%A0%20la%20place%20du%20latin.>

minuscule de locuteurs à l'époque (seulement 1% de la population).⁵⁶ Ce n'est pas avant 1994 que la Loi Toubon déclare la langue française comme langue de la République et ainsi de l'enseignement, du travail et des échanges du service public.⁵⁷ A partir de ce moment-là, le Code Civil prévoit des sanctions pénales pour les établissements ne respectant pas cette loi (Borgé, *op. cit.*).

5.1.1. Intervention de l'État et parcours d'intégration

Dès leur arrivée sur le territoire, les migrants doivent passer par un processus d'intégration impliquant plusieurs démarches administratives, sociales et culturelles. Le parcours est imposé par l'État pour faciliter l'intégration sociale tout en respectant les valeurs de la République et se déroule dans des étapes.

Dans un premier temps, la situation des primo arrivants doit être régulée. C'est -à-dire, le migrant doit obtenir un statut provisoire en fonction de sa situation (demande d'asile, regroupement familial, carte de séjour). Ensuite, le migrant signe un Contrat d'Intégration Républicain (CIR), qui engage les signataires à un parcours d'intégration qui se déroule sur cinq ans. Une étape clé dans le parcours d'intégration, le CIR comprend un premier entretien initial personnalisé, des formations civiques et linguistiques, un dernier entretien de fin de CIR.⁵⁸ C'est lors du premier entretien avec un agent de l'Office Française de l'Immigration et de l'Intégration (OFII) que les signataires sont inscrits à des formations civiques et passent des tests de positionnement, afin d'être inscrits aux formations linguistiques. Quatre parcours de formation linguistique sont proposés dont la durée est comprise entre 100h, 200h et 400h, et visent une progression vers le niveau A1 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Par ailleurs, une formation de 600 heures est prévue pour les adultes migrants non lecteurs/scripteurs et pas ou peu scolarisés. L'entretien de fin de CIR, qui a lieu dans les trois mois suivant la fin des formations, sert à faire un bilan des formations suivies et à procéder à une nouvelle inscription pouvant faciliter la suite de son intégration, notamment sur la voie professionnelle.

⁵⁶ Borgé, N. (16 février 2022). Cours inédit, communication personnelle. Paris.

⁵⁷

<https://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Agir-pour-les-langues/Garantir-l-emploi-du-francais>

⁵⁸ Le parcours personnalisé d'intégration républicaine : <https://www.immigration.interieur.gouv.fr/fr/Integration-et-Acces-a-la-nationalite/Le-parcours-personnalise-d-integration-republicaine/Le-contrat-d-integration-republicaine-CIR>

Le parcours d'intégration est axé sur l'apprentissage de la langue française, le respect des valeurs républicaines et l'insertion sociale/professionnelle. Bien que structuré, le parcours d'intégration s'avère complexe et variable en raison de la complexité des situations, les statuts et l'accompagnement par l'État. Le succès du parcours d'intégration dépend autant sur l'implication et l'effort des migrants que les dispositifs destinés à ce public.

5.1.2. La formation linguistique : un milieu complexe

De nombreux dispositifs sont mis en place par le Ministère de l'Intérieur et de l'Outre Mer dans l'objectif de former des migrants qui arrivent sur le territoire afin de faciliter leur insertion professionnelle et sociale. D'après le Rapport annuel de l'OFII (2020),⁵⁹ « 45,9% des signataires (ont été) orientés vers une formation linguistique (-2,7 points) » (p. 17). Or, la formation linguistique présente un milieu complexe vis-à-vis des publics, leurs besoins et les contraintes sociopolitiques.

Tout d'abord, l'hétérogénéité des groupes bénéficiant de la formation linguistique contribue à cette complexité sur le terrain. Venant de divers parcours de vie, les besoins individuels des adultes migrants sont précis et variables, notamment en ce qui concerne leurs projets professionnels. Pour répondre à ces besoins, les centres de formation linguistique visent des labels et des certifications⁶⁰ pour attester d'une formation de qualité et de la mise en œuvre d'une pédagogie individualisée. Toutefois, ce n'est pas toujours le cas et l'amalgame de notions tels que « difficultés », « analphabétisme-illettrisme » et « scolarisation » dans le domaine mènent à des confusions quant au contenu didactique exploité ainsi que l'importance de l'immersion et l'acquisition et l'autodidaxie impliquées (De Ferrari, 2008).⁶¹ Dans le même esprit, la formation linguistique est sujet à des changements constants et une évolution en lien étroit avec les politiques migratoires (et linguistiques) à un moment donné qui viennent influencer les orientations pédagogiques au niveau macro, de l'État, jusqu'au niveau micro, dans la salle de classe. Par exemple, le label Français Langue d'Intégration (FLI), créé en 2011,⁶² est abrogé 7 ans plus tard par le décret n° 2018-593 du 9 juillet 2018, qui le déclare

⁵⁹ Trouvable en PDF ici : <https://www.ofii.fr/wp-content/uploads/2021/07/Rapport-annuel-2020-1.pdf>

⁶⁰ Le label APP (Atelier de Pédagogie Personnalisée) et la certification Qualiopi, par exemple : <https://www.app-reseau.eu/rejoindre-le-reseau/article/certification-qualiopi>

⁶¹ Pour une lecture sur l'imbrication des notions de « difficultés », « analphabétisme-illettrisme » et « scolarisation » dans le champ et les enjeux didactiques, voir De Ferrari, M. (2008).

⁶² « afin de reconnaître et de promouvoir les organismes de formation dont l'offre vise, pour des publics adultes immigrés..., l'apprentissage de la langue française ainsi que des usages, des principes et des valeurs nécessaires à l'intégration dans la société française » (Décret n° 2011-1266 du 11 octobre 2011 relatif à la création d'un label qualité intitulé « Français langue d'intégration », *JORF* [en ligne], n°0237, 12 octobre 2011, Article 1). Disponible sur <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000024659119>

« devenu inutile en raison de la prise en compte de ses critères dans les cahiers des charges des formations linguistiques délivrées aux étrangers signataires du contrat d'intégration républicaine » (Ministère de l'Intérieur).⁶³ Il ne s'agit donc pas d'un milieu institutionnel comme on l'entend ; contrairement à des milieux scolaires, « la “salle de classe” n'est pas un champ clos : c'est le point de convergence ponctuel de l'ensemble de facteurs extra-didactiques » (Adami, 2008, p. 14).

Un autre aspect qui vient complexifier ce milieu est la dimension temporelle de la formation linguistique. A la fois dans le pays d'accueil et dans un milieu guidé, les migrants se trouvent dans une étape transitoire de leur vie où ils sont temporairement et partiellement des apprenants (*ibid.*) Par ailleurs, la formation linguistique proposée est d'une durée déterminée (*cf. supra*) et les apprenants migrants doivent jongler à la fois entre leur apprentissage, l'intégration sociale et les démarches administratives. De ce fait, « dans cette situation d'immersion presque totale, apprentissage et communication se confondent : les adultes migrants doivent apprendre en communiquant [*sic*] » (Adami, 2008, p. 13) pour satisfaire ses besoins immédiats et ses urgences prioritaires.

5.2. Présentation du terrain : FREE Compétences et le dispositif Compétences de Base Professionnelles (CBP)⁶⁴

L'étude au cœur de ce travail se produit dans une association privée, FREE Compétences,⁶⁵ qui a plusieurs sites en région parisienne et dont le siège est à Évry-Courcouronnes. Nommé d'une abréviation signifiant « Formations pour le Reclassement et l'Emploi dans l'Entreprise », cette association opère depuis 1989 et travaille avec plusieurs collaborateurs permanents pour, entre autres missions, proposer des formations dédiées à former, évaluer et qualifier les chercheurs d'emploi. FREE Compétences est co-traitant pour le GRETA de l'Essonne⁶⁶ de la prestation du dispositif Compétences de Bases Professionnelles (CBP) qui est financée par la Région. Dans le cadre de ce travail, nous nous situons au sein de ce dispositif et, en l'occurrence, au site d'Évry-Courcouronnes (91).

⁶³ Décret n° 2018-593 du 9 juillet 2018 abrogeant le décret n° 2011-1266 du 11 octobre 2011 relatif à un label en matière d'apprentissage de la langue française, *JORF* [en ligne], n° 0158, 11 juillet 2018. Disponible en ligne ici : <https://www.legifrance.gouv.fr/download/pdf?id=iegvVTBns5wpa7kUizVmoFJUONywd9tpy5435ryuOKA=>

⁶⁴ La collecte de données de cette recherche a été menée au printemps 2023. Au moment de la soutenance de ce travail, le dispositif CBP n'est plus proposé au sein de l'association FREE Compétences.

⁶⁵ Pour plus d'informations : <http://free-competences.fr/qui-est-qui/petite-histoire-et-grands-principes/>

⁶⁶ Le GRETA de l'Essonne est un organisme de formation à visée du public adulte. Plus d'information sur le GRETA et les formations proposées ici : <https://www.greta-essonne.fr/3-qui-sommes-nous>

Le dispositif Compétences de Base Professionnelles (désormais CBP) a comme objectif de fournir une formation linguistique et d'élaboration de projet professionnel à divers publics, tels que les demandeurs d'emploi, des demandeurs d'asile et ceux qui n'ont pas de niveau suffisant pour accéder à l'emploi. Souvent inscrits par l'un des prescripteurs (conseiller professionnel, assistant social, etc.) et pourvu qu'ils soient inscrits à Pôle-Emploi (aujourd'hui *France Travail*), les futurs stagiaires sont convoqués à une réunion d'information collective pendant laquelle ils sont informés des objectifs de la formation et des missions du centre. C'est à ce moment que leurs pièces d'identités et leurs documents constituant leur dossier sont pris. Ce dispositif a connu plusieurs modifications, notamment l'appropriation de la Carte de Compétences Régionale (CCR)⁶⁷ comme outil de positionnement et sur quoi s'appuie la formation au sein de cette prestation.

A l'entrée au dispositif, les stagiaires doivent passer un entretien et une évaluation diagnostique auprès de la coordinatrice CBP. Dans le cas où le dossier du stagiaire est maintenu, la coordinatrice leur attribue un niveau et leur propose un emploi du temps en fonction des disponibilités du stagiaire et des jours de travail de l'association. Deux parcours sont proposés dans le cadre de cette formation, rythmés par des entrées et sorties permanentes. En moyenne, les stagiaires ont des parcours qui varient de 250-300 heures pour un Parcours 1 à 200-250 heures de formation pour un parcours 2, mais il est possible que ce volume change pendant la formation en raison des heures restantes, dans le solde donné par le GRETA, qui peuvent être réparties par la Coordinatrice CBP. Il est possible qu'un stagiaire puisse compléter le Parcours 1 et suivre le parcours 2. Cependant, le passage entre les deux parcours n'est pas évident parce que ceci dépend non seulement du niveau de langue nécessaire (A1) mais aussi de la validation de certains axes sur la CCR, en l'occurrence l'axe 5 qui traite la construction du projet professionnel. Il est aussi demandé d'avoir validé son projet professionnel avec un stage d'au moins une semaine. Autrement dit, seuls les stagiaires qui atteignent le cercle 2 et peuvent « se confronter et s'impliquer » dans le monde professionnel peuvent poursuivre un parcours 2. Le parcours 3, affiché sur la brochure (Figure 4.), n'était plus disponible dans ce centre au moment de l'étude au sein de ce travail.

⁶⁷ Annexe 13 : Carte de compétences régionale (p. 88).

Une version antérieure de la Carte de Compétences Régionale avait été utilisée pour d'autres dispositifs de la Région, mais elle a été modifiée en 2010 pour prendre en compte l'évolution des compétences et le développement de certains axes, notamment ceux concernant le projet professionnel.

Les formations du dispositif Compétences de base professionnelles
Bassin Porte Sud du Grand Paris

Parcours 1

Objectif

Préparation à l'emploi, à la formation pré-qualifiante ou qualifiante et l'apprentissage de la langue française dans un contexte professionnel.

Durée : de 40 h à 300 h - 21h/semaine
Période en entreprise possible (maximum 4 semaines)

Public

Demandeurs d'emploi ayant des besoins linguistiques y compris les personnes infra A1.1 et n'ayant pas accès au dispositif de l'OFII
Personnes en situation d'illettrisme
Personnes qui n'ont pas de projet professionnel validé ou consolidé



Contenu

Approfondissement de la connaissance des métiers/Présentation des types, modalités, pré-requis des formations, des certifications et des contrats de travail/Techniques de recherches de stage et d'entreprises/Stage en entreprise/Renforcement des compétences/Préparation en amont de CléA

Parcours 2

Objectif

Préparation à l'emploi, à la formation pré-qualifiante ou qualifiante et l'apprentissage de la langue française dans un contexte professionnel. Il permet la préparation au Certificat de connaissances et de compétences professionnelles CléA et à sa certification.

Durée : de 40 h à 250 h - 21h/semaine
Périodes en entreprise (maximum 4 semaines)

Public

Demandeurs d'emploi de niveau A1 minimum et ayant un projet validé :

- Les personnes en situation d'illettrisme
- Les personnes préparant et présentant la certification CléA
- Les personnes ayant besoin d'une remise à niveau en situation professionnelle afin de bénéficier d'une suite de parcours sécurisé, vers l'emploi ou la formation pré-qualifiante/qualifiante.

Contenu

- Stabilisation du projet professionnel
- Techniques de recherches de stage et d'entreprises :
- Stage en entreprise
- Remise à niveau en situation professionnelle



Parcours 3

Objectif

Obtention d'un titre professionnel de niveau 3 avec un apprentissage de la langue française contextualisé au secteur visé.

Durée : de 350 h à 750 h - Temps plein 35h/semaine
Périodes en entreprise (maximum 4 semaines)

Public

Demandeurs d'emploi ayant un **projet professionnel validé** et souhaitant obtenir une certification dans les secteurs visés, de niveau A1.

Contenus

Renforcement des compétences linguistiques à l'écrit et à l'oral contextualisées au métier et titre professionnel visé/ Apprentissages théoriques et pratiques d'un métier en conformité avec le référentiel de certification/ Appropriation et mise en œuvre des techniques de recherche d'emploi /Stage en entreprise.

Parcours 3

AGENT D'HYGIENE ET DE PROPRETE

Objectif

Obtention d'un titre professionnel de niveau 3 avec un apprentissage de la langue française contextualisé au secteur visé.

Durée
De 350 à 750 h - Temps plein 35h/semaine- 4 semaines de stage obligatoires

Public

Personnes ayant un **projet professionnel validé** et souhaitant obtenir une certification dans les secteurs visés, de niveau A1.

Contenu

Renforcement des compétences linguistiques à l'écrit et à l'oral contextualisées au métier et titre professionnel visé/ Apprentissages théoriques et pratiques d'un métier en conformité avec le référentiel de certification/ Appropriation et mise en œuvre des techniques de recherche d'emploi /Stage en entreprise.
Certifications proposées : CléA - Titre professionnel ADVF ou AHP-SST (obligatoire pour ADVF)

Certifications proposées pour les parcours 1 et 2: CléA- DELF PRO-DILF-DCL- SST- PIX
Le parcours 3 ouvre droit à la rémunération
Combinaisons possibles P1 +P2 / P1+P3 / P2+P3 (Il n'est pas possible de cumuler les 3 parcours)
Pour entrer sur ce dispositif, l'inscription à Pôle emploi est obligatoire. L'orientation se fait par fiche de liaison.

Figure 4. Les formations du dispositif CBP (Brochure FREE Compétences)

Le rythme horaire des stagiaires est variable selon leurs disponibilités, mais en général, ils sont en formation 21 heures par semaine. Étant donné que le centre propose 4 demi-journées de formation (4 heures le matin et 3 heures l'après-midi), les stagiaires font souvent en sorte qu'ils viennent 3 jours par semaine de manière consécutive.

5.3. Présentation des participants

En raison de l'hétérogénéité et des profils très variés du dispositif CBP au sein de FREE Compétences, nous avons eu besoin de délimiter les profils des participants. Par conséquent, notre échantillon au sein de cette recherche ne comprend qu'une partie de l'ensemble des apprenants. Afin de mieux cerner notre public et d'écarter au maximum les autres facteurs susceptibles d'intervenir dans nos données. Nous avons donc imposé les critères suivants lors de la sélection des participants :

1. le participant ne doit pas être francophone ;
2. le participant doit avoir *au moins deux langues* dans son répertoire langagier ;
3. le participant doit avoir assisté aux séances animées.

Notre recherche s'inscrivant dans l'acquisition du français langue étrangère, il est évident que les participants ayant déjà le français dans leur répertoire (cas d'alphabétisation/d'illettrisme) ne sont pas concernés par notre étude. Le deuxième critère renvoie à notre définition– à l'instar de Hammarberg (2001)– du français comme L3,⁶⁸ nous permettant de justifier les profils linguistiques des apprenants. Enfin, le troisième critère impose une dimension/variable de contrôle vis-à-vis de l'input auquel les apprenants ont été exposés (*cf.* préparation à la tâche, 6.3.3.).

Le niveau de français (à l'oral) de chaque informateur, a été défini par les résultats des bilans initiaux de parcours, le classement initial de la Coordinatrice CBP et l'avis de la Formatrice Référente au moment de l'étude. Il est important de rappeler que les participants n'ont pas la même date d'entrée au dispositif et, de ce fait, nous nous appuyons plus particulièrement sur l'avis de la Formatrice Référente sur le terrain pour attribuer le niveau à l'oral indiqué qui reste malgré nos efforts tout subjectif. A l'aide de la Coordinatrice CBP, nous avons pu récupérer leurs niveaux de scolarités, que nous avons vérifié lors d'un entretien avant la tâche (*cf. infra*, 6.3.3.).

Le tableau ci-dessous (Figure 5) présente de manière minimale quelques informations biographiques sur les participants :

⁶⁸ *cf.* chapitre 1.2. pour les définitions des langues en contact (L1/L2/L3)

Tableau récapitulatif des participants

NOM	Sexe	Âge	Niveau	Langues parlées*	Arrivée en France	Scolarisation	Pays d'origine
RAC	F	36	A1.1	arabe espagnol	12/2022	BAC obtenu	espagne
PEN	M	39	A1.1	tibétain mandarin anglais	07/2018	jamais scolarisé	chine
AHA	M	29	A1.1	dari farsi	08/2020	primaire**	afghanistan
TAS	F	32	A1	tibétain mandarin	07/2016	jamais scolarisée	chine
JAV	M	36	A1	dari farsi	10/2020	jamais scolarisé	afghanistan
ILE	F	58	A1	ukrainien roumain hongrois russe polonais tchèque	09/2015	BAC obtenu	roumanie
MEH	M	30	A1	dari anglais	08/2017	primaire**	afghanistan
LIS	F	56	A2	tchétchien russe	11/2006	BAC obtenu	russie
HUS	M	23	A2	dari farsi urdu anglais suédois	10/2020	collège**	afghanistan
ZAK	M	18	B1	berbère arabe italien	??/2018	collège (3ème)	italie, france

*répertoire langagier de l'apprenant (langues listées en ordre chronologique d'acquisition/contact/niveau)
 **niveau de scolarisation non précisé pour l'apprenant

Figure 5. Tableau récapitulatif des participants

Chapitre 6 : Méthodologie et constitution du corpus

Chapitre 6 est consacré à la méthodologie et la constitution du corpus. Après un rapide retour sur l'objet de la recherche et les questions de recherche encadrant notre étude, nous présenterons la production langagière en langue étrangère en tant qu'une tâche complexe et sa place en RALE. Nous justifierons nos choix méthodologiques, permettant la construction de données observables. Ensuite nous présenterons les modalités et le déroulement de notre étude, ainsi que la préparation à cet effet. Nous finirons ce chapitre par une réflexion sur les difficultés rencontrées et les limites de notre étude.

6.1. Objet de la recherche

Nous nous intéressons, dans une perspective fonctionnelle, à étudier avec quels moyens linguistiques à différents stades d'acquisition en interlangue française les adultes migrants en formation professionnelle réalisent une tâche communicative donnée. Pour ce faire, nous proposons une analyse fonctionnelle afin d'examiner la manière dont les locuteurs mobilisent leur répertoire langagier lors d'un échange en langue française. L'objectif est de dépasser l'analyse des erreurs car il ne s'agit pas d'expliquer l'origine des erreurs, mais de décrire et comparer le matériau linguistique acquis et comment un apprenant se sert de ce dernier à différents stades de son acquisition.

6.2. Problématique et questions de recherche

Il ne serait pas inutile de revenir sur nos questions qui encadrent ce présent travail. A travers cette étude de l'interlangue des apprenants adultes migrants, cette recherche a pour objectif de répondre aux questions suivantes :

- Comment les apprenants à différents stades d'interlangue française (L3) font-ils référence à l'espace dynamique ? Avec quels moyens linguistiques (lexicaux, syntaxiques) expliquent-ils un trajet de transports en commun ?
- Trouve-t-on des similitudes ou des différences entre les productions d'apprenants ? En quoi les productions sont-elles comparables à celles d'autres migrants en français (L2) (Projet ESF) ?

6.3. Méthodologie de la recherche et corpus

6.3.1. La production langagière : une tâche complexe

Si parler est une activité complexe, la production orale en LE l'est encore plus. Un locuteur doit non seulement résoudre ce que Klein (*op. cit.*) appelle « le problème de synthèse » et essayer de construire son énoncé : combiner des sons, organiser des unités et y appliquer une syntaxe, mais il doit faire en sorte que tous les éléments fonctionnent simultanément et en temps réel. Élaborer une description exacte de ce processus est peu évident dû à la nature implicite et les procédures cognitives impliquées qui limitent les observations nécessaires pour en faire une description exacte. C'est ainsi que les modèles de production langagière en LE se sont fortement influencés par les modèles de production en langue première, notamment celui de Levelt (1989), qui est le plus repris en RALE.

D'après Levelt, de manière simplifiée, la production orale se déroule en trois grandes étapes. Dans un premier temps, l'énoncé commence par un message préverbal qui naît dans *le conceptualisateur*. En d'autres termes, le message qu'un locuteur souhaite transmettre débute en tant que pensée qui est nourrie par le lexique et les connaissances (générales, lexicales, etc.) du locuteur. Ce message préverbal passe ensuite par *le formulateur*, donnant lieu à un encodage grammatical et morpho-phonologique qui interagit avec le lexique mental à disposition. Enfin, le message passe par *l'articulateur*, qui permet la production de l'énoncé par la parole.

Contrairement à la production en L1 où ces opérations sont exécutées de manière tacite et rapide, il y a un décalage entre la conceptualisation (des pensées) et la formulation qui n'existe pas normalement en langue maternelle⁶⁹ et « la production est souvent beaucoup plus hésitante, vraisemblablement parce que des opérations qui sont automatisées en L1 requièrent de l'attention et de l'effort en L2, ralentissant ainsi le débit » (Osborne, 2021, p. 168). Bien que le modèle de Levelt propose un schéma concis et efficace, il reste pour autant limité par sa nature monolingue et, par conséquent, ne tient pas compte des langues en contact chez le plurilingue et les interactions de ces dernières dans le processus. De Bot (1992, 2004) présente une modélisation de production plurilingue.⁷⁰

⁶⁹ Trévisiol, P. (9 mars 2022). Communication personnelle [cours universitaire inédit]. Université Sorbonne Nouvelle, Paris.

⁷⁰ « Plusieurs langues ne posent pas de problème pour ce modèle. Notez que le modèle présenté ne fait pas de distinction entre bilinguisme, trilinguisme et plurilinguisme, puisque les mêmes principes s'appliquent dans toutes les situations. Elles sont également maintenues pour différents dialectes, styles et registres... » [Traduction libre.] (De Bot, 2004, p. 30).

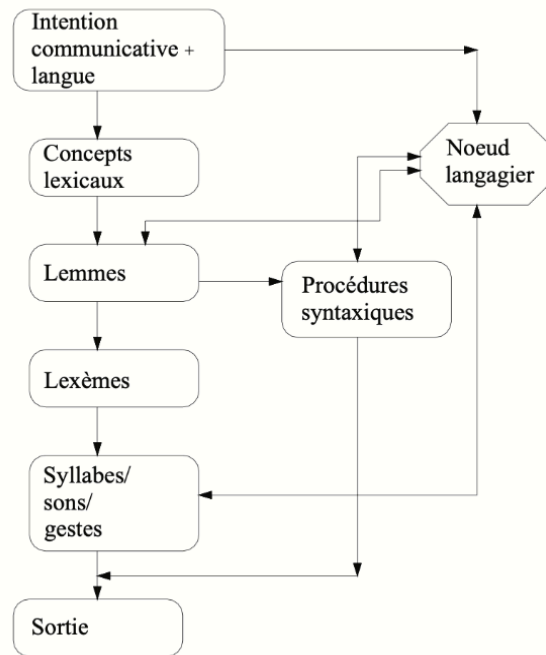


Figure 6. Le modèle de traitement langagier plurilingue (de Bot, 2004), tiré de Lindqvist (2006)

Le modèle de De Bot (1992) fonctionne de manière séquentielle, mais suppose que différentes opérations cognitives peuvent être activées en même temps et les langues, stockés dans le nœud langagier (composant qui n'existe pas dans le modèle de Levelt), sont disponibles en parallèle au moment de la formulation. A l'instar de Levelt, De Bot affirme qu'une partie du *conceptualisateur* est commune alors que l'autre est spécifique à une langue, expliquée par la conceptualisation du message préverbal qui se fait à deux niveaux. Pendant la macro-planification, le locuteur décide le modèle de discours et le contenu de son message. Dans la micro-planification, le locuteur choisit les concepts et les applique au message pour pouvoir s'exprimer. De Bot suggère que, dans la production bilingue, la macro-planification peut être commune aux langues et la micro-planification est plus spécifique car il permet d'avoir recours aux concepts qui peuvent exister dans une langue mais n'existent pas, ou se présentent différemment, dans d'autres (la référence à l'espace/aux entités, l'aspect, etc.) :

One possibility is to assume that the first of the two processes that take place in the conceptualizer, the macro-planning, is not language-specific, while microplanning is language-specific, in accordance with Levelt's proposals. It could be argued that the preverbal message should contain all the possible relevant information for all languages... Although this is not impossible in principle, it is not a very economic solution. It is more likely that in the first place, the macro-planning, the language to be used, is selected on the basis of information from the discourse model and that accordingly language-specific encoding takes place in microplanning. (De Bot, 1992, p. 8).

C'est l'activation simultanée des langues chez le bilingue qui rend la production langagière en LE complexe et intéressant. Les contributions en production langagière ont influencé le domaine de l'acquisition, notamment d'une L3, et les modélisations qui viennent éclairer l'interaction/activation entre les répertoire langagiers des apprenants plurilingues et les influences translinguistiques.

6.3.2. L'explication de son trajet en transports en commun comme technique d'élicitation de production langagière en LE

Bien que la production orale en LE soit une tâche complexe, la raison pour laquelle nous avons choisi cette tâche communicative centrée sur les transports en commun est double : premièrement, l'aspect réel du sujet rend la tâche plus faisable/accessible pour le public migrant, et, deuxièmement— par conséquent plutôt— ceci donne lieu à une production authentique et spontanée. En effet, parler des transports en commun permet de relier les dimensions personnelle et méthodologique de la tâche.

En préconisant une démarche ethnographique des enquêtes auprès du public migrant, Véronique (2021) affirme que « traiter les participants comme des acteurs de l'enquête, voire du projet scientifique, suppose de leur proposer des tâches langagières réalisables, compréhensibles et recevables » (p. 391). C'est pourquoi la tâche au sein de ce travail s'inscrit dans une démarche de *meaningful performance situation* (Selinker, 1972), où le locuteur se trouve dans « une situation dans laquelle un “adulte” essaie d'exprimer du sens, qu'il possède peut-être déjà, dans une langue qu'il est en train d'apprendre » [Notre traduction.] (p. 210).⁷¹ C'est dans cette perspective que nous avons décidé de centrer la tâche autour d'une thématique sans doute commune, relevant du quotidien des apprenants. Les apprenants migrants prennent les transports en commun tous les jours (du moins les jours où ils doivent se rendre à FREE Compétences) et décrire ce trajet ne demande donc pas en soi un appel à des connaissances déclaratives/explicites. En écartant cette charge cognitive, la tâche devient purement linguistique/cognitive, puisque l'apprenant doit mobiliser l'ensemble de son répertoire linguistique pour décrire des actions qui peuvent être désignées habituelles. Autrement dit, l'apprenant adulte communique ce qu'il sait déjà faire dans une langue en cours d'acquisition. Le sujet des transports en commun contribue donc à contrebalancer la complexité de la tâche (*cf. supra*, la production langagière en LE) et, à un certain degré,

⁷¹ Citation originale : « the term 'meaningful performance situation'... [refers] to the situation where an 'adult' attempts to express meaning, which he may already have, in a language which he is in the process of learning » (p. 210). D'ailleurs, en s'appuyant sur les travaux de Lenneberg (1967), Selinker emploie le terme “adult” ici renvoie à un apprenant âgé d'au moins 12 ans (*ibid.*).

atténuer l'anxiété que les apprenants peuvent ressentir au moment de la production orale pour donner la « bonne réponse » ou en évitant qu'il « ajuste son discours » afin de produire des réponses (pré)supposément attendues par son interlocuteur (*cf.* Blanchet, *op. cit.*, p. 75).

Véronique (*op. cit.*) affirme que « les public migrants participent plus volontiers à des tâches de production orale en face à face, à des récits de vie (Galligani, 2000), plutôt qu'à des activités de type métalinguistique ou expérimentale » (p. 392). Les méthodologies utilisées dans le recueil de données en RALE s'inspirent des méthodologies– tout comme les modèles de production– en langue première. Chaudron (2003), en s'appuyant sur une dichotomie de type *observation naturelle* et *observation contrôlée* proposée par Bennet-Kastor (1988),⁷² suggère que les méthodologies en RALE peuvent être placées sur un continuum, allant d'une démarche naturaliste (*naturalistic*), passant par celles d'élicitation (*elicited production*) vers une démarche expérimentale (*experimental*) en fonction du degré de contextualisation propice à l'utilisation significative et intentionnelle du langage.⁷³ Chaudron complète ce continuum en ajoutant une dimension verticale qui suggère « l'étendue de l'élicitation directe ou indirecte des formes linguistiques ou des compétences en L2 », qui pour lui représente « la mesure dans laquelle les sujets/apprenants sont amenés à produire sans autre réflexion, ou à exprimer leurs réflexions et interprétations de la langue qu'ils ont produite ou qui leur est présentée » [Traduction libre.] (Chaudron, *op. cit.*, p. 765).⁷⁴ En d'autres termes, cet axe permet de tenir compte de la perception de la conscience (méta)linguistique de l'apprenant– et, de ce fait, le contrôle qu'il applique à ses productions– au moment de la communication (*cf.* 1.5.2.).

⁷² « First language data-collection methodologies have been characterized by Bennett-Kastor (1988) either as “naturally observed” or as elicited under “controlled observation” (p. 26) » (Chaudron, 2003, p. 763)

⁷³ « Given a dimension, as in Bennet-Kastor, from “naturalistic” to “experimental,” where the degree of contextualization for meaningful and purposeful language use is a key criterion to be used to place a method on the continuum... » (*ibid.*, p. 765).

⁷⁴ Citation originale : « a vertical dimension has been added to suggest the extent of direct vs. indirect elicitation of L2 linguistic forms or competence, that is, the extent to which the subjects/learners are led to produce without further reflection, or to express their reflections and interpretations of the language they have produced or are presented with » (*ibid.*)

Table 22.1 Data collection methods classified on the naturalistic to experimental continuum

<i>Naturalistic (contextualized)</i>	<i>Elicited production</i>	<i>Experimental (decontextualized)</i>
Learner speech production		
Recorded natural (spontaneous) speech	Role play	On-line processing measures (sentence matching/verification, signal detection, word recognition, decision)
Communication task (meaning-focused)	Story (video) retelling	
Unstructured interviews	Structured interview	Utterance completion Elicited imitation
	Picture description/picture prompts	
Classroom observation	Instruction giving Discourse completion	Word association Elicited translation Sentence manipulation
	Communication task (structure-focused)	
	Structured questionnaire	
	OPI	
	SUPI	
Diary (self)	Stimulated recall (verbal reports, etc.) Integrated (e.g., cloze) tests	Discrete-point tests Metalinguistic tests (card sorting, grammaticality judgments, magnitude scaling, paired comparisons, sentence correction, rule expression)
Observational notes		
Reflection on production: perception/interpretation		

Figure 7. Méthodes de recueil de données classifiées sur le continuum naturaliste expérimentale dans Chaudron (2003, p. 764)

La figure 7 ci-dessus présente un exemple de classification des méthodes de recueil de données sur le continuum. Constatons que la tâche communicative⁷⁵ se situe au niveau de l'élicitation, au milieu, et plus proche de la démarche naturaliste que de nature expérimentale. Tout comme les méthodologies naturelles, les techniques d'élicitation suscitent une production langagière spontanée, mais contrairement aux premières, sont contextualisées dans l'objectif de cibler des phénomènes langagiers particuliers, thématiques précises, formes/structures spécifiques, etc. : « a number of techniques have been developed that are designed to elicit learners' productive language performance in a more concentrated and focused fashion, by providing some initial verbal or physical context selected by the researcher » (*ibid.*, p. 772). En raison de ses avantages, les tâches communicatives comptent plusieurs types et varient considérablement, mais elles partagent toutes des caractéristiques communes (Skehan, 1998, cité par Chaudron 2003, p. 778) :

1. le sens est primordial ;
2. il y a un problème de communication à résoudre ;
3. il existe une certaine relation avec des activités comparables dans le monde réel ;

⁷⁵ La distinction entre la tâche communicative orientée vers le sens (*meaning-oriented*) et la tâche communicative orientée vers la structure (*structure-oriented*) n'est pas nécessaire pour nos propos. Cependant, la tâche réalisée par nos apprenants comporte les deux dimensions, car le sens est nécessaire pour aboutir la tâche communicative, mais c'est la structure qui nous intéresse pour les fins de ce travail.

4. l'achèvement de la tâche a une certaine priorité ; et
5. l'évaluation de la tâche se fait en termes de résultat.⁷⁶

Ainsi, expliquer son trajet en transports en commun pour se rendre au lieu de formation est une tâche communicative. Il s'agit d'une tâche ancrée dans le monde réel (et personnelle) des apprenants dont l'achèvement repose sur la transmission des informations que l'interlocuteur ne possède pas.

6.3.3. Modalités et déroulement de la tâche

La tâche en production orale permet la prise de données spontanées, authentiques et en temps réel. Or, la nature de ces données est éphémère, donc nous avons besoin d'enregistrer les productions afin de préserver les réponses pour la constitution du corpus.

Pour commencer, une collecte d'informations préalables a été effectuée, où nous leur avons posé des questions de type autobiographique : âge, pays d'origine, date d'arrivée en France, etc. (cf. [Figure 5](#)). Pour des raisons de confidentialité, cette partie n'a pas été enregistrée et nous avons opté de prendre des notes. Ceci a été expliqué aux participants ainsi qu'un rappel de l'anonymat concernant leurs réponses. Ensuite nous avons expliqué qu'il s'agissait d'une explication à l'enquêteur (EDU) de leur trajet en transports en commun et sans préparation préalable. Nous avons expliqué qu'il y avait des plans de métro/trains à disposition,⁷⁷ s'ils en avaient besoin pour se repérer ou s'exprimer à n'importe quel moment. C'est ensuite à ce moment que nous avons démarré l'enregistrement sonore.

Nous avons procédé à la réalisation de la tâche qui s'est déroulée en guise d'entretien semi-guidé. Dans une démarche d'enquête semi-directive, « constituée de questions ouvertes auxquelles l'informateur peut répondre tout ce qu'il souhaite... l'enquêteur se contentant de le suivre dans le dialogue (y compris si l'on s'écarte de la question pendant un certain temps) » (Blanchet, 2011, p. 74). Afin d'encadrer le dialogue entre l'enquêteur et l'informateur, les questions suivantes ont été préparées. Cette trame de l'entretien a servi comme fil conducteur dans la récolte des données :

⁷⁶ Notre traduction. Citation originale :

« i meaning is primary;
ii there is some communication problem to solve;
iii there is some sort of relationship to comparable real-world activities;
iv task completion has some priority; and
v the assessment of the task is in terms of outcome »

⁷⁷ Trois plans ont été mis à disposition des apprenants. Un plan des métros/RER sur Paris (zones 1-5) : <https://eu.ftp.opendatasoft.com/stif/PlansRegion/Plans/METRO.pdf> ; un plan des RERs zones 1-5 (zone 1-5) : https://eu.ftp.opendatasoft.com/stif/PlansRegion/Plans/REGION_GF.pdf et un plan des bus d'Évry [secteur 34 en Essonne (91)] : <https://eu.ftp.opendatasoft.com/stif/PlansDeSecteur/Plans/plan34-2.pdf>.

Trame de l'entretien (la tâche communicative) :

- Est-ce que vous prenez les transports en commun pour venir à FREE Compétences ?
Lesquels ?
- Combien de temps est-ce qu'il vous faut pour arriver ?
- Vous partez de chez vous à quelle heure ?
- Quel est votre trajet pour venir à FREE Compétences ?
- Depuis quelle station est-ce que vous partez ?
- Quelles correspondances prenez-vous ?

Nous avons pris la liberté de poser des questions pertinentes pour inciter une réponse précise si ceci n'était pas fait spontanément. Il n'y avait pas de temps limité ; nous avons déterminé que la tâche a été achevée une fois que l'informateur a expliqué (1) avec quels moyens il se déplace et (2) son trajet à partir de chez lui pour aller à FREE Compétences.

6.3.2. Préparation à la tâche

Afin de parvenir à la réalisation de la tâche orale complexe, nous avons mené en amont une préparation qui s'est déroulée sur 4 jours (8 demi-journées). Nous avons essayé de respecter une progression logique et d'axer nos activités dans une approche communicative et actionnelle.

De manière générale, nous avons suivi la trame méthodique repère (TMR) de Laurens (2013, 2020) dans le sens où nos séances se sont déroulées par étapes de compréhension, conceptualisation, systématisation et une tâche finale. Cependant, limités par les atteintes pédagogiques de l'Association, nous avons principalement exploité un dossier de FREE Compétences sur les transports.⁷⁸ C'est pourquoi nous avons complété ce dossier avec des activités de repérage (association image-mot, classement, etc.) et de systématisation, à l'écrit (trouver l'intrus, texte à trous...) et à l'oral (jeu de rôle/production orale...), ainsi que des tâches contextualisées et dans une approche actionnelle (mises en situation). Les documents et supports authentiques, tels que les plans des transports en commun, la fiche horaire du bus, les annonces SNCF, et l'exploitation d'applications/sites de navigation nous ont permis d'ancrer davantage les activités dans la réalité des apprenants migrants et de les encourager à participer.

Le tableau synthétique ci-dessous ([Figure 8](#)) donne un aperçu des séances menées autour de la thématique des transports en commun. La rubrique des objectifs linguistiques

⁷⁸ Annexe 14 (pp. 97-108) : Progression pédagogique sur les transports en commun

permet d'identifier les moyens linguistiques travaillés (qui nous serviront à déceler les acquis et leur emploi dans nos analyses).

Tableau synthétique de la progression pédagogique

Jour	Intitulé/nature de l'activité	Objectifs linguistiques	Technique pédagogique	Modalité	Support
1	Brainstorming : les différents types de transport	<p>LEXIQUE → type de moyens de transport : <i>la moto, la voiture, le train, le bus, le métro, la voiture, le camion, le bateau, l'hélicoptère, l'avion, la trottinette, un scooter</i></p> <p>→ lié aux transports en commun : <i>un conducteur, un passager, le billet, à bord, le wagon, la gare, la station, la ligne, le quai, l'arrêt, des bagages, une correspondance, [l'heure de] départ/arrivée, le trajet, l'itinéraire, en direction</i></p> <p>→ verbes liés au mouvement des transports (<i>rouler, flotter, voler, se garer, embarquer, atterrir</i>) et les actions dans les transports (<i>monter, descendre, prendre</i>)</p> <p>adjectifs : <i>lent, rapide, très rapide, cher, confortable</i></p> <p>prépositions : <i>à/en ; de ... à ; depuis, vers, jusqu'à, chez, à côté de; avant, après ; pour</i></p> <p>adverbes : <i>ici/là/là-bas, près/loin ; après parfois, toujours, souvent, jamais ; à côté</i></p> <p>GRAMMAIRE : → formes verbales (1ère personne du présent) : <i>je prends, je marche, j'arrive</i></p>	remu-méninges, questions ouvertes	groupe entier	grand tableau
	Nommer les moyens de transport		association mots-images	groupe entier	feuille de travail
	Classement des moyens de transport		tableau à trous	groupe entier	feuille de travail
	Tableau synthétique des moyens de transport		tableau à trous	en groupes	feuille de travail
	Le comparatif : taille et vitesse		questions ouvertes, phrases à trous	groupe entier individuelle	flashcards feuille de travail
2	Jeu de devinettes (moyens de transport)	<p>adjectifs : <i>lent, rapide, très rapide, cher, confortable</i></p> <p>prépositions : <i>à/en ; de ... à ; depuis, vers, jusqu'à, chez, à côté de; avant, après ; pour</i></p> <p>adverbes : <i>ici/là/là-bas, près/loin ; après parfois, toujours, souvent, jamais ; à côté</i></p> <p>GRAMMAIRE : → formes verbales (1ère personne du présent) : <i>je prends, je marche, j'arrive</i></p>	jeu de production orale	groupe entier	flashcards
	Quel moyen de transport pour quelle destination ?		jeu de production orale	groupe entier	étiquettes des lieux
	Révision du comparatif (à l'oral)		jeu de rôle	groupe entier individuelle	flashcards
	Dictée interactive (les mots de vocabulaire)		manipulation d'étiquettes	en groupe	étiquettes-lettres tableau
	Présentation des sociétés de transports (SNCF/RATP) et les RER/métro Lire les plans de RER/métro		questions-réponses, textes/tableaux à trous	groupe entier	dossier FREE Compétences plans de RER et métro
Dictée (à trous) sur les annonces sonores RATP	texte à trous	groupe entier individuelle	annonces RATP feuille de travail		
3	Lire et comprendre une fiche d'horaires de bus	<p>GRAMMAIRE : → formes verbales (1ère personne du présent) : <i>je prends, je marche, j'arrive</i></p>	questions ouvertes, vrai/faux, QCM	groupe entier petits groupes	fiche d'horaires du bus 404

		SYNTAXE : <u>Structures grammaticales :</u> à/en + moyen de transport			(Ris-Orangis ↔ Évry-Courcouronn es)
	Lire un tableau d'affichage des trains et un billet de train	<i>le comparatif</i> : plus/moins/aussi ___ que	questions ouvertes, entourer les informations	groupe entier individuelle	billets de train
	Comprendre les incivilités à bord des transports en commun	<i>structures interrogatives</i> : Est-ce qu'il + verbe [de motion : roule, vole, flotte] ?	questions ouvertes, vrai/faux, QCM	groupe entier	affiche d'incivilités
4	Reconnaître les logos/symboles des transports	<i>Il ne faut pas</i> + infinitif (Il ne faut pas oublier ses bagages ; il ne faut pas fumer à bord du train/dans la gare)	association image-mots, trouver l'intrus	individuelle	feuille de travail
	Comprendre/utiliser les sites et les applications de navigation	Combien de temps est-ce qu'il vous faut pour arriver ?	diaporama/présentation, mise en situation	groupe entier individuellement	Google Plans, Citymapper
	Rechercher une feuille de route et calculer la durée de son trajet		mise en situation (rdv)	groupe entier individuellement	dossier FREE Compétences RATP.fr Transilien.fr
	Trouver le trajet pour un rendez-vous		mise en situation (convocation/rdv)	individuellement	Divers exemples de convocations

Figure 8. Tableau synthétique de la progression pédagogique

6.4. Méthodes pour l'analyse de données

Le corpus au sein de cette étude est composé de productions orales qui ont été enregistrées en raison de leur nature éphémère. Afin de pouvoir déceler les phénomènes linguistiques, il nous est nécessaire de transcrire les productions :

Les travaux visant l'objet langue poseront le problème de la transcription écrite de l'oral selon des normes qui permettent la mise au jour à la fois de la plus petite unité de discrimination (phonème), et de la plus large entre la phonologie, la syntaxe, la prosodie. (Chardenet, 2011, p. 80)

C'est dans l'objectif d'une analyse fonctionnelle que nous avons employé les conventions de transcription adaptées de Trévisiol (2003), ci-dessous (Figure 9) :

Conventions de transcription	
(adaptées de Trévisiol 2003)	
Pas de majuscules sauf noms propres et syllabes accentuées, pas de ponctuation.	
3 premières lettres du prénom du locuteur en début de tour de parole (ex: COR pour Corinne)	
[]	transcription phonétique large, avec le code API, lorsque le recours au code graphique peut entraîner une analyse a priori
MAJ	accentuation (ex : BONjour)
:	allongement d'une syllabe (ex : je:)
'	élision (ex : j'veux)
+	pause brève ou moyenne (1 à 2 sec)
+++	pause longue (3 sec et plus)
/	interruption (par un autre locuteur)
+...	énoncé non terminé, laissé en suspens par le locuteur
-	troncation (ex : je retr- retrouve)
↑	intonation montante, montée intonative
↓	intonation descendante, chute intonative (ex : tu y vas↑ toi↓)
xxx	séquence inintelligible
(?)	mot douteux, mot incertain ou meilleur choix
...	alternance codique (ex : *porque*)
(...)	éléments paraverbaux (ex : rire, soupir, ...)
0	action sans paroles (geste, ...)

Figure 9. Conventions de transcription (adaptés de Trévisiol 2003)

Ces conventions de transcription nous conviennent, car elles facilitent le repérage de traits de l'oralité (intonation, accentuation) ainsi que les « turbulences » dans la production orale (Osborne, *op. cit.*, p. 166), de nature temporelle (pauses, hésitations...) ou accidentelle

(bégaiement, corrections, faux départs). L'utilisation de l'alphabet phonétique international (API) aide aussi à réduire l'ambiguïté qui peut se manifester au niveau phonétique. D'ailleurs, nous nous sommes servis du site Lexilogos⁷⁹ pour les caractères à cet effet.

A partir de ce corpus, nous cherchons à procéder à une analyse qualitative des données. Il s'agit d'analyser les moyens lexicaux et syntaxiques employés par les apprenants migrants dans le but de comprendre la manière dont ils font référence à l'espace et le mouvement dans celui-ci. Le cadre de Talmy (1978, 1983) nous permettra, dans un premier temps, d'identifier et d'établir la relation entre les entités (*cf.* Thème/Relatum, 2.1.) ainsi que le type de localisation entre ces derniers (*cf.* 2.2.). Nous tenterons par la suite de dégager le rapport fonction-forme qui nous donnera une idée des opérations cognitives en place pour la conceptualisation de l'espace et l'expression du mouvement. Par la suite, nous essaierons de comparer les résultats obtenus entre apprenants à différents stades d'interlangue ayant une même langue première (le dari), ainsi qu'à d'autres résultats auprès du public migrant, notamment dans le cadre du Projet ESF.

6.5. Remarques, difficultés et limites

Nous avons rencontré des complications dans le cadre de cette recherche. Bien que quelques facteurs soient externes, il nous semble toutefois nécessaire de les mettre en lumière en raison de leur impact sur les conditions et modalités par rapport au déroulement de l'étude. Nous avons également relevé des limites concernant la tâche et sa place dans la recherche.

D'abord, cette étude a eu lieu pendant une année d'alternance. Nous avons eu des exigences spécifiques auprès du centre ; les missions qui nous ont été incombées et l'imposition de ces dernières nous ont empêché de bénéficier des meilleures conditions pour encadrer une étude. Notre emploi du temps, par exemple, n'était pas fixe, étant constamment sujet à des changements en fonction des besoins de remplacement. De ce fait, il nous a été compliqué de définir/délimiter un public de contrôle, auprès duquel on serait intervenu, du début jusqu'à la fin, pour notre étude.

Ce décalage a aussi été renforcé auprès des stagiaires. Il ne serait pas étonnant de mentionner que les entrées/sorties permanentes dans le dispositif CBP ont également contribué à la complexité de ce travail. Non seulement au niveau du rythme de formation des stagiaires, mais aussi des conditions dans la classe. En effet, les stagiaires complétaient leur

⁷⁹ <https://www.lexilogos.com/clavier/api.htm>

bilan intermédiaire ou final en même temps et dans la même salle que les cours de formation. Nous avons donc eu besoin de rester à leur disposition pour des questions éventuelles tout en menant les séances pédagogiques ainsi qu'en gérant les tâches de suivi administratif (comme remplir un sondage de fin de formation avec le stagiaire et la remise des documents attestant ceci) pour le dernier jour des stagiaires qui partaient. C'est aussi en raison des emplois du temps divers et des sorties permanentes des apprenants adultes que nous avons eu des difficultés à avoir un échantillon stable ; nous avons eu, par exemple, des apprenants qui ont fini leur formation pendant les quatre jours durant lesquels nous avons mené nos séances dans le cadre de cette étude.

La nature de la tâche, nous a limité à deux niveaux. Dans un premier temps, l'acte langagier ne demande pas de structuration verbale précise. Autrement dit, rien n'empêchait à nos élèves d'expliquer leur trajet sans ou avec peu d'emploi de verbes ; qu'un stagiaire réponde avec « RER D à Ballancourt puis Évry-Courcouronnes puis à pied » permet d'accomplir la tâche autant qu'une réponse plus élaborée (certes, cet exemple est extrême pour montrer notre réflexion). C'est cette liberté, couplée avec la possibilité restreinte de verbes pour expliquer son trajet en transports en commun, qui nous a limités, notamment en ce qui concerne la référence à l'espace (reflétée dans nos données). Dans un second temps, nous n'avons pas pris en compte les adresses des stagiaires, qui ont eu une influence sur leur productions. Certains stagiaires habitent à proximité de l'association, ce qui a entraîné une production moins longue.

Enfin, nous avons été limités au niveau de la recherche, car cette tâche ne figure pas dans d'autres études. En effet, la littérature dans ce domaine est plus orientée vers des tâches descriptives (d'image), narratives (rappel de récit de film/album) ou directives (directions scéniques). La nôtre se rapproche de celle de Klein (1982, 1983), concernant les indications d'itinéraire (« route directions »). Or, ces études sont quant à elles concentrées sur la deixis locale et les expressions spécifiques à cet effet : *ici/là* et *à droite/à gauche*. Ces travaux donnent sans doute des bases fondamentales en théorie de la deixis, mais ne suffisent pas, à notre avis, pour l'expression du mouvement/déplacement. Nous pouvons néanmoins nous interroger sur comment ajouter une dimension de ce type pour une étude ultérieure.

Avec quelques modifications, nous estimons que la tâche peut s'avérer utile dans le domaine de la référence spatiale et l'expression du déplacement. Nous proposons, par exemple, de :

- fixer un endroit de destination (commun et éloigné) pour la tâche

- demander non seulement une explication du trajet en transports en commun, mais aussi les indications d'itinéraire pour se rendre sur place (à l'instar de Klein)

La première modification imposerait une dimension de contrôle qui n'existe pas dans notre recherche, c'est-à-dire, en fixant un endroit commun, nous pourrions procéder à une analyse plus exacte et comparative. La deuxième modification permettra non seulement d'avoir plus de données (rejoignant donc l'avantage de la première modification) mais d'élargir l'objet d'étude et/ou la possibilité des résultats tant au niveau linguistique que cognitif.

PARTIE 3 : ANALYSE DES DONNÉES

Chapitre 7 : Analyse du corpus

Ce chapitre est consacré à l'observation et l'analyse de nos données. Nous dégagons les moyens employés dans la référence à l'espace et l'expression du mouvement par nos participants. Dans un premier temps, nous mettrons en évidence les phénomènes déictiques pour se référer à l'espace. Nous passerons ensuite à l'expression du mouvement où nous mettrons au jour les moyens employés pour parvenir à exprimer un déplacement à un niveau bas en interlangue française.

7.1. La référence à l'espace dans l'IL des migrants

7.1.1. Référence à l'ego/point de référence déictique : le cas de *moi*

D'emblée, nous avons constaté l'absence du pronom *je* au niveau A1.1, ce qui atteste que la référence à l'ego à ce stade se fait par le biais de *moi* ou Ø (Véronique, 2021). Dans nos données, les trois apprenants au niveau A1.1 ont opté pour le deuxième choix, et l'apparition du pronom personnel n'est qu'au niveau A1, où son emploi est stabilisé—c'est-à-dire, suivi d'une forme verbale. L'emploi de *moi* est intéressant, car à première vue les quelques occurrences semblent anodines, mais ceci s'est avéré plus complexe. Dans un premier temps, *moi* est utilisé pour marquer l'ego. Tel est le cas dans les énoncés d'AHA (A1.1) :

EDU 11: ok donc vous partez à huit heures↑
AHA 11: ouais
EDU 12: et donc vous prenez une heure↑ pour arriver ici↓
AHA 12: oui oui oui c'est (bégaie) t- [trãspɔrt] c'est bien c'est pas
problème↑ [mε sə (?)] umm quarante cinq↑ minutes **moi** ici↓
EDU 13: mhm ok +
AHA 13: c'est euh pas [trãspɔrt] **moi** le bus deux cent: un↑ parti à Marolles
RER *C*

Dans ces cas, le *moi* renvoie au locuteur ; l'intonation qui monte avant l'emploi permet d'identifier qu'il s'agit de « moi » comme Thème et l'adverbe déictique *ici* donne le Relatum (la relation spatiale est implicite). On peut constater que, contrairement à l'emploi dans le premier exemple, la juxtaposition de *moi* et le moyen de transport suivi du lexème *parti* dans l'énoncé AHA 13 peut être sous-entendu comme une expression de mouvement (nous reviendrons là-dessus). Comparons avec l'énoncé suivant :

AHA 26: **moi** la maison à gare: [sis] minutes le- + sept minutes pas beaucoup

Constatons, dans un premier temps, qu'il n'y a ni intonation pour marquer le Thème ni un lexème qui renvoie au mouvement ; il ne s'agit donc pas d'un déplacement. (Nous ne proposons pas que l'intonation est nécessaire pour ce faire, mais en raison des moyens restreints de l'apprenant à ce stade, ceci nous provoque l'intuition.) Dans cet énoncé, *moi* est suivi du SN *la maison*. A première vue ceci peut apparaître peu important, mais nous avons remarqué d'autres emplois similaires (de *moi* et *maison*). Regardons les exemples suivants tirés des énoncés de TAS (A1) avec celui d'AHA (A1.1) :

AHA 26: **moi** la maison à gare: [sis] minutes le- + sept minutes pas beaucoup

TAS 25: à côté de **moi** la maison↑

TAS 28: AH moi c'est Gutenberg **moi** à la maison c'est j- oui

En effet, en parcourant leurs énoncés, le constat est que le lexème *chez (moi)* n'existe pas dans leur répertoire linguistique– du moins ils ne l'ont pas employé spontanément. Ce lexème, *chez moi*, apparaît seulement 2 fois dans nos données, à savoir dans les énoncés de ZAK, au niveau B1. C'est pourquoi nous avançons que ces apprenants compensent cette lacune en utilisant une combinaison de *maison* et *moi* (la présence de la préposition *à* devant l'article semble ne pas avoir d'influence sur cette règle, mais nous ne pouvons pas justifier ceci en raison d'une quantité limitée de données). Or, les énoncés d'ILE (A1) et de JAV (A1) nous inspirent :

ILE 12: ça à côté à côté de **mon maison** une minute↓ + *con* ça↑ à côté de **maison** une minute↓ euh comme ça↑ euh [diz] minutes↓

JAV 13: eh + à côté + l'arrêt de bus↑ à côté eh de **maison** pour moi

Remarquons qu'ILE emploie un déterminant possessif pour produire le SN *mon maison*, mais lorsqu'elle se répète, elle laisse tomber ce déterminant. Nous avançons que ceci peut illustrer une conceptualisation en cours d'acquisition– donc pas encore stabilisée, d'où la chute du déterminant possessif– de *chez moi* comme Relatum. Dans le même esprit, JAV (A1) emploie une préposition (*pour*) avec *moi*, que l'on peut interpréter comme une sorte d'appropriation (de l'espace) servant comme Relatum. Ainsi, nous proposons un parcours développemental comme suit :

moi + (à) la maison → (*mon/ma*) *maison* → *chez moi*

Ceci peut être expliqué par le concept de *chez* qui implique une relation de type à *l'intérieur* qui n'est pas (dé)limité aux bornes physiques. Autrement dit, contrairement à la préposition *à* qui prend un complément qui sert comme Relatum, *chez* peut concerner à la fois un individu et la région spatiale de ce dernier (cf. Carroll & Becker 1993). Si on reprend la progression que nous abordons ci-dessus, on peut envisager la conceptualisation ainsi :

moi (point de référence) + *Relatum* → “*appropriation*” du Relatum → *chez moi* (point source/cible)

Ici, ce que nous appelons “*appropriation*” du Relatum renvoie à la dimension externe, c'est-à-dire, le Relatum (une maison) est toujours un objet/physique. Dans le même esprit, l'appropriation de *chez moi* comme point source/cible de la dernière étape implique l'acquisition de la dimension interne (ainsi l'achèvement d'une double conceptualisation). Cette hypothèse naît de quelques simples observations, bien sûr, mais l'acquisition de *chez moi* dans la référence à l'espace peut être intéressante.

7.1.2. Ici-ici, ici et là : la complexité dans l'emploi d'*ici* et de *là*

Nous avons constaté une surgénéralisation de l'adverbe déictique *ici*. En effet, il n'existe pratiquement pas en A1.1 pour exprimer l'espace perspectif ; son emploi est restreint au contexte immédiat et accompagné d'un geste ou une action au moment de l'énonciation (ou l'origo). Au niveau A1, il est repris dans l'échange mais il est peu stable, dans le sens où son fonctionnement bascule entre référence déictique, référence à la station/ville d'Évry-Courcouronnes ou même encore une référence à l'endroit sur un plan.⁸⁰ Ce qui en résulte est un suremploi du lexème *ici* dans une communication qui s'appuie énormément sur les connaissances partagées et l'origo. Commençons par les énoncés de PEN (A1.1) :

EDU 16: ok vous habitez ici à Corbeil- Corbeil-Essonnes↑

PEN 16: oui

EDU 17: ok

PEN 17: **ici** + Bras d' [fe] [eprikungɔr] **ici**

EDU 18: ok

PEN 18: **ici**↑ marcher↓

Dans l'exemple de PEN (A1.1), chaque occurrence d'*ici* implique une fonctionnalité différente. La première représente la gare (Corbeil-Essonnes) qui sert comme point source, mais constatons que PEN a repris *ici* de l'énoncé EDU 16. L'enquêteur s'est servi d'une référence de type *analogical deixis*, autrement dit, il a fait référence à l'endroit sur le plan des

⁸⁰ cf. notion d'*analogical deixis* (Klein, 1983, p. 297)

trains. PEN reprend cet élément (qui est désormais une connaissance partagée) et l'indique sur le plan pour s'en servir dans son explication (PEN 17). La deuxième fois, *ici* est employé comme un repère dans l'expression de son déplacement (attesté par « Évry-Courcouronnes » qui le précède).⁸¹ Enfin, on peut remarquer que PEN se sert de l'intonation montante pour établir une référence déictique de l'emploi d'*ici* et l'intonation qui descend pour indiquer la manière de déplacement (marcher) pour arriver à son point cible.

Nous constatons aussi que certains participants prennent conscience de la confusion potentielle en raison de ce système complexe. Dans cet échange ci-dessous, AHA (A1.1) pose une question à l'aide d'un double *ici ici* pour établir cette référence déictique comme le point cible— ce qui amène l'enquêteur à reprendre la question (énoncé EDU 9).

EDU 8: ok euh et à quelle heure est-ce que vous partez de chez vous↑

AHA 8: euh **ici ici**↑

EDU 9: euh pour venir ici↑/

AHA 9: mhm/

EDU 10: à quelle heure est-ce que vous partez de chez vous

AHA 10: huit heures + parti à la maison↑ neuf heures **ici**↓

Les énoncés AHA 10 et AHA 27 montrent que cet emploi n'est pas anodin, car AHA se sert d'*ici* différemment :

AHA 27: **ici** Évry-Courcouronnes **ici** [diz] minutes [diz] minutes s-

Dans un premier temps, AHA emploie *ici* comme expression déictique, en ayant recours à l'origo, qu'il établit comme point cible (la nature de la tâche). Ensuite, en raison de ses moyens limités, il juxtapose les repères pour exprimer un déplacement depuis Évry-Courcouronnes (qui est le point source), ce que nous avons vu dans l'exemple de PEN. Dans un autre exemple, TAS (A1), conscient de que son emploi d'*ici* ne renvoie pas à la référence déictique, nous informe directement de cette relation entre *ici* et l'endroit auquel il fait référence (l'arrêt de bus) :

EDU 22: avec le même bus↑

TAS 22: oui c'est le même bus

EDU 23: avec le même bus vous revenez euh chez vous↑

TAS 23: non chez: **ici** + c'est: Agora⁸²

⁸¹ La juxtaposition des éléments servant comme repères permet de réaliser la tâche. Voir 7.2.1. pour l'expression du déplacement au niveau A1.1.

⁸² « Agora » est le grand centre commercial en face de FREE Compétences (qui est desservi par de nombreux bus d'Évry-Courcouronnes).

En effet, TAS (A1) est la seule à nous avoir indiqué que l'emploi d'*ici* ne renvoyait pas à l'origo, sinon à un autre endroit. Pour les autres participants, ils ont laissé ceci implicite et ainsi s'appuyant sur les connaissances partagées entre l'enquêteur et l'informateur. Enfin, les occurrences d'*ici* en général diminuent à chaque niveau, mais cela est sans doute expliqué par le fait que la tâche impose *ici* comme le point cible (et de ce fait les apprenants au niveau bas doivent trouver la manière de marquer ce dernier) ; puisque les apprenants à un stade plus avancé d'IL française sont moins dépendants du contexte situationnel, ils ont tendance à employer d'autres moyens, réservant *ici* seulement à la fin de l'explication de leur trajet.

Quant à l'emploi de l'adverbe spatial *là*, il est beaucoup moins fréquent dans nos données. En effet, la caractérisation du sens lexical de cet adverbe, en général, renvoie à la distance par rapport à l'origo (à savoir proche, médiane, éloignée). Or, l'ambiguïté de l'expression *là* à l'oral en français (qui peut être un adverbe spatial/temporelle déictique tout comme une interjection, par exemple) rend l'appropriation de celle-ci compliquée.

Les énoncés de MEH (A1) ci-dessous attestent une fonctionnalité à la fois positionnelle et directionnelle des adverbes spatiaux *ici* et *là*. En effet, à un moment donné, MEH nous explique comment il habite entre deux logements. MEH relie cette opposition sémantique (*ici/là*) à la maison de son ami et à la maison/son ancien logement. Ce participant se sert de l'origo comme point de référence pour faire cette distinction spatiale ; *ici* et *là* sont employés comme adjectifs pour se référer à deux maisons, l'une qui est plus proche et celle de son ami qui est beaucoup plus loin – à Paris (remarquons qu'il ne se sert pas de *là-bas* pour cette distance de plus de 30 kilomètres entre Évry-Courcouronnes et Paris).

MEH 11: parce que moi j'ai j'ai pas toujours à **la maison là** parce que la maison eh cinq personnes↑ quatre personnes↑ qui je [ɑbite] toujours [pɑble]↑ j'ai parti à maison mon ami + beaucoup fois dans la [simɛn] quatre jours j'ai [kɛste] à mon ami

EDU 12: ok

MEH 12: [du] jours trois jours j'ai [kɛste] à **maison d'ici**↑ après [kɑ̃n] j'étais à Paris **viens là**↑ j'ai [pɑ̃n ɑkɛk]

L'énoncé MEH 12 nous permet de dégager autre chose. On peut émettre l'hypothèse que *là* n'est pas relié à l'origo, sinon à la distance entre un point de référence à un moment donné. En effet, si l'on part sur le principe que MEH fait la distinction entre *ici* et *là* à l'aide des repères physiques (les maisons/logements), on peut voir que l'emploi de *ici* ne peut pas avoir lieu car Paris est loin de l'origo (c'est-à-dire « pas *ici* »). En d'autres termes, la maison d'*ici* (près d'Évry-Courcouronnes) est telle, car le locuteur se trouve à proximité au moment

de l'énonciation. C'est pourquoi, d'après nous, lorsque MEH se sert d'un autre point de référence (i.e. *quand j'étais à Paris*), il est obligé d'employer l'adverbe spatial lui permettant d'exprimer la distance depuis ce repère-là.

Il y a seulement une occurrence de la forme « je suis là » dans nos données, ce qui est employé par LIS (A2) :

LIS 2: euh euh: je euh: je eh: sors le matin +++ mmm peut-être: huit heures
trente et: + [diz] minutes [diz] minutes **je suis là** + à FREE Compétences
[diz] minutes

Cependant, il s'avère difficile de tracer les origines de cet emploi ; en raison d'une longue période d'exposition à la langue depuis son arrivée en France,⁸³ nous ne pouvons que supposer qu'elle a acquis cette expression grâce à ces interactions dans le contexte social.

7.1.3. à côté (de) dans la localisation statique

Les localisations statiques sont rares dans nos données, mais nous en avons repéré quelques-unes notamment lors des relances où l'on a demandé plus d'informations ou des précisions. Nous avons trouvé 5 occurrences du verbe *habiter* (dont 2 de la même personne qui s'est répétée), mais nous considérons qu'il s'agit d'un verbe qui est souvent mémorisé en début d'apprentissage pour se présenter, en relation avec l'environnement et les besoins immédiats pour un utilisateur élémentaire (CECRL, 2001, p. 25). Nous nous intéressons plutôt à l'emploi de relations exprimé par *à côté (de)*, qui est absent au niveau A1.1 de nos données et fait son apparition au niveau A1. Nous y soulignons 3 occurrences qui attestent le rôle dans la référence :

TAS 25: à côté de moi la maison↑

JAV 13: eh + à côté + l'arrêt de bus↑ à côté eh de maison pour moi

ILE 12: ça à côté à côté de mon maison une minute↓ + *con* ça↑ à côté de
maison une minute↓ euh comme ça↑ euh [diz] minutes↓

Dans les trois cas, les participants répondent à une question du type « où est l'arrêt du bus ? ». Constatons que les apprenants expriment la relation statique en laissant le Thème implicite, grâce à l'information énoncée précédente. Cependant, on peut s'appuyer sur le cadre syntaxique employé par JAV, en reprenant le référent servant comme Thème (*l'arrêt de bus*)– en ayant recours à l'intonation pour désigner qu'il reprend cette entité– pour rendre une

⁸³ LIS nous informe être en France depuis 2006.

construction Thème–(Sprép)–Relatum, où SN₁ renvoie au Thème et SN₂ au Relatum. Ceci rappelle la construction (PH1b) SN₁–V–SN₂ identifiée par Klein & Perdue (*op. cit.*) qui caractérise en général les relations statiques.

Par ailleurs, on peut constater un emploi de la référence déictique par LIS (A2), qui, se sert de *côté* dans un sens d'*adverbe* :

LIS 1: je- +++ pas du tout je prends pas du tout parce que + j'ai j'ai
j'**habite** à à à **côté**↑

Dans l'énoncé ci-dessous, l'origo constitue le point de référence. LIS, en parlant de son *moi-ici-maintenant* (*cf.* Benveniste 1966), se sert d'une relation déictique où elle est le Thème et laisse le Relatum implicite (c'est-à-dire à côté d'*ici où nous sommes actuellement*). Il est intéressant de noter que celle-ci est la seule occurrence de ce type dans nos données.⁸⁴ LIS est la seule participante qui habite dans la ville même. Nous pouvons donc nous interroger sur le lien entre l'emploi de cette expression déictique et le point de référence.

Localisation dynamique générale

La localisation dynamique générale apparaît dans nos données, mais de manière restreinte/limitée en raison de la tâche. On voit le verbe *prendre*, car ceci est le verbe permettant d'expliquer le moyen de transport pour réaliser son trajet (prendre le bus/le train) et quelques occurrences du verbe *marcher* (2), *attendre* (1) et *porter* (1), mais l'emploi ce dernier a été hors sujet, donc nous n'en tenons pas compte. Pour nos soins, nous laissons à côté cette localisation dans le but de nous concentrer davantage sur l'expression du mouvement par le biais du changement de localisation.

⁸⁴ Un emploi d'une forme de *à côté* est trouvé dans l'énoncé de MEH (A1), mais celui-ci ne correspond pas, à notre avis, à l'emploi de la même façon :

MEH 1: eh: [kãn] euh: juste eh: je habite à Bondoufle↑
EDU 2: ok
MEH 2: eh ben à coté Évry↑ eh:

Ici, la ville de Bondoufle est maintenue et sous-entendue dans la reprise de sa parole, où Bondoufle sert comme Thème à être localisé par le Relatum (Évry). Par ailleurs, MEH, insère cette information parce qu'il suppose que nous ne partageons pas cette connaissance.

7.2. Le changement de localisation dans l'IL des migrants

7.2.1. Le niveau A1.1

Au niveau A1.1, le déplacement est marqué par des moyens prosodiques, à savoir l'intonation qui monte et descend pour expliquer le point source et le point cible. En raison des moyens limités disponibles à ce stade d'IL, l'apprenant ne fait que s'appuyer sur les informations partagées entre les locuteurs et des repères communs, à savoir des items lexicaux communs, mémorisés et/ou empruntés d'une LS.

Pour illustrer ce point, prenons l'exemple de RAC (A1.1) qui fait un transfert de l'espagnol lorsqu'elle parle du moyen de transport :

EDU 1: alors +++ est-ce que vous prenez les transports en commun pour venir à
FREE Compétences↑
RAC 1: ***en* train**
EDU 2: vous venez en train↑
RAC 2: oui

Dans le même esprit, on peut remarquer son alternance codique en espagnol-français, plus tard dans ses énoncés :

EDU 33: et puis↑
RAC 33: à pied *y luego* après à pied

A cet égard, on peut hypothétiser qu'elle a effectué un deuxième transfert de sa L2 : la forme « a pie » en espagnol étant presque la même que la forme française à l'oral – à l'exception de la semi-voyelle /j/ bien, sûr. L'activation de la LS est davantage illustrée par l'alternance codique *y luego* (« ensuite ») qu'elle reprend en LC avec *après*.

Quant au déplacement, notons que dans l'exemple ci-dessous, RAC est le point de référence qui se déplace, mais cette information est implicite (et *je* n'existe pas encore dans son répertoire). Afin de mener à bien la tâche, RAC s'appuie sur les connaissances partagées et se sert d'une référence absolue ; pour elle, les gares (Savigny, Juvisy et Évry-[Courcouronnes]) représentent des repères dans l'espace.

EDU 29: donc vous partez d- partez de chez vous à sept heures trente↑
RAC 29: mmm
EDU 30: vous marchez↑
RAC 30: mmm
EDU 31: à Savigny

RAC 31: à [Sɔviniɪ] la gare de [Sɔviniɪ]↑ **après** Juvisy↑ *y* **après**↑ Évry↓
 EDU 32: Courcouronnes
 RAC 32: *y:*
 EDU 33: et puis↑
 RAC 33: à pied *y luego* **après** à pied

Comme il n'existe pas de verbes dans la variété pré-basique, RAC met en place un système de repères avec une combinaison d'*après* et une intonation montante pour exprimer le déplacement (l'intonation montante désigne le parcours).

L'emploi de prépositions/adverbes au niveau pré-basique et dans la VB est déjà connu (Klein & Perdue, 1992, 1997) ainsi que le fonctionnement d'*après* comme liaison de l'ordre des énoncés (Véronique 2021), mais il est intéressant de noter que nous avons trouvé une corrélation inverse entre l'emploi de l'adverbe *après* et le niveau linguistique. C'est-à-dire, dans nos données, l'emploi de l'adverbe a diminué avec le niveau linguistique ; plus le niveau est supérieur, moins les occurrences d'*après* augmentent dans les énoncés des participants. Nous avons comptabilisé le nombre d'occurrences par niveau. La Figure 10, ci-dessous, nous permet de voir cette corrélation.

Emploi d'*après* par niveau linguistique

Niveau	A1.1	A1	A2	B1
Nombre d'occurrences par participant	RAC = 7 AHA = 3	TAS = 8 JAV = 2 ILE = 5 MEH = 2	LIS = 2 HUS = 2	N/A
Total	10	17	4	0
Moyenne	5	4,25	2	0

Figure 10. Emploi d'*après* par niveau linguistique

Étant donné que le nombre de participants n'est pas le même pour tous les niveaux linguistiques, il n'est pas étonnant que l'on trouve un emploi plus important par les participants du niveau A1 (le niveau ayant le plus de participants) que les autres. C'est pourquoi nous avons calculé la moyenne de chaque niveau. Certes, la différence entre A1.1 et A1 n'est pas significative, mais nous argumentons que l'écart entre A1 et A2 est considérable, notamment lorsqu'on tient compte de la moyenne au niveau B1 (0 occurrence). Malgré la faiblesse de nos chiffres présentés ici, la diminution progressive dans la moyenne/le nombre d'occurrences dans les niveaux permet, toutefois, d'attester un déclin dans l'emploi d'*après*

dû à l'acquisition d'autres moyens pour exprimer le déplacement. L'intérêt est davantage affirmé par le constat que, malgré notre emploi d'adverbes synonymes, *puis/ensuite*, dans les échanges enregistrés, nous ne trouvons pas d'emploi de ce mot dans nos données.⁸⁵

Le cas d'AHA (A1.1)

Nous avons repéré un cas semblable à celui de Berta (*cf.* Giacobbe, 1992) dans nos données. En effet, le verbe *partir* est le seul verbe de déplacement à se manifester dans les énoncés d'AHA (A1.1). Or, son emploi s'avère peu fonctionnel par rapport au sens lexical du verbe dans la LC– ceci peut être affirmé par la présence de la préposition *à* en postposition, alors que le verbe *partir*, quant à lui, indique le plus souvent le point source en français (*de* en postposition).⁸⁶ Il s'agit donc d'une règle idiosyncrasique à partir de laquelle AHA emploie une forme figée, *parti à*, pour exprimer un mouvement/déplacement :

EDU 10: à quelle heure est-ce que vous partez de chez vous
AHA 10: huit heures + **parti à** la maison↑ neuf heures ici↓
EDU 11: ok donc vous partez à huit heures↑
AHA 11: ouais
EDU 12: et donc vous prenez une heure↑ pour arriver ici↓
AHA 12: oui oui oui c'est (bégaie) t- [trãspɔrt] c'est bien c'est pas
problème↑ [mɛ sə (?)] umm quarante cinq↑ minutes moi ici↓
EDU 13: mhm ok +
AHA 13: c'est euh pas [trãspɔrt] moi le bus deux cent: un↑ **parti à** Marolles
RER *C*

L'absence de la préposition *à* dans l'exemple ci-dessous (AHA 17) nous montre que, pour cet apprenant, l'emploi de *à* est intentionnel. Cet énoncé-ci n'exprime pas un déplacement car l'emploi de *c'est pas* en fin de phrase marque une négation du mouvement potentiellement déclenché par *parti* (selon la règle d'AHA). Il s'agit donc plutôt d'une information que l'on peut interpréter comme « *S'il y a un problème sur le RER D, [je ne me déplace pas avec ce moyen de transport]... Je prends le bus* ». Notre hypothèse qu'AHA en

⁸⁵ Il existe un seul emploi de l'adverbe *ensuite*, mais nous n'en prenons pas compte parce que, à notre avis, son emploi provient d'une répétition, plutôt qu'un emploi propre et spontané :

EDU 16: ensuite↑
JAV 16: ensuite: je [vjɛn:] je prends le bus↑ je [vjɛn] ici↑ + m- [van]

⁸⁶ Le *French mixed corpus*, qui constitue plus de 74 millions de phrases, montre que ces deux prépositions (*à* et *de*) sont les items ayant le plus d'occurrences avec le verbe *partir* ; il y existe 1 869 040 résultats de *à* en position de voisin à gauche, tandis que l'emploi de *à* en postposition n'est même pas affiché. Quant à *de*, le corpus montre 773 460 résultats en position de voisin à droite et relativement peu d'occurrences en position de voisin à gauche (519). Voir Leipzig Corpora Collection (2012) : https://corpora.uni-leipzig.de/fr/res?corpusId=fra_mixed_2012&word=partir

fait une règle est davantage affirmée par le fait qu'il reprend son explication (par des moyens déjà évoqués, à savoir *ici*, *après* et l'intonation).

AHA 16: *ici* Ballancourt↑

EDU 17: mhm

AHA 17: **parti** euh si RER *D* problème↑ c'est [pɑj]- c'est pas↑

EDU 18: mhm

AHA 18: après *ici* m- la bus à Marolles

Nous pouvons donc suggérer qu'il s'agit d'une règle idiosyncrasique qui permet d'introduire un point source. En nous expliquant (spontanément) son trajet pour rentrer chez lui, il emploie à nouveau cette règle :

AHA 24: [kuʁblesɔn]↑ [kuʁblesɔn] *change* train↑ euh [mɑlzɛb] + **parti à**
Ballancourt

Il est intéressant de remarquer que nous avons une occurrence de *parti* dans l'énoncé de PEN (A1.1) et aussi une occurrence de la forme *parti à* dans celui de MEH (A1) :

PEN 22: **parti**↑ le [mɑda]↑ mmm: huit [tɔ] huit [tɔ]: [diz] minutes

MEH 11: j'ai **parti à** maison mon ami⁸⁷ + beaucoup fois dans la [simɛn] quatre
jours j'ai [ʁeste] à mon ami

Nous n'avons pas suffisamment de données pour analyser l'emploi de *à* dans les énoncés de MEH, mais l'emploi de *rester (à)* (à l'opposition de *partir à*) dans MEH 11 nous permet de suggérer que l'emploi de l'item *parti (à)* renvoie à un déplacement alors que *rester à* indique le point cible.

7.2.2. Le niveau A1

Au niveau A1, on peut constater un développement de moyens lexicaux, à savoir des verbes. Or, ces moyens étant toujours en cours d'acquisition, les apprenants ont recours à des règles idiosyncrasiques pour parvenir à l'achèvement de la tâche ; c'est l'interaction de leurs hypothèses avec ces items lexicaux qui donnent lieu à l'expression du déplacement dans l'espace.

« Sortir ? » Le cas de TAS (A1)

⁸⁷ D'ailleurs, remarquons l'emploi de *maison mon ami*. Nous pouvons faire le lien avec les stades acquisitionnels du lexème *chez* que nous avons proposés (cf. p. 67) ; on peut émettre l'hypothèse que MEH est dans le deuxième stade, où il applique l'*appropriation* à la troisième personne (ainsi *maison* + "de mon ami"). Certes, ceci n'est pas suffisant pour valider nos hypothèses, mais le repérage d'un emploi semblable à la troisième personne est intéressant.

TAS (A1) possède un lexique plus étendu par rapport à ses autres camarades. Parmi ces énoncés, elle emploie les verbes *prendre*, *marcher*, *revenir*, *déposer*, *descendre*– et « *sortir ?* ». Ce dernier est employé une (1) fois, mais cette occurrence est particulièrement intéressante. Regardons l'échange de TAS avec l'enquêteur (EDU) :

EDU 6: ok et vous partez à quelle heure de chez vous

TAS 6: euh le matin↑

EDU 7: oui

TAS 7: **euh sortir**↑

EDU 8: oui le matin à quelle heure vous sortez euh/

TAS 8: mmm XXX c'est ça↑ mmm huit heures euh: [sis] [siɛnɑ] un bus (que ?)
pourquoi je prends ça↑ XXX que c'est umm quinze [ɛnɑ] bus

Constatons que l'enquêteur pose une question avec le verbe *partir* (EDU 6), ce à quoi TAS répond avec « *sortir ?* ». Nous suggérons que l'importance de cet énoncé (TAS 7) est double : dans un premier temps, ceci nous montre que *partir* ne fait pas (encore ?) partie de son répertoire, et dans un second temps, que *sortir* représente à la fois un franchissement de bornes (de l'intérieur vers l'extérieur) ainsi qu'un déplacement– ce dernier est affirmé par le fait qu'elle commence à expliquer son trajet/quels moyens de transport.

L'apprenant JAV (A1) semble aussi avoir développé des moyens lexicaux pour parler de son déplacement. L'énoncé 16 ci-dessous permet de constater qu'il distingue le point intermédiaire vers le point cible par les verbes *venir* et *arriver*.

EDU 16: ensuite↑

JAV 16: ensuite: **je [vjɛn:]** je prends le bus↑ **je [vjɛn] ici**↑ + m- [vɑn] [vɑn]
[tʁɑn] minutes↑ après: descendre [lɔ] Miroirs↑ + à pied↑ + eh cinq
minutes oui↑ à pied cinq minutes↑ **j'arrive ici**↓ + arrive↑ oui arrive
ici↓

En revanche, l'emploi de *venir* juste avant et après *je prends le bus* nous permet d'émettre l'hypothèse que JAV se sert de *venir* non pour exprimer le parcours de manière anticipée,⁸⁸ sinon pour exprimer la reprise du mouvement. *Arriver*, quant à lui, marque le point cible (qui est aussi l'origo, *ici*)– remarquons que le locuteur JAV vérifie ses hypothèses sur l'emploi du verbe *arriver* : « *arrive ? oui, arrive ici* ». Ces exemples servent donc à attester que l'appropriation des verbes *venir/arriver* est en cours.

Constatons aussi que le verbe *descendre* fait son apparition dans l'énoncé de JAV (16). A cet égard, nous argumentons que l'emploi des formes de *descendre* à ce niveau n'indique

⁸⁸ Cf. note 48 pour l'opposition mouvement anticipé/mouvement effectif de Vandeloise (1987)

pas un mouvement topologique vers le bas comme l'on entend. Pour nourrir cette hypothèse, examinons l'énoncé de TAS (A1) :

EDU 16: c'est quel arrêt de bus†

TAS 16: ah pla- pla- Place de: [zɔnɛt] (marmonne : je sais pas c'est comment i-)

EDU 17: ok Place de/

TAS 17: [zɔnɛt] oui **descend** après un peu marche quatre minutes comme ça tr-

Nous soulignons que ces deux apprenants sont les seuls participants à se servir du verbe *descendre*, malgré le fait qu'ils ne sont pas les seuls à prendre un bus comme moyen de transport (cf. ILE, AHA et MEH). Il nous semble que l'emploi de ce verbe permet d'exprimer un franchissement de la frontière (de l'intérieur du bus vers l'extérieur) qui est autrement sous-entendu par les connaissances générales du monde. En d'autres termes, la nature du déplacement du bus au même niveau de l'espace prototypique (c'est-à-dire, sur la rue) que l'autre moyen impliqué (marcher/à pied), amène les locuteurs à marquer ce franchissement de bornes imposés par le bus qui sert comme Relatum– par rapport auquel ils se trouvent au moment du déplacement⁸⁹ (i.e. il faut sortir du bus pour ensuite marcher dans la rue). Nous pouvons faire le lien avec l'énoncé (7) de TAS évoqué *supra*, qui ignore le sens du verbe *partir* dans l'énoncé (6) d'EDU optant de se référer au verbe *sortir* pour démarrer l'explication de son trajet.

Le cas d'ILE (A1)

Les énoncés de cet apprenant mettent au jour une règle idiosyncrasique lui permettant d'exprimer le déplacement, mais pas seulement. Le constat est qu'ILE (A1) s'appuie sur le lexème *con* à quoi elle ajoute un moyen de transport. A l'aide du site [DeepL.com](https://www.DeepL.com), nous avons cherché les traductions de plusieurs moyens de transports dans le contexte d'un déplacement. Les résultats nous montrent que « cu » semble être la manière principale pour parler du type de moyen de transport– la seule exception étant « pe jos » pour « à pied ». Nous n'avons pas trouvé de traduction *avec* → *con* dans aucune des langues du répertoire d'ILE (cf. [Figure 5](#), p. 49), ce qui nous amène à hypothétiser que cette forme est peut-être encore une autre règle idiosyncrasique : *cu* [du roumain] + *en* [du français] → *con*.⁹⁰

⁸⁹ Les participants eux-mêmes étant donc le Thème qui est laissé implicite en raison des connaissances partagées/générales du monde (c'est-à-dire, on sait que les personnes sont *dans* le bus).

⁹⁰ Une autre explication possible peut être qu'elle ne nous a pas fait part de l'espagnol dans son répertoire/du contact avec l'espagnol. Au moment de l'étude, cette participante sait que l'enquêteur (EDU) est hispanophone. Dans ce cas, il se peut qu'ILE fait un emprunt (de l'espagnol) pour s'adapter/communiquer avec son interlocuteur.

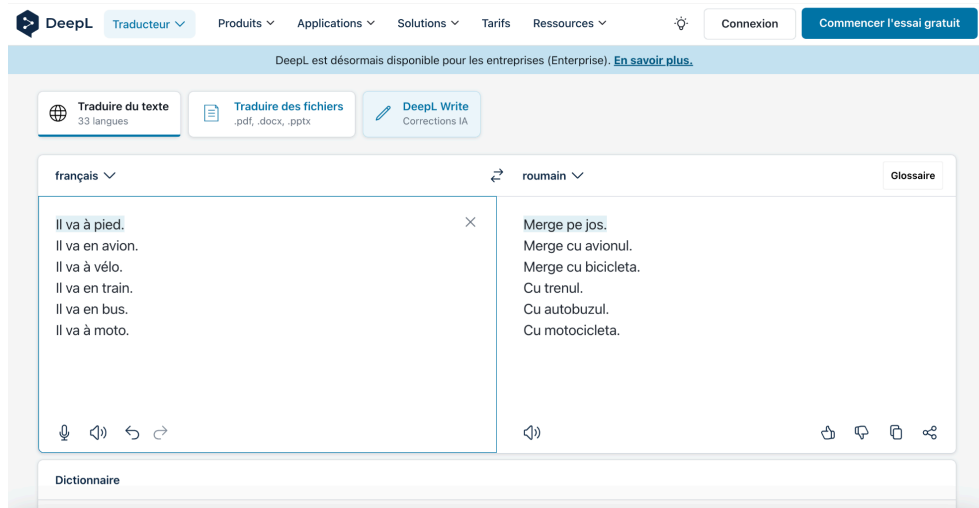


Figure 11. Capture d'écran de traduction français-roumain (DeepL.com)

Bien qu'une règle qui distingue *à pied* des autres moyens existe dans la langue roumaine, ILE ignore cette dernière et procède à appliquer une variation de « cu » dans ses productions en IL française, peu importe le moyen.

ILE 2: euh ***con*** euh bus↑

EDU 3: mhm

ILE 3: après ***con*** RER et après ***con*** bus [o o] pied le Évry [Curcun]↑ là↓

Remarquons que l'emploi de *con* pour indiquer le moyen de transport fonctionne en parallèle avec l'emploi d'*après* (comme adverbe):

ILE 10: (marmonne en langue étrangère : XXX XXX) comme ça bus arrive [le] Juvisy + [si]↑ après RER D↑ 0entoure sur le plan0 + D arrive [le] Évry 0écrit sur un papier0 + après ***con*** [pjɛd] + pourquoi (on ?) va [le] bus↑ [o] je (voulais ?) le bus↑ eh 0écrit0 + ça arrive à côté de: + école + euh j- ***con*** [pjɛd] pourquoi bus arrive↑ non arrive↑ et c'est mieux ***con*** pied↓

Nous suggérons que ceci atteste une potentielle fossilisation pour ILE, car l'emploi de *con* lui permet de satisfaire les besoins communicatifs et– plus important à notre avis– le lexème *avec* n'existe pas du tout dans son répertoire, alors qu'il apparaît relativement tôt dans les séquences acquisitionnelles déjà proposées (cf. Véronique 2021, 2009).

7.2.3. Le niveau A2/B1

En raison d'un nombre très réduit de participants à ces niveaux (3), nous avons regroupé les niveaux A2 et B1. Ce niveau peut être considéré comme post-basique

(c'est-à-dire au-delà de la VB) car il est caractérisé par des verbes et la présence de la flexion fonctionnelle. Il ne serait pas inutile d'aborder brièvement comment ces participants réalisent la tâche.

D'emblée, on peut remarquer que les réponses de ces apprenants sont beaucoup plus directes que celles des autres. En effet, les participants réalisent la tâche en quelques énoncés. Ils emploient des verbes pour exprimer le déplacement, à savoir *sortir* (2), *marcher* (2),⁹¹ *venir* (2), *partir* (1), *traverser* (1), *aller* (1) nous avons également 5 occurrences de la préposition composée *jusqu'à*. Regardons la manière dont LIS (A2) et ZAK (B1) expliquent leur trajet en quelques énoncés :

EDU 1: donc est-ce que vous prenez les transports en commun† + pour venir à
FREE†

LIS 1: je- +++ pas du tout je prends pas du tout parce que + j'ai j'ai
j'habite à à à côté† vingt uhh vingt cent huit rue vingt cent huit + euh
Desaix rue Desaix s'appelle Desaix +++ vingt cent huit + DEUX cent huit
(rire) deux cent excuse-moi

EDU 2: ok

LIS 2: euh euh: je euh: **je eh: sors le matin** +++ mmm peut-être: huit heures
trente et: + [diz] minutes **[diz] minutes je suis là** + à FREE Compétences
[diz] minutes

EDU 3: ok et vous+...

LIS 3: **ah à pied** euh je euh j'ai marché **je marche** je marche

Constatons que LIS laisse implicite son trajet/déplacement ; « *dix minutes, je suis là* » suppose que son locuteur ait maintenu l'information qu'elle a communiquée dans LIS 1. Nous avons suscité une réponse (EDU 3), après quoi elle répond avec quel moyen (*à pied*) mais se corrige pour se servir du verbe *marcher*. Bien que l'on n'ait pas beaucoup de données, on peut attester que LIS, à l'aide des verbes, souhaite maintenir le point de référence dans l'explication de son trajet.

EDU 5: donc vous partez à huit [zøʁ]- huit heures trente

LIS 5: mhm

EDU 6: ok vous m'avez d-/

LIS 6: **je viens xxx/**

LIS 13: vous compris† vous avez compris†

EDU 14: oui

LIS 14: et† **je suis là†**

⁹¹ On ne compte pas les répétitions dans l'énoncé de LIS 3.

Nous pouvons constater un cas un peu différent dans les énoncés de ZAK (B1). En effet, ZAK change de point de référence– un qui est externe et qui semble s'éloigner avec chaque verbe.

ZAK 4: comme euh **de chez moi**↑ je prends le bus quatre-cent cinq + quatre-cent cinq jusqu'à + euh Agora↑ + Agora et faut traverser au moins la moitié de l'Agora pour euh pour (rire) + **aller au- jusqu'à FREE Compétences** + euh ça va être j'dirais + dix quinze minutes

EDU 5: OK

ZAK 5: voilà

EDU 6: dix quinze minutes↑

ZAK 6: ouais c'est ça

EDU 7: dix quinze minutes à pied↑ ou+...

ZAK 7: a- alors dix minutes c'est bus↑ + le: à pied c'est cinq minutes

Nous n'avons pas d'explication pour ce constat, mais nous pouvons supposer que ZAK, en réfléchissant se détache de l'origo pour en retracer ses pas. De ce fait, ses réponses semblent être plus comme des indications d'itinéraire (pour lui-même) qu'une explication de son trajet. Ceci expliquerait l'emploi de l'impersonnelle (*il faut*) ainsi que l'emploi d'*aller* (c'est-à-dire, d'un verbe qui marque le mouvement anticipé et non effectif). Cette hypothèse est intéressante, car l'on peut remarquer le retour de l'origo comme point de référence dans l'emploi de l'expression déictique *ici* :

ZAK 10: ouais + pile + et: donc eh: huit heures dix j- je serais déjà à l'Agora + huit heures quinze j'serais ici chez vous à Compét- FREE Compétences

Les moyens employés par ce niveau sont différents par rapport aux niveaux plus bas. On peut y constater un emploi plus ou moins stable des verbes grâce au développement de l'IL après la VB et un lexique plus étendu. Nous avons également constaté quelques décalages concernant le point de référence, mais nous n'avons pas suffisamment de données pour en émettre plus d'hypothèses.

Conclusion

A travers ce présent travail, nous avons examiné l'interlangue des migrants plurilingues en France. Dans une approche fonctionnaliste, nous avons cherché à analyser les productions orales spontanées des apprenants afin de comprendre la conceptualisation de l'espace et de dégager les moyens d'exprimer le mouvement dans cet espace. Pour ce faire, nous avons proposé une tâche en lien avec leur quotidien : les transports en commun. C'est en expliquant leur trajet pour se rendre que nous avons pu constituer notre corpus. A l'aide du cadre théorique de Talmy (1978, 1983, 1985), nous avons pu encadrer notre recherche et mettre au jour des phénomènes linguistiques que nous avons essayé d'interpréter.

En ce qui concerne la référence spatiale, nous avons mis en évidence trois points relevant de la référence déictique. Dans un premier temps, le pronom *je* est absent dans le niveau A1.1 et la référence à l'ego est faite par *moi*. Or, nous avons repéré que *moi* peut être utilisé conjointement avec *maison* pour représenter le lexème *chez moi*, qui n'existe pas encore dans leur répertoire. A cet égard, un parcours acquisitionnel est proposé. Dans un second temps, nous avons constaté que l'emploi d'expressions déictiques, à savoir *ici* et *là*, est sur-généralisé et, de ce fait, peu stable : les apprenants au niveau plus bas ont recours à plusieurs combinaisons pour établir un point de référence. Enfin, Thème–(Sprép)–Relatum est identifié pour l'expression de la localisation statique avec la préposition *à côté de*.

Quant à l'expression du mouvement, notre étude a montré qu'au niveau A1.1 les apprenants s'appuient sur les connaissances partagées par les locuteurs et qu'ils ont recours à du lexique mémorisé ou à des emprunts d'une (des) langue(s) source(s). Une forte présence de traits prosodiques, tels que l'intonation et le rythme, constituent les principaux moyens pour exprimer de manière implicite le déplacement dans l'espace dynamique. En raison d'un manque de ressources linguistiques, les apprenants adultes à ce stade l'interlangue mettent en place des règles idiosyncrasiques pour compenser ces lacunes. Nous avons trouvé que les apprenants au niveau A1.1. emploient des items tels qu'*après* et la forme *parti* (à) pour représenter le mouvement dans l'espace. Une diminution progressive dans l'emploi d'*après* comme indicateur de mouvement est élaborée.

Nous avons par la suite identifié qu'au niveau A1, les apprenants ont plus de verbes mais le fonctionnement de ces derniers n'est pas toujours stabilisé et les apprenant ont donc encore recours à des règles idiosyncrasiques pour exprimer le déplacement. Nous évoquons

les possibles décalages sémantiques ainsi qu'une possible genèse d'un franchissement de bornes dans l'espace topologique (du bus). Un cas probable de fossilisation est aussi présenté.

Notre étude a montré que les niveaux A2-B1 disposent de plus de verbes et que l'emploi de ces derniers ne pose pas de problèmes au niveau lexical, mais que leurs énoncés présentent encore des problèmes quant au point de référence. Nous émettons l'hypothèse que la tâche elle-même peut avoir une influence sur ces derniers.

L'étude au cœur de ce travail ne représente qu'une petite partie du travail intéressant à faire dans le domaine de la référence spatiale et l'expression du mouvement dans l'espace dynamique auprès d'adultes migrants. Nous sommes convaincus que notre tâche (traitant des transports en commun), avec quelques modifications proposées, peut s'avérer prometteuse pour de futures expériences, car elle permet de tenir compte et relier les dimensions essentielles : le public, le contexte et l'acquisition.

Bibliographie

- Adami, H. (2007). Le niveau de scolarisation des migrants : un facteur déterminant dans le processus d'intégration. Dans J. L. Chriss & J. Archibald (dirs.), *La langue et l'intégration des migrants* (pp. 71-84). <http://www.harmatheque.com.ezproxy.univ-paris3.fr/ebook/9782296041783>
- Adami, H. (2008). L'acculturation linguistique des migrants : des tactiques d'apprentissage à une sociodidactique du français langue seconde. Dans Ministère de la Culture et de la Communication, *Cahier de l'observatoire des pratiques linguistiques no 2 : migration et plurilinguisme en France* (pp. 10-15). <https://www.culture.gouv.fr/fr/Thematiques/langue-francaise-et-langues-de-france/Agir-pour-les-langues/Observer-les-pratiques-linguistiques/Etudes-et-recherches/Cahiers-de-l-Observatoire-des-pratiques-linguistiques-n-2-migrations-et-plurilinguisme-en-France>
- Adami, H. (2012). Aspects sociolangagiers de l'acquisition d'une langue étrangère en milieu social. Dans H. Adami & V. Leclercq (Éds.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : acquisition en milieu naturel et formation* (pp. 51-87). Presses Universitaires du Septentrion.
- Becker, A. (1997). Theoretical framework. Dans A. Becker & M. Carroll, *The acquisition of spatial relations in a second language* (pp. 13-33). Studies in Bilingualism, 11. John Benjamins.
- Berdal-Masuy, F. (2021). La motivation ou comment (se) motiver quand on apprend une langue étrangère ? Dans P. Leclercq, A. Edmonds, E. Sneed German (dirs.), *Introduction à l'acquisition des langues étrangères* (pp. 297-313). De Boeck Supérieur.
- Besse, H. & Porquier, R. (1991). *Grammaire et didactique des langues*. Didier.
- Blanchet, P. (2011). Enquêtes semi-directives et directives avec ou sans entretien. Dans P. Blanchet & P. Chardenet (dirs.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées* (pp. 74-76). Éditions des archives contemporaines (EAC).
- Carroll, M. & Becker, A. (1993). Reference to space in learner varieties. Dans C. Perdue (Éd.), *Adult language acquisition: cross-linguistic perspectives, Volume II : the results* (pp. 119-149). Cambridge University Press.

- Chardenet, P. (2011). L'échange avec les acteurs comme méthode de production de données [entretiens et groupes de discussion]. Dans P. Blanchet & P. Chardenet (dirs.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées* (pp. 77-83). Éditions des archives contemporaines (EAC).
- Chaudron, C. (2003). Data collection in SLA research. Dans C. J. Doughty & M. H. Long (Éds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 762-828). Blackwell Publishing Ltd. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/book/10.1002/9780470756492>
- Conseil de l'Europe. (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>
- Corder, S. P. (1980a). Dialects idiosyncrasiques et analyse d'erreurs. [Trad. Perdue & Porquier]. *Langages*, 14e année, n°57, 17-28. (Travail initialement publié en 1971). <https://doi.org/10.3406/lgge.1980.1834>
- Corder, S. P. (1980b). Que signifient les erreurs des apprenants ? [Trad., Perdue & Porquier]. *Langages*, 14e année, n°57, 9-15. (Travail initialement publié en 1967). <https://doi.org/10.3406/lgge.1980.1833>
- Cyr, P. (1998). Les stratégies d'apprentissage. *Didactique des langues étrangères*. CLE International.
- De Angelis, G. & Selinker, L. (2001). Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind. Dans J. Cenoz (Éd.) et al., *Cross-linguistic influence in third-language acquisition: psychological perspectives* (pp. 42-58). Multilingual Matters.
- De Bot, K. (1992). A bilingual production model: Levelt's 'speaking' model adapted. *Applied Linguistics*, 13, 1-24. <https://doi.org/10.1093/applin/13.1.1>
- De Bot, K. (2004). The multilingual lexicon: modelling selection and control. *The international journal of multilingualism*, 1, 17-32. <https://doi.org/10.1080/14790710408668176>
- De Ferrari, M. (2008). Penser la formation linguistique des adultes migrants en France. Nommer autrement pour faire différemment. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 44, 20-28. CLE International.
- Ellis, R. (1997). *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Ellis, R. (2009). Implicit and Explicit Learning, Knowledge and Instruction. Dans R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, R. Erlam, J. Philip & H. Reinders, *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Multilingual Matters. <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.univ-paris3.fr/lib/sorbnouv/detail.action?pq-origsite=primo&docID=449872#>
- Giacobbe, J. (1992). *Acquisition d'une langue étrangère : cognition et interaction*. Centre National de la Recherche Scientifique, Paris.
- Grosjean, F. (1993). Le bilinguisme et le biculturalisme : essai de définition. *Travaux Neuchâtelois de Linguistique (TRANEL)*, 19, 13-42.
- Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. Dans J. Cenoz (Éd.) et al., *Cross-linguistic influence in third language acquisition : psycholinguistic perspectives* (pp. 21-41). Multilingual Matters.
- Hickmann, M., Hendriks, H., & Roland, F. (1998). Référence spatiale dans les récits d'enfants français : perspective inter-langues. *Langue française*, 118, 104-123. <https://doi.org/10.3406/lfr.1998.6253>
- Klein, W. (1982). Local deixis in route directions. Dans R. J. Javella & W. Klein (Éds.), *Speech, place, and action : studies in deixis and related topics* (pp. 161-182). Wiley.
- Klein, W. (1983). Deixis and spatial orientation in route directions. Dans H. L. Pick Jr. & L. P. Acredolo (Éds.), *Spatial orientation : theory, research, and application* (pp. 283-311). Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-9325-6_12
- Klein, W. (1989). *L'acquisition d'une langue étrangère* [Noyau, C., Trad.]. Armand Colin. (Ouvrage initialement publié en 1984.)
- Klein, W. & Perdue, C. (1997). The basic variety (or couldn't natural languages be much simpler?)". *Second Language Research*, 13, 301-347.
- Lindqvist, C. (2006). L'influence translinguistique dans l'interlangue française : étude de la production orale d'apprenants plurilingues. [Thèse de doctorat, Université de Stockholm]. Digitala Vetenskapliga Arkivet (DIVA) : <https://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A189803&dswid=-5433>
- Marquilló-Larruy, M. (2003). *L'interprétation de l'erreur*. CLE International.

- Osborne, J. (2021). La production orale en langue étrangère. Dans P. Leclercq, A. Edmonds, E. Sneed German (dirs.), *Introduction à l'acquisition des langues étrangères* (pp. 163-180). De Boeck Supérieur.
- Perdue, C. & Gaonac'h, D. (2000). Acquisition des langues secondes. Dans M. Kail (Éd.), *L'acquisition du langage. Vol. II: le langage en développement. Au delà de trois ans* (pp. 215-246). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.
<https://doi-org.ezproxy.univ-paris3.fr/10.3917/puf.fayol.2000.02.0215>
- Porquier, R. (1995). Trajectoires d'apprentissage(s) des langues : diversité et multiplicité des parcours. *ELA*, 98, 92-102.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, 10(3), 209-231.
<https://doi-org.ezproxy.univ-paris3.fr/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Talmy, L. (1978). Figure and ground in complex sentences. Dans J. Greenberg, C. Ferguson, & E. Moravcsik (Éds.), *Universals of human language*. Stanford University Press
- Talmy, L. (1983). How languages structure space. Dans H. L. Pick Jr., & L. F. Acredolo (Éds.) *Spatial orientations : theory, research, and application* (pp. 225-282). Plenum Press.
- Talmy, L. (1985). Lexicalization patterns: semantic structure in lexical forms. Dans T. Shopen, S. Anderson, T. Givón, E. Keenan, & S. Thomson (Éds.), *Language typology and syntactic description* (pp. 57-149). Cambridge University Press.
- Trévisiol, P. (2021). Acquisition d'une L3 et plurilinguisme. Dans P. Leclercq, A. Edmonds, E. Sneed German (dirs.), *Introduction à l'acquisition des langues étrangères* (pp. 275-295). De Boeck Supérieur.
- Trévisiol, P. (12 mars 2022). Théories d'apprentissage et acquisition des langues : facteurs du processus d'acquisition [Cours inédit]. Université Sorbonne Nouvelle, Paris.
- Trévisiol, P. (2003). Problèmes de référence dans la construction du discours par des apprenants japonais du français, langue 3. [Thèse de doctorat, Université Paris 8]. HAL science ouverte. <https://hal.science/tel-03838811>
- Tyne, H. (2012). Acquisition d'une langue seconde en milieu naturel : contextes et enjeux. Dans Adami, H. et Leclercq, V. (Éds.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : acquisition en milieu naturel et formation* (pp. 23-50). Presses Universitaires du Septentrion.

Véronique, G. D. (dir.). (2009). *L'acquisition de la grammaire du français langue étrangère*. Didier.

Véronique, G. D. (2021). L'acquisition de la langue du pays de travail par des populations de migrants. Dans P. Leclercq, A. Edmonds, E. Sneed German (dirs.). *Introduction à l'acquisition des langues étrangères* (pp. 389-405). De Boeck Supérieur.

Watorek, M. (1998) : "Postface : La structure des lectures d'apprenants". *AILE*, 11, 141-159.
<https://doi.org/10.4000/aile.69>

Table des annexes

Annexe 1 : Attestation antiplagiat.....	89
Annexe 2 : Attestation de consentement à l'enregistrement audio et l'utilisation d'une production orale et de sa retranscription.....	90
Annexe 3 : Retranscription de la tâche – RAC (A1.1).....	91
Annexe 4 : Retranscription de la tâche – PEN (A1.1).....	92
Annexe 5 : Retranscription de la tâche – AHA (A1.1).....	93
Annexe 6 : Retranscription de la tâche – TAS (A1).....	94
Annexe 7 : Retranscription de la tâche – JAV (A1).....	96
Annexe 8 : Retranscription de la tâche – ILE (A1).....	97
Annexe 9 : Retranscription de la tâche – MEH (A1).....	98
Annexe 10 : Retranscription de la tâche – LIS (A2).....	99
Annexe 11 : Retranscription de la tâche – HUS (A2).....	100
Annexe 12 : Retranscription de la tâche – ZAK (B1).....	101
Annexe 13 : Carte de compétences regionale.....	102
Annexe 14 : Progression pédagogique sur les transports en commun.....	103

Annexe 1 : Attestation antiplagiat

DÉCLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent en citations et les auteurs sont mentionnés.
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : SALAZAR JR PRENOM : Eduardo

DATE : 9 septembre 2024 SIGNATURE : *Eduardo Salazar Jr*

Annexe 2 : Attestation de consentement à l'enregistrement audio et l'utilisation d'une production orale et de sa retranscription



CONSETEMENT À L'ENREGISTREMENT AUDIO ET L'UTILISATION D'UNE PRODUCTION ORALE ET DE SA RETRANSCRIPTION

Je soussigné(e) (Nom Prénom)
Demeurant (adresse)
Courriel

Autorise **Eduardo SALAZAR JR**
Demeurant **8 rue de Milan 75009 Paris**
Courriel : eduardo.salazar-jr@sorbonne-nouvelle.fr

(cocher) à enregistrer et utiliser ma production orale, issue de la tâche ci-dessous décrite, et sa retranscription dans les conditions suivantes :

- après avoir anonymisé vos données
- pour illustrer un travail de recherche dans le cadre du mémoire et du Master 2 Didactique des langues (FLE)
- uniquement en relation directe avec le thème illustré
- fidèle à l'originale sauf modifications mineures qui ne portent pas atteinte à la qualité de la production orale
- dans un but non commercial
- dans un cadre universitaire

Description de la production orale, objet du contrat :

Tâche descriptive orale du trajet pris pour se rendre au centre de formation FREE Compétence à Évry-Courcouronnes.

Les réponses enregistrées constitueront un recueil de données qui seront soumises à l'analyse linguistique dans le cadre du mémoire en Master 2 Didactique des langues (FLE) à la Sorbonne Nouvelle.

Conformément à la loi "Informatique et libertés" du 6 janvier 1978 modifiée en 2004, je pourrai à tout moment vérifier l'usage qui en est fait et disposer d'un droit de retrait, sur simple demande par l'envoi d'une simple lettre ou un courriel à l'auteur du travail universitaire ou de recherche.

Résiliation

La présente autorisation pourra être résiliée à mon initiative, et sans préavis, en cas de non-respect des conditions d'utilisation de l'œuvre ou en cas d'atteinte à mes droits d'auteur.

Fait à le

Signature

Annexe 3 : Retranscription de la tâche – RAC (A1.1)

RAC – A1.1

EDU 1: alors +++ est-ce que vous prenez les transports en commun pour venir
à FREE Compétences;
RAC 1: *en* train
EDU 2: vous venez en train;
RAC 2: oui
EDU 3: ok umm: combien de temps; est-ce qu'il vous faut pour venir; +
combien: combien de temps
RAC 3: ah *al* + (marmonne : *muy bien los*) +++ huit
EDU 4: huit minutes;
RAC 4: huit minutes oui
EDU 5: huit minutes pour arriver;
RAC 5: a: après à Juvisy;
EDU 6: + ok
RAC 6: *y* + train; à à Évry + à n: (marmonne : *las nueve*) NEUF
EDU 7: à [nœv]+...
RAC 7: [nœv]
EDU 8: neuf heures;
RAC 8: neuf heures oui
EDU 9: vous arrivez à Évry; à neuf heures/
RAC 9: à [gare] Évry
EDU 10: ok et puis vous+...
RAC 10: à pied [as] à à:
EDU 11: vous venez à pied;
RAC 11: à pied *al: ay cómo*/
EDU 12: à FREE Compétences;
RAC 12: oui (rire)/
EDU 13: ok (rire) ok très bien umm: vous partez de chez vous; à quelle
heure + à quelle heure est-ce que vous partez;
RAC 13: [pæste]
EDU 14: d- de la maison; pour venir ici; + à quelle heure
RAC 14: à quelle heure *a las* + s:ept sept + *a las* sept *y:* + [tʁɛ] *y
media* + s: *y media;* eh:/
EDU 15: sept heures trente;
RAC 15: trente sept; trente;
EDU 16: sept heures trente ok vous partez à sept heures trente;
RAC 16: [ɑ:]/
EDU 17: mmhmm
RAC 17: +++ oui (rire)
EDU 18: oui;

RAC 18: (rire)
EDU 19: donc à sept heures trente + vous partez de: la maison; de chez
vous;
RAC 19: oui
EDU 20: et+...
RAC 20: [e ne:]
EDU 21: vous allez jusqu'à Juvisy;
RAC 21: eh non à [gæʁ] de [Saviniʁ]
EDU 22: gare de Savigny c'est chez vous;
RAC 22: oui
EDU 23: ok donc 0prise du plan0 vous êtes 0indication sur le plan0 ici gare
de Savigny;
RAC 23: oui
EDU 24: ok +++ oui montrez moi donc ici et puis/
RAC 24: eh: après Juvisy;
EDU 25: ok
RAC 25: *y* après; Évry;
EDU 26: après Évry ici
RAC 26: hmm
EDU 27: et puis à pied;
RAC 27: à pied
EDU 28: ok
RAC 28: et après:/
EDU 29: donc vous partez d- partez de chez vous à sept heures trente;
RAC 29: mmm
EDU 30: vous marchez;
RAC 30: mmm
EDU 31: à Savigny
RAC 31: à [Saviniʁ] la gare de [Saviniʁ]; après Juvisy; *y* après; Évry;
EDU 32: Courcouronnes
RAC 32: *y:*
EDU 33: et puis;
RAC 33: à pied *y luego* après à pied
EDU 34: ok et ça vous prend combien de temps; de de sept heures jusqu'à
ici; ça prend combien de temps
RAC 34: eh +++/
EDU 35: trente minutes; vingt minutes; une heure;/
RAC 35: non: *en el* train; cinquante minutes
EDU 36: cinquante minutes; ok;
RAC 36: *si* t- t- t- total/
EDU 37: total;
RAC 37: *si* total; cinquante minutes
EDU 38: ok c'est tout

Annexe 4 : Retranscription de la tâche – PEN (A1.1)

PEN – A1.1

EDU 1: ok donc est-ce que vous prenez les transports en commun;/
PEN 1: euh le tain
EDU 2: vous prenez le train;/
PEN 2: oui
EDU 3: ok umm: est-ce que vous pouvez expliquer de quelle euh de quelle station + vou- vous venez;
PEN 3: [wəni wəni] ici mmm [kil kilə]
EDU 4: euh oui pourquoi pas à quelle heure
PEN 4: [wun wunti] un
EDU 5: comment;/
PEN 5: [wunti] un minutes + [wun wun wunti] UN minutes/
EDU 6: une heure- minute;/
PEN 6: oui
EDU 7: fin une minute;/
PEN 7: non [wunti] un + [wunti] un minutes 0écrit sur papier0 c'est ça + ici
EDU 8: AH + vingt-et-un/
PEN 8: minutes ici
EDU 9: ok minutes depuis chez vous; pour arriver ici;/
PEN 9: [ɔʀ] arriver; *direct*
EDU 10: mhm
PEN 10: [awədi]
EDU 11: ok vingt-et-un + vingt-et-une minutes
PEN 11: oui
EDU 12: ok et vous prenez le: le train vous m'avez dit; le train;/
PEN 12: le train [ɛʀo]*D*
EDU 13: ok; RER + ok le RER D/
PEN 13: deux *stops*
EDU 14: oui est-ce que vous pouvez me montrer; donc de quel de quel station;/
PEN 14: mmm *station* ici
EDU 15: chez vous
PEN 15: [kɔʀbiʒɔn]
EDU 16: ok vous habitez ici à Corbeil- Corbeil-Essonnes;/
PEN 16: oui
EDU 17: ok
PEN 17: ici + Bras d'[fe] [eprikungɔʀ] ici
EDU 18: ok
PEN 18: ici; marcher; /

EDU 19: ok/
PEN 19: ok/
EDU 20: très bien et ça vous prend combien de minutes;/
PEN 20: euh *total* ici 0tape sur le cahier0
EDU 21: vingt-et-une minutes
PEN 21: oui
EDU 22: ok et vous partez à quelle heure; + pour venir ici le matin
PEN 22: parti; le [mɔda]; mmm: huit [tɔ] huit [tɔ]: [diz] minutes
EDU 23: huit heures douze;/
PEN 23: douze minutes
EDU 24: huit heures douze;/
PEN 24: oui oui
EDU 25: ok et puis vous/
PEN 25: oui oui un [bu:] quatre minutes
EDU 26: quatre minutes pour aller où;/
PEN 26: euh à la maison
EDU 27: uh huh
PEN 27: ici [kɔ]- quatre minutes
EDU 28: ok 0montre le plan0 et puis: hop hop hop là et puis marcher; c'est ça;/
PEN 28: oui

Annexe 5 : Retranscription de la tâche – AHA (A1.1)

AHA – A1.1

EDU 1: est-ce que vous prenez les transports en commun;
AHA 1: (inspire) eh;
EDU 2: pour venir ici vous prenez/
AHA 2: oui oui
EDU 3: vous prenez les transports;/
AHA 3: oui oui j'habite à Ballancourt ici
EDU 4: ok
AHA 4: oui s- (bégaie) XXX XXX XXX XXX
EDU 5: mmm;
AHA 5: (bégaie) XXX XXX XXX problème le [trôspôrt]
EDU 6: ouais
AHA 6: (bégaie) le [mata] umm le [mata:] à n: neuf heures + [trô] après; euh
dix [zɔ] onze [ɔz] pas train a- après-midi; dix-sept heures + [trô]
EDU 7: mmm oui avec la grève c'est compliqué en plus
AHA 7: ouais
EDU 8: ok euh et à quelle heure est-ce que vous partez de chez vous;
AHA 8: euh ici ici;
EDU 9: euh pour venir ici;/
AHA 9: mhm/
EDU 10: à quelle heure est-ce que vous partez de chez vous
AHA 10: huit heures + parti à la maison; neuf heures ici;
EDU 11: ok donc vous partez à huit heures;
AHA 11: ouais
EDU 12: et donc vous prenez une heure; pour arriver ici;
AHA 12: oui oui oui c'est (bégaie) t- [trôspôrt] c'est bien c'est pas
problème; [mɛ sɔ (?)] umm quarante cinq; minutes moi ici;
EDU 13: mhm ok +
AHA 13: c'est euh pas [trôspôrt] moi le bus deux cent: un; parti à Marolles
RER *C*
EDU 14: mhm
AHA 14: après [par le] Juvisy;
EDU 15: mhm
AHA 15: ap- Juvisy Évry; c'est beaucoup c'est/
EDU 16: 0montre le plan0 est-ce que tu- est-ce que tu peux me montrer;
AHA 16: ici Ballancourt;
EDU 17: mhm
AHA 17: parti euh si RER *D* problème; c'est [paj]- c'est pas;
EDU 18: mhm
AHA 18: après ici m- la bus à Marolles

EDU 19: mhm
AHA 19: Marolles Juvisy; Juvisy; Évry; ça
EDU 20: ok très bien
AHA 20: euh maintenant c'est: grève
EDU 21: mhm
AHA 21: euh + pas tous les jours le le bus aujourd'hui le [trô]
EDU 22: ok + très bien et une fois vous êtes arrivé à: à la gare
d'Évry-Courcouronnes; vous faites quoi
AHA 22: (?) Évry-Courcouronnes;
EDU 23: mhm mais ça c'est à la station
AHA 23: Évry-Courcouronnes ouais eh: Bras d'[fe];
EDU 24: mhm
AHA 24: [kusbleson]; [kusbleson] *change* train; euh [malzɛb] + parti à
Ballancourt
EDU 25: mmm ok mais le matin; quand vous faites comme ça et vous êtes
arrivé à Évry-Courcouronnes + après;
AHA 25: euh euh i- [dis] minutes ici
EDU 26: mhm
AHA 26: moi la maison à gare: [sis] minutes le- + sept minutes pas beaucoup
EDU 27: ok et puis d'Évry-Courcouronnes à ici; vous venez comment;
AHA 27: ici Évry-Courcouronnes ici [diz] minutes [diz] minutes s-
EDU 28: dix minutes euh+...
AHA 28: oui; normalement [diz] minutes;
EDU 29: en voiture;
AHA 29: non la [pit] + (rire) pas voiture

Annexe 6 : Retranscription de la tâche – TAS (A1)

TAS – A1

EDU 1: donc est-ce que vous prenez les transport pour v- en commun pour venir à FREE Compétences;
TAS 1: euh le bus
EDU 2: ok euh: lequel
TAS 2: quatre cent sept
EDU 3: ok et ça vous prend combien de temps;
TAS 3: mmm c'est direct c'est juste euh [dis] minutes comme ça/
EDU 4: dix minutes/
TAS 4: mais je euh: avec umm déposer de ma fille le matin crèche pour ça comme ça c'est + quarante minutes
EDU 5: ok donc quarante minutes + total
TAS 5: euh oui total oui
EDU 6: ok et vous partez à quelle heure de chez vous
TAS 6: euh le matin;
EDU 7: oui
TAS 7: euh sortir;
EDU 8: oui le matin à quelle heure vous sortez euh/
TAS 8: mmm XXX c'est ça; mmm huit heures euh: [sis] [siena] un bus (que ?) pourquoi je prends ça; XXX que c'est umm quinze [ena] bus
EDU 9: quinze minutes en bus
TAS 9: huit heures quinze + je prends ça oui d'habitude je- oui quinze
EDU 10: donc le bus soit à huit heures six soit à huit heures quinze;
TAS 10: mmm oui + huit heures quinze oui
EDU 11: huit heures quinze
TAS 11: d'habitude oui/
EDU 12: vous sortez/
TAS 12: oui/
EDU 13: vous partez ok et c'est quel arrêt de bus; + vous savez;
TAS 13: mmm XXX DOUZE MINUTES c'est pas mmm c'est vrai;
EDU 14: oui mais c'est c'est/
TAS 14: quinze minutes comme ça/
EDU 15: c'est quel arrêt/
TAS 15: AH AH AH ARRÊT/
EDU 16: c'est quel arrêt de bus;
TAS 16: ah pla- pla- Place de: [zonet] (marmonne : je sais pas c'est comment i-)
EDU 17: ok Place de/
TAS 17: [zonet] oui descend après un peu marche quatre minutes comme ça tr-
EDU 18: pour euh/

TAS 18: crèche/
EDU 19: venir ici;
TAS 19: NON la crèche/
EDU 20: AH: excusez-moi la crèche euh mais vous prenez depuis: depuis Place/
TAS 20: [zonet] + [disõ:t] après marche déposer ma fille là-bas;/
EDU 21: ok/
TAS 21: après; euh: oui c'est trois minutes après revenir trois minutes
EDU 22: avec le même bus;
TAS 22: oui c'est le même bus
EDU 23: avec le même bus vous revenez euh chez vous;
TAS 23: non chez: ici + c'est: Agora
EDU 24: c'est le même bus c'est le même bus
TAS 24: oui c'est même oui quatre cent sept oui
EDU 25: ok; ok; et c'est quel euh c'est quel umm: arrêt de bus umm à côté de chez vous; c'est quel: c'est quel arrêt de bus;
TAS 25: à côté de moi la maison;
EDU 26: parce que place de: Place des Aunettes c'est la/
TAS 26: crèche/
EDU 27: oui c'est la crèche
TAS 27: oui
EDU 28: mais vous prenez le bus
TAS 28: AH moi c'est Gutenberg moi à la maison c'est j- oui d'abord si je [põõd] Gutenberg; après je- la direct- Place de [zonet]; après moi un peu marche
EDU 29: dépose la fille
TAS 29: oui dépose; après revenir + trois minutes; la- [õtäd] la quatre cent sept encore la Place [zonet] + après *is* Agora + je dis ça Agora MAIS aujourd'hui je à la gare
EDU 30: mais c'est le même bus;
TAS 30: c'est même bus quatre cent sept
EDU 31: c'est un bus c'est le même bus pour déposer puis vous revenez et vous terminez le trajet à/
TAS 31: oui à: Agora
EDU 32: ok
TAS 32: Agora et c'est/
EDU 33: jusqu'à Agora/
TAS 33: oui quatre minutes comme ça
EDU 34: et puis quat- quatre minutes
TAS 34: oui + aujourd'hui c'est à la gare + y'a pas de + Agora
EDU 35: ok mais quand même il faut+...

TAS 36: marche
EDU 36: marcher
TAS 36: aujourd'hui un peu long

Annexe 7 : Retranscription de la tâche – JAV (A1)

JAV – A1

EDU 1: donc est-ce que vous prenez les transports en commun; pour venir
ici;

JAV 1: eh le bus

EDU 2: le bus;

JAV 2: oui

EDU 3: ok

JAV 3: bus quatre cent deux

EDU 4: ok umm à quelle heure est-ce que vous partez de chez vous;

JAV 4: eh + huit heures et demie

EDU 5: huit heures et demie;

JAV 5: oui

EDU 6: et euh combien de temps est-ce qu'il vous faut pour arriver;

JAV 6: p- + v- [wan] minutes [wan] cinq minutes [TRÅ] minutes

EDU 7: vingt à trente minutes;

JAV 7: oui

EDU 8: ok + ok est-ce que vous pouvez m'expliquer votre trajet; depuis chez
vous;

JAV 8: oui mmm [kəmon] arriver ici;

EDU 9: ouais; le matin;

JAV 9: le matin;

EDU 10: le matin vous sortez de chez vous; et qu'est-ce que vous faites

JAV 10: hmm + je me re- réveille à + huit heures

EDU 11: ok (rire)

JAV 11: (rire) je [prān] umm ma douche; je je: euh [pɔʁ] mon vêtement;

EDU 12: oui (rire)

JAV 12: après je vais; l'arrêt de bus;

EDU 13: ok et ça vous prend combien de temps pour aller jusqu'à ch'qu'à
l'arrêt de bus;

JAV 13: eh + à côté + l'arrêt de bus; à côté eh de maison pour moi

EDU 14: ok

JAV 14: oui ça fait: deux minutes

EDU 15: deux minutes ok

JAV 15: oui deux minutes

EDU 16: ensuite;

JAV 16: ensuite: je [vjɛn:] je prends le bus; je [vjɛn] ici; + m- [van]
[van] [tʁɑ̃] minutes; après: descendre [lə] Miroirs; + à pied; + eh
cinq minutes oui; à pied cinq minutes; j'arrive ici; + arrive; oui
arrive ici;

Annexe 8 : Retranscription de la tâche – ILE (A1)

ILE – A1

EDU 1: donc est-ce que vous prenez des transports en commun, pour venir à
FREE Compétences;
ILE 1: oui [transport en commun] oui
EDU 2: oui, vous prenez quoi;
ILE 2: euh *con* euh bus;
EDU 3: mhm
ILE 3: après *con* RER et après *con* bus [o o] pied le Évry [Curcun], là;
EDU 4: okay euh vous partez de chez vous à quelle heure;
ILE 4: euh: de la maison;
EDU 5: mhm
ILE 5: euh je pars euh [le:] euh sept heures euh sept heures [trô] pourquoi
+ *no se* [os tu] um [o tu] euh bus (très ?) ça va r- RER ça va;
[part] la le [mæz]- maison [le] euh sept heures euh + quarante-cinq
[o] tout ça va
EDU 6: ok + donc si tout va bien, sept heures quarante-cinq
ILE 6: oui *o no:*;/
EDU 7: mais quand il y a grève ou d'autres choses/
ILE 7: si *con* euh/
EDU 8: à sept heure trente/
ILE 8: oui
EDU 9: ok super et euh ça vous prend combien de temps pour arriver;
ILE 9: euh [o] tout ça va; cinquante minutes [o] tout ça va;
EDU 10: cinquante minutes; + ok donc maintenant est-ce que vous pouvez me:
Omontre le plan0 m'expliquer voilà donc vous partez de chez vous à
sept heures trente sept heures quarante-cinq et qu'est-ce que vous
faites
ILE 10: (marmonne en langue étrangère : XXX XXX) comme ça bus arrive [le]
Juvisy + [si]; après RER D; Oentoure sur le plan0 + D arrive [le] Évry
Oécrit sur un papier0 + après *con* [pjed] + pourquoi (on ?) va [le]
bus; [o] je (voulais ?) le bus; eh Oécrit0 + ça arrive à côté de: +
école + euh j- *con* [pjed] pourquoi bus arrive; non arrive; et c'est
mieux *con* pied;
EDU 11: mmm ok et pour prendre le bus le premier bus/
ILE 11: oh ça/
EDU 12: est-ce que c'est loin de chez vous;
ILE 12: ça à côté à côté de mon maison une minute; + *con* ça; à côté de
maison une minute; euh comme ça; euh [diz] minutes; + pour [prânt]
les-/
EDU 13: MMM donc en fait y'a trois différents bus que vous pouvez prendre

ILE 13: oui comme ça trois je arrive le Juvisy
EDU 14: ok
ILE 14: ça [du] à côté de maison; et ça [diz] minutes;
EDU 15: ok super
ILE 15: [elehar (?)] dit déjà Oprend le plan0 (murmure : Athis-Mons;
Corbeil:;)
EDU 16: alors Athis-Mons c'est juste là/
ILE 16: oui + de Athis-Mons; + Athis-Mons arrive le Juvisy; +++ mmm
(murmure : où est Juvisy + Athis-Mons le Juvisy) AH oui le Juvisy;
après: de Juvisy; le Évry [Curcun] là
EDU 17: oui Évry-Courcouronnes est là; et puis à pied;
ILE 17: oui oui
EDU 18: ok

Annexe 9 : Retranscription de la tâche – MEH (A1)

MEH – A1

EDU 1: donc (s'éclaircit la voix) est-ce vous prenez le- les transports en commun pour venir à FREE Compétences;

MEH 1: eh: [kãn] euh: juste eh: je habite à Bondoufle;

EDU 2: ok

MEH 2: eh ben à coté Évry; eh: un bus euh quatre cent euh trois; eh un bus eh quatre vingt eh: quatre cent un +++ eh [kãn] euh j'étais à Paris [nɔʁmã] la [æʁæ] + oui

EDU 3: ok très bien + combien de temps est-ce qu'il vous faut pour arriver;

MEH 3: eh: + [trãn] minutes; [vãn] minutes; [tãõn] minutes;

EDU 4: vous partez de chez vous à quelle heure;

MEH 4: eh [kãn] ici fini;

EDU 5: non pour venir ici + depuis chez vou- chez vous à ici à quelle heure est-ce que vous partez;

MEH 5: eh: uh: eh [kãn] euh je [vjẽn] euh ici;

EDU 6: mhm le matin/

MEH 6: le matin; euh matin [kãn] euh j'ai [pãõn] + à des: je pense qu'à: sept heures [trãn] non + sept heures [tãõn] se- sept heures: quarante [sẽ]

EDU 7: ok parfait

MEH 7: beaucoup attend [le] bus

EDU 8: (rire)/

MEH 8: oui + que bus [æivi]

EDU 9: oui ok + maintenant est-ce que vous pouvez m'expliquer votre trajet pour venir à FREE Compétences;

MEH 9: [komãn] j'ai eh: [komãn] j'ai [vini] à FREE Compétences;

EDU 10: oui de- depuis chez vous

MEH 10: eh quand j'étais à Paris; chez mon ami;

EDU 11: mhm

MEH 11: parce que moi j'ai j'ai pas toujours à la maison là parce que la maison eh cinq personnes; quatre personnes; qui je [abite] toujours [pãle]; j'ai parti à maison mon ami + beaucoup fois dans la [simen] quatre jours j'ai [wẽste] à mon ami

EDU 12: ok

MEH 12: [du] jours trois jours j'ai [wẽste] à maison d'ici; après [kãn] j'étais à Paris viens là; j'ai [pãõn] æʁæ]

EDU 13: mhm

MEH 13: un un métro un RER quand j'étais ici eh un bus + [pãõn] le bus

EDU 14: ok et c'est quel euh c'est quel arrêt; c'est quelle station- depuis quelle station chez vous/

MEH 14: oui/

EDU 15: pour venir à quelle station ici

MEH 15: [estasjõ] eh Gare d'Évry-Courcouronnes

EDU 16: ok

MEH 16: oui

EDU 17: mais quelle est la station plus près de vot- de vous;

MEH 17: eh: mmm: eh: imp-eh Bondoufle eh: [estas-] Bondoufle et Nationale Imprim- là eh la la [vim] la [wĩmes]

EDU 17: ok

MEH 18: oui

EDU 18: ok et là depuis là vous prenez un bus;

MEH 19: un bus oui

EDU 19: un bus direct- c'est juste un bus;

MEH 20: un bus oui je prends un bus à: Ris [estop] à Lisses eh jusqu'à là; + un bus qui [æive] direct + oui

EDU 20: ok

MEH 21: un quatre cent un; un quatre cent trois;

EDU 21: ok et ça vous laisse ici à la gare d'Évry Courcouronnes;

MEH 22: gare d'Évry [kurkõn]

EDU 22: et puis après;

MEH 23: après je viens à pied

EDU 23: ok super

Annexe 10 : Retranscription de la tâche – LIS (A2)

LIS - A2

EDU 1: donc est-ce que vous prenez les transports en commun, + pour venir à FREE,

LIS 1: je- +++ pas du tout je prends pas du tout parce que + j'ai j'ai j'habite à à à côté, vingt uhh vingt cent huit rue vingt cent huit + euh Desaix rue Desaix s'appelle Desaix +++ vingt cent huit + DEUX cent huit (rire) deux cent excuse-moi

EDU 2: ok

LIS 2: euh euh: je euh: je eh: sors le matin +++ mmm peut-être: huit heures trente et: + [diz] minutes [diz] minutes je suis là + à FREE Compétences [diz] minutes

EDU 3: ok et vous+...

LIS 3: ah à pied euh je euh j'ai marché je marche je marche

EDU 4: ok vous marchez juste dix minutes/

LIS 4: voilà/

EDU 5: donc vous partez à huit [zøø]- huit heures trente

LIS 5: mhm

EDU 6: ok vous m'avez d-/

LIS 6: je viens XXX/

EDU 7: vous m'avez dit dix minutes

LIS 7: dix minutes

EDU 8: dix minutes + ok + et donc ça fait: ça fait combien de temps pour que vous puissiez arriver, + parce que ça fait ça fait dix minutes direct, de porte à porte,

LIS 8: (bégaie)

EDU 9: dix minutes

LIS 9: EN PLUS peut-être cinq minutes, cinq

EDU 10: entre dix et quinze minutes

LIS 10: mmm cinq oui QUINZE quinze peut-être + parce que: + escalier, et + je prends escalier

EDU 11: des escaliers,

LIS 11: ah (bégaie) + je- escalier je- + j'habite à troisième étage, et après escalier,

EDU 12: AH oui oui oui

LIS 12: voilà après (bégaie) + le poid, je [pase] le poids XXX [le] poids

EDU 13: uh huh

LIS 13: vous compris, vous avez compris,

EDU 14: oui

LIS 14: et, je suis là,

EDU 15: et c'est tout

LIS 15: ouais

EDU 16: ah ben c'est facile

LIS 16: oui c'est facile

Annexe 11 : Retranscription de la tâche – HUS (A2)

HUS – A2

EDU 1: donc est-ce que vous prenez les transports en commun pour venir à
FREE Compétences;
HUS 1: oui
EDU 2: lesquels
HUS 2: euh bus je prends un bus
EDU 3: combien de temps est-ce qu'il vous faut pour arriver
HUS 3: euh: quinze minutes quinze minutes; six minutes;
EDU 4: quinze minutes euh: au total;
HUS 4: oui
EDU 5: total de quinze minutes; ok + donc vous partez de chez vous à quelle
heure;
HUS 5: euh: ap- après cours;
EDU 6: non pour venir/
HUS 6: ah pour venir/
EDU 7: le matin
HUS 7: pour venir c'est huit heures trente trois
EDU 8: trente TROIS; (rire) exactement trente trois; (rire)
HUS 8: oui (rire)
EDU 9: ok est-ce que vous pouvez me dire quel bus;
HUS 9: mmm quatre cent [du] + si si quatre centre [du] linge quatre cent
deux c'est rouge;
EDU 10: donc vou- vous partez depuis quelle sta- de quel arrêt;
HUS 10: euh après trois arrêts ici + ici c'est [ʒuʁ nwaʁ]; [ʒuʁ nwaʁ] c'est
un euh [du] trois quatre quatre + [lagast lagast plat] oui
EDU 11: ok donc là vous êtes chez vous; vous allez jusqu'à l'arrêt;
HUS 11: oui jusqu'à la la la: c'est quoi ; [la məʁ la məʁ] Pilartre
EDU 12: ok et c'est là où vous prenez le bus + le bus quatre cent vingt;
HUS 12: oui (rire)
EDU 13: 0montre sur le plan0 donc vous êtes là; et vous prenez + là jusqu'à
là; et puis vous marchez;
HUS 13: oui c'est juste là
EDU 14: ok et ça prend combien de minutes; de/
HUS 14: c'est trois minutes [du] minutes trois minutes oui + si vous
marchez tranquillement c'est trois minutes (rire)
EDU 15: (rire) ok et pour arriver à l'arrêt de: [la məʁ] euh La Mare umm:
c'est combien de minutes
HUS 15: euh: *without transport*;
EDU 16: euh: oui depuis chez vous jusqu'à l'arrêt euh l'arrêt de bus
HUS 16: euh oui c'est [sis] minutes

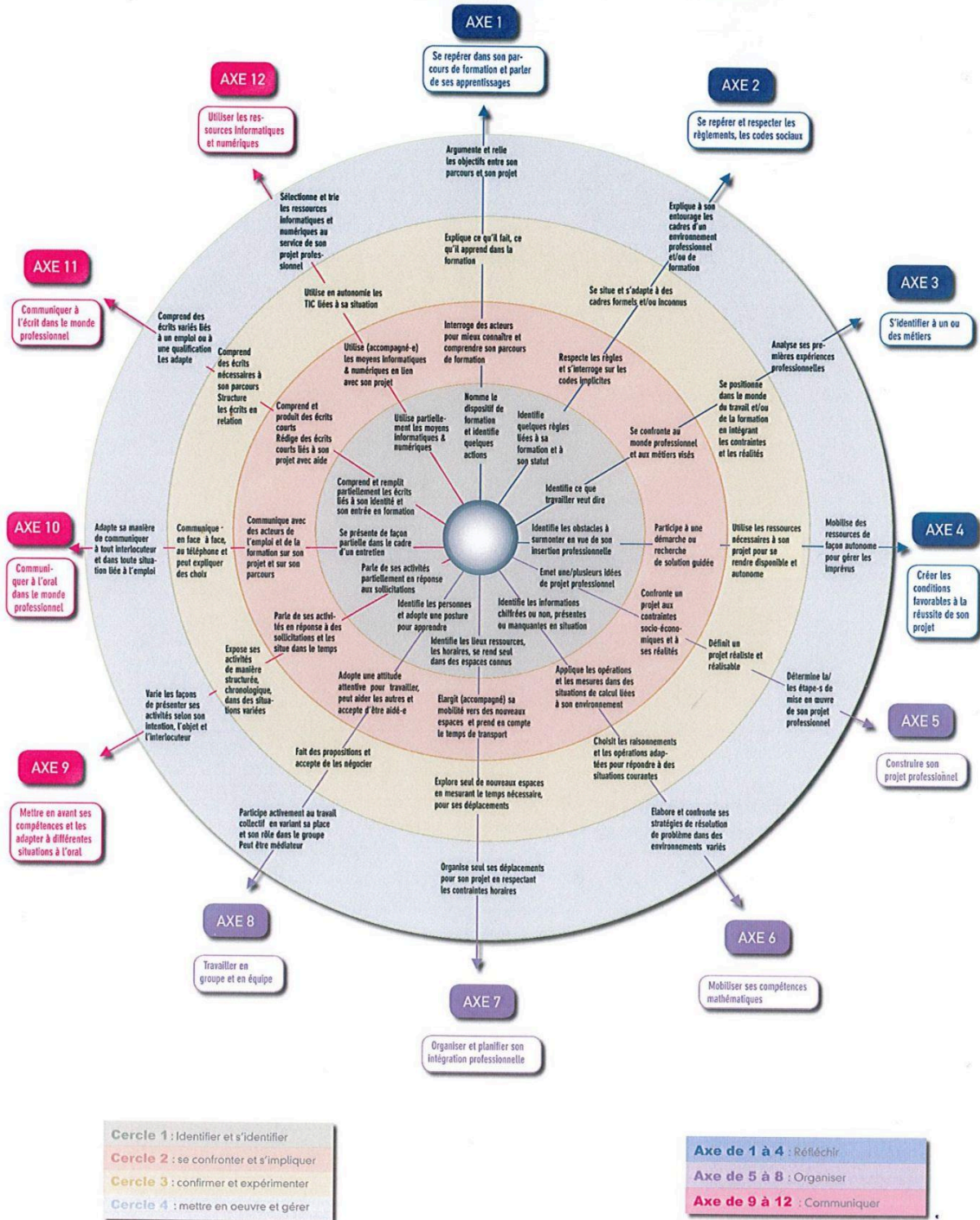
EDU 17: six minutes
HUS 17: six minutes oui
EDU 18: ok donc vous sortez de chez vous à huit heures trente trois;
HUS 18: trente trois oui
EDU 19: vous marchez six minutes;
HUS 19: oui
EDU 20: pour La Mare;
HUS 20: oui
EDU 21: puis bus; et puis trois minutes;
HUS 21: oui c'est tout

Annexe 12 : Retranscription de la tâche – ZAK (B1)

ZAK – B1

EDU 1: est-ce que vous prenez les transport en commun/
ZAK 1: oui/
EDU 2: pour venir à FREE Compétences;
ZAK 2: oui
EDU 3: ok lesquels;
ZAK 3: alors je: au bus juste au bus
EDU 4: ok
ZAK 4: comme euh de chez moi; je prends le bus quatre-cent cinq +
quatre-cent cinq jusqu'à + euh Agora; + Agora et faut traverser au
moins la moitié de l'Agora pour euh pour (rire) + aller au- jusqu'à
FREE Compétences + euh ça va être j'dirais + dix quinze minutes
EDU 5: OK
ZAK 5: voilà
EDU 6: dix quinze minutes;
ZAK 6: ouais c'est ça
EDU 7: dix quinze minutes à pied; ou+...
ZAK 7: a- alors dix minutes c'est bus; + le: à pied c'est cinq minutes
EDU 8: depuis Agora;
ZAK 8: oui + depuis Agora jusqu'à FREE Compétences cinq minutes
EDU 9: ok et euh vous partez de chez vous à quelle heure;
ZAK 9: bah je pars de chez moi vers huit heures tout pile
EDU 10: vers huit heures;
ZAK 10: ouais + pile + et: donc eh: huit heures dix j- je serais déjà à
l'Agora + huit heures quinze j'serais ici chez vous à Compét- FREE
Compétences
EDU 11: ok
ZAK 11: et voilà
EDU 12: ok umm et depuis quelle station est-ce que vous partez;
ZAK 12: euh Cami/
EDU 13: pour prendre le: le bus
ZAK 13: de Camille Guérin jusqu'à (bégaie : XXX) AH euh l'arrêt c'est la
Camille Guérin +++ et: voilà
EDU 14: ok et c'est direct; depuis cette euh stati- cet arrêt; jusqu'à:
Agora;
ZAK 14: oui jusqu'à l'Agora
EDU 15: c'est le bus quatre cent cinq;
ZAK 15: juste que un bus
EDU 16: juste un bus c'est simple
ZAK 16: oui c'est ça

Annexe 13 : Carte de compétences regionale



Annexe 14 : Progression pédagogique sur les transports en commun

LES SERVICES

38

Les transports

1. Classez les moyens de transport selon qu'ils roulent, flottent ou volent.

<i>Ils roulent</i>	<i>Ils flottent</i>	<i>Ils volent</i>
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

la motocyclette la péniche l'autobus la barque le cargo
 la montgolfière le vélo l'avion le métro le camion
 l'hélicoptère le train le voilier la voiture le bateau













2. Observez le tableau et complétez-le avec les mots de la liste.

<i>Route</i>	<i>Rail</i>	<i>Mer</i>	<i>Air</i>
voiture		bateau	
	gare		
	quai	quai	
conducteur	conducteur		
descendre	descendre		
monter	monter		
se garer	arriver en gare		
trajet	trajet		

garage train traversée port piste
 capitaine pilote trottoir accoster embarquer
 débarquer avion atterrir aéroport vol

Les moyens de transport

1. Voici quelques moyens de transport. Écrivez les légendes.

1. 	2. 	3. 
4. 	5. 	6. 
7. 	8. 	9. 
10. 	11. 	12. 




la moto	l'avion	le métro	le camion	le car	la voiture
le tramway	le vélo	l'hélicoptère	le bateau	le train	le bus

2. Où circule chaque moyen de transport ?

 sur terre	 dans l'air	 sur l'eau

3. Maintenant, parlons de vitesse... Mettez les mots dans la colonne correcte.

la moto	l'avion	le car	le train	le bus	la voiture
le bateau	le camion	le vélo	le tramway	le métro	l'hélicoptère

 lent	 rapide	 très rapide

4. Comparez les moyens de transport en ce qui concerne la vitesse.

Exemple : avion / train / + / rapide → L'avion est plus rapide que le train.

- a) la moto / la voiture / + / rapide → _____
- b) la moto / la voiture / - / cher → _____
- c) le car / la voiture / = / rapide → _____
- d) le vélo / le train / - / confortable → _____
- e) l'avion / le camion / + / confortable → _____
- f) le vélo / le taxi / - / cher → _____

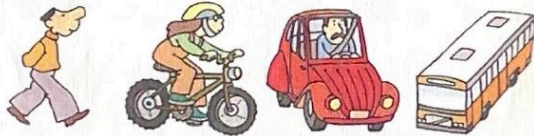
En conclusion :



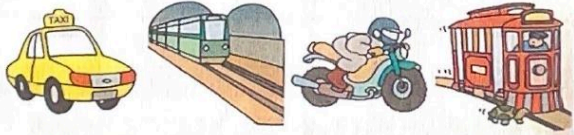
Le comparatif

- + Le comparatif de supériorité : *plus ... que*
- Le comparatif d'infériorité : *moins ... que*
- = Le comparatif d'égalité : *aussi ... que*

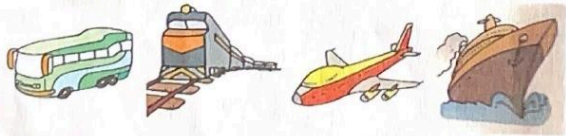
5. Comment peut-on se déplacer ? Écrivez les légendes.



a. _____ b. _____ c. _____ d. _____

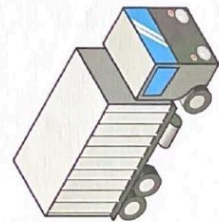
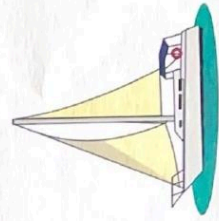


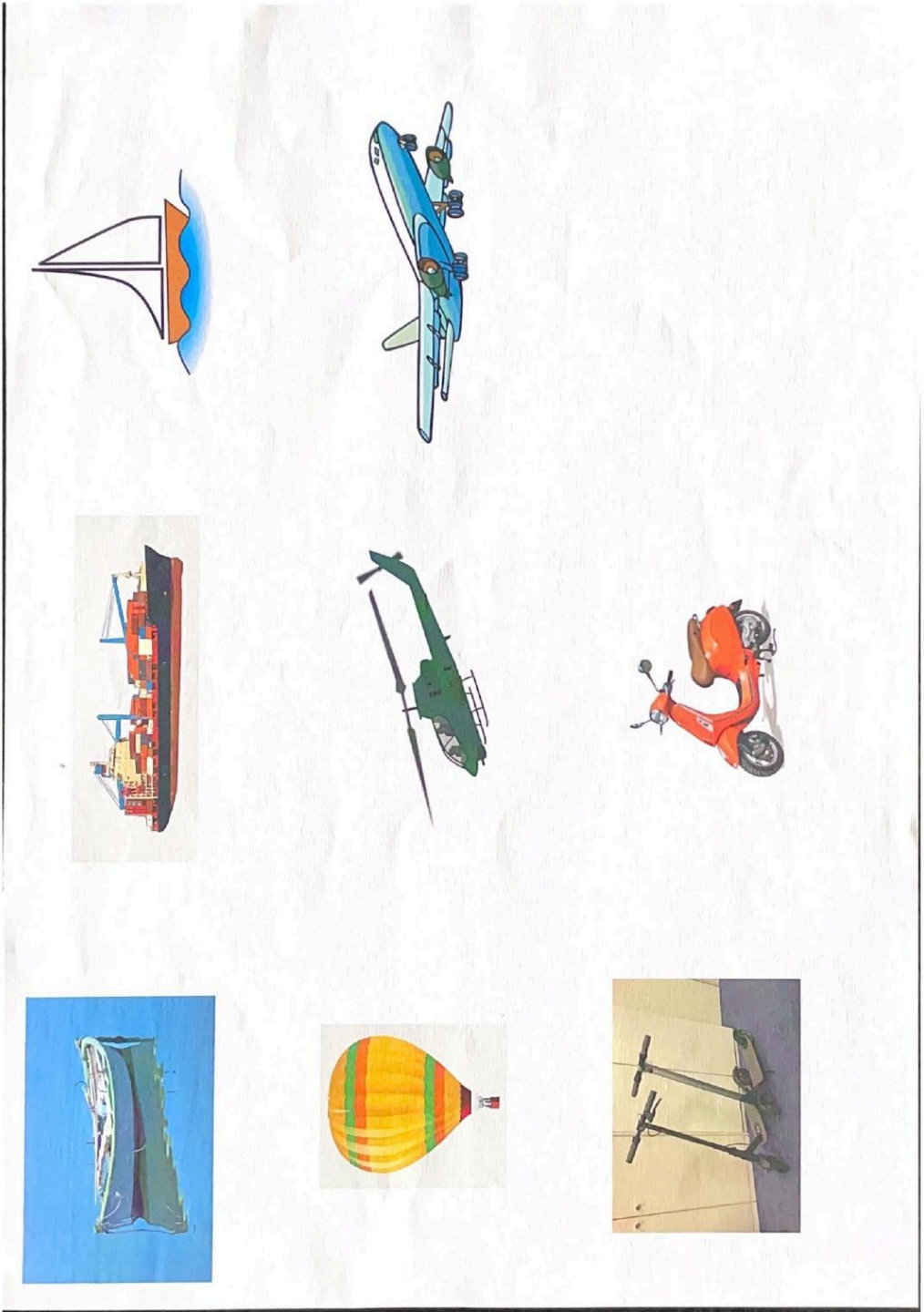
e. _____ f. _____ g. _____ h. _____



i. _____ j. _____ k. _____ l. _____

- à pied
- en avion
- en bateau
- en bus
- en car
- en taxi
- en train
- en tram
- en tramway
- à moto
- à vélo
- en voiture





404



Gare de RIS-ORANGIS Bois de l'Épine → Gare du Bras de Fer EVRY Génopole



ZONE 5

Horaires valables à compter du 5 décembre 2022



Nouveaux horaires. Période de travaux.

		Du lundi au vendredi										
RIS-ORANGIS	Gare de Ris-Orangis Bois de l'Épine	5:33	5:46	5:55	6:19	6:34	6:48	7:01	7:14		7:25	7:34
EVRY-COURCOURONNES	Thorigny	5:47	6:00	6:09	6:33	6:48	7:02	7:17	7:30		7:41	7:50
	Gare d'Evry-Courcouronnes Centre	5:57	6:10	6:19	6:43	6:58	7:15	7:30	7:43		7:54	8:03
	Gare du Bras de Fer Evry Génopole	6:09	6:22	6:31	6:55	7:11	7:29	7:44	7:57		8:08	8:17
		Du lundi au vendredi										
RIS-ORANGIS	Gare de Ris-Orangis Bois de l'Épine	7:49	8:04	8:19	8:34	8:49	9:04	9:19	9:34	9:49	10:04	10:19
EVRY-COURCOURONNES	Thorigny	8:05	8:20	8:35	8:50	9:05	9:19	9:34	9:49	10:04	10:19	10:34
	Gare d'Evry-Courcouronnes Centre	8:18	8:33	8:47	9:02	9:17	9:31	9:46	10:01	10:16	10:31	10:46
	Gare du Bras de Fer Evry Génopole	8:33	8:48	9:00	9:15	9:30	9:44	9:59	10:14	10:29	10:44	10:59
		Du lundi au vendredi										
RIS-ORANGIS	Gare de Ris-Orangis Bois de l'Épine	10:34	10:49	11:04	11:19	11:34	11:49	12:04	12:19	12:34	12:49	13:04
EVRY-COURCOURONNES	Thorigny	10:49	11:04	11:19	11:34	11:49	12:04	12:18	12:33	12:48	13:03	13:18
	Gare d'Evry-Courcouronnes Centre	11:01	11:16	11:31	11:46	12:01	12:16	12:30	12:45	13:00	13:15	13:30
	Gare du Bras de Fer Evry Génopole	11:14	11:30	11:46	12:01	12:16	12:31	12:45	13:00	13:15	13:30	13:45
		Du lundi au vendredi										
RIS-ORANGIS	Gare de Ris-Orangis Bois de l'Épine	13:19	13:34	13:49	14:04	14:19	14:34	14:49	15:04	15:19	15:34	15:49
EVRY-COURCOURONNES	Thorigny	13:33	13:48	14:03	14:18	14:33	14:48	15:03	15:18	15:33	15:48	16:03
	Gare d'Evry-Courcouronnes Centre	13:45	14:00	14:15	14:30	14:45	15:00	15:15	15:30	15:45	16:01	16:16
	Gare du Bras de Fer Evry Génopole	13:58	14:13	14:28	14:43	14:58	15:13	15:28	15:43	15:58	16:16	16:31

Services assurés uniquement en période scolaire.

i Bon à savoir

Nos conducteurs s'efforcent en permanence de respecter ces horaires. Les conditions de circulation peuvent toutefois causer occasionnellement des retards.

Agence Bus
Centre Essonne
www.bus-tice.com



iledefrance-mobilites.fr
Application disponible sur :



pour



n 810 404 402 Service au Client

Google Play

App Store

Les annonces des transports SNCF/RATP

Écoutez les annonces des transports. Complétez-les avec les mots que vous entendez.

N.	Annonce	Quel train/métro ?
1	_____, ce _____ est en direction de _____ - _____ . Il desservira toutes _____ . Merci.	
2	Aéroport Charles de Gaulle 2 _____ . Terminal _____ .	
3	Attention à _____ en descendant du train. [en anglais]	
4	Hôtel de Ville, _____ . Tous _____ sont invités à descendre.	
5	Nous vous rappelons qu'il est _____ de _____ dans tous les espaces de _____ . L'utilisation de la cigarette électronique _____ est _____ autorisée. Merci.	
6	Direction _____ , prochain train dans _____ .	
7	Bienvenue à bord d'OrlyBus, nous partons pour l'_____ d'Orly, où nous desservirons Orly 1, 2, 3 et Orly 4. Assurez-vous d'avoir validé votre _____ et déposé vos _____ sur les emplacements prévus à cet effet. Nous vous souhaitons un _____ .	
8	Nous arrivons à _____ 1, 2, 3. Si vous descendez, assurez-vous de ne _____ à bord. _____ et à bientôt sur OrlyVal. Les voyageurs à destination d'Orly 4 sont invités à rester _____ .	

BILLET à composer avant l'accès au train

POITIERS → TOULOUSE MATABIAU 01ADULTE

Départ 22/07 à 07H42 de POITIERS Classe 2 VOITURE 15
 Arriv. à 11H33 à TOULOUSE MATABIAU PLACE ASSISE 27
 PERIODE NORMALE TGV 8501 01COULOIR
 PREM'S - NI ECH/NI REMB. VALABLE SUR CE TRAIN DUO

Départ à de ***
 Arriv. à a Classe *

Prix par voyageur : 22.00 Prix EUR **22.00
 BZ 87612786333 22.00 KM0506 PN DV 612786333 TS

CARCASSONNE 08768240845045 240609 14H12 BE156A Dossier Page 1/1

BILLET à composer avant l'accès au train. Présence à quai obligatoire 2 mn avant départ

MARSEILLE ST CHAR → TOULOUSE MATABIAU 02ADULTE

Départ 14/10 à 13H24 de MARSEILLE ST CHAR Classe 2 VOITURE 07
 Arriv. à 17H07 à TOULOUSE MATABIAU PLACE ASSISE 21, 22
 INTERCITES 4760 01FENETRE, 01COULOIR
 INTERCITES PLEIN TARIF LOISIR-ECH/REMB PAYANT JOUR DEPART DUO

Départ à de ***
 Arriv. à a Classe *

Prix par voyageur : 58.00 Prix EUR **116.00
 BP PM00 872386008769 58.00 KM0425 DV 238600876 CE

MARSEILLE ST C 08715338417813 131013 10H11 895E9A Dossier SGIPSL Page 1/1

BILLET THIONVILLE → CANNES
 à composer avant l'accès au train 01ADULTE
 290901 0912712379 1

DEPART EN BLEU

Dép 28/10 à 06H15 de THIONVILLE Classe 2
 Arr à 06H39 à METZ VILLE
 TRAIN 37607
 CARTE 12-25 A PRESENTER-ECH/REMB SOUS CONDITIONS

Dép 28/10 à 06H47 de METZ VILLE Classe 2 VOIT 07: PLACE NO 24
 Arr à 15H32 à CANNES 01ASSIS NON FUM
 PERIODE DE POINTE TGV 5148 SALLE 01COULOIR
 CARTE 12-25 A PRESENTER-ECH/REMB SOUS CONDITIONS

Prix par voyageur : 47.90 Prix EUR **47.90
 CJ50 PC 50 KM0030 : CJ50 KM1028 : DV 462535953 FRF **314.20
 1.60 : 46.30 : TS110733564 INTERN CONNEX DEN 101005 22H06
 B 874625359532 BD PP :BD7C88 Dossier SRTNCJ Page 1/1
 08700931848355



Dossier pédagogique
Parcours d'Entrée dans l'Emploi
Prendre les transports
en Ile de France

7 mai 2020

Prénom et nom du stagiaire :

Vous trouverez dans ce dossier des exercices qui vous permettront de développer vos compétences de base en situation professionnelle. Vous devez réaliser chacun de ces exercices et me les envoyer par mail à l'adresse suivante : julie.carre@free-compétences.fr.

Je vous ferai parvenir la correction en fin de journée.

Si vous n'avez pas compris quelque chose ou si vous avez des questions, n'hésitez pas à me contacter.

Vous pouvez m'envoyer un mail ou me contacter au **01 60 77 63 33**.

Je reste à votre disposition de 9H00 à 17H30.

Bon courage à tous !

I. Identifier et lire une feuille de route.

Activité 1. Trouver au moins deux sites internet qui permettent d'obtenir une feuille de route avec les transports en commun.

.....

Activité 2. Trouver au moins deux sites internet qui permettent d'obtenir une feuille de route pour un trajet en voiture.

.....

Activité 3. Compléter le document ci-dessous.

Vous devez vous rendre au CIDJ (Centre d'Information et de Documentation Jeunesse) de Paris pour effectuer une recherche concernant votre projet professionnel.

☰ Feuille de route		Horaire *	Durée
	allez jusqu'à Gare du Nord – RER		3 min
1	direction Saint-Remy-les-Chevreuse depuis Gare du Nord jusqu'à Denfert-Rochereau	10H31	
		10H43	
	allez jusqu'à Denfert-Rochereau (METRO),Paris		3 min
1	direction Charles de Gaulle-Etoile depuis Denfert-Rochereau jusqu'à Bir-Hakeim (Grenelle)	10H46	min
		10H57	
	allez jusqu'à Bir-Hakeim (Grenelle) (METRO),Paris		3 min

En vous aidant de la feuille de route RATP ci-dessus, remplir les cases ci-dessous.
 Pour évaluer votre temps de transport complet, vous tiendrez compte des temps de marche.

Heure de Départ Heure d'arrivée au CIDJ

Temps de parcours total min

Détaillez votre calcul vous permettant d'obtenir ce résultat.

Activité 4. Préparer son itinéraire.

Vous habitez à Evry et vous devez assister à une information collective afin d'intégrer une formation au Titre Professionnel 'Technicien Chaudronnier' à l'AFPA Philippe Auguste de Paris. Vous avez rendez-vous à 9 heures le mardi 12 mai. Vous passerez des tests le matin et vous aurez un entretien l'après-midi. Rendez-vous sur le site <https://www.ratp.fr/itineraires> afin de constituer votre feuille de route.

Répondre aux questions suivantes.

1. Quels documents allez-vous préparer pour vous rendre à cette information collective ?

.....
.....

2. Trouver l'adresse de l'AFPA Philippe Auguste situé à Paris.

.....
.....

3. A quelle heure devez-vous prendre le train à Evry Courcouronnes pour arriver au moins 30 minutes avant le début de votre information collective ?

.....

4. Remplir la feuille de route suivante.

Moyen de transport (RER/bus/méto) Direction	Départ : nom de la station où vous prenez les transports Arrêt : nom de la station où vous allez descendre	Horaires
..... •	Départ : •
Direction : •	Arrêt : •
..... •	Départ : •
Direction : •	Arrêt : •
..... •	Départ : •
Direction : •	Arrêt : •

5. A quelle heure arriverez-vous au centre AFPA ?

.....

6. Il y a un problème dans le métro, le métro est immobilisé pendant 20 minutes sans que vous puissiez descendre puis le trafic reprend normalement.

Allez-vous arriver à l'heure ? Pourquoi ?

.....

.....

7. Finalement il y a un deuxième problème sur votre trajet et vous vous rendez compte que vous allez arriver en retard à l'information collective. Que devez-vous faire ?

.....

II. Se repérer sur un plan et construire un itinéraire

Activité 1. Répondre aux questions suivantes en vous aidant du plan de RER.

1. Quel est l'autre terminus des lignes de RER ci-dessous ?

S'il y a plusieurs terminus possibles, choisissez une seule solution.

RER A - Saint-Germain en Laye :

RER D - Melun :

RER B - Robinson :

RER E - Hausmann - Saint-Lazare :

RER C - Versailles - Château :

2. Sur quelle ligne se trouvent les stations ci-dessous ?

Donnez les 2 terminus de la ligne en question.

S'il y a plusieurs terminus possibles, choisissez une seule solution.

Orsay Ville : RER de à

Cernay : RER de à

Sartrouville : RER de à

Pierrefitte-Stains : RER de à

Roissy en Brie : RER de à

3. Quelle direction faut-il prendre ?

Pour aller...	Direction
De Lardy à Gare d'Austerlitz
De Achères Grand Cormier à Torcy
De Arcueil-Cachan à Le Guichet
De Les Noues à Corbeil Essonnes
De Nogent le Perreux à Pantin

4. A quelle gare faut-il changer de ligne ?

Pour aller...	Correspondance
De Ballancourt à Longjumeau
De Nanterre-Ville à Ivry sur Seine
De Les Noues à Le Bourget
De Le Parc de St Maur à Noisy le Sec
De Louvres à Palaiseau

5. Expliquer les itinéraires suivants.

Pour aller de la gare d'**Etampes** à la gare de **Poissy**, quelle est la solution la plus rapide ?

.....

.....

.....

.....

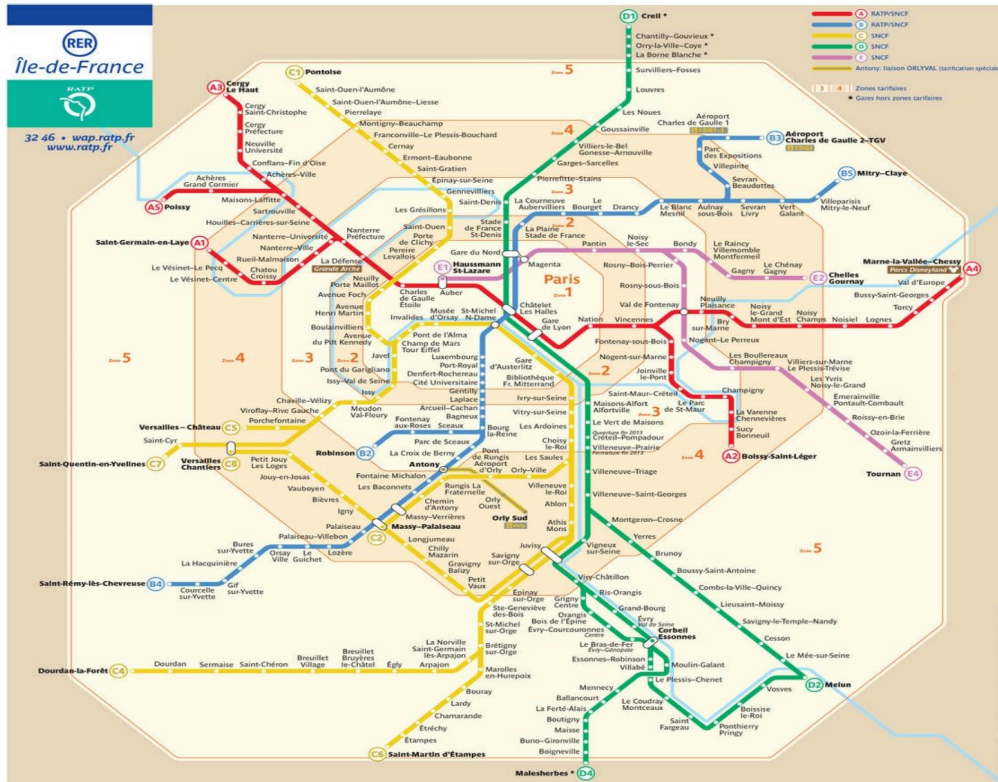
Pour aller de la gare **Sceaux** à la gare de **Noisiel**, quelle est la solution la plus rapide ?

.....

.....
.....
.....

Pour aller de la gare de **Cité universitaire** à la gare de **Lognes**, quelle est la solution la plus rapide ?

.....
.....
.....
.....



Activité 2. Répondre aux questions suivantes.

Pour répondre aux questions suivantes, vous utiliserez les différents plans fournis dans les pages suivantes.

Vous habitez à proximité de la gare d'Evry Courcouronnes et vous avez décidé de passer la journée dans le centre commercial des Quatre Temps qui se situe à côté de la Grande Arche de la Défense.

1. Citez toutes les lignes de métro ou de RER qui permettent de descendre à cette station.

2. En venant d'Evry, quelles sont les 2 gares où vous pouvez effectuer le changement de lignes pour aller à votre destination ?

3. Indiquez dans le tableau ci-dessous les deux itinéraires possibles pour aller d'Evry à la Défense Grande Arche en fonction du moyen de transport.

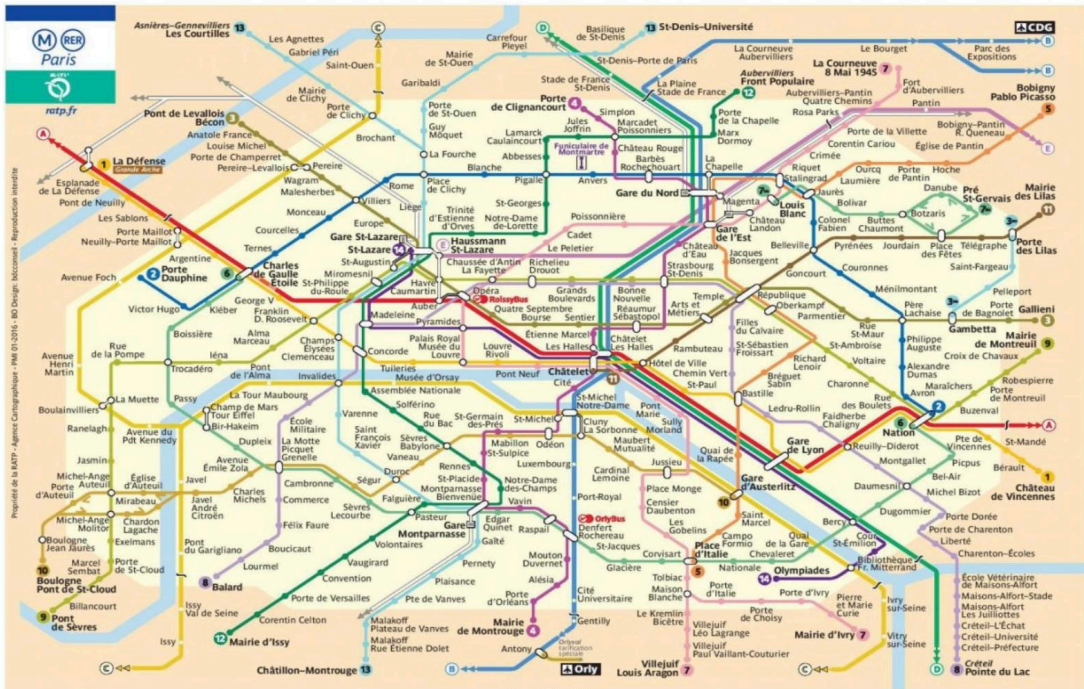
Trajet 1 <u>Vous choisissez d'y aller avec le métro</u> <u>et le RER</u>	Trajet 2 <u>Vous choisissez d'y aller uniquement</u> <u>avec le RER</u>
Indiquez l'arrêt du changement, le nom (numéro) de la ligne et la direction à prendre	Indiquez l'arrêt que vous avez choisi pour faire pour le changement, le nom (lettre) de la ligne et la direction à prendre

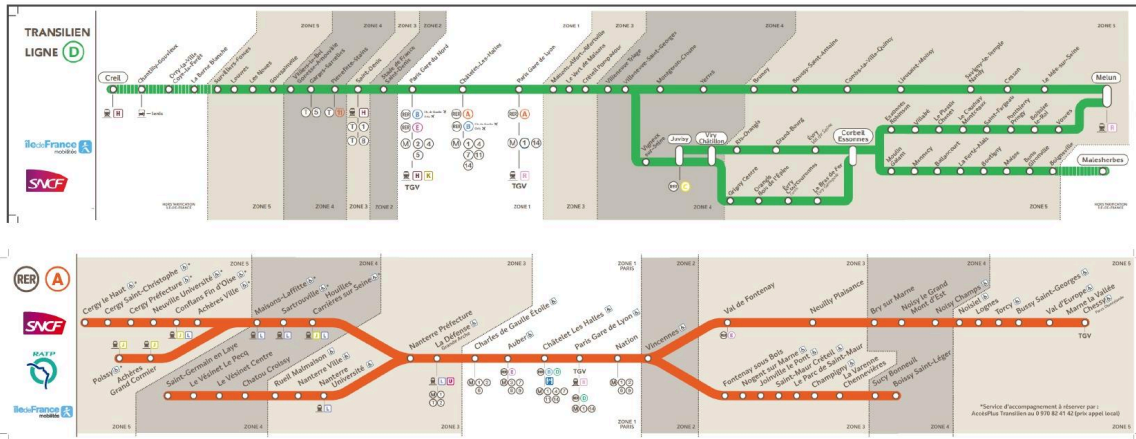
4. Quelle est la solution la plus rapide ? Pourquoi ?

.....

.....

.....





Temps de trajet	
<p>RER D</p> <p>Evry – Gare de Lyon : 40 min Evry - Chatelet – Les Halles : 45 min Evry - Paris Gare du Nord : 49 min</p>	<p>RER A</p> <p>Environ 2 min par station</p> <p>Métro 1</p> <p>Environ 1 min par station</p>

Vous décidez ensuite de vous rendre à l'Arc de Triomphe en métro car le RER ne fonctionne plus.

A quelle station allez-vous remonter, précisez également le numéro de la ligne ?

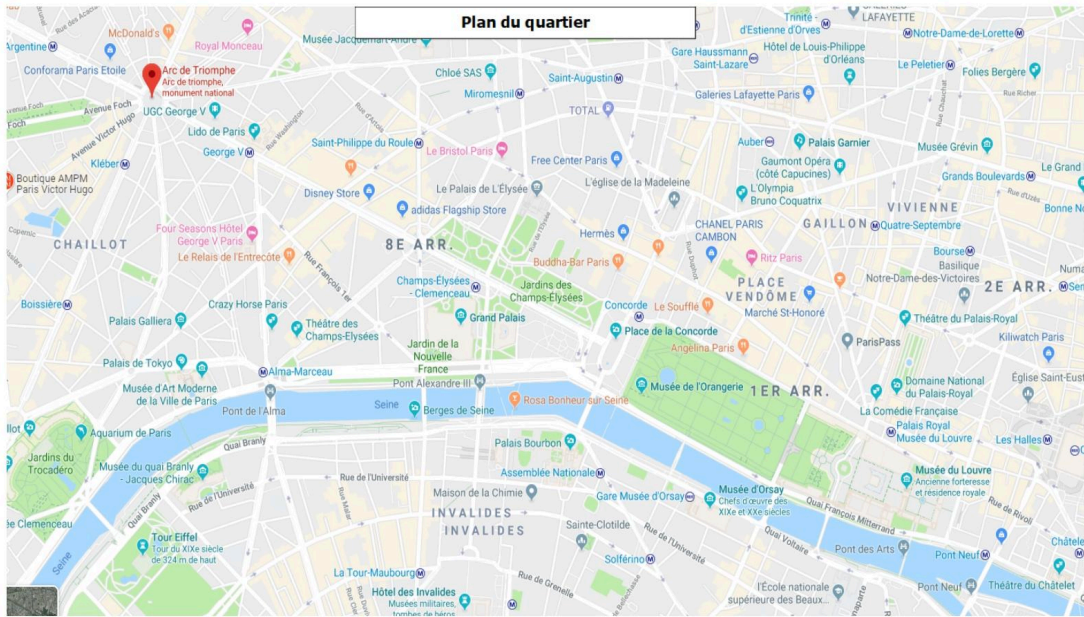
A quelle station allez-vous descendre pour aller à l'arc de triomphe ?

En fonction du nombre de station, quel sera votre temps de trajet pour arriver à la gare ?

Détaillez votre calcul vous permettant d'obtenir ce résultat.

Pour répondre à ces questions, observez les 2 documents ci-dessous.







NOM Prénom _____ Date _____

Écrivez le mot qui correspond avec les symboles :







➤ Modes de transport









    


Complétez les logos suivants :




 

Trouvez les intrus :



Logos et symboles utilisés trouvables sur ratp.fr et sncf.com salazareduardo.weebly.com



PRÉFET DES HAUTES DE SEINE

**RENDEZ-VOUS SUR PLAGE HORAIRE
POUR PREMIERE DEMANDE OU
RENOUVELLEMENT D'UN TITRE DE SEJOUR
(hors renouvellement de carte de 10 ans et étudiant)**

le mardi 28 mars 2023 à 9h15

Vous êtes prié(e) de bien vouloir vous présenter **mun(i)e de ce document** à l'adresse suivante :

**Préfecture des Hauts-de-Seine
167-177 avenue Frédéric et Irène Joliot-Curie,
92000 Nanterre**

Pour obtenir un ticket vous permettant d'entrer sans attendre dans le bâtiment, puis d'être accueilli(e) à un guichet, **vous devrez obligatoirement présenter :**

- cette convocation
- ET
- pour une première demande de titre de séjour : **votre passeport ou tout moyen d'identité**
- OU
- pour une demande de renouvellement de titre de séjour : **votre titre de séjour.**

LA PRÉFECTURE SE RÉSERVE LE DROIT DE NE PAS ACCEPTER L'ENTRÉE DES PERSONNES DONT LA VALIDITÉ DU TITRE DE SÉJOUR SERAIT SUPÉRIEURE À 2 MOIS.

La liste des pièces est disponible sur le site internet de la Préfecture. **Tout dossier incomplet ne sera pas enregistré.**

Le Service de l'Immigration
et de l'Intégration



CE DOCUMENT NE VAUT NI RECEPISSE, NI TITRE DE SEJOUR. EN CAS DE RENOUELEMENT DU TITRE DE SEJOUR, LES DROITS ATTACHES A CE DERNIER (EMPLOI ET ALLOCATIONS) SONT MAINTENUS JUSQU'A LA DATE DU PREMIER RENDEZ-VOUS*.

Adresse postale : Préfecture du Rhône – 69419 Lyon cedex 03 - Accueil du public : 97, rue Molière – 69003 Lyon
Pour connaître nos horaires et nos modalités d'accueil : internet : www.rhone.seine.fr ou tél. : 04 72 61 61 61 (coût d'un appel local)

*** Tout rendez-vous non honoré entraîne l'expiration des droits attachés au titre de séjour**

Table des illustrations

Figure 1. Traitement de l'input inspiré par Ellis, R. (1997, p. 119), notre traduction.....	17
Figure 2. Configuration des LS et LC dans le cadre d'ESF, tiré de Perdue & Gaonac'h (2000).....	34
Figure 3. Structures dans la variété de base, dans Klein & Perdue (1997), p. 314.....	38
Figure 4. Les formations du dispositif CBP (Brochure FREE Compétences).....	47
Figure 5. Tableau récapitulatif des participants.....	49
Figure 6. Le modèle de traitement langagier plurilingue (de Bot, 2004), tiré de Lindqvist (2006).....	52
Figure 7. Méthodes de recueil de données classifiées sur le continuum naturaliste expérimentale dans Chaudron (2003, p. 764).....	55
Figure 8. Tableau synthétique de la progression pédagogique.....	60
Figure 9. Conventions de transcription (adaptés de Trévisiol 2003).....	61
Figure 10. Emploi d'après par niveau linguistique.....	74
Figure 11. Capture d'écran de traduction français-roumain (DeepL.com).....	79

MOTS-CLÉS : interlangue, référence spatiale, expression du mouvement, migrants

RÉSUMÉ

L'objectif de ce présent travail est de décrire et d'analyser les moyens linguistiques mobilisés par des migrants à différents stades d'interlangue lors de la réalisation d'une tâche communicative (sur les transports en commun) en français L3. Les résultats mettent en évidence trois points par rapport à la référence spatiale : l'utilisation de *moi* au lieu de *je* au niveau A1.1 et un possible parcours acquisitionnel de *chez moi*, qui n'existe pas encore dans leur répertoire. Ensuite, l'emploi sur-généralisé et instable des expressions *ici* et *là* pour établir un point de référence. Enfin, la structure Thème–(Sprép)–Relatum avec la préposition *à côté de* pour exprimer la localisation statique est identifiée. Quant à l'expression du mouvement, au niveau A1.1, les apprenants s'appuient sur les connaissances partagées, des emprunts et des règles idiosyncratiques, alors qu'aux niveaux A2-B1, les apprenants disposent de plus de verbes mais des problèmes liés au point de référence persistent toujours dans leurs énoncés.

KEYWORDS : interlanguage, spatial reference, expression of movement, migrants

ABSTRACT

The aim of this present work is to describe and analyze the linguistic means utilized by migrants at different stages of their interlanguage during the completion of a communicative task (about public transportation) in French L3. The results highlight three trends regarding spatial reference : the use of *moi* in the place of *I* at the A1.1 level and a possible acquisition process of *chez moi*, which does not yet exist in their linguistic repertoire. Next, the overgeneralized and unstable use of the expressions *ici* and *là* for establishing a point of reference. Finally, the structure Thème–(Sprép)–Relatum with the preposition *à côté de* for expressing the static localisation is identified. With regards to the expression of movement, at the A1.1 level, the learners rely on shared knowledge, lexical borrowing, and idiosyncratic rules, while at the level A2-B1, students possess more verbs, but problems related to the point of reference persist in their utterances.

