

Étude sur la complémentation infinitive des verbes de déplacement sur la base d'un corpus de productions orales d'apprenants jamaïcains de FLE et suggestions pédagogiques

Hugues Péters, The University of New South Wales, Australie

Introduction

La présente étude analyse l'acquisition de la structure de complémentation infinitive des verbes de déplacement du français¹. La méthode employée consistera à analyser un corpus longitudinal de productions orales, créé par l'auteur et décrit dans Péters (2005, 2009), de 10 apprenants du français langue étrangère (FLE) à l'*University of the West Indies* (UWI), Kingston (Jamaïque). L'intérêt de ce corpus est qu'il s'agit d'un groupe d'apprenants plurilingues à bilinguisme précoce en créole et anglais jamaïcains. Cette analyse de corpus se fera donc en relation avec une analyse contrastive des langues maternelles de ces apprenants, dont nous supposons l'influence potentielle sur l'acquisition FLE (Odlin, 2003; Schwartz et Sprouse, 1996). Cette étude apporte ainsi une contribution à une meilleure compréhension de l'acquisition du FLE en contexte diglossique créolophone.

Nous examinerons ensuite comment les observations effectuées peuvent informer l'enseignement en contexte jamaïcain. Le lien entre recherche théorique et enseignement en salle de classe ne va pas de soi, car ces disciplines ont des objectifs, des perspectives et des méthodes distincts (Véronique, 2005), mais la linguistique de corpus d'apprenants en contexte formel constitue un domaine susceptible d'avoir un impact dans l'enseignement (Keck, 2004) : l'examen des parcours de développement d'apprenants et de leurs productions réelles permet en effet d'identifier les zones d'acquisitions réussies, d'évitements ou de difficultés persistantes, et donc d'orienter les contenus d'enseignement pour accompagner les apprenants dans leur développement langagier. De plus, un corpus d'apprenants d'une population déterminée peut aider au développement de matériel et d'activités adaptés aux besoins spécifiques éventuels de cette population.

Les verbes de déplacement du français « aller », « venir », « passer », « arriver », « entrer », « sortir », « revenir », « retourner », « monter », « descendre », « partir », et « rester » peuvent être directement suivis d'un verbe à l'infinitif, entretenant avec ce dernier une relation quasi fusionnelle au

plan sémantique (une relation de « progrédiencence spatiale » selon Damourette et Pichon (1911-1950) (voir plus loin, Lamiroy, 1987; Bouchard, 1991)² :

1.

- a) J'irai _jouer au tennis³.

Par ailleurs, ces verbes de déplacement en français comme dans les autres langues romanes encodent une composante sémantique de « direction » (*path*) (Talmy, 1985, 1991). Les langues romanes s'opposent en cela aux langues germaniques dans lesquelles ce trait serait plutôt exprimé par un satellite prépositionnel ou particulaire⁴.

2.

- a) Je suis allé dans ma chambre en rampant.
b) *I crawled into my room.* (« J'ai rampé jusque dans ma chambre »).

L'anglais utilisera ainsi plus volontiers un verbe de « manière » de déplacement accompagné d'un groupe prépositionnel de « direction », comme en (2b), alors que le français exprimera normalement un tel événement à l'aide d'un verbe de déplacement, la manière optionnellement encodée dans un groupe prépositionnel, comme en (2a)⁵.

L'étude de l'acquisition en FLE de tels verbes est particulièrement intéressante du fait de leur fréquence d'emploi élevée, comme l'attestent les listes de fréquence de mots de la langue française⁶. L'acquisition des modes d'expression du mouvement a d'ailleurs déjà fait l'objet d'études se positionnant par rapport au cadre conceptuel de Talmy (Giacobbe, 1992; Inagaki, 2001; Stringer, 2007, 2010, entre autres). Dans une étude séminale, Giacobbe montre qu'au stade initial d'acquisition FLE, une apprenante hispanophone exprime la composante de direction à l'aide de prépositions plutôt que par le verbe alors même que l'espagnol présente une conceptualisation centrée sur le verbe similaire au français. Contrairement à Inagaki (2001) qui formalise la différence identifiée par Talmy à l'aide d'un paramètre justifiant une variation typologique susceptible de poser des problèmes d'acquisition incommensurables, Stringer (2007, 2010) démontre qu'il n'y a pas de séparation typologique absolue entre langues de ce point de vue⁷. Dans le cadre théorique du réassemblage de traits initié par Lardière (1998, 2000), Stringer (2008) propose qu'il s'agit d'une question d'apprentissage de propriétés lexicales de verbes spécifiques et de compatibilité de ces verbes avec des prépositions données : ainsi chaque apprenant doit apprendre que les verbes « aller » ou « arriver », mais pas les verbes « ramper » ou « danser », encodent un trait de direction et sont compatibles avec la préposition locative « à », celle-ci n'héritant d'une valeur de trajectoire qu'avec de tels verbes (Stringer, 2010). Dans cette perspective, seuls importent les traits généraux (location, direction, manière) associés à chaque item lexical ou fonctionnel, qui doivent être acquis de manière

indépendante. Selon Stringer, ces traits sont transférés de la langue native (L1) par un phénomène de « relexification » (Sprouse, 2006) ou de « conservation » pour van de Craats (2003) : le « à » d'interlangue hériterait ainsi des propriétés du *to* anglais.

Cette approche adapte la théorie du « transfert complet de la L1 et de l'accès complet à la grammaire universelle (GU) » (Schwartz and Sprouse, 1996) au niveau lexical. Selon cette théorie, l'acquisition d'une langue seconde (L2) est non seulement conditionnée par des processus et des traits universels fournis par la GU, mais aussi par les assemblages spécifiques de traits sémanticosyntaxiques avec des items lexicaux ou fonctionnels de la L1 qui servent de point de départ à l'acquisition au stade initial de la L2⁸. De plus, le cadre générativiste se concentre sur la nature des contraintes abstraites sous-jacentes de la compétence interne du locuteur. Dès lors, contrairement aux conceptions de l'approche contrastive (Lado, 1957), le transfert ne résulte pas de ressemblances/dissemblances superficielles *a priori* entre la L1 et la L2, ni de stratégies conscientes, mais d'automatismes psycholinguistiques conditionnant la génération et l'interprétation des phrases⁹.

En revanche, l'acquisition de la structure de complémentation illustrée en (1) n'a, à ma connaissance, fait l'objet d'aucune étude spécifique¹⁰. Bien qu'elle puisse être considérée comme marginale du fait qu'elle ne fait pas d'habitude partie du syllabus grammatical explicite d'enseignement des programmes de français de la Jamaïque (voir *Curriculum and Teacher's Guide*, 2006), cette structure mériterait une attention plus soutenue; elle se retrouve en quantité non négligeable dans les manuels de français utilisés dès le niveau initial et les apprenants y sont donc exposés de manière implicite¹¹. De plus, l'interprétation particulière à cette construction, décrite comme forme de fusion sémantique entre l'expression du mouvement et la réalisation de l'activité visée, expose les apprenants à une relation forme - sens colloquiale du français, de ce fait digne d'intérêt, surtout aux niveaux les plus avancés de compétence. Enfin, l'étude de cette structure s'inscrit dans la problématique globale de l'acquisition de la complémentation verbale infinitive dont l'apprentissage est particulièrement ardu (Cox, 1983; Péters, 2012).

3.

- a) Elle {veut/aime/espère} _ jouer au tennis.
- b) Elle a {décidé/refusé/essayé} **de** jouer au tennis.
- c) Elle {cherche/apprend/commence} **à** jouer au tennis.

Outre le problème de savoir quel morphème de liaison accompagne tel verbe, la difficulté est accrue par un ensemble de variations imprévisibles en fonction de la structure syntaxique du prédicatif introducteur : *se forcer à faire quelque chose*, mais *être forcé de faire quelque chose* ou en fonction du registre de langue plus ou moins formel : *espérer de faire quelque chose* étant archaïque

ou littéraire. La difficulté avec les verbes de déplacement est, comme nous allons le voir, qu'ils ont en français des propriétés différentes, parfois subtiles, de celles des verbes équivalents en anglais ou en créole jamaïcain (CJ).

Après une brève présentation du corpus d'apprenants (Péters, 2005, 2009) et de la méthodologie de l'analyse de corpus FLE, la structure de complémentation investiguée sera décrite de manière contrastive dans les L1 (l'anglais et le créole jamaïcains) et dans la L2 (le français) pour informer notre analyse des données d'apprenants. Puis, deux études à portée didactique traitant de la question de la complémentation infinitive seront évaluées avant de passer à l'analyse des données de production orale en rapport aux verbes de déplacement. Finalement, nous ferons un bilan des difficultés et des succès manifestés par nos apprenants et suggérerons des pistes pédagogiques.

1. Corpus et méthodologie

1.1 Méthodologie

La description de la langue d'apprenant étant une des sources principales d'évidence de la recherche en acquisition de langues secondes (Ellis, 2000), les études basées sur les corpus d'apprenants ont connu un essor considérable suite au développement des corpus électroniques. Ces derniers permettent en effet d'analyser des données de productions d'apprenants et de tester des hypothèses d'acquisition d'une manière rapide et précise.

Selon Granger *et coll.* (2002), la linguistique de corpus d'apprenants a surtout donné lieu à des analyses contrastives des productions d'apprenants de langues maternelles distinctes dans le but de démontrer l'influence de la L1, ou à des analyses d'erreurs, comparant les productions d'apprenants avancés à celles de locuteurs natifs, afin d'identifier les zones de divergences persistantes. Plus récemment, cependant, les orientations méthodologiques semblent avoir évolué (Huat, 2012). Considérant que la langue d'apprenant, « l'interlangue » (Selinker, 1972), est un système dynamique, la méthodologie tend désormais à privilégier l'utilisation de corpus longitudinaux mieux à même de capturer le processus développemental de cette compétence¹². Ensuite, sur la base de l'hypothèse que l'interlangue constitue un système linguistique de plein droit, avec des propriétés en partie indépendantes aussi bien de la L1 que de la L2, la méthodologie évite désormais de juger la performance d'apprenants bilingues à l'aulne de celle de locuteurs natifs monolingues. De nouveau, la comparaison d'apprenants à différents stades de compétence permet d'éviter ce biais monolingue. Finalement, quoique les corpus écrits aient leur intérêt, Myles (2005) argumente qu'un corpus oral de productions spontanées est mieux à même d'offrir un accès à la compétence grammaticale sous-jacente, car relativement moins soumis au contrôle métalinguistique et aux conventions de l'écrit.

La présente étude repose sur l'analyse des données d'un corpus électronique, oral et longitudinal, d'apprenants. Une hypothèse de travail de cette recherche est que les apprenants en question possèdent une compétence native riche et complexe caractérisée comme un continuum de variations entre l'anglais et le créole jamaïcains et que cette compétence L1 conditionne l'acquisition d'une L2 (Sprouse, 2006; Stringer, 2007). À la suite de Stringer (2010), nous supposons que ce transfert des propriétés de la L1 a lieu au niveau des traits sémanticosyntaxiques des items lexicaux qui influencent ensuite la structure de phrase. Nous vérifierons donc le développement d'items verbaux spécifiques chez des apprenants donnés au cours du temps. Le système CHILDES permet d'effectuer ce type de recherche de manière automatique. Rappelons néanmoins, à la suite de Teubert (2009), que l'emploi d'un outil informatique capable de collecter des données ne dispense pas d'une interprétation de ces données en contexte discursif.

1.2 Description du corpus

Le corpus d'apprenants de UWI, décrit dans Péters (2005, 2009), est composé de transcriptions de 67 entretiens entre l'investigateur et dix apprenants adultes de français à UWI. Ces entretiens individuels, au nombre de 6 ou 7 par participant, ont eu lieu de la fin du deuxième semestre de la première année (I2) à la fin du premier semestre de la troisième année (III1) du programme de français de Licence de Lettres, sur une période de 19 mois entre avril 2003 et novembre 2004. Ils ont été effectués pendant des examens oraux de langue à la fin de chaque semestre d'enseignement, ou durant des entretiens libres. Les activités comprenaient des conversations sur des sujets divers, des narrations sur la base de vignettes de bandes dessinées, des jeux linguistiques ou encore des jeux de rôle. Ces entretiens enregistrés ont été entièrement transcrits et encodés par l'auteur selon les protocoles de CHILDES (Mac Whinney, 2000). Au total, ce corpus contient 28.922 mots d'apprenants.

Parmi les étudiants inscrits aux cours de français, en accord avec l'approche longitudinale, seuls ceux ayant participé aux entretiens pendant l'entièreté de la période ont été intégrés au corpus. De plus, seuls les apprenants n'ayant pas passé de période prolongée (moins d'un mois) dans un pays francophone ont été retenus, afin d'étudier l'acquisition en contexte de classe¹³. Finalement, ces apprenants, tous nés et ayant grandi à la Jamaïque se caractérisent par leur appartenance à une société caribéenne typique, généralement décrite comme « diglossique » (Ferguson, 1957) : ils sont locuteurs d'anglais jamaïcain standard, langue officielle du pays, typiquement acquise à travers le système éducatif (ou à la maison) et de créole jamaïcain, langue vernaculaire acquise dès l'enfance. Il existe un continuum de variations entre ces locuteurs; les locuteurs se situant sur une portion plus ou moins large de ce continuum avec une connaissance diffuse des pôles (DeCamp, 1971).

Ce groupe d'apprenants est relativement homogène quant au contexte d'apprentissage et au complexe de langues maternelles. Les apprenants avaient cependant des niveaux de compétences divers en langue française avant de rejoindre le programme de Licence. Trois groupes peuvent être distingués : (i) quatre d'entre eux (L08, L12, L16 et L33) ayant complété un programme intensif de français d'un an offert à l'université (250 heures) ou en instituts de langues; (ii) trois autres (L17, L18, L38) ayant suivi des cours de français pendant quatre ans au lycée (environ 200 heures) pour passer l'examen régional du CSEC organisé par le Caribbean Examination Council (CXC) (équivalent au O level de Cambridge); (iii) et finalement les trois derniers (L14, L20 et L31) ayant passé l'examen au niveau avancé : le Caribbean Advanced Proficiency Examination du CXC ou le A level de Cambridge, représentant deux années supplémentaires de français (environ 300 heures) en sus du CSEC pour passer le baccalauréat; ce dernier groupe est donc de niveau avancé. Ces apprenants se distinguaient en outre par leur niveau de compétence en espagnol. En fait pour L08, L12, L16, L31, L33 et L38, ayant étudié l'espagnol au lycée pendant six ans, l'espagnol était la première langue étrangère apprise et, pour L20, une langue apprise en parallèle avec le français. Seuls L14, L17, et L18 ne possédaient aucune compétence dans cette langue¹⁴.

Voici un exemple de transcription d'un énoncé de l'apprenant L20 (*STU) enregistré en octobre 2004 pendant un entretien libre du premier semestre de la troisième année (III1) : la ligne principale présente une transcription orthographique qui tente de rendre au plus près les caractéristiques de l'oral : marques d'hésitation : &euh@fp, pauses plus ou moins longues : (.) ou (..). La ligne principale est suivie d'une ligne morphémique (%mor) décomposant chaque mot en morphèmes constitutifs afin de permettre des analyses plus ciblées grâce aux logiciels intégrés dans CHILDES (Mac Whinney, 2000; Myles, 2005).

4.

*STU: &euh@fp un jour, (..) un homme qui s'appelle (.) Joseph, &euh@fp il a décidé de voyager au campagne pour s'amuser dans le soleil.

%mor: det|un&MASC&SING n|jour&MASC det|un&MASC&SING n|homme&MASC pro:rel|qui pro:refl|se&3SP v|appeler-PRES&13S n:prop|Joseph pro:subj|il&MASC&3S v:aux|avoir&PRES&3SV v:part|décider-PP&MAS prep|de v|voyager-INF prep:art|au&MASC&SING n|campagne&FEM prep|pour pro:refl|se-3SP v|amuser-INF prep|dans det|le&MASC&SING n|soleil&MASC .

2. Une approche contrastive

Afin de déceler l'influence potentielle de la compétence native bilingue sur les productions d'apprenants, une brève analyse contrastive de la construction investiguée et de ses variantes dans les L1 et la L2 sera présentée.

2.1 En français

Les verbes de mouvement suivis d'une complétive infinitive, comme en (1), indiquent un « déplacement vers une destination, relative soit au sujet parlant, soit à des paramètres géométriques, où l'action exprimée par la complétive prend place » (Lamiroy, 1987, p. 289). Lamiroy établit, comme illustré en (5), que les verbes de déplacement ne sont compatibles qu'avec des verbes d'action non statifs et non ponctuels, c'est-à-dire des verbes d'activité (atéliques) ou d'accomplissement (téliques ; Lamiroy, 1987, p. 292)¹⁵ :

5.

- a) Jean part louer une voiture/escalader la montagne.
- b) *Jean part avoir une voiture/atteindre le sommet.

Bouchard montre ensuite que la construction à verbe de déplacement exige le mode irréalisé de la subordonnée (Bouchard, 1991, p. 130), en (6a), lié à une interprétation de but, et se distingue de celle à subordonnée circonstancielle de but introduite par la préposition « pour » (1991, p. 129-130)¹⁶. Cette dernière rend en effet grammaticales toutes les phrases agrammaticales précédentes en (6b-c) :

6.

- a) *Jean vient tôt au bureau avoir terminé le travail avant samedi.
- b) Jean part **pour** avoir une voiture/atteindre le sommet.
- c) Jean part **pour** avoir terminé le travail avant samedi.

Ces structures se distinguent en outre d'une manière plus subtile dans la mesure où l'emploi d'une circonstancielle de but élimine le sens aspectuel de complétion associé à la construction « verbe de déplacement + inf. » :

7.

- a) Est-ce que Paul est descendu faire les courses?
- b) Est-ce que Paul est descendu pour faire les courses?
- c) Oui, mais il ne les a pas faites.

La réponse (7c), dissociant le déplacement (« la descente ») et l'action exprimée dans la subordonnée (« les courses »), n'est appropriée qu'en réponse à la question (7b), mais pas (7a) : cette dernière suppose en effet la fusion aspectuelle des verbes par l'implication de la réalisation de l'action exprimée dans la subordonnée dès le début du déplacement¹⁷.

2.2. En anglais

Il existe en anglais trois structures de verbes de mouvement ayant fait l'objet d'études variées (voir Nicolle, 2009, et les références incluses) : la construction « à verbe quasi sériel » en (8a), « à pseudocoordination » en (8b) et à circonstancielle de but en (8c)¹⁸ :

8.

- a) Paul {will go / *went} buy tomatoes.

- b) Paul will go and buy tomatoes /?? Paul went and bought tomatoes¹⁹.
- c) Paul {will go / went} (in order) to buy tomatoes.

Une première caractéristique de la construction à verbes quasi sériels en (8a) est qu'elle est limitée aux verbes *go* (aller) et *come* (venir) alors que la construction à pseudocoordination en (8b) est beaucoup plus productive : *run and + inf.* (courir), *turn around and + inf.* (tourner), *start and + inf.* (commencer) (Nicolle, 2009).

Une deuxième caractéristique est que ces verbes doivent apparaître sous une forme non fléchie (*go*, mais pas **went/goes/going*). Cette dernière restriction existe aussi pour la construction à pseudocoordination, mais de manière moins absolue, quoique la tendance à l'interdiction du -s de troisième personne ou de la forme progressive en *-ing* semble extrêmement forte (Nicolle, 2009).

Finalement, Wulff (2006) montre que les deux constructions rejettent les verbes statifs, mais que la construction à verbes quasi sériels aurait plutôt tendance à fonctionner avec des verbes dénotant des activités, alors que celle à pseudocoordination aurait plutôt tendance à fonctionner avec des verbes dénotant des achèvements ou des accomplissements. En revanche, aucune de ces contraintes n'existe pour la construction en (8c) dans laquelle (*in order*) *to* correspond à « pour ». Le comportement de la construction à verbes quasi sériels en anglais présenterait donc de ce point de vue des tendances partiellement similaires au français. Finalement, l'anglais présente la même différence d'aspect complétif entre structure à circonstancielle de but et structure *go-V* relevée pour le français (Nicolle, 2009).

2.3. En créole jamaïcain

Tout comme l'anglais, le créole jamaïcain (CJ) possède des structures à pseudocoordination, en (9a), et à verbes quasi sériels, en (9b et d). Selon Bailey (1966), cette dernière serait obtenue par simple élimination de la conjonction de coordination. En outre, le CJ a aussi une construction à circonstancielle de but avec la préposition *fi* en (9.c) :

9.

- a) Di bwai faaldong **an** brok im fut. (Bailey, 1966, p.134)
« Le garçon s'est cassé le pied en tombant. »
- b) Di bwai faaldong brok im fut. (*ibid.*)
- c) Yu kom ya **fi** dringk milk. (*ibid.*, p.126)
« Tu viens ici pour boire du lait. »

Au contraire de l'anglais, la liste de ces verbes quasi sériels comprend un ensemble étendu de verbes de mouvement tels que *faaldong* (tomber), *liiv* (partir), *gaan* (être parti) et, au contraire de l'anglais et du français, ces constructions ne contraignent pas la sélection du prédicat infinitif qui peut être

un achèvement ou un état. Ainsi, *brok im fut* (« se casser le pied ») dénote un événement ponctuel et téléique. Cette construction est donc utilisable dans un plus grand nombre de contextes que dans les deux autres langues²⁰.

2.4. Synthèse

Les propriétés de la structure quasi sérielle dans les langues maternelles et dans la langue cible sont rassemblées dans le tableau 1 : les colonnes y encodent trois types de restrictions : (i) quant à la liste des verbes de déplacement (ii) quant à la forme du verbe de déplacement, et (iii) quant au type aspectuel du prédicat infinitif de la subordonnée.

Tableau 1. Contraintes sur les complétives de verbes quasi sériels.

	Restriction quant...		
	au choix du verbe	à la forme du verbe	à l'aspect du prédicat infinitif
Français	Non	Non	Oui (activité, accomplissement)
Anglais	Oui (<i>come</i> et <i>go</i>)	Oui (forme non fléchie)	Oui (activité)
Créole	Non	Oui ²¹	Non

Nous compléterons ce tableau après l'observation des données FLE du corpus d'apprenants.

3. Deux analyses linguistiques à portée didactique

La complémentation infinitive pose en général de nombreux problèmes aux apprenants FLE. Elle a la réputation de se résumer à la mémorisation de listes de verbes accompagnés de leurs prépositions et d'être marquée par des paradoxes résultant de l'évolution historique de la langue et donc d'être simplement in-enseignable (Cox, 1983). De nombreux linguistes (Delattre, 1964; Cox 1983; Kalmbach, 2008) se sont dès lors attachés à proposer des méthodes linguistiquement motivées d'enseignement basées sur une présentation systématique et rigoureuse des données. Deux de ces propositions sont évaluées.

Refusant de considérer la structure de complémentation comme in-enseignable, Cox (1983) se centre sur le problème du choix du mot de liaison et propose une approche d'enseignement selon laquelle le morphème « de », qu'il suppose équivalent au *to* anglais, serait le choix par défaut et devrait être enseigné comme tel. Seulement par la suite, les cas déterminés par des règles syntaxiques où ce morphème doit être éliminé seraient enseignés : seuls les compléments infinitifs de verbes transitifs à argument unique comme « désirer », « vouloir », « espérer » - c'est-à-dire les verbes qui n'acceptent jamais de complément d'objet indirect – autorisent cette élimination (Cox, 1983)²². Tel serait aussi le cas des verbes causatifs (« faire », « laisser »), de perception (« voir »), des verbes intransitifs tels que les pseudomodaux (« devoir ») et bien sûr des verbes de déplacement (« aller », « passer »).

Cette approche amène cependant Cox à des jugements d'agrammaticalité à mon sens discutables; pour soutenir l'hypothèse que le morphème « de » ne peut être effacé que dans les cas où aucun nominal ne peut intervenir entre le verbe matrice et le verbe subordonné, il est en effet obligé de juger agrammaticales des phrases à mon sens grammaticales telles que *Il voit le train venir* (Cox, 1983, p. 173, ex. 34). D'autre part, les verbes de mouvement acceptent sans problème que la destination intervienne entre la principale et la subordonnée : *Paul part à la plage faire du surf*²³.

Kalmbach (2008) propose à son tour un discours portant sur la grammaire, argumentant en faveur de l'introduction d'une nouvelle partie du discours, celle de « marqueur d'infinitif », supposant comme Cox une similitude entre ce morphème du français et celui des langues germaniques. Kalmbach remarque que l'absence de cette catégorie dans l'arsenal de concepts pour l'enseignement de la complétion infinitive est à la base des difficultés d'apprentissage des apprenants, notamment en ce qui concerne la pronominalisation : ces derniers sont incapables de comprendre pourquoi un complément introduit par « de » serait pronominalisé par « le » au lieu de « en » (*Le gouvernement envisage d'envoyer des troupes; le gouvernement l'envisage*) (Kalmbach, 2008, p. 68).

S'il est judicieux de distinguer les morphèmes introducteurs de complétive infinitive des prépositions homonymes comme le font les deux auteurs, l'analogie entre ces morphèmes et les particules préverbaux du type de l'anglais *to* ne peut pas, à mon sens, être soutenue telle quelle. Kayne et Haik (1980) et Huot (1981) ont en effet démontré que « de » est un subordonnant analogue au « que » des complétives tensées alors que le *to* anglais fait partie du domaine inflexionnel de la phrase. Ensuite, cette assimilation ne peut pas non plus être justifiée par des raisons de méthodologie de l'enseignement, car, comme montré dans Péters (2012), l'assimilation de « de » à *to* pourrait précisément être à la source d'erreurs syntaxiques de surgénération de « de » dans des contextes correspondants au *to*. En effet, cette étude préliminaire fondée sur une analyse du corpus d'apprenants jamaïcains montre que, en dehors d'une liste de verbes (très ou moyennement) fréquents : les pseudomodaux : « pouvoir » et « devoir » et les prédicats lexicaux : « vouloir », « aimer », « commencer », « essayer », les apprenants éprouvent de grandes difficultés à choisir le morphème introducteur de verbe infinitif. Les erreurs majeures se séparent en (i) une surgénération de « de » comme dans : *j'espère *de devenir un diplomate dans l'avenir* (L14), et en (ii) l'absence du morphème attendu : *il décide *_ aller chez soi.* (L18)²⁴ Enfin, bien que des explications grammaticales rigoureuses soient souhaitables, la théorie des stades d'acquisition de Pieneman (1998) explique les limites d'une approche purement métalinguistique (voir aussi Ellis, 2000). Enfin, les contributions

précédentes ont l'inconvénient de se focaliser sur la structure de la L2, négligeant l'analyse qui en est créée par les apprenants eux-mêmes. C'est à déterminer la grammaire interne du français des apprenants que s'attachera la section suivante.

4. Analyse du corpus FLE

4.1. Les verbes de déplacement

Avant d'observer les constructions à complétives infinitives, il nous faut examiner brièvement si nos apprenants possèdent les verbes de déplacement susceptibles d'y participer. Une simple recherche de fréquence verbale nous montre que ces verbes apparaissent bien dans le corpus : « aller » est utilisé 119 fois, dans ses emplois lexicaux (et 53 fois, dans ses emplois de semi-auxiliaire directement suivi d'un infinitif), « arriver » (6 fois), « entrer » (5 fois), « partir » (6 fois), « passer » (34 fois, mais surtout dans des emplois temporels *passer du temps*), « rentrer » (1 fois), « rester » (17 fois), « retourner » (11 fois), « revenir » (2 fois), « sortir » (4 fois), « tomber » (3 fois) et « venir » (17 fois). Pour illustrer l'utilisation de ces verbes, observons leur emploi chez un apprenant, L12, en accord avec l'approche longitudinale :

10.

- a) il **entre** l'arène pour se battre. (L12 I2)²⁵
- b) j'aime **sortir** avec mes amis. (L12 II1)
- c) il veut **aller** à la plage. (L12 II2)
- d) je **reste** dans quelque place que c'est possible. (L12 III1)

Ces exemples attestent que des verbes de déplacement sont utilisés à tous les stades (I2 à III1). Cependant, L12 emploie le verbe « entrer » comme verbe transitif direct (2 fois sur 2), comme en (10a), plutôt que comme verbe de déplacement suivi d'une préposition « dans » ou « à ». Cette erreur se retrouve chez L17 : *j'ai voulu **entrer** Name_of_University*. (L17 III1) (1 fois)²⁶ La prévalence de cette erreur (notée dans Stringer, 2007) suggère un transfert initial des propriétés lexicales du verbe anglais correspondant et appareillé : *enter*. En revanche, le verbe « rentrer » est correctement utilisé par L17 comme verbe intransitif de déplacement suivi d'un groupe prépositionnel :

11. et quand nous **ont** rentré à l'hôtel. (L17 II2)

Une autre erreur en (11 et 12) concerne l'emploi de l'auxiliaire « avoir » au lieu de l'auxiliaire « être » (5 fois sur 7) avec les verbes de déplacement aux temps composés : pour L12, seul le verbe « aller » est conjugué (2 fois) avec « être », comme en (12c), au niveau III1 :

12.

- a) il **a** sorti et retourné chez lui. (L12 II2)
- b) elle **a** venu avec moi chez moi. (L12 III1)
- c) il **est** allé à la plage pour se détendre. (L12 III1)

Une difficulté similaire est observée chez d'autres apprenants. Ainsi, L17 utilise systématiquement l'auxiliaire « avoir » aux niveaux II1 et II2 (3 fois sur 3), comme en (13a), mais passe à un usage correct (presque) systématique de l'auxiliaire « être » (3 fois sur 4) au niveau III1, comme en (13b-c), avec la forme incorrecte en (13d) :

13.

- a) alors il y a deux ans, j'**ai** resté avec ma sœur à Miami. (L17 II1)
- b) cette vacance passée, <j'ai> [//] &hum@fp je **suis** allée à Négril. (L17 III1)
- c) quand je **suis** arrivée à université... (L17 III1)
- d) il y a beaucoup des arbres qui **ont** tombé. (L17 III1)

L'occurrence d'une autocorrection symbolisée par [//] en (13b) indique que l'apprenant est désormais conscient de la question du choix d'auxiliaire. Le développement de cette prise de conscience semble procéder verbe par verbe.

4.2. Les différentes constructions infinitives à verbe de déplacement

Comme nous l'avons vu plus haut, la structure quasi sérielle impose des contraintes sur les propriétés du verbe subordonné : en français, le prédicat verbal ne peut dénoter qu'une activité ou un accomplissement. Il sera donc intéressant d'observer comment les apprenants systématisent ces contraintes dans leurs productions orales alors qu'ils n'ont reçu aucune instruction formelle et d'évaluer l'influence des langues natives.

Plus généralement, les données d'apprenants, résumées dans le tableau 2, manifestent quatre constructions utilisées pour exprimer un déplacement en vue d'une action : les apprenants utilisent (i) une subordonnée introduite par la préposition « pour » (26 fois) (ii) une construction de pseudocoordination avec « et » (5 fois) (iii) une construction utilisant la préposition « à » (3 fois) et finalement (iv) la construction quasi sérielle (6 fois) :

Tableau 2. Nombre et types de constructions d'apprenants à verbes de déplacement

	L08	L12	L14	L16	L17	L18	L20	L31	L33	L38	Total
pour	4	4	1	3	3		1	2	4	4	26
et	1	4									5
à	1	2									3
+ inf.			1	3				1	1		6

La première construction à circonstancielle de but, utilisée par la plupart des étudiants dès les entretiens précoces, est de loin la plus fréquente. Ce n'est pas étonnant, car la préposition « pour » est une préposition multifonctionnelle et s'emploie dans toutes sortes de contextes à verbe infinitif, indépendamment des verbes de mouvement. Elle constitue donc une forme de subordination par défaut, acquise relativement tôt. De plus, elle correspond directement aux subordonnées en (*in order*) *to/for* + inf. des langues natives :

14.

- a) je veux **aller** à France après mon année seconde [...] **pour** enseigner l'anglais à l'université. (L17 II2)
- b) l'homme **va** chez lui **pour** regarder la télévision. (L16 III1 et L14 III1)

Outre « aller », une variété de verbes de déplacement sont attestés en (15) : « entrer » (voir 10a), « venir », « (se) rendre », « envoyer », « voyager » (voir (4) et (19a) plus loin)²⁷ et « arriver » :

15.

- a) est ce que tu peux venir pour faire le théâtre dans ma présentation? (L33 II2)
- b) il a rendu à sa maison pour regarder la télévision. (L31 III1)
- c) ils m'envoient dans la rue pour mendier. (L33 III1)
- d) il est arrivé à chez lui pour regarder la télévision. (L38 III1)

Cette construction ne pose aucun problème particulier, mais, en explicitant le but dans une circonstancielle, le locuteur dissocie l'action effectuée et le déplacement, ce qui parfois crée des résultats un peu étranges, par exemple une impression de redondance en (16) :

16. je suis allée au cinéma **pour** regarder des films. (L08 III1)

De plus, la destination du déplacement est généralement mentionnée dans un groupe prépositionnel (« en France », « chez lui »), ce qui est d'ailleurs obligatoire avec un verbe comme « aller », dont on trouve néanmoins un exemple sans mention explicite de destination :

17. aller **pour** trouver les informations, ce n'est pas pour moi. (L16 III1)

L'absence de destination aurait dû rendre obligatoire l'emploi de la structure à verbe quasi sériel (voir plus loin).

La seconde construction, à pseudocoordination, n'est grammaticale en français que lorsqu'une structure de coordination véritable est possible. Elle est produite par deux apprenants au cours d'entretiens relativement tardifs du corpus (II2, III1) en (18 et 12a)²⁸ :

18.

- a) retourner chez moi **et** faire du travail de l'école. (L12 II2)
- b) je vais retourner chez moi [...] **et** passe le temps avec ma famille. (L12 II1)
- c) est ce que je reste ici **et** travailler un+peu? (L12 III1)
- d) si je veux, je peux aller à la plage **et** nager. (L08 III1)

La destination du déplacement est mentionnée de manière explicite (« à la plage », « ici », « chez moi », « au bureau »), mais il me semble que la structure à verbe quasi sériel (« aller nager », « rester travailler » et « retourner passer »)

aurait été plus appropriée. L'obligation d'une morphologie verbale identique dans les deux conjoints semble poser problème à L12 en (18b, d) (2 erreurs sur 4 de ce point de vue), un type d'erreur que cet apprenant ne commet pas autant (2 erreurs sur 13) dans d'autres contextes de coordination verbale : *lève toi et vis* (II1), *j'aime faire la fête et sortir avec mes amis* (II1). Cette construction semble être un calque de la structure équivalente des L1 et constitue un bon candidat pour l'hypothèse d'une interférence des langues natives posant un problème particulier à L12.

La troisième construction est idiosyncrasique à la langue d'apprenant : l'emploi de la préposition « à » dans ce contexte syntaxique est en effet étrangère aussi bien aux L1 qu'à la L2. Elle est produite par les mêmes apprenants, L08 et L12, à la suite des verbes « aller », « retourner », et « rester », au cours d'entretiens tardifs (tous de niveau III1) :

19.

- a) nous avons **allés** à voyager à la Guayana et au Suriname pour faire des recherches linguistiques. (L08 III1)
- b) il a **resté** chez lui à regarder et regarder la télévision. (L12 III1)
- c) pour [...] **retourner** chez lui à faire des autres choses amusantes. (L12 III1)

Cette structure pourrait en partie s'expliquer par une surgénération de la préposition locative « à » avec un groupe verbal par analogie aux groupes prépositionnels qui suivent normalement « aller » (*aller à la plage*). Il pourrait s'agir aussi d'une influence de l'espagnol, la première L2 de ces deux apprenants. Cette langue utilise en effet le morphème *a* pour introduire le verbe infinitif dans ce type de constructions : *He ido a comprar pan* (« Je suis allé acheter du pain »). Cela correspondrait à l'observation de Giacobbe (1992) du transfert privilégié des propriétés des prépositions pour encoder la composante de direction, mais cela n'explique néanmoins pas pourquoi d'autres étudiants ayant aussi l'espagnol comme première L2 n'ont pas recours à une telle structure.

Ces exemples auraient dû être exprimés au moyen de la construction quasi sérielle. Celle-ci constituerait en fait pour l'exemple (19a) « aller + à + voyager + destination » la seule façon grammaticale d'exprimer la fusion aspectuelle entre le déplacement et l'action du fait de la position finale du groupe prépositionnel encodant la destination. Il semble donc que pour L08 et L20, la construction à préposition « à » soit un moyen d'exprimer le sens de la construction française qu'ils ne possèdent pas encore.

Finalement, la construction à verbe quasi sériel encodant la fusion aspectuelle des deux verbes est produite à six reprises dans le corpus, par L14, L16, L31 et L33. Cette construction est surtout produite au cours des interviews ultimes de niveau III1 (sauf pour L14, apprenant plus avancé, et L33), et elle apparaît

uniquement avec « aller ». Deux groupes peuvent être distingués en fonction du mode verbal : (i) quatre exemples au mode infinitif, par L16 et L14, en (20) et (ii) deux au mode indicatif par L31 et L33, en (21). C'est le sens habituel associé (« généralement ») qui permet de distinguer clairement (21a-b) de la construction « aller + inf. » de futur proche périphrastique dans ce deuxième cas. L'emploi du mode indicatif (« vont », « vais ») montre en outre que l'interdiction de la forme fléchie du verbe dans cette construction n'est pas transférée des L1 au français :

20.

- a) je ne trouve pas que **aller retrouver** les informations pour donner au public, c'est pour moi. (L16 III1)
- b) j'ai l'occasion de travailler, **aller étudier** sans aucun problème. (L16 III1)
- c) j'espère d'**être allée faire** le poste d'assistant... (L16 III1)
- d) je souhaite **aller vivre** au Canada. (L14 II1)

21.

- a) elles **vont dormir** à sept heures. (L31 III1) (Implicite : « tous les jours »).
- b) je **vais parler** de maison en maison avec les gens généralement. (L33 I2)

Dans tous ces exemples, « aller » est immédiatement suivi de l'infinitif et, contrairement aux constructions précédentes, la destination finale du déplacement n'est plus nécessairement spécifiée et, si elle l'est (« au Canada », « de maison en maison »), est placée de façon à ne pas interrompre la séquence verbale (voir 20d et 21b).

Quant à la nature aspectuelle du prédicat enchâssé, il s'agit bien d'activités (atéliques non ponctuelles) : « vivre », « dormir », « parler », « étudier », « faire », mais en (20a) le verbe « retrouver » dénote un achèvement et donc d'une configuration normalement incorrecte en français. Il est possible qu'elle soit accommodée par une interprétation habituelle (« aller retrouver chaque jour »), à moins que le verbe « retrouver » ne soit réinterprété comme une activité « aller chercher des informations », l'apprenant parlant ici du métier de journaliste d'investigation (voir la variante en (17)). Il pourrait aussi s'agir d'une influence du CJ, qui ne contraint pas la catégorie aspectuelle du verbe subordonné.

Ces données peuvent être intégrées dans le tableau 3 qui complète le tableau 1.

Tableau 3. Contraintes sur les complétives de verbes quasi sériels de déplacement

	Restrictions quant...		
	au choix du verbe	à la forme du verbe	à l'aspect du prédicat
français	Non	Non	Oui (activité, accomplissement)
anglais	Oui (<i>come</i> et <i>go</i>)	Oui (forme non fléchie)	Oui (activité)
créole	Non	Oui	Non
FLE	Oui (<i>aller</i>)	Non	Oui (activité) ²⁹

Ce tableau montre que les contraintes imposées dans la grammaire des apprenants FLE correspondent globalement à celle de l'anglais, hormis la contrainte sur l'absence d'inflexion qui de toute façon est contredite par une abondance d'évidence positive montrant la richesse morphologique du verbe français. L'influence de cette langue (sélection du verbe de déplacement et prédicat dénotant une activité) semble donc prépondérante ici.

5. Discussion et suggestions pédagogiques

Une étude de corpus est particulièrement bien équipée pour identifier les items lexicaux qui posent problème aux apprenants. Nous avons ainsi observé une influence lexicale directe et systématique de l'anglais sur l'emploi d'un verbe tel qu'« entrer ». Ce genre d'interférence est attendu dans un cadre qui suppose que le lexique de la L1 constitue le stade initial de l'interlangue (van de Craats, 2003; Sprouse, 2006; Stringer, 2007, 2008, 2010). Une suggestion de remédiation serait, dans le cadre de la *language awareness* (Carter, 2003), d'exposer les apprenants à des exemples contenant ces mots et d'attirer leur attention sur la structure et la signification adéquates des items lexicaux et fonctionnels ciblés. Cela pourrait se faire en comparant les couples de mots apparentés entre les L1 et la L2 tels que les couples de verbes français/anglais « entrer/enter », « arriver/arrive », « retourner/return » selon la méthode décrite dans White et Horst (2012). Une telle approche comparative pourrait être étendue aux prépositions : le CJ possède en effet une préposition *a* aussi bien locative que directionnelle (Bailey, 1966) comme le français « à » et au contraire de l'anglais *at/to*. Cela aurait de plus l'intérêt d'accorder une place (certes limitée) au créole vernaculaire dans la salle de classe.

Étant donné qu'il existe une différence aspectuelle subtile entre la structure quasi sérielle, supposant la complétion de l'action subordonnée dès l'entame du déplacement, et la structure à subordonnée de but, dissociant au contraire ces deux événements, la structure à verbe quasi sériel prend toute sa justification d'emploi lorsque cette nuance a besoin d'être exprimée et que la structure à circonstancielle de but s'avère inadéquate (voir 16 et 17). Comme nous l'avons vu, la structure à complétive infinitive, quoique peu utilisée, est attestée à six reprises, avec plus ou moins de réussite, chez quatre apprenants

(L14, L16, L31, L33). Le fait qu'elle ne soit utilisée qu'avec « aller » pourrait s'expliquer comme une extension à ces emplois spatiaux des emplois temporels de ce verbe fréquemment utilisé comme semi-auxiliaire pour la formation du futur périphrastique³⁰, et renforcé par une influence lexicale des propriétés quasi sérielles de *go-V* en anglais/CJ. En outre, parmi les apprenants qui ne maîtrisent pas la structure à complétive, L08 et L12 ont recours à des stratégies compensatoires à pseudocoordination et à préposition « à », peut-être transférée respectivement de l'anglais/CJ *go-and-V* et de l'espagnol, leur première L2. Comme ces phénomènes n'apparaissent qu'au cours des entretiens relativement tardifs (II2-III1), chez des apprenants ayant au départ un niveau de compétence plus faible, l'emploi de ces structures alternatives à la subordonnée de but ne constitue pas seulement une erreur, mais manifeste une maturation de la grammaire interne sous-jacente. Même si le transfert des propriétés lexicales conditionne le développement de ces structures, d'autres facteurs pourraient aussi entrer en jeu : notamment la surgénération de structures d'interlangue que les apprenants possèdent déjà (« aller » semi-auxiliaire temporel, « à » préposition locative), ou des phénomènes développementaux universels contraints par la Faculté de Langage. Malheureusement, malgré leur systématisme, le faible nombre d'exemples rend toute conclusion spéculative à ce stade. Il faudrait recourir à des procédures d'élicitation ou à des tests de jugements métalinguistiques pour y voir plus clair.

Comme cette structure à verbe quasi sériel semble émerger naturellement sans instruction particulière, simplement attirer l'attention sur ce type de complémentation verbale quand d'aventure elle se présente dans le manuel est une stratégie suffisante pour accompagner le développement langagier des apprenants. Étant donné que la même différence de fusion aspectuelle du français existe en anglais entre *go-V* et *go-to-V*, elle ne devrait d'ailleurs pas poser de problème conceptuel majeur.

Quoi qu'il en soit, ces données montrent la nécessité d'enrichir la palette des verbes de mouvement susceptibles d'être utilisés (« venir », « passer », « arriver », etc.). Cela pourrait notamment se faire dans le cadre de l'enseignement de l'impératif (*va prendre ton livre, viens me parler, passe au labo écouter la cassette*), car l'impératif présuppose la modalité irréelle et le caractère agentif et animé du sujet sous-entendu, deux caractéristiques de la construction quasi sérielle. D'autre part, l'emploi de l'auxiliaire « être » aux temps composés dont l'acquisition se fait, semble-t-il, verbe par verbe, pourrait contribuer à une meilleure perception de l'unité de classe de ces verbes.

Nous n'avons pas pu déterminer avec certitude s'il existait une influence spécifique du CJ, notamment en ce qui concerne les contraintes d'aspect sur le prédicat subordonné : ces derniers semblent en effet tous dénoter des

activités, par nature ou par accommodation, une caractéristique typique de l'anglais. Tout d'abord comme il s'agit d'un continuum entre lectes, il ne sera peut-être pas possible de séparer l'influence respective des lectes. Ensuite, comme nous avons affaire à des apprenants universitaires hautement éduqués en langue anglaise, l'influence du pôle anglais n'est pas étonnante. Une méthode pour mieux percevoir l'influence du complexe polylectal de nos locuteurs serait de comparer les formes produites par ces apprenants jamaïcains à celles produites par des apprenants de zones anglophones non créolophones, mais bilingues, ou à L1 distinctes.

Pour conclure, cette étude effectuée à l'aide d'un corpus électronique, oral et longitudinal, d'apprenants jamaïcains constitue une tentative de défrichage d'un domaine de complémentation infinitive négligé et s'inscrit dans une recherche plus large sur l'acquisition de la complémentation verbale. Son originalité est qu'elle porte sur l'acquisition d'une structure de langue par des apprenants possédant une compétence plurilingue à bilinguisme précoce en contexte créolophone. Elle se situe dans le cadre théorique de l'accès à la GU et du transfert de la L1 : le lexique L1 constituant le stade initial de l'interlangue (Sprouse, 2006; Springer, 2007), les traits sémanticosyntaxiques du lexique de la L1 associés aux traits phonologiques de la L2. Afin de déceler l'influence potentielle de cette compétence native complexe, les productions d'apprenants ont été analysées par rapport aux constructions équivalentes des L1, et en mettant l'accent sur un transfert de type lexical. Au total, il semble que l'influence de l'anglais soit prépondérante dans cette population d'apprenants de niveau universitaire. Néanmoins, une série d'autres facteurs doivent être pris en compte : la surgénération de structures d'interlangue ou de possibles routes développementales. L'examen de la construction quasi sérielle à verbes de mouvement a mis en évidence que cette construction, absente du syllabus grammatical d'enseignement, est utilisée à l'état embryonnaire par les apprenants, mais qu'elle mériterait d'être développée, surtout chez les apprenants avancés. Finalement, nous avons suggéré des pistes d'accompagnement de ces apprenants dans leur développement langagier en attirant leur attention sur les formes lorsqu'elles apparaissent dans les documents utilisés et en adoptant une approche comparative qui permette de repenser l'enseignement de la L2 en tenant compte de la compétence native, notamment du créole. Il ne s'agit encore à ce stade que de propositions qui restent à tester en contexte de classe.

Bibliographie

- Alleyne, M. (1996). *Syntaxe historique créole*, Paris, Karthala.
- Bailey, B. L. (1966). *Jamaican Creole Syntax: a Transformational Approach*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Bouchard, D. (1991). *The Semantics of Syntax*, Chicago, Chicago University Press.

- Carter, R. (2003). « Language awareness », *ELT Journal*, vol. 57, n° 1, p. 64-65.
- Cox, T. J. (1983). « Teaching the unteachable », *French Review*, vol. 57, p. 168-178.
- Ministry of Education, Youth and Culture (2006). *Curriculum and Teachers' Guides - Grades 7-9 – French*, Kingston, Jamaica.
- Damourette, J. et E. Pichon (1911-1950), *Des mots à la pensée*, Paris, D'Artrey.
- DeCamp, D. (1971). « Toward a generative analysis of a post-creole speech continuum », dans D. Hymes (éd.), *Pidginization and Creolization of Languages*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 349-375.
- Delattre, P. (1964). « Le jeu des prépositions dans l'enchaînement des verbes en français », *French Review*, vol. 38, p. 67-81.
- Ellis, R. (2000). *Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- Ferguson, C. (1959). « Diglossia », *Word*, vol. 15, p. 325-340.
- Giacobbe, J. (1992). « A cognitive view of the role of L1 in the L2 acquisition process », *Second Language Research*, vol. 8, n° 3, p. 232-250.
- Gosselin, L. (2011). « L'aspect de phase en français : le rôle des périphrases verbales », *French Language Studies*, vol. 21, p. 149–171.
- Granger, S., J. Hung et S. Petch-Tyson (éd.). (2002). *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*, Amsterdam, John Benjamins.
- Huat, C. M. (2012). « Learner corpora and second language acquisition », dans K. Hyland, C. M. Huat et M. Handford (éd.), *Corpus Applications in Applied Linguistics*, London/New York, Continuum, p. 191-207.
- Huot, H. (1981). *Constructions infinitives du français : le subordonnant « de »*, Genève, Droz.
- Inagaki, S. (2001). « Motion verbs with goal PPs in the L2 acquisition of English and Japanese », *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 23, p. 153–170.
- Kalmbach, J.-M. (2008). « Intégrer les marqueurs d'infinitifs dans la grammaire française », *Synergies Pays Scandinaves*, vol. 3, p. 63-74.
- Kayne, R. et I. Haik (1980). « De certaines différences entre le français et l'anglais », *Langages*, vol. 14, p. 47-64.
- Keck, C. M. (2004) « Corpus linguistics and language teaching research: bridging the gap », *Language Teaching Research*, vol. 8, n° 4, p. 83-109.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across Cultures*. Ann Arbor, MI, University of Michigan Press.
- Lamiroy, B. (1987). « The complementation of aspectual verbs in French », *Language*, vol. 63, n° 2, p. 278-298.

- Lardière, D. (2000). « Mapping features to forms in second language acquisition », dans J. Archibald (éd.), *Second Language Acquisition and Linguistic Theory*, Oxford, Blackwell, p. 102-129.
- Lardière, D. (1998). « Dissociating syntax from morphology in a divergent L2 endstate grammar », *Second Language Research*, vol. 14, p. 359-375.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools For Analyzing Talk*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Myles, F. (2005). « Interlanguage corpora and second language acquisition research », *Second Language Research*, vol. 21, n° 4, p. 373-391.
- Nicolle, S. (2009). « Go-and-V, come-and-V, go-V and come-V: a corpus-based account of deictic movement verb constructions », *English Text Construction*, vol. 2, n° 2, p. 185-208.
- Odlin, T. (2003). « Cross linguistics influence », dans C. Doughty et M. Long (éd.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Oxford, Blackwell, p. 436-486.
- Péters, H. (2012). « Non-finite complementation in French L2: a learner corpus approach », dans M. Ponsonnet, L. Dao, et M. Bowler (éd.), *Proceedings of the 42nd Australian Linguistic Society Conference 2011* (Canberra, 1-4 Dec. 2011), Canberra, ACT, ANU Research Repository, p. 315-350, <<http://hdl.handle.net/1885/9420>>.
- Péters, H. (2009). « Développement d'un corpus oral d'apprenants : apport à la didactique du français langue étrangère dans les Caraïbes anglophones », *Cahiers linguistiques de l'Université de Porto Rico*, vol. 2, n° 2, p. 21-32.
- Péters, H. (2005). « Development of a longitudinal oral interlanguage corpus of Jamaican learners of French », *Caribbean Journal of Education*, vol. 27, n° 2, p. 75-96.
- Pienemann, M. (1998). *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*, Amsterdam, John Benjamins.
- Schwartz, B. et R. Sprouse (1996). « L2 cognitive states and the Full Transfer/Full Access model », *Second Language Research*, vol. 12, p. 44-72.
- Selinker, L. (1972). « Interlanguage », *International Review of Applied Linguistics*, vol. 10, p. 209-241.
- Sprouse, R. (2006). « Full Transfer and relexification: second language acquisition and creole genesis », dans C. Lefebvre, C. Jourdan et L. White (éd.), *L2 Acquisition and Creole Genesis: Dialogues*, Amsterdam, Benjamins, p. 169-181.
- Stringer, D. (2010). « The gloss trap », dans Z.-H. Han et T. Cadierno (éd.), *Linguistic Relativity in SLA: Thinking for Speaking*, Clevedon, Multilingual Matters, p. 102-124.

- Stringer, D. (2008). « What else transfers? », dans R. Slabakova, J. Rothman, P. Kempchinsky et E. Gavrusseva (éd.), *Proceedings of the 9th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference*, Somerville, MA, Cascadilla, p. 233-241.
- Stringer, D. (2007). « Motion events in L2 acquisition: a lexicalist account », dans H. Caunt-Nulton, S. Kulatilake and I. H. Woo (éd.), *Proceedings of the 31st Annual Boston University Conference on Language Development*, vol. 2, Somerville, MA, Cascadilla, p. 585-596.
- Talmy, L. (1991). « Paths to realization: a typology of event conflation », *Proceedings of the 17th Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, p. 480-519.
- Talmy, L. (1985). « Lexicalization patterns: semantic structure in lexical forms », dans T. Shopen (éd.), *Language Typology and Syntactic Description*, vol. 3, Cambridge, Cambridge University Press, p. 57-149.
- Teuber, W. (2009). « La linguistique de corpus : une alternative », *Semen*, vol. 27, p. 185-211.
- Van de Craats, I. (2003). « L1 features in the L2 output », dans R. van Hout, A. Hulk, F. Kuiken et R. Towell (éd.), *The Lexicon-Syntax Interface in Second Language Acquisition*, Amsterdam, Benjamin, p. 69-95.
- Véronique, D. (2005). « Les interrelations entre la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère et la didactique du français langue étrangère : quelques pistes de travail », *Acquisition et Interaction en langue étrangère*, vol. 23, <<http://aile.revues.org/1706>>.
- White, J. et M. Horst (2012). « Cognate awareness-raising in late childhood: teachable and useful », *Language Awareness*, vol. 21, n^o 1-2, p. 181-196.
- Wulff, S. (2006). « Go-V vs go-and-V in English: a case of constructional synonymy? », dans S. T. Gries et A. Stefanowitsch (éd.), *Corpora in Cognitive Linguistics: Corpus-based Approaches to Syntax and Lexis*, Berlin, Mouton de Gruyter, p. 101-126.

¹ Tous mes remerciements vont aux collègues qui ont assisté au 2^e Colloque international sur l'enseignement du FLE à l'Université/Alliance française de Porto Rico 2012 pour leurs commentaires, à Michele Kennedy pour sa lecture de l'article et à deux évaluateurs pour leurs commentaires critiques. Toutes les erreurs qui subsistent sont ma responsabilité.

² Il faut en outre ajouter à cette liste des verbes comme « courir », « envoyer » ou « emmener » : {j'ai couru/je l'ai envoyé/emmené} faire les courses.

³ Les verbes ne sont pas nécessairement contigus : je vais au magasin acheter des fruits.

⁴ Ces verbes intransitifs sont bien connus des professeurs de français pour être conjugués avec l'auxiliaire « être » plutôt que l'auxiliaire « avoir » aux temps composés.

⁵ L'anglais a par ailleurs également cette option : *I went into my room crawling*.

⁶ « Aller », « venir », « passer », « rester », « arriver », « sortir », « entrer », « revenir », « partir », « tomber » sont parmi les 250 mots les plus fréquents du français selon la liste disponible sur le site eduscol : <http://eduscol.education.fr/cid47916/liste-des-mots-classee-par-frequence-decroissante.html>.

⁷ Il s'agit d'ailleurs bien pour Talmy (1985, 1991) de fréquences d'usage.

⁸ Cet article ne comparera pas cette approche à celle de Pieneman (1998) qui tend à réduire le rôle joué par le phénomène de transfert au profit de tendances générales de développement. La théorie ici décrite reconnaît l'existence de tendances contraintes par la grammaire universelle et par l'existence de traits sémantico-syntaxiques universels.

⁹ L'erreur de se baser sur des similarités de surface est justement soulignée par un évaluateur.

¹⁰ L'auteur l'a découverte par hasard lors d'une recherche sur les verbes infinitifs.

¹¹ *Tempo 1* (1996), le manuel alors utilisé à UWI au niveau débutant, contient de nombreux exemples : il va à la gare prendre le car (p. 86), Madame Legrand va faire ses courses (p. 87), surtout dans le matériel audio : passez nous voir (p. 86), va faire un tour à Rome (p.98), etc.

¹² Cela n'exclut nullement les études transversales (voir Huat, 2012).

¹³ Notons que même l'accès aux documents audio/vidéo sur Internet était relativement difficile à cette époque. Par exemple, YouTube n'a été créé qu'en février 2005.

¹⁴ Nous ne pouvons examiner les conséquences de cette acquisition L3 dans cet article.

¹⁵ Cette construction exige aussi le caractère agentif et animé du sujet : {*Le feu/Jean} monte au grenier détruire les vieux journaux (Lamiroy, 1987, p. 291).

¹⁶ L'auteur emploie ici la terminologie grammaticale traditionnelle de « circonstancielles ».

¹⁷ Cependant, voir Gosselin (2011) pour la prise en compte du temps de l'indicatif employé.

¹⁸ Il faudrait nuancer cette description par un examen de la variété jamaïcaine d'anglais.

¹⁹ Les symboles « * » et « ?? » indiquent respectivement une phrase agrammaticale et dégradée.

²⁰ Quant aux constructions sérielles : im ron come (« il court dans cette direction »), qu'Alleyne (1996) suppose héritées du substrat africain, leur influence en FLE reste à établir.

²¹ En CJ, la forme du verbe est par défaut non fléchie.

²² L'impersonnel « sembler » constitue donc une exception avec il semble à Paul avoir raison.

²³ Cox (1983) élabore en outre une approche aspectuelle permettant de décider du choix entre « à » et « de ». Cette analyse est cependant fondée sur une notion d'inchoativité difficilement perceptible et, comme Cox l'admet lui-même, étrangères aux locuteurs non natifs.

²⁴ Les erreurs d'omission pourraient être dues à une multiplicité de facteurs, incluant le contexte phonétique et l'influence du CJ. Un évaluateur suggère néanmoins que la surgénération de « de », commise aussi par des apprenants non anglophones, serait plutôt une erreur développementale. Il faudrait effectivement analyser cette structure chez les apprenants à L1 différentes pour prouver le transfert de manière certaine (Odlin, 2003).

²⁵ Dans tous ces exemples, les marques d'hésitation, de répétitions, d'autocorrection ont été supprimées. Le chiffre romain indique l'année et le chiffre arabe le semestre de l'entretien.

²⁶ Cet emploi transitif est lié au champ de l'éducation : « entrer » est ici utilisé avec le sens anglais de « être accepté dans » (une université). L'autre exemple (en emploi absolu) de L17 : ce n'est pas difficile pour entrer (III1) est aussi dans ce champ sémantique.

²⁷ « Voyager » semble, pour L08, être un verbe de mouvement suivi de la préposition « à » (3 fois sur 3) alors qu'il n'en est pas un : je voudrais voyager aux pays francophones (II1) sur le modèle de l'anglais travel to ou du CJ travel go a France.

²⁸ Il y a une part d'interprétation dans ces données (voir Teubert, 2009) : nous avons ainsi omis les cas ambigus quant à la structure syntaxique : dans pour partir à la plage et retourner chez lui (L12

III1) ou dans j'espère d'aller au bureau et travailler... (L14 I2) il pourrait s'agir de coordinations de groupes prépositionnels avec élision de la préposition dans le second conjoint plutôt que de coordinations de groupes verbaux.

²⁹ L'exemple à prédicat d'achèvement (« retrouver ») pourrait indiquer une influence du CJ.

³⁰ Le passage des emplois temporels toujours au présent ou à l'imparfait aux emplois spatiaux de « aller » se fait naturellement par le changement de mode/temps : si je vais nager est ambigu entre une interprétation temporelle ou spatiale, je suis allé nager, va nager ne reçoivent qu'une interprétation spatiale (voir Bouchard, 1991).