

L'ACQUISITION DU PRESENT PROGRESSIF ANGLAIS
PAR DES APPRENANTS FRANÇAIS

by

William Lebbs

Copyright © William Lebbs 2016

A Thesis Submitted to the Faculty of the

DEPARTMENT OF FRENCH & ITALIAN

In Partial Fulfillment of the Requirements

For the Degree of

MASTER OF ARTS
WITH A MAJOR IN FRENCH

In the Graduate College

THE UNIVERSITY OF ARIZONA

2016

STATEMENT BY AUTHOR

The thesis titled *L'acquisition du présent progressif anglais par des apprenants français* prepared by William Lebbs has been submitted in partial fulfillment of requirements for a master's degree at the University of Arizona and is deposited in the University Library to be made available to borrowers under rules of the Library.

Brief quotations from this thesis are allowable without special permission, provided that an accurate acknowledgement of the source is made. Requests for permission for extended quotation from or reproduction of this manuscript in whole or in part may be granted by the copyright holder.

SIGNED: William Lebbs

APPROVAL BY THESIS DIRECTOR

This thesis has been approved on the date shown below:

Dr. Dalila Ayoun
Professor of French

04/08/2016
Date

Table des Matières

Résumé.....	4
1. Introduction.....	5
1.1. L'Acquisition de langue seconde.....	5
1.1.1. Certaines théories et études génératives.....	5
1.1.2. Approche non générative, l'aspect lexical et l'Hypothèse de l'Aspect.....	7
1.1.2.1. L'aspect lexical.....	8
1.1.2.2. L'Hypothèse de la Primauté de l'Aspect.....	10
2. Le progressif en anglais vs. le progressif en français.....	12
2.1. Le progressif en anglais.....	13
2.2. Pourquoi le progressif est-il grammaticalisé ?	16
2.3. Le progressif en français.....	16
2.4. Résumé.....	19
3. Études Précédentes sur l'acquisition du progressif anglais et l'Hypothèse de l'Aspect.....	20
4. L'Étude.....	27
4.1. Questions de Recherche.....	27
4.2. Participants.....	28
4.3. Les tâches empiriques.....	28
4.4. Résultats.....	30
4.4.1. Test de compétence générale.....	30
4.4.2. Test d'acceptabilité/préférence grammaticale.....	31
4.4.3. Description de la vidéo.....	37
5. Discussion.....	43
5.1. Hypothèses de l'étude.....	43
5.2. Applications pédagogiques.....	46
5.3. Suggestions pour des recherches à l'avenir.....	47
6. Conclusion.....	48

L'acquisition du présent progressif anglais par des apprenants français

William Lebbs, University of Arizona

Résumé

L'Hypothèse de la Primauté de l'Aspect (Anderson & Shirai, 1996) propose que les verbes ont tous leur propre aspect lexical inhérent. Ces aspects lexicaux sont : les états, les activités, les accomplissements et les achèvements. Toujours selon l'Hypothèse de l'Aspect, les inflexions grammaticales des verbes apparaîtraient dans la production des apprenants, d'une L1 ainsi que d'une L2, d'une manière cohérente avec l'aspect lexical du verbe. La présente étude examinera l'acquisition du progressif du présent en anglais par les apprenants français d'anglais L2. Les résultats d'un teste de compétence générale linguistique indiquent que les participants de cette étude sont à trois niveaux linguistiques : débutant ($n = 20$), intermédiaire ($n = 14$) et avancé ($n = 19$). Leurs résultats seront comparés à ceux du groupe témoin composé de sept locuteurs natifs de l'anglais ($n = 7$), qui venaient de finir leur licence ou étaient en train de l'obtenir. Les résultats d'une ANOVA simple montrent que la différence entre les groupes est significative ($f(3, 58) = 3.520, p = .021$). Les résultats d'un test d'acceptabilité/préférence grammaticale révèlent un effet significatif pour l'aspect lexical et le groupe pour les niveaux débutant ($X^2(1) = 16.904, p = .001$) et intermédiaire ($X^2(1) = 12.167, p = .001$), mais pas pour le niveau avancé ($X^2(1) = .032, p = .499$). D'après un test de chi carré, les résultats d'une description d'une vidéo se révèlent être significatifs en ce qui concerne l'aspect lexical : ($X^2(1) = 198.242, p = .001$). Ces résultats montrent un fort effort d'aspect lexical sur le choix entre le présent simple et le présent progressif et indiqueraient aussi un effet de plateau puisque les différences entre les niveaux intermédiaires et avancés sont souvent non significatives. Les résultats indiquent aussi une préférence pour le présent simple comparé au présent progressif, surtout avec les verbes téliques.

1. Introduction

1.1. L'Acquisition de langue seconde

Il y a deux approches principales dans le domaine de l'acquisition d'une langue seconde : une approche générative et une approche non générative, ou sémantique. La plupart des théories génératives se basent sur le concept de la grammaire universelle. Ces théories se basent sur l'idée d'une « période critique, » (l'Hypothèse de la Période Critique), un âge après lequel il ne serait plus possible de s'approprier une langue et d'atteindre un niveau (quasi-)natif. Néanmoins, certains rejettent cette hypothèse d'une période critique. Du côté sémantique, la plupart des études sur l'acquisition d'une L2 dans ce domaine prennent comme base les aspects lexicaux des verbes et les combinaisons typiques avec des formes morphologiques. Cette introduction commencera par un bref survol de quelques théories génératives avant de passer à l'Hypothèse de l'Aspect et aux aspects lexicaux.

1.1.1. Certaines théories et études génératives

Dans *Biological Foundations of Language*, Lenneberg (1967) propose une « période critique. » La fin de cette période serait l'âge après lequel les apprenants n'auraient plus accès à la Grammaire Universelle et après lequel il ne serait donc plus possible de s'approprier une deuxième langue à un niveau (quasi-) natif. Cette œuvre séminale est donc devenue la base de nombreuses recherches génératives dans le domaine d'acquisition de langues secondes. Il est néanmoins important de noter, comme le constate Moyer (2004), que certains apprenants atteignent un niveau natif, alors que d'autres ne l'atteignent pas. Suivant Gonzalez & Schallert (1999), l'auteur ajoute que de nombreux facteurs jouent un rôle dans l'acquisition d'une deuxième langue (e.g. le transfert des connaissances culturelles).

Birdsong (1999) constate qu'il n'y a pas une seule Hypothèse de la Période critique, mais « varied formulations, each of which takes a different ontogenetic tack on the limits of language acquisition. » Mais il ajoute qu'il est commun de référer à ces diverses hypothèses en les combinant en une seule hypothèse puisqu'elles partagent toutes l'idée du déterminisme. Comme l'indique Ayoun (2013), pour que cette hypothèse

soit vérifiée, il faudrait qu'il n'existe aucune exception à la règle ; aucun adulte apprenant une deuxième langue ne pourrait atteindre un niveau natif.

Toutefois, plusieurs études contredisent cette hypothèse comme celle de Birdsong & Molis (2001) répliquant les tâches de Johnson & Newport (1989), avec 61 apprenants hispanophones d'anglais. Les participants ont écouté 276 phrases et devaient indiquer si les phrases étaient grammaticalement correctes ou pas. On leur a demandé aussi de remplir un questionnaire comprenant des questions sur leur expérience linguistique, leur motivation d'apprendre l'anglais et leurs sentiments envers les États-Unis. Les auteurs indiquent que pour que l'Hypothèse de la Période Critique soit vérifiée, il faut qu'il n'y ait pas d'effet d'âge après 17 ans (l'âge proposé par Johnson & Newport, 1989) et qu'il n'y ait pas de participants obtenant des niveaux de performance quasi-natifs. Au contraire de ces principes, les auteurs ont trouvé un effet non significatif d'âge parmi les participants de moins de 17 ans ($p = .22$) et un effet significatif chez les participants plus âgés ($p < .0001$). Certains participants âgés de plus de 17 ans ont aussi obtenu des résultats quasi-natifs.

Les résultats de l'étude d'Abrahamsson (2012) la rejetteraient aussi. Pour cette étude, il a étudié les données recueillies auprès de 200 locuteurs natifs d'espagnol habitant en Suisse. Les participants avaient immigré en Suisse quand ils avaient entre 1 et 30 ans. Vingt locuteurs natifs suédois ont servi de groupe témoin. Les participants ont complété de nombreuses tâches, y compris un test d'acceptabilité grammaticale, plusieurs tâches de prononciation et quatre tests d'aptitude linguistique, mais l'auteur ne traite que le test d'acceptabilité grammaticale aural et une des tâches de prononciation (un test de perception catégorielle d'établissement de voisement) pour cette étude. Il a trouvé que seulement 30 participants (55% ayant immigré entre 1 à 5 ans, 28% entre 6 à 10 ans et 9% entre 11 à 15 ans) ont obtenu des résultats similaires à ceux des locuteurs natifs sur les deux tâches. Néanmoins, les autres participants plus âgés ont obtenu des résultats similaires à ceux du groupe témoin sur une des deux tâches, ce qui ne serait pas le cas s'il leur était impossible de s'approprier une langue après un certain âge.

De l'autre côté, il existe des hypothèses qui visent à expliquer la performance des apprenants d'une L2 tout en avançant qu'ils ont accès à la grammaire universelle.

L'Hypothèse d'Accès Complet/Transfert Complet¹ de Schwartz & Sprouse (1994, 1996) avance que le point de départ du système grammatical des apprenants d'une L2 et la « fin » de leur système grammatical de la L1. Cela voudrait donc dire que les apprenants L2 commencent à s'approprier une langue à partir des connaissances innées de leur L1 et des valeurs des traits de la L1 qui sont donc transférées vers la L2, du moins au début, mais qu'ils adoptent les valeurs des traits de la L2 au cours de leur appropriation de cette L2. .

L'Hypothèse de l'Inflexion Superficielle Manquante (Prévost & White, 2000)² adopte une perspective similaire. Se basant sur le travail de Haznedar & Schwartz (1997), les auteurs avancent que ce n'est pas au niveau abstrait (grammaire fondamentale), mais au niveau de la morphologie superficielle (i.e. conjugaison d'un verbe) que les apprenants produisent des formes erronées. Cela veut donc dire que les apprenants, ayant accès la grammaire universelle, produisent des formes morphologiques erronées, surtout quand ils se trouvent dans une situation stressante, mais qu'ils ont les connaissances explicites qui les permettent de se corriger et/ou d'au moins reconnaître les fautes qu'ils auraient faites. Il s'agit d'un problème de performance et non pas de compétence. Ayant analysé les données recueillies auprès de deux apprenants de français L2 et deux apprenants d'allemand L2, ciblant le placement des verbes dans les deux langues, les auteurs ont conclu que leur hypothèse est maintenue. Les apprenants de français L2 ont atteint un score de 95% sur la bonne inflexion des verbes, et les apprenants d'allemand L2 un score de 88%. Ils constatent que L'Hypothèse de l'Inflexion Superficielle Manquante explique les erreurs produites par les participants : quand ils ont fait des erreurs, il s'agissait souvent d'employer une forme infinitive au lieu d'une forme conjuguée d'un verbe. Ils expliquent que ces formes sont les formes « par défaut » mais qu'ils les emploient d'une manière correcte du point de vue de la syntaxe.

1.1.2. Approche non générative, l'aspect lexical et l'Hypothèse de l'Aspect

Comme indiqué ci-dessus, les études non génératives, qui approchent la question de l'acquisition d'une deuxième langue du point de vue sémantique, des systèmes TAM

¹ The *Full Access/Full Transfer Hypothesis*

² The *Missing Surface Inflection Hypothesis*

(temps, aspects, mode/modalité) se basent sur l'aspect lexical des prédicats et l'Hypothèse de la Primauté de l'Aspect (Anderson & Shirai 1996). Cette présente étude prend cette hypothèse comme point de départ.

1.1.2.1 L'aspect lexical

L'Hypothèse de la Primauté de l'Aspect (appelée également l'Hypothèse de l'Aspect) d'Anderson & Shirai (1996) affirme que chaque verbe possède un aspect lexical inhérent qui n'est pas réalisé grammaticalement, par exemple dans la morphologie, comme se réalise souvent l'aspect grammatical. En effet, l'aspect lexical est une partie intrinsèque de chaque verbe. Ainsi, l'aspect lexical d'un verbe ne change pas tandis que l'aspect grammatical peut changer selon la forme morphologique employée. Certaines formes grammaticales se produiraient donc plus souvent avec certains aspects lexicaux qu'avec d'autres. Anderson (1991) a adopté les classes lexicales proposées par Vendler (1957), pour aboutir à un modèle des aspects lexicaux :

1. Les achèvements—des verbes dynamiques (exigeant un effort), téliques (ayant une fin impliquée) et ponctuels, qui se produisent presque instantanément et qui peuvent être donc réduits à un point précis (e.g. *arriver, partir, reconnaître*)
2. Les accomplissements—des verbes dynamiques et téliques qui ont une durée inhérente et qui impliquent une fin (e.g. *peindre une maison, faire cuire un gâteau, écrire une lettre*)
3. Les activités—des verbes qui ne sont pas téliques et qui n'impliquent pas de fin, mais qui sont dynamiques (exigeant un effort) (e.g. *lire, nager, courir*)
4. Les états—les verbes qui ne sont ni dynamiques ni téliques ni ponctuels (e.g. *savoir, aimer, vouloir*)

Anderson (1991), se basant sur le travail de Vendler (1967), propose trois caractéristiques qui permettent de distinguer ces quatre classes lexicales entre elles : la ponctualité, la télicité et le dynamisme. Ces trois caractéristiques s'appliquent aux achèvements : ils se produisent instantanément (ponctuels), ils impliquent une fin à l'action du verbe

(téliques) et ils exigent un effort (dynamiques). Les accomplissements sont téliques ainsi que dynamiques puisqu'ils impliquent une fin et qu'ils exigent un effort, mais puisqu'ils ne se produisent pas instantanément ils ne sont pas ponctuels. Les activités ne sont que dynamiques, n'impliquant pas de fin mais exigeant un effort. Enfin, les états ne comprennent aucune de ces caractéristiques. Ces caractéristiques des classes lexicales sont résumées dans le **Tableau 1**.

Tableau 1. Caractéristiques des classes lexicales

Caractéristiques Sémantiques	Aspect Lexical			
	États	Activités	Accomplissements	Achèvements
Ponctuel	-	-	-	+
Télique	-	-	+	+
Dynamique	-	+	+	+

L'aspect lexical est un trait inhérent important des verbes. Il détermine non seulement la fréquence avec laquelle les locuteurs natifs emploient des formes morphologiques avec un certain verbe, mais aussi *si* les locuteurs natifs emploient certaines formes avec certains verbes. En français, par exemple, il est plus commun d'employer l'imparfait, aspect grammatical imperfectif, avec les verbes d'état, tandis qu'il est plus courant d'employer le passé composé, aspect grammatical perfectif, avec des verbes téliques³. Voilà d'où vient donc l'importance des aspects lexicaux. Et la question se pose donc : si l'aspect lexical joue un rôle si important dans la production des locuteurs natifs d'une langue, quel rôle joue-t-il dans l'appropriation d'une deuxième langue ?

³ Puisque la différence entre les deux aspects lexicaux téliques (les accomplissements et les achèvements) est souvent très moindre et que cette différence est souvent difficile à délimiter, les chercheurs se réfèrent à ces deux classes lexicales ensemble, en les appelant « les téliques » ou « les verbes téliques. »

1.1.2.2. L'Hypothèse de la Primauté de l'Aspect

L'Hypothèse de la Primauté de l'Aspect explique les combinaisons les plus communes entre les morphologies verbales et les aspects lexicaux qui partagent les mêmes catégories sémantiques (Bardovi-Harling, 2012: 131). Se basant donc sur ces quatre aspects lexicaux, Anderson & Shirai (1996) ont proposé quatre principes qui constituent l'Aspect de l'Hypothèse :

1. Au début de leur acquisition, les apprenants n'utiliseront les marques du perfectif qu'avec les achèvements et les accomplissements, mais en développant leurs compétences linguistiques, finiront par les associer aux activités et enfin aux états.
2. Dans les langues qui marquent l'imperfectif, les indices de l'imperfectif apparaîtront plus tard que ceux du perfectif, et au début ils ne seront appliqués qu'aux états et aux activités, et plus tard aux accomplissements et aux achèvements.
3. Dans les langues qui marquent le progressif, il sera réservé aux activités au début, et plus tard sera appliqué aux accomplissements et enfin aux achèvements.
4. Les marques du progressif ne seront jamais appliquées aux états.

Alors, selon l'Hypothèse de l'Aspect, le progressif en anglais apparaîtra dans la production des apprenants (et les enfants pour qui l'anglais est la langue maternelle et les apprenants de l'anglais L2, enfants et adultes) dans l'ordre suivant: les activités > les accomplissements > les achèvements > les états (Andersen & Shirai 1996).

Plusieurs études ont été réalisées afin de tester la validité de l'Hypothèse de l'Aspect. Anderson (1986, cité dans Comajoan, 2006) a étudié des données recueillies auprès d'un locuteur natif d'anglais vivant au Puerto Rico et apprenant l'espagnol. Il a trouvé que le participant, Anthony, a employé la morphologie perfective avec les verbes ponctuels et la morphologie imperfective avec les verbes d'état et avec des situations duratives. Ces combinaisons employées par Anthony montrent qu'il suivait le modèle de l'Hypothèse de l'Aspect. Bardovi-Harlig (1998) a examiné des données recueillies auprès

51 locuteurs natifs de plusieurs langues inscrits dans un programme d'anglais intensif à l'Université d'Indiana. Pour cette étude, les participants ont réalisé deux tâches : une tâche écrite et une tâche orale. Pour les deux tâches, ils devaient raconter l'histoire et l'action d'un film silencieux (*Modern Times*). Elle a trouvé que les participants ont employé les marqueurs du passé le plus souvent avec les verbes téliques et qu'ils ont montré une préférence pour le progressif avec les activités, ce qui soutient l'Hypothèse de l'Aspect. Plus récemment, Comajoan (2006) a réalisé une étude longitudinale visant l'acquisition du catalan par trois locuteurs natifs d'anglais qui savaient déjà le français et/ou l'espagnol. Toutes les données recueillies étaient des narratifs oraux. Les résultats de cette étude soutiennent encore une fois l'Hypothèse de l'Aspect : les trois participants ont suivi le modèle typique, employant le prétérit plutôt avec les verbes téliques et l'imperfectif de préférence avec les activités et les états. McMannus (2013) a recueilli des données auprès de 75 apprenants (des locuteurs natifs d'anglais ou d'allemand) du français L2. Pour cette étude, les participants ont complété un test de compétence générale (deux niveaux ont été trouvés parmi les participants locuteurs natifs de chaque langue : débutant et avancé), une description orale d'une image et une tâche d'interprétation des phrases (qui teste l'interprétation que les participants assignent à certaines formes et pas la grammaticalité des phrases). L'auteur a trouvé que, pour les deux tâches, les participants montraient une préférence pour le passé composé avec les téliques et pour l'imparfait avec les atéliques (les activités et les états), ce qui maintient l'Hypothèse de l'Aspect. Mais contraire aux suppositions de cette hypothèse, les apprenants avancés de chaque L1 montraient une plus forte influence de ces combinaisons typiques que les niveaux débutant. Il suggère que les apprenants avancés auraient eu plus d'exposition à la langue cible (français) et donc à des combinaisons typiques proposées par l'Hypothèse de l'Aspect. En effet, Slabakova (2001 : 135), après un résumé détaillé de plusieurs études, affirme que la production orale des locuteurs natifs adultes d'anglais montre une forte tendance à employer le présent progressif avec les verbes d'activité comparé aux verbes téliques, et que cette préférence est même plus prononcée dans le discours adressé aux apprenants L2.

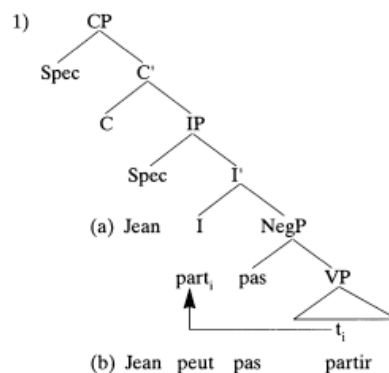
Cette présente étude testera alors si ces deux derniers principes de l'Hypothèse de l'Aspect s'appliquent à l'appropriation du progressif en anglais par des apprenants

adultes français. Il est néanmoins important d'examiner les représentations du progressif en anglais et en français afin de mieux comprendre la question du progressif. Ce survol comprendra des points de vue syntaxiques (donc génératifs) et sémantiques (donc non génératifs).

2. Le progressif en anglais vs. le progressif en français

La réalisation du progressif en anglais se différencie de sa réalisation en français par la montée des verbes thématiques. En français les verbes lexicaux montent dans la syntaxe à T(emps) (voir la Représentation 1 pour un exemple tiré de Prévost & White (2000) de la montée des verbes en français). Les verbes lexicaux en français montent et sont donc à la gauche des adverbes et de la négation dans la syntaxe, tandis que les verbes à l'infinitif ne montent pas et restent donc à la droite de ces parties syntaxiques (*ibid*). C'est ce phénomène qui distingue entre l'interprétation habituelle/générique/stative et celle d'événement en progrès (qui est permise grâce à la montée des verbes) (Al Hamad et al. 2002 : 55). La montée des verbes thématiques en français permet alors aux verbes au présent simple de prendre l'interprétation déictique (qui dépend du locuteur, du lieu et du temps, etc., de l'énoncé).

Représentation 1. Représentation visuelle de la montée des verbes en français.



Puisque les seuls verbes en anglais qui montent dans la syntaxe sont les verbes auxiliaires, *to be* et *to have*, la forme du progressif (*be + V(erbe)-ing*) se révèle nécessaire pour atteindre cette interprétation déictique d'événement en cours. Ainsi, le présent simple en français permet une interprétation d'événement en progrès tandis que le présent

simple en anglais ne permet que l'interprétation habituelle/générique/stative (1a-d).
Examinons quelques exemples :

- 1a. Erika runs in the morning.
- 1b. *Erika is running in the morning⁴.
- 1c. Marcy knows the answer.
- 1d. *Marcy is knowing the answer.

Les phrases 1a et 1c représentent cette interprétation habituelle/générique/stative qui n'est permise qu'au présent simple. On voit, en examinant la différence d'interprétation entre la phrase 1a et la phrase 1b que le progressif en combinaison avec les verbes dynamiques déclenche une interprétation autre que cette interprétation générale. La phrase 1b donc déclenche une interprétation future, suggérant qu'Erika courra demain matin. Si l'on examine la phrase 1d, on voit que le progressif en combinaison avec les verbes d'état est en fait interdit. Puisque les verbes d'état sont intrinsèquement statifs, ils ne sont compatibles qu'avec cette même interprétation suscitée par le présent simple.

2.1. Le progressif en anglais

Le progressif du présent en anglais (*be + V-ing*) est un aspect grammatical qui déclenche souvent une interprétation d'événement en progrès, mais qui peut aussi déclencher plusieurs autres interprétations qui peuvent se prouver difficiles à déchiffrer. Quirk, Greenbaum, Leech et Svartvik (1985) fournissent trois interprétations possibles du progressif : (1) un événement avec une durée inhérente, (2) la durée de l'événement est intrinsèquement limitée et (3) l'événement n'est pas encore achevé. Ils ajoutent que ces trois interprétations ne s'excluent pas mutuellement et peuvent donc être appliquées à la même action à la fois. Ayoun (2013 : 14-15) fournit quatre interprétations générales du progressif en anglais :

- 1. un événement en cours
 - a. The children are playing soccer.
 - b. *Les enfants jouent au football.*

⁴ L'astérisque au début de cette phrase indique que la phrase n'est correcte qu'avec certaines interprétations.

2. une situation temporaire
 - a. She's driving a rental car on her trip.
 - b. *Elle conduit une voiture de location.*
3. l'itération (a-b) ou l'habitualité d'un événement
 - a. Paul is focusing, aiming, and shooting calmly.
 - b. *Paul se concentre, vise et tire calmement.*
4. l'extension du présent sans la permanence du présent simple
 - a. My niece is studying at Harvard.
 - b. *Ma nièce fait ses études à Harvard.*

Cependant, les diverses interprétations du progressif ne sont pas aussi faciles à délimiter. Binnik (1991) a énuméré quatre interprétations possibles du progressif, tout en constatant qu'elles ne comprennent pas toutes les possibilités :

1. l'aspect duratif (grammatical)
 - a. My watch is working perfectly.
2. une action en train de se dérouler
 - a. Cluny is repairing the plumbing.
3. l'inachèvement
 - a. I've been playing cards with the boys.
4. donnant le cadre d'un autre événement.
 - a. When Charles came in, Cluny was repairing the plumbing.

Römer (2005), dans une étude corpus basé sur le Corpus National Britannique, a identifié deux caractéristiques principales du progressif: la continuité (\pm continu) (un prédicat continu exprime un seul événement ininterrompu qui se déroule pendant un certain temps) et la répétition (\pm répété) (un prédicat répété exprime un événement qui se produit plusieurs fois). Cependant, ces deux caractéristiques ne s'excluent pas mutuellement. Elle a trouvé que 29% des prédicats progressifs dans le corpus étaient à la fois continus et itératifs (i.e. « *he was spending nearly forty hours a week on governor's business* (Römer 2005 : 91).

Donc, combiner donc le progressif avec les différents aspects lexicaux peut influencer l'interprétation de l'énoncé. Combiner, par exemple, le progressif avec un achèvement peut déclencher une interprétation future (1a) ou itérative (1b) :

1a. John is arriving (in five minutes, tomorrow, Wednesday).

1b. John is jumping.

Quoique implicitement, Al Hamad et al. (2002) expliquent ce phénomène en s'appuyant sur le travail de Pustejovsky (1995). Ils observent que le progressif en combinaison avec un achèvement met l'emphase sur la transition d'un procès à un état. Prenant comme exemple la phrase **1a** ci-dessus : *John is arriving in five minutes*. L'information la plus importante fournie par le verbe n'est pas le fait que John est en train d'arriver ; ce n'est pas le processus qui est important. L'information importante est que, dans cinq minutes, John sera arrivé. L'intérêt de cet énoncé est la présence de John dans cinq minutes et pas l'action d'arriver que John est en train de réaliser.

Pustejovsky (1995) propose que les quatre aspects lexicaux de Vendler (1957) se composent de ce qu'il appelle des « sous-événements. » Les sous-événements sont soit des états soit des procès et, selon lui, ce qui détermine l'aspect lexical d'un verbe est sa « tête, » ce qu'il nomme « event-headedness. » Le **Tableau 2** représente les classes lexicales et les sous-événements qui les composent.

Tableau 2. Structure sous-événementielle des aspects lexicaux (tiré d'Al Hamad et al. 2002)

Aspect Lexical	Structure sous-événementiel		Exemple
Achèvement	[e1, e2*]	e1 est un procès, e2 est un état	arriver
Accomplissement	[e1*, e2]	e1 est un procès, e2 est un état	faire un gâteau
Activité	[e1]	e1 est un procès	courir, dormir
État	[e1]	e1 est un état	savoir, comprendre

*marque la tête de la structure sous-événementielle

2.2. Pourquoi le progressif est-il grammaticalisé?

Nous venons de voir que l'anglais n'est pas une langue qui permet la montée des verbes thématiques, ce qui veut dire que les verbes thématiques ne montent pas à T(emps) dans la syntaxe (Al-Hamad et al., 2002). Pour atteindre une interprétation déictique (ce qui dépend des conditions particulières de l'énonciation, i.e. le locuteur, le temps, l'endroit), il faut que les verbes montent dans la syntaxe. C'est donc la montée des verbes thématiques qui différencie entre l'interprétation habituelle/générique/stative (déclenchée par le présent simple en anglais) et l'interprétation d'événement en progrès. En anglais, les seuls verbes qui montent sont les verbes auxiliaires, *to be* et *to have*. La forme *be + V-ing* est donc nécessaire pour obtenir cette interprétation déictique. Cependant, ce n'est pas le cas dans les langues dans lesquelles les verbes montent à T(emps), comme le français. Alors ces langues permettent une interprétation d'événement en progrès avec le présent simple. Une forme explicitement grammaticalisée du progressif n'est donc pas nécessaire pour atteindre cette interprétation. Cette distinction entre les langues de montée de verbes et les langues qui ne la permettent pas se révèle d'une importance particulière dans cette étude puisque ce fait expliquerait au moins en partie l'influence de la L1 (français dans ce cas) sur la L2 (anglais). S'il y a cette influence, l'on s'attendrait à ce que les apprenants français permettent aux verbes lexicaux en anglais de monter dans la syntaxe. Cela voudrait dire que les apprenants accepteraient et produiraient un taux élevé de verbes d'activité et téliques au présent simple dans des environnements où le progressif est exigé.⁵

2.3. Le progressif en français

Le progressif n'étant pas grammaticalisé en français, il est lexicalisé avec l'expression *être en train de + V*. Le français exigeant la montée des verbes thématiques, il permet une interprétation déictique au présent simple, tandis que l'anglais exige la forme progressive grammaticalisée.

⁵ Il serait intéressant d'examiner la production des apprenants en ce qui concerne le placement des adverbes dans les phrases produites (i.e. s'ils ont tendance à produire les adverbes après les verbes conjugués).

Pour revenir aux exemples ci-dessus, les phrases en anglais exigent le progressif pour atteindre l'interprétation d'événement en progrès tandis que les phrases françaises apparaissent au présent simple.

1. un événement en cours
 - a. They are eating dinner.
 - b. *Ils dînent.*
2. une situation temporaire
 - a. He is riding with her this month.
 - b. *Il va au travail avec elle ce mois-ci.*
3. l'itération ou l'habitualité d'un événement
 - a. He is jumping.
 - b. *Il saute.*
 - c. He is arriving early as of late.
 - d. *Il est en avance ces derniers jours.*
4. l'extension du présent sans la permanence du présent simple
 - a. She is working at her mother's firm this summer.
 - b. *Elle travaille dans l'entreprise de sa mère cet été.*

La question suivante se pose donc : pourquoi faudrait-il une forme, grammaticalisée ou lexicalisée, du progressif en français ? Selon de Witt & Patard (2013 : 124), l'existence de cette expression périphrastique s'explique par un emploi modal. Les auteurs affirment que « as it is not obligatory in French to use the progressive to refer to situations that are going on in the present, it is easier to establish that the use of *en train de* is purely subjectively motivated. » Le présent simple en français aurait une interprétation plus neutre que celle impliquée par l'usage du progressif. Lachaux (2005) constate que l'expression *être en train de* est souvent employée pour exprimer une inter-subjectivité autour de l'énoncé entre le locuteur et son interlocuteur, ce qui signifierait que l'emploi de l'expression lexicale en français déclenche souvent une interprétation plus subjective que celle déclenchée par son équivalent en anglais. De Witt & Patard (2013 : 127) maintiennent que « in the case of progressives, (inter)subjective interpretations are not to be equated with an advanced stage of grammaticalization, but that, from an early stage

(as reached by *être + en train de* in Modern French) the progressive construction is susceptible to modal readings, which confirms that these are related to its basic meaning. » Elles ajoutent que « as the use of the progressive is not obligatory in French, its occurrence may be solely triggered by the speaker's wish to convey a situation as somewhat different than expected or not straightforward to interpret. »

D'après les auteurs ci-dessus, il ne serait pas incorrect de prétendre que l'usage du progressif ne provient pas d'une lacune grammaticale, mais qu'il s'agit plutôt d'une expression modale qui ne peut s'exprimer en qu'employant que le présent simple. En effet, Lachaux (2005 : 119) remarque que « *être en train de* a longtemps été présenté par les grammairiens comme « la » traduction de la périphrase anglaise *be + ing*, » mais ce n'est pas le cas. Selon elle, c'est en choisissant d'employer l'expression périphrastique que « l'énonciateur argumente et préoriente la réception de son message...une étape essentielle dans la construction de l'énoncé. » Elle propose neuf interprétations possibles de cette expression française⁶ :

1. un refus implicite

- a. « Il était tôt quand j'arrivai, et le Général **était en train de s'habiller...** »

2. une relation de cause et d'effet

- a. « Son embarras **était en train de tomber**, car il commençait à s'apercevoir qu'elle n'était de son côté pas le moins du monde embarrassée. »

3. un commentaire implicite

- a. « Mais quelques instants plus tard, alors qu'il était en train de lui signaler la beauté des lignes d'une cheminée ancienne, elle s'écria... »

4. un argument circonstanciel

- a. « Il parlait des esprits, des esprits de morts, qui **étaient en train de** lui faire d'étranges révélations... »

5. une auto-justification/réinterprétation

- a. « J'**étais** simplement **en train de** taquiner grand-mère. »

6. une reconstruction basée sur de nouvelles preuves

⁶ Les exemples suivants sont tirés de Lachaux (2005 : 125-132).

a. « Visiblement, car, bien calée dans son coin, elle **était en train de se raconter l'histoire...** »

7. une démonstration

a. « ...elle **était perpétuellement en train de dire** de faire ceci ou cela... »

8. l'humour/une complicité entre les interlocuteurs

a. « « Étrange quand même que vous ne me reconnaissez pas, n'est-ce pas ? » re-couina tout de suite l'indescriptible, que je vis alors **en train d'accomplir**...quelque évolution inexplicable... »

9. une ironie implicite

a. « Ils sont partis parce qu'ils voulaient vivre dans d'autres meubles, à ce qu'il disait, lui, et il **était en train de dire** qu'à son avis l'art devait exprimer des idées... »

Elle explique que « *être en train de* est une périphrase liée à la co-énonciation : elle apparaît pour corriger une première impression, pour rétablir une 'vérité', pour répondre à une mise en doute éventuelle, non par le biais d'une simple contradiction, mais par une rhétorique persuasive. »

2.4. Résumé

Une forme progressive explicitement grammaticalisée se révèle nécessaire dans des langues, comme l'anglais, pour distinguer entre l'interprétation habituelle/générique/stative et celle d'événement en progrès. Cela s'explique par le fait que l'anglais ne soit pas une langue de montée de verbe. C'est ce phénomène qui permet cette distinction entre les deux interprétations ci-dessus. Puisque les verbes auxiliaires en anglais montent à T dans la syntaxe, la forme grammaticalisée *be + V-ing* permet aux verbes thématiques d'adopter cette interprétation d'événement en progrès.

Ceci n'est pas le cas en français, dans lequel en tant que langue de montée de verbe, les verbes thématiques peuvent prendre soit l'interprétation habituelle/générique/stative soit celle d'événement en progrès au présent simple, selon le contexte. Le français lexicalise donc le progressif avec l'expression périphrastique *être en*

*train de*⁷. Puisque le progressif grammaticalisé n'est pas nécessaire, l'emploi de cette expression lexicale serait entièrement modal, ajoutant un sens implicite à l'énoncé, bien qu'il ne soit pas nécessaire du point de vue grammatico-aspectuel. L'anglais, comme le français, comprend lui aussi des interprétations plutôt modales du progressif. Si l'usage de cette expression lexicalisée n'est que pour aboutir à une interprétation modale, il se peut que les apprenants fassent moins attention à leur usage du progressif grammaticalisé en anglais. Pour commencer à examiner la question de l'acquisition du progressif en anglais par des apprenants adultes français, je commencerai par un survol de quelques études précédentes dans ce domaine.

3. Études précédentes sur l'acquisition du progressif anglais et l'Hypothèse de l'Aspect

De nombreuses études (e.g. Anderson 1991, Anderson & Shirai 1996, Bardovi-Harlig & Bergström 1996) ont été réalisées pour tester l'Hypothèse de l'Aspect, mais relativement peu traitent cette hypothèse du point de vue du progressif en anglais. Une telle étude est celle de Rohde (2009), qui a examiné des données recueillies d'après quatre enfants allemands ayant habité six mois en Californie. Ces enfants ont eu donc une exposition à l'anglais dans un contexte dit naturel. Les données recueillies étaient dans la forme des entrées dans de journaux des enfants tenus par le chercheur, ainsi que des notes spontanées. L'auteur a aussi enregistré des conversations avec les enfants pour compléter ses données. Il a trouvé qu'à la fin de leur séjour de six mois, les données n'ont pas tout à fait suivi le modèle proposé par l'Hypothèse de l'Aspect. Rappelons que l'Hypothèse de l'Aspect prétend que le progressif apparaîtra premièrement avec les activités, suivies par les accomplissements et enfin avec les achèvements, mais jamais avec les états. Il est intéressant de noter que bien que les données linguistiques primaires qu'ont reçues ces enfants aient suivi ce schéma, ce n'est pas le cas pour leur production. Ils ont montré une préférence pour le progressif avec des achèvements plutôt qu'avec des accomplissements. Rohde propose donc que ce phénomène s'expliquerait par le fait que les

⁷ Ayoun (2013) note qu'il y a deux autres expressions en français qui expriment le progressif : *aller + participe présent* (e.g. *La crise économique va s'aggravant*) ; et l'expression *être en voie de + infinitif*, ajoutant que cette première construction devient de plus en plus rare, et que cette deuxième expression n'est pas très commune.

accomplissements aient souvent besoin d'un complément (e.g. *write a letter*) tandis que ce n'est pas le cas pour les achevements, l'usage intransitif étant privilégié (e.g. *to leave*).

Bardovi-Harlig (2012) aborde aussi cette question du point de vue de l'Hypothèse de l'Aspect. Son point de départ était les associations typiques des aspects lexicaux. Elle cherchait à savoir si, commençant par les activités, les apprenants suivent le modèle de l'Hypothèse de l'Aspect en attribuant l'interprétation d'événement en progrès du progressif à des verbes téliques, ou s'ils commencent à attribuer de différentes interprétations possibles du progressif (e.g. itérative, habituelle, future) aux activités avant de combiner le progressif avec des téliques. Pour tenter d'apporter une réponse à cette question, elle a étudié les données recueillies auprès de 16 étudiants inscrits dans un programme intensif d'anglais dans une université américaine (les participants auraient donc bénéficié d'une instruction formelle ainsi qu'un accès à des données linguistiques primaires plus authentiques). Les participants étaient des locuteurs natifs de l'arabe, du japonais, du coréen, et de l'espagnol. L'auteur a codifié tous les prédicats produits par les participants, en contrôlant pour la morphologie, le référent temporel et les adverbess, et a ensuite codifié les cas du progressif, contrôlant en particulier l'aspect itératif ainsi que pour l'aspect lexical des prédicats. Les données montrent que les apprenants d'anglais L2 emploient la morphologie progressive principalement avec les activités et avec une interprétation d'événement en cours. Elle ajoute que les participants ont ensuite commencé à employer des adverbess temporels pour déclencher une interprétation itérative au lieu de continuer sur la route prévue par l'Hypothèse de l'Aspect. Cependant, elle remarque qu'il serait logique que les diverses interprétations du progressif (i.e. événement en progrès, itérative, habituelle) se présentent dans la production des apprenants avant qu'ils n'appliquent le progressif aux accomplissements et aux achevements.

Approchant sa question aussi du point de vue de l'Hypothèse de l'Aspect, Labeau (2005) a cherché à savoir si les participants (des apprenants anglophones de français L2) associent l'interprétation progressive de l'imparfait premièrement avec des activités suivies par les téliques mais jamais avec les états. 61 étudiants inscrits dans une université américaine ont participé à l'étude. L'auteur a recueilli les données de six manières différentes : des récits écrits ainsi qu'oraux, des textes à trous basés sur des

extraits littéraires, des productions spontanées orales, des descriptions de bandes dessinées, et des tests d'acceptabilité grammaticale. Ses résultats lui permettent de conclure qu'une analyse adaptée pour le français de l'Hypothèse de l'Aspect suggère des limitations à son efficacité en tant qu'une explication de l'appropriation du français, et que le manque d'une marque morphologique explicite du progressif en français lui empêche d'en tirer de nettes conclusions concernant son appropriation par les apprenants. Labeau fournit trois raisons possibles qui expliqueraient les raisons qui feraient que l'Hypothèse de l'Aspect soit mal adaptée à l'étude de l'acquisition de français en tant que L2. Elle explique que (1) les principes 3 et 4 (ceux qui traitent le progressif) ne s'appliquent pas au français, où les marques du progressif sont les mêmes qui indiquent l'aspect imperfectif ; (2) les données ne suivent pas de manière linéaire le modèle proposé par l'Hypothèse de l'Aspect puisqu'il apparaît qu'il y ait des sur-généralisations ; et (3) les combinaisons proposées par l'Hypothèse de l'Aspect sont aussi employées par les locuteurs natifs ce qui signifierait que d'autres traits, tels que la fréquence et le « morcellement⁸, » expliqueraient une production de ces formes morphologiques si tôt dans la production des apprenants. Il est donc important de conclure, comme le fait l'auteur, qu'il est difficile d'en tirer des conclusions concrètes de ces données dans la mesure où il s'agit de l'Hypothèse de l'Aspect et de sa relation avec l'imparfait. Il serait intéressant aussi de savoir si les participants avaient déjà acquis l'expression périphrastique *être en train de*.

Liszka (2006), comme dans la présente étude, a examiné la relation entre le présent simple en français et l'acquisition du progressif présent en anglais par des locuteurs natifs du français. Cependant, elle aborde cette question d'un point de vue génératif et pas sémantique, comme cette étude. Ses résultats sont néanmoins intéressants. Sa question de recherche principale était : est-ce que les apprenants français de l'anglais L2 savent que les verbes lexicaux en anglais ne montent pas, ce qui crée la distinction entre les interprétations du présent simple (habituelle/générique/stative) et du progressif (événement de cours) ? Huit étudiants inscrits dans une université française ont participé à cette étude, pour laquelle ils ont complété trois tâches : deux productions

⁸ « Chunking »

orales et une production écrite. L'auteur explique que le but des tâches orales était de provoquer une expression « spontanée guidée, » qui exigerait la production d'une description déclenchée par des stimuli visuelles (une image et une vidéo). Selon C. Smith (cité dans Liszka, 2006), « different types of entities predominate in passages of different modes. » Cela étant le cas, des événements et des états sont plus répandus dans des narratifs, tandis que les états et les événements en progrès sont plus fréquents dans des descriptions. Ce qui est particulièrement intéressant est la différence entre la performance des participants sur les différentes tâches. Pour la première tâche, une description orale d'une vidéo que les participants pouvaient interrompre, les participants ont réussi à attribuer des usages natifs à des formes du présent simple (100%) et du progressif présent (93,7%). Mais pour la deuxième description, où les participants n'ont pas eu l'option de mettre la vidéo en pause, ils n'ont pas obtenu d'aussi bons résultats. Elle constate que sans l'option d'interrompre la vidéo avant de la relancer, les participants ont sur-généralisé le présent simple à des environnements exigeant le progressif. Ils ont aussi produit plus d'exemples du présent simple (54,9%) que du progressif (45,1%). Les participants ont produit le présent simple d'un niveau quasi-natif (93,7%) sur la tâche écrite, tandis qu'ils n'ont produit le progressif que dans 66,1% des environnements où il était considéré comme étant obligatoire, mais elle ajoute que quand ils l'emploient ils le font correctement. Cela s'expliquerait par le fait qu'il semble que le progressif déclenche une interprétation déictique. Elle constate que la fluctuation entre la tâche écrite et les tâches orales s'expliquerait par le fait que les apprenants attribuent une interprétation d'événement en progrès ainsi que celle d'habituelle/générique /stative au présent simple en anglais, qui est permisible en français. Ce serait à cause de l'influence de la L1 sur L2, selon l'auteur. Elle explique que si c'est bien le cas, le paramètre qui permet la montée des verbes en français ne serait pas reconfigurée en anglais. Elle ajoute que les participants ont correctement produit le progressif à un taux de 65,3% sur la description orale d'une vidéo et qu'ils l'ont produit avec plus d'activités que de téliques, ce qui implique un effet de l'Hypothèse de l'Aspect. Elle constate que l'on « might expect any Primacy of Aspect Hypothesis effects to have disappeared in these advanced L2 speakers, if the interpretational and distributional properties of the form are encoded natively »

(*ibid* : 94). Mais ces résultats impliqueraient que l'Hypothèse de l'Aspect joue un rôle plus important sur l'acquisition d'une deuxième langue, même aux niveaux plus avancés.

Dans une autre étude liée à la précédente de (2006), Liszka (2009) examine encore la relation entre le présent simple et le progressif présent en anglais par des apprenants français de l'anglais L2. Elle s'appuie surtout sur le système de la grammaire générative et n'examine pas les données en tant que rattachées à leur aspect lexical. Il est néanmoins intéressant de prendre en compte ces données puisqu'elles portent sur l'acquisition du progressif présent. Elle a examiné les données de seize apprenants français de l'anglais L2. Les participants étaient tous des étudiants d'une université, inscrits dans un programme d'anglais avancé. L'expérience a compris trois tâches, deux orales et une écrite. Pour la première tâche orale, on a montré aux participants une image et on leur a demandé d'imaginer qu'ils regardaient la scène de leur fenêtre et de décrire ce qu'ils voyaient. Pour la deuxième tâche orale, les participants ont regardé une vidéo de Mr. Bean et ont dû encore une fois décrire la scène. Pour la troisième tâche, la tâche écrite, les participants ont complété un dialogue. Il y avait des trous suivis par un verbe à l'infinitif, et il fallait que les participants choisissent la bonne forme du verbe. Pour la première tâche, la description de l'image, les apprenants ont employé correctement le présent simple à un taux de 100% et le progressif présent à 92,7%, soit d'une manière native. Mais comme dans l'étude de (2006), une grande différence se révèle sur la tâche de production : les apprenants emploient correctement le présent simple pour 94,9% des cas où il était requis, mais ils ne produisent le progressif qu'en 54,8% des cas requis. Si on revient aux résultats de son étude de (2006), on observe presque le même phénomène, mais il est important de prendre en compte que la description de l'image de l'étude précédente a été faite à l'écrit. Liszka propose que cette différence se serait produite parce que la description d'une image serait une tâche assez connue, surtout parce que les participants étaient des étudiants d'un niveau avancé. D'après ces données, l'auteur constate qu'elles sont une confirmation de l'Hypothèse de l'Inflexion Superficielle Manquante (proposée par Prévost & White (2000), cité dans Liszka (2009)), cette hypothèse propose que quand les apprenants d'une L2 se trouvent soumis à des pressions communicatives, ils emploieraient une forme de base au lieu de la bonne forme (i.e. le présent simple d'un verbe au lieu du temps exigé par le contexte de l'énoncé), même s'ils

savent explicitement la forme et les règles de son emploi. Les résultats de la troisième tâche indiquent aussi une compétence presque native des apprenants en ce qui concerne le présent simple ; ils l'ont employé dans 94,2% des cas qui l'exigeaient. Mais comme les résultats de la description de la vidéo, les participants n'ont employé le progressif qu'en 54,8% des cas l'exigeant. Selon l'auteur, les données de ces trois tâches confirmeraient donc l'Hypothèse du Manque Représentatif⁹ (proposée par Hawkins 2005 (cité dans Liszka 2009), cette hypothèse « attributes optionality to a representational deficit... arising from L1-L2 parametric differences »). Alors un déficit qui résulte d'une influence de la L1 sur la L2 les empêcherait d'assigner des interprétations natives à des formes grammaticales. Cela voudrait aussi dire que les caractéristiques qui sont présentes dans la L1 seraient aussi accessibles dans la L2, ce qui mènerait à des représentations syntaxique et sémantique natives réalisées dans la production des apprenants. Liszka propose que les apprenants semblent savoir que l'auxiliaire *to be* monte dans la syntaxe, ce qui produit une interprétation d'évènement en cours. Mais, ajoute-elle, cela se produirait parce que tous les verbes thématiques en français sont obligés de monter dans la syntaxe et que, dans ce cas-là les caractéristiques de la L1 et de la L2 coïncident. Cependant, les résultats des tâches de la description de la vidéo et de la tâche écrite indiquent que l'emploi du progressif n'apparaît pas dans tous les environnements d'une manière native. Elle suppose qu'il s'agit d'une sur-généralisation du présent simple, lui accordant l'interprétation d'évènement en cours ainsi que celle d'habituelle/générique/ stative, comme en français. Si cela est le cas, conformément aux idées proposées par l'Hypothèse du Manque Représentatif, cela indiquerait que les verbes lexicaux sont permis par les apprenants en anglais de monter, ce qui permettrait au présent simple d'inclure l'interprétation d'évènement en cours.¹⁰

Dans une étude de suivi, Liszka (2015) a reproduit cette dernière étude avec 16 participants français vivant en Grande Bretagne. L'auteur a analysé les données recueillies de ces participants du point de vue de l'Hypothèse de Manque Représentationnel (Hawkins, 2005). Elle s'est concentrée sur l'alternance du présent

⁹ *The Representational Deficit Hypothesis*

¹⁰ Il se peut aussi que les apprenants préfèrent commettre une erreur sémantique au lieu de prendre un risque grammatical.

simple avec le progressif présent en anglais. Les participants ont complété les mêmes tâches que dans son étude de 2009. Puisqu'elle ciblait les connaissances grammaticales implicites des participants pour tester l'efficacité l'Hypothèse du Déficit Représentationnel, elle n'a employé que les données des participants ayant obtenu un score de 91%-100% sur un test de compétence générale, ce qui correspond au niveau C2 ainsi qu'il est défini par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)¹¹. La première tâche que les participants ont complétée était la description orale d'une image. Les participants ont produit le présent simple, ainsi que le progressif, à des niveaux quasi-natifs (98,8% et 92,1% respectivement). Il est intéressant de noter que ces niveaux de performance ne sont pas maintenus lors de la deuxième tâche, la description d'une vidéo. Sur cette tâche, les participants ont produit correctement le présent simple 97,4% du temps, mais ils n'ont produit le progressif correctement que 59,6% du temps dans les contextes où il était considéré comme étant obligatoire. Les données d'un dialogue contextualisé ont révélé des résultats similaires : les participants ont produit correctement le présent simple 95,5% du temps, mais le progressif seulement 79,4% du temps. L'auteur remarque que, bien que les résultats de la première tâche semblent rejeter l'Hypothèse du Déficit Représentationnel, ceux des deux autres tâches semblent la confirmer. Elle explique que la performance des participants sur la tâche de la description d'une image s'expliquerait par le fait que les participants se soient attendus au progressif et qu'ils connaîtraient la tâche. Il y aurait donc peut-être des effets de tâches. Liszka argumente donc que ces résultats confirmeraient l'Hypothèse du Déficit Représentationnel puisque l'on s'attendrait à ce que la performance des apprenants d'un niveau avancé se situe toujours à un niveau quasi-natif si le paramètre de montée de verbe en français avait été modifié pour l'anglais.

Dans une étude qui a obtenu des résultats plus prometteurs en ce qui concerne l'acquisition du progressif en anglais, Al-Thubaiti (2015) a examiné les données recueillies auprès de 143 locuteurs natifs d'arabe pour déterminer s'ils arrivent à distinguer entre les interprétations aspectuelles différentes du présent simple et du progressif en anglais, ainsi que le rôle que joue l'aspect lexical des verbes dans leur acquisition de l'aspect grammatical en anglais. Les participants ont d'abord complété un

¹¹ *The Common European Framework for Reference of Languages*

test de compétence générale pour déterminer leur niveau linguistique, suivi par une tâche d'interprétation aspectuelle. Pour cette tâche, on leur a demandé de lire une courte histoire (de 3 à 6 phrases) puis de choisir la phrase qui décrirait la mieux l'histoire. Les résultats de cette tâche ont révélé que la performance des participants s'est améliorée en fonction de leur niveau linguistique et que les participants les plus avancés ont obtenu des résultats similaires à la performance des locuteurs natifs ($p > .05$). Ces résultats ont aussi montré que l'effet de l'aspect lexical des verbes est devenu de moins en moins important en fonction du niveau des participants. Les achèvements et les états se sont révélés être difficiles pour les participants des niveaux moins avancés, mais cette difficulté s'atténue aux niveaux plus avancés.

4. L'Étude

4.1. Questions de Recherche

La motivation pour cette étude dérive d'une lacune générale d'études qui testent les principes 3 et 4 de l'Hypothèse de l'Aspect en ce qui concerne l'acquisition du progressif par des apprenants français d'anglais L2. Cette étude visera donc à approfondir nos connaissances concernant ce phénomène. Prenant donc comme point de départ l'Hypothèse de l'Aspect (Anderson & Shirai, 1996), selon laquelle les apprenants d'une L2 attribueront le progressif en premier aux activités suivies par les téléquies, mais jamais les états, le but de cette présente étude est de répondre aux questions suivantes :

1. Les locuteurs natifs de français emploient-ils le progressif présent en anglais en premier avec les activités, suivies les téléquies ?
2. Les locuteurs natifs de français sur-généralisent-ils le progressif présent aux états ?
3. Y aura-t-il un effet de groupe, et les apprenants avancés performeront-ils au niveau quasi-natif ?

A partir des questions ci-dessus, je propose les suppositions suivantes : 1) les apprenants suivront le modèle de développement proposé par l'Hypothèse de l'Aspect, employant le progressif de préférence avec les verbes d'activité, suivis par les verbes téléquies ; 2) les

apprenants ne sur-généraliseront pas le progressif aux verbes d'état ; et 3) il y aura un effet de compétence générale linguistique, et la performance des participants s'améliorera en fonction de leur niveau linguistique.

4.2. Participants

Pour tester ces suppositions, des données ont été recueillies auprès de locuteurs natifs du français (n = 55) inscrits dans une université en France qui se spécialisaient tous en anglais L2. La plupart des participants ont indiqué qu'ils étudiaient l'anglais depuis au moins six mois, mais pour quelques-uns ce n'était que leur première année, et ils ont tous indiqué une forte motivation pour apprendre l'anglais. Ils avaient de 18 à 27 ans quand les données ont été recueillies. La plupart, mais pas tous, avait effectué un séjour dans un pays anglophone dont la durée varie de quelques jours à plusieurs années. Les données qu'ils ont fournies ont été comparées à celles de sept locuteurs natifs d'anglais qui ont servi de groupe témoin. Le **Tableau 3** résume ces informations.

Tableau 3. Résumé des participants

Groupes	N	Âge	Motivation	Séjour à l'étranger	Nombre d'années étudiant la langue
Expérimental	55	18-27	Élevée	3 jours à 5 ans	1 ans à 6+ ans
Témoin	7	18-37	S.O.	S.O.	S.O.

4.3. Les tâches empiriques

Tous les participants ont complété trois tâches empiriques. La première tâche, un test de compétence générale, a été administrée afin de déterminer le niveau linguistique général des participants. Ce test comprenait des phrases grammaticalement correctes et incorrectes, et les participants devaient les accepter ou les rejeter. Le choix de « Je ne sais pas » a été inclus afin d'assurer que les résultats soient aussi fiables que possibles. La deuxième tâche était un test d'acceptabilité/préférence grammaticale. Pour cette tâche, les participants devaient choisir entre deux phrases uniquement différenciées par le temps du verbe (i.e. le présent simple ou le progressif présent). De plus, ils devaient indiquer leur degré de certitude que leur choix était correct et a) si l'autre phrase était acceptable ou

pas. Ces deux dernières questions ont été présentées comme une échelle de 1 à 10, (pour A) 1 étant *pas du tout certain(e)* et 10 étant *tout à fait certain(e)*, et pour B, 1 étant *pas du tout acceptable* et 10 étant *tout à fait acceptable*. Les questions concernant les informations supplémentaires ont été posées en français afin d'éviter toute confusion. Voir l'*Exemple 1* pour un exemple des questions de du format. Tous les stimuli ont été codifiés pour l'aspect lexical inhérent selon le test créé par Shirai (1991). Pour la dernière tâche, les participants ont regardé la bande-annonce d'un film muet et on leur a demandé de décrire l'action qui se déroulait en la regardant. Cela a été fait pour éviter tout effet de tâche du test d'acceptabilité/préférence grammaticale.

Exemple 1—Test d'acceptabilité/préférence grammaticale

1. a. James is walking to the store to buy bread right now.
- b. James walks to the store to buy bread right now.

Je préfère A B

Certitude : 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

L'autre phrase est: pas du tout acceptable.....tout à fait acceptable

 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Le sujet de la description de la vidéo a été proposé de façon à provoquer autant d'exemples du progressif présent que possible sans demander explicitement aux participants de se concentrer sur le progressif. Ceci a été fait pour assurer que la production des participants soit aussi naturelle que possible en ne restreignant pas leur production à la forme morphologique ciblée. Les participants pouvaient ainsi produire les formes qu'ils croyaient les plus appropriées selon le contexte non seulement de la vidéo mais aussi de ce qu'ils avaient déjà dit. Le but de cette tâche était d'obtenir autant d'exemples du progressifs que possible, mais dans un contexte avec plus de pression (e.g. Liszka 2006, 2009, 2015). Procéder ainsi, en théorie, devrait avoir provoquer la représentation la plus précise du système aspectuel/ temporel de l'interlangue des participants puisqu'ils n'ont pas eu le temps de réfléchir à ce qu'il voulait dire ou comment le dire. En effet, les consignes de la tâche précisait qu'ils ne devaient pas

mettre trop de temps à réfléchir puisque l'action changerait vite. C'était pour cette raison qu'une bande annonce, où les scènes sont très courtes en général, a été choisie. Les prédicats employés par les participants ont été codifiés pour leur aspect lexical ainsi que pour leur temps.

4.4. Résultats

4.4.1. Test de compétence générale

Les résultats du test de compétence générale ont révélé trois niveaux significatifs entre les participants du groupe expérimental : débutant (n = 20), intermédiaire (n = 16) et avancé (n = 19). Les résultats d'une ANOVA simple ont indiqué que la différence entre ces trois niveaux est significative ($F(3, 58) = 3.520, p = .021$). Les résultats d'un test de chi carré ont montré que la différence entre ces trois groupes et le groupe témoin est aussi significative ($\chi^2(2) = 12.299, p = .002$). Le taux total de « correct » pour les trois niveaux du groupe expérimentale était de 65,3%. Mais bien que la différence entre le groupe expérimental et le groupe témoin soit significative, le groupe témoin n'a obtenu que 71,8% sur cette première tâche, un taux très bas pour des locuteurs natifs. Les résultats du groupe témoin se seraient produits à cause de confusion concernant la tâche et/ou les stimuli. Des cas de particularités de certains stimuli les auraient gênés puisqu'il y en avait qui étaient grammaticalement corrects, mais pour qui plus de contexte auraient aidé l'interprétation (exemple 1a) ou dont le sens était contraire mais dont la grammaire était correcte (exemple 1b).¹²

Exemple 1a-b. Cas particuliers des stimuli du test de compétence générale

1a. John knows all about the Internet. He would help you understand it.

Correcte Incorrecte Je ne sais pas

1b. It is raining outside. You mustn't take an umbrella.

Correcte Incorrecte Je ne sais pas

¹² Le test de compétence générale employé est un test commun employé pour déterminer les niveaux des participants.

4.4.2. Test d'acceptabilité/préférence grammaticale

Les résultats du test d'acceptabilité/préférence grammaticale sont peut-être moins surprenants, du moins en ce qui concerne la performance du groupe témoin au moins. Le niveau débutant a obtenu un taux de réussite générale de 87,3%, 92,3% pour le niveau intermédiaire, 92,7% pour le groupe avancé et 100% pour le groupe témoin ($X^2(1) = 20.944, p = .001$). Un test de chi carré a montré que ces différences sont significatives de point de vue statistique. Les résultats d'un test de comparaison par paires révèlent une différence qui est significative entre les participants aux niveaux débutant et intermédiaire ($p = .004$), significative entre débutant et avancé ($p = .007$) et significative entre débutant et témoin ($p = .007$) ; pas de différence significative entre les groupes intermédiaire et avancé ($p = .385$), mais une différence significative entre les groupes intermédiaire et témoin ($p = .001$), ainsi qu'entre les groupes avancé et témoin ($p = .001$)¹³. Le **Tableau 4** résume ces résultats. Ils indiqueraient une réponse quasi-positive à ma dernière questions de recherche : le groupe avancé a obtenu un meilleur taux de réussite comparé aux groupes débutants et intermédiaires, mais la différence entre le groupe intermédiaire et le groupe avancé n'est guère significative, et la différence entre le niveau avancé et le groupe témoin est, en effet, significative, ce qui veut dire que ces participants n'ont pas encore obtenu un niveau natif.

Tableau 4. Résumé des niveaux de signifiante entre les groupes

Groupe	Débutant	Intermédiaire	Avancé	Témoin
Débutant	S.O. ¹⁴	<i>.004</i>	<i>.007</i>	<i>.001</i>
Intermédiaire	<i>.004</i>	S.O.	.385	<i>.001</i>
Avancé	<i>.007</i>	.385	S.O.	<i>.001</i>

Pour revenir à ma question concernant l'effet de l'aspect lexical et l'Hypothèse de l'Aspect (les locuteurs natifs de français emploient-ils le progressif en premier avec les

¹³ Il faut noter qu'à cause de la grande quantité de tests de comparaisons faits, il se peut que quelques-uns des résultats sur cette tâche ainsi que sur la deuxième soient significatifs « au hasard. »

¹⁴ S.O. signifie « Sans objet. » *Not applicable* en anglais.

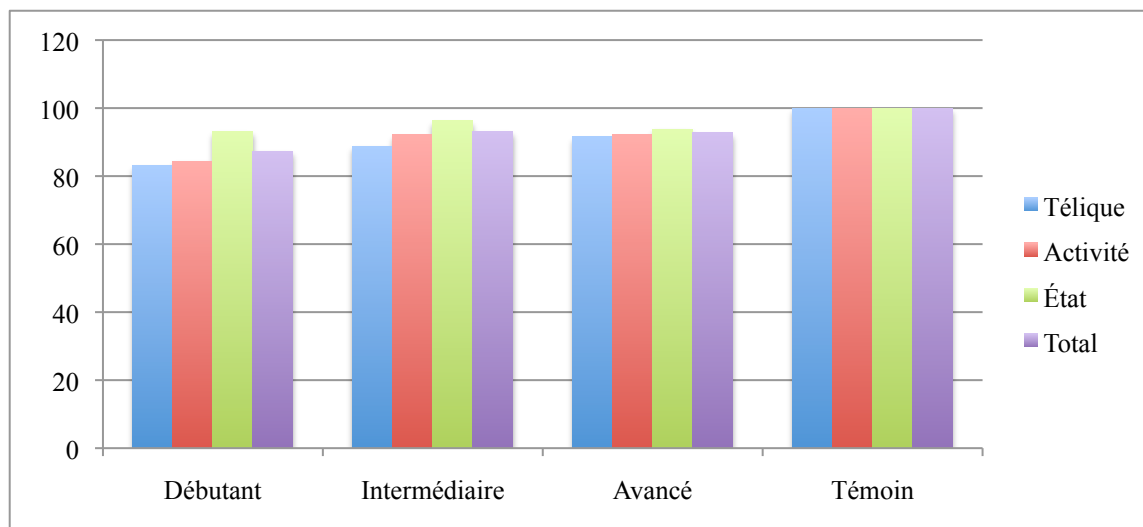
activités suivis par les téléiques)¹⁵, les résultats semblent y apporter une réponse affirmative. Si l'on décompose les résultats des participants afin d'examiner les taux de réussite et leur rapport avec les aspects lexicaux, on remarque une forte préférence pour les activités. Le groupe débutant a répondu correctement aux stimuli téléiques 83% du temps, et les participants de ce groupe ont obtenu un taux de réussite de 84,4% pour les activités et de 93% pour les états. Concernant le groupe intermédiaire, ils ont obtenu un taux de réussite de 88,8% avec les téléiques, de 92,2% avec les activités et de 96,3% avec les états. Le groupe avancé a obtenu 91,6% avec les téléiques, 92,1% avec les activités, et 93,7% avec les états. Enfin, le groupe témoin a obtenu 100% avec tous les aspects lexicaux. Le **Tableau 5** résume ces résultats. Des tests de chi carré indiquent que ces résultats sont significatifs pour tous les niveaux à part le niveau avancé : débutant ($X^2(1) = 16.941, p = .001$), intermédiaire ($X^2(1) = 12.167, p = .001$), avancé ($X^2(1) = 0.032, p = .399$). Ces résultats indiqueraient donc que l'aspect lexical inhérent joue un rôle important dans la performance et l'acquisition des apprenants (ils ont obtenu de meilleurs résultats avec les états, bien avec les activités et le pire avec les téléiques). Ces différences semblent s'estomper au fur et à mesure que le niveau des apprenants s'améliore.

Graphique 1. Résultats du test d'acceptabilité/préférence grammaticale

Niveaux	Aspect Lexical			
	Télique	Activité	État	Total
Débutant	65,0%	80,4%	90,0%	77,3%
Intermédiaire	74,2%	83,9%	94,3%	83,1%
Avancé	74,4%	86,5%	92,8%	83,7%
Témoin	90,5%	99,0%	100%	96,1%

¹⁵ Les verbes de cette tâche ont été testés pour l'aspect lexical et ils partagent les mêmes aspects lexicaux dans les deux langues.

Représentation visuelle du Tableau 5



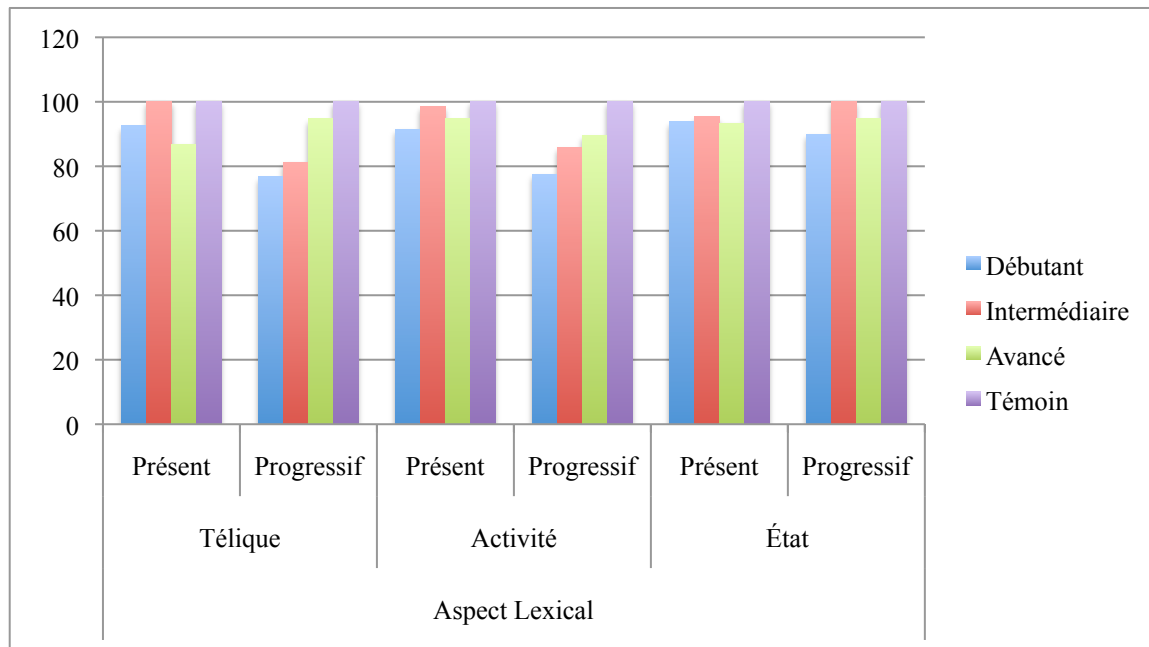
Pour pouvoir mieux examiner la relation entre l'aspect lexical et son influence sur le choix des temps chez les apprenants, il faut d'abord décomposer ces taux pour les examiner en fonction des temps (soit présent simple soit progressif). Le **Tableau 6** résume les taux de réussites en les décomposant de cette manière. Il est intéressant de remarquer que tous les niveaux des participants ont obtenu un score d'au moins 86,8% pour les stimuli au présent pour tous les aspects lexicaux. Cependant, ce n'est pas le cas pour le progressif. Les participants obtiennent de bon résultats avec les états, rejetant le progressif presque 100% du temps, mais ils obtiennent un score moins élevé pour les activités et les téléques, pour les stimuli au progressif du moins. Le groupe débutant a obtenu un score de 76,7% avec les téléques au présent progressif et de 92,5% avec les téléques au présent simple ; 77,5% avec les activités au présent progressif et 91,3% au présent simple ; et 90,0% avec les états au progressif présent (ils ont correctement rejeté ces stimuli 90% du temps) et 93,8% au présent. Il est intéressant de remarquer que les niveaux intermédiaire et avancé, bien qu'ils aient obtenu de meilleurs scores pour la plupart, montrent toujours une préférence, de la même façon que le niveau débutant, pour le présent simple pour tous les aspects lexicaux. Le niveau intermédiaire a obtenu un score de 100% avec les états au progressif et 95,3% au présent, 85,9% avec les activités au progressif et 98,4% au présent, et 81,3% avec les téléques au progressif et 100% au présent simple. Enfin, le niveau avancé a obtenu un score de 94,7% avec les états au

progressif et 93,4% au présent simple, 89,5% avec les activités au progressif et 94,7% au présent simple, et 94,7% avec les téléques au progressif et 86,8% au présent simple.

Tableau 6. Taux de réussite par aspect lexical et temps

Niveau	Aspect Lexical					
	Télique		Activité		État	
	Présent	Progressif	Présent	Progressif	Présent	Progressif
Débutant	92,5%	76,7%	91,3%	77,5%	93,8%	90,0%
Intermédiaire	100%	81,3%	98,4%	85,9%	95,3%	100%
Avancé	86,8%	94,7%	94,7%	89,5%	93,4%	94,7%
Témoin	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Représentation visuelle du des résultats du Tableau 6



En ce qui concerne la performance des apprenants avec les prédicats au présent simple, les seules différences qui se sont révélées significatives entre les niveaux du groupe

expérimental sont ceux entre les niveaux débutant et intermédiaire pour les activités ($p = .032$) (soit une différence de 7,3%), et entre les niveaux intermédiaire et avancé pour les télégraphiques, avec un écart de 13,2% entre ces niveaux ($p = .016$). Mais il faut remarquer que le niveau intermédiaire a obtenu de meilleurs résultats que le niveau avancé dans cette catégorie. Concernant les différences de significativité entre les groupes expérimentaux et le groupe témoin, il y a, en effet, plusieurs cas où ces différences se sont révélées être significatives apparaissant entre le niveau débutant et le groupe témoin avec les états au présent simple ($p = .027$) et avec les télégraphiques au présent simple ($p = .007$) ; entre le niveau intermédiaire et le groupe témoin avec les états au présent simple ($p = .049$) ; et entre le groupe avancé et groupe témoin avec les états ($p = .024$). Bien que les différences entre tous les niveaux et le groupe témoin soient significatives, tous les participants du groupe expérimental ont obtenu un score d'au moins 93,4% ce qui est très bien.

Il est aussi intéressant de comparer la performance des groupes non seulement entre eux, mais aussi entre les aspects lexicaux en ce qui concerne le progressif. Pour les verbes télégraphiques au progressif, la différence entre le niveau débutant et le niveau avancé est significative ($p = .002$) ainsi qu'entre le niveau intermédiaire et le niveau avancé ($p = .015$). Pour les activités au progressif, la seule différence significative se produit entre le niveau débutant et le niveau avancé ($p = .022$). Finalement, pour les états au progressif, la seule différence significative se produit entre le niveau débutant et le niveau intermédiaire ($p = .032$). Ces résultats indiqueraient donc un effet de niveau qui joue un rôle aux plus débutants niveaux, mais dont l'effet se diminue une fois que les apprenants atteignent un niveau intermédiaire.

Les différences de performance en ce qui concerne les aspects lexicaux à l'intérieur des niveaux se révèlent significatives aussi. Pour le niveau débutant, la différence entre les télégraphiques et les activités ne s'est pas prouvée significative ($p = .384$), mais elle l'est entre les télégraphiques et les états ($p = .003$) et entre les activités et les états ($p = .004$). À l'intérieur du niveau intermédiaire, la seule différence significative est celle entre les télégraphiques et les états ($p > .011$). Il n'y a pas eu de différence significative à l'intérieur du niveau avancé ni à l'intérieur du groupe témoin.

Si l'on examine ensuite les différences à l'intérieur des niveaux ainsi qu'à l'intérieur des aspects lexicaux, on voit encore quelques différences significatives. La

différence entre les téliques au présent et au progressif se révèlent être significatives pour les niveaux débutant et intermédiaire ($p > .019$ et $p > .004$ respectivement). Cette même différence pour les verbes d'activité se révèle être significative pour ces deux niveaux aussi : $p = .008$ pour le niveau débutant et $p = .004$ pour le niveau intermédiaire. D'après ces résultats, on pourrait conclure qu'il y a un effet non seulement de niveau qui joue un rôle dans l'acquisition des apprenants, mais aussi un effet d'aspect lexical. Les participants du niveau avancé éprouvent beaucoup moins de difficultés que les autres. Il est important aussi de remarquer que tous les participants (à part le niveau avancé avec les téliques) obtiennent de meilleurs résultats avec le présent simple, acceptant les phrases avec des prédicats au présent simple à un taux plus élevé que pour les phrases avec des prédicats au progressif présent. D'après ces résultats, on pourrait constater que les apprenants suivent plus ou moins le modèle proposé par l'Hypothèse de la Primauté de l'Aspect : ils obtiennent de meilleurs résultats avec les activités au présent progressif qu'avec les prédicats téliques au présent progressif (sauf, étonnamment, le niveau avancé). Il serait juste de constater que tous les participants ont peu de difficulté avec les états, les acceptant au présent et les rejetant plus que 90% du temps. Il est néanmoins important d'observer que la différence entre les niveau débutant et avancé comparée au groupe témoin sont significatives en ce qui concerne leur performance avec les états au présent simple ($p = .027$ et $p = .024$ respectivement). Mais il n'y a aucune différence significative entre les groupes expérimentaux et le groupe témoin pour les états au progressif.

Concernant la certitude des participants, le niveau débutant était sûr de leur réponse 95,6% du temps (96% du temps avec les téliques, 95,6% avec les activités et 86,5% avec les états). Ce qui est intéressant est que ces pourcentages sont à l'inverse de leurs scores sur cette tâche. Ils sont le plus certains avec les téliques tandis qu'ils obtiennent les pires résultats avec cet aspect lexical. De plus, ils n'ont correctement rejeté l'autre phrase que 56,9% du temps. Le niveau intermédiaire a indiqué un taux de certitude général très élevé de 97,8% (94,2% avec les téliques, 100% avec les activités et 87,8% avec les états). Ces pourcentages reflètent plus leurs résultats sur cette tâche, ce qui est un bon indicateur qu'ils savent qu'ils sont corrects. Néanmoins, eux aussi, ils rejettent correctement les phrases qu'ils n'ont pas choisies à un taux de 65,5%, un taux

plus élevé que le niveau débutant. Quant au niveau avancé, ils sont certains de leurs choix 96,1% du temps (95,7% du temps avec les téléiques, 100% du temps avec les activités et 87,9% avec les états). Ces taux reflètent plus ou moins non seulement leurs scores sur la tâche, mais aussi les taux de certitude du niveau intermédiaire. Et comme le niveau intermédiaire, ils ne rejettent la phrase qu'ils avaient pas choisie que 59,7% du temps. Ces résultats indiquent que, bien qu'ils soient certains dans la plupart des cas, ils permettent plus de la moitié du temps les deux temps (le présent simple et le présent progressif). D'après ces informations, l'on pourrait conclure que soit il y a un effet de la L1 qui permet que les deux lectures soient correctes, soit ces participants ne voulaient pas perdre la face, pour ainsi dire, et ont donc choisi d'indiquer les deux phrases comme étant correctes.

4.4.3. Description de la vidéo

Pour la description de la vidéo, après avoir codifié tous les prédicats produits par les participants, j'ai pris en compte le contexte général de leur production afin de pouvoir déterminer la pertinence des temps qu'ils ont produits. Dans les environnements exigeant un temps au présent, j'ai considéré le présent progressif comme étant obligatoire pour la plupart des verbes téléiques et les verbes d'activité, et le présent simple comme étant obligatoire pour les verbes d'état. Les résultats statistiques pour cette tâche montrent quasiment les mêmes résultats que pour ceux du test d'acceptabilité/préférence grammaticale : le niveau débutant a produit correctement les verbes téléiques 78,1% du temps, les activités 89,2% et les états 100%, soit un taux de réussite total de 90,9% ; le niveau intermédiaire a obtenu un taux de réussite de 75,9% avec les téléiques, 95% avec les activités et 100% avec les états, soit 93,2% en total ; le niveau avancé a eu 80,9% avec les téléiques, 95,6% avec les activités et 100% avec les états, soit 93,7% en total ; et le groupe témoin a produit correctement les verbes téléiques 87,2% du temps, les activités 90,2% et les états 100%, soit 91,8%.¹⁶ Le **Tableau 7** résume ces pourcentages. Des tests de chi carré montrent encore une fois que ces résultats sont significatifs : pour le niveau

¹⁶ Le groupe témoin aurait obtenu ces résultats si loin de 100% parce que le présent narratif en anglais permet l'emploi du présent simple au lieu du présent progressif en racontant des événements (i.e. le présentateur d'un match de sport)

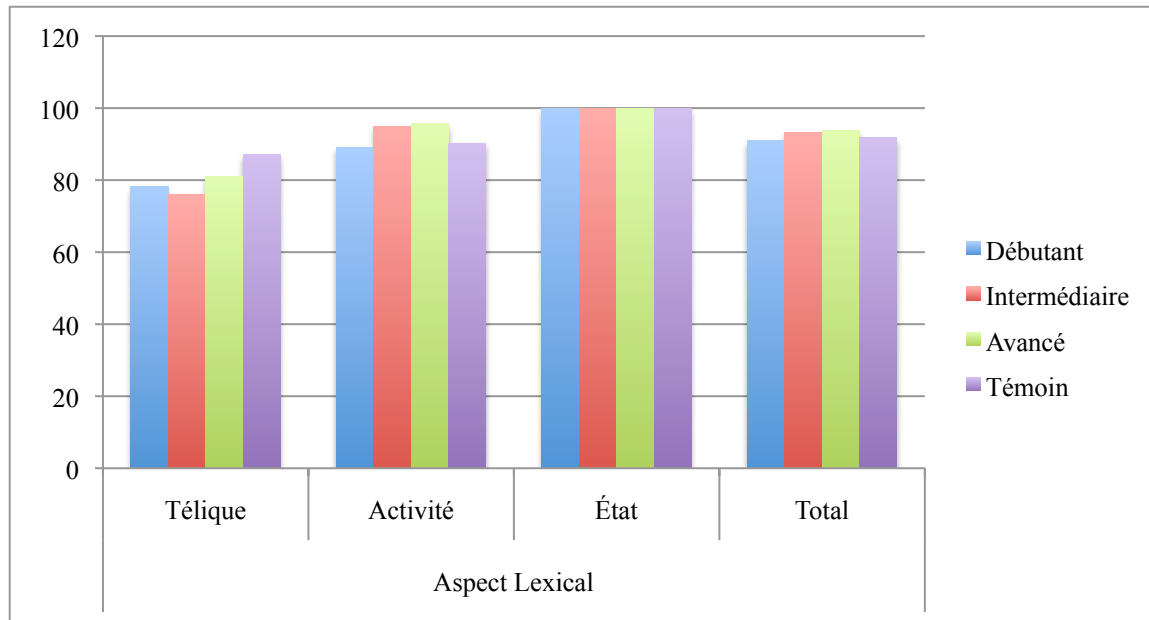
débutant ($X^2(2) = 47,714, p = .001$) ; intermédiaire ($X^2(2) = 15,534, p = .001$) ; et avancé ($X^2(2) = 27,905, p = .001$) ; et témoin ($X^2(2) = 33,892, p = .001$). On peut déjà observer un fort effet d'aspect lexical en regardant les états. Tous les niveaux les ont produit correctement 100% du temps, ce qui veut dire que personne n'a produit aucun état au progressif. En effet, tous les niveaux ont obtenu de meilleurs résultats avec tous les aspects lexicaux sur cette tâche.

Dans la même veine que le test d'acceptabilité/préférence grammaticale et bien qu'ils obtiennent de meilleurs taux de réussite sur cette tâche avec tous les aspects lexicaux, les participants montrent une préférence pour les activités comparées aux téléques. En effet, les différences entre les téléques et les activités, entre les activités et les états, et entre les téléques et les états sont significatives à tous les niveaux ($p > .00$ pour toutes les comparaisons). La seule différence non significative se révèle entre les téléques et les activités du groupe témoin ($p = .24$). Ces résultats montrent donc déjà un fort effet d'aspect lexical chez les apprenants.

Tableau 7. Résumé des pourcentages corrects des verbes produits

Groupe	Aspect Lexical			
	Télique	Activité	État	Total
Débutant	78,1%	89,2%	100%	90,9%
Intermédiaire	75,9%	95,0%	100%	93,2%
Avancé	80,9%	95,6%	100%	93,7%
Témoin	87,2%	90,2%	100%	91,8%

Représentation visuelle du Tableau 7



Dans la même veine que le test d'acceptabilité/préférence grammaticale et bien qu'ils obtiennent de meilleurs taux de réussite sur cette tâche avec tous les aspects lexicaux, les participants montrent une préférence pour les activités comparées aux télitiques. En effet, les différences entre les télitiques et les activités, entre les activités et les états, et entre les télitiques et les états sont significatives à tous les niveaux ($p > .00$ pour toutes les comparaisons). La seule différence non significative se révèle entre les télitiques et les activités du groupe témoin ($p = .24$). Ces résultats montrent donc déjà un fort effet d'aspect lexical chez les apprenants.

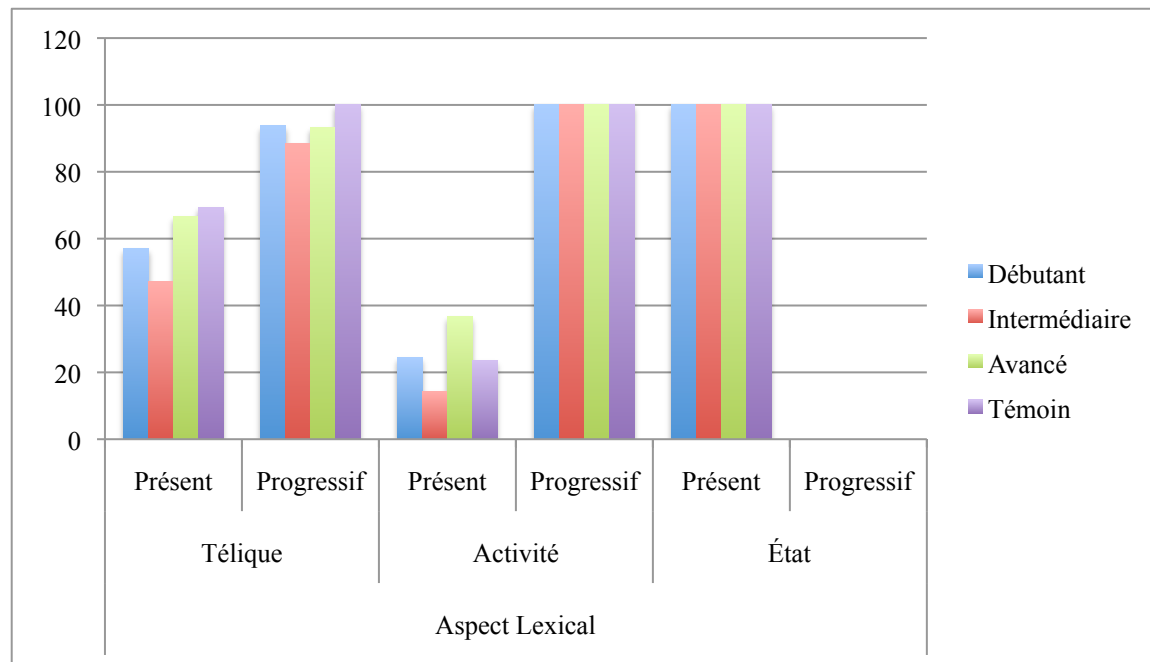
Comme pour la dernière tâche, il faut décomposer ces résultats pour examiner la performance des participants en fonction des temps du présent simple et du progressif. Le **Tableau 8** fournit un résumé des pourcentages de réussite ainsi que le nombre d'occurrences des prédicats produits à chaque temps. Puisque les participants ont correctement produit les états à un taux de 100%, je me concentrerai sur les prédicats télitiques et d'activité.

Tableau 8. Résumé des pourcentages de réussite pour la description de la vidéo*

Niveau	Aspect Lexical					
	Télique		Activité		État	
	Présent	Progressif	Présent	Progressif	Présent	Progressif
Débutant	n = 49	n = 65	n = 41	n = 246	n = 211	n = 0
	57,1%	93,8%	24,4%	100%	100%	S.O.
Intermédiaire	n = 34	n = 78	n = 14	n = 226	n = 220	n = 0
	47,1%	88,5%	14,3%	100%	100%	S.O.
Avancé	n = 66	n = 75	n = 19	n = 252	n = 201	n = 0
	66,7%	93,3%	36,8%	100%	100%	S.O.
Témoin	n = 36	n = 50	n = 17	n = 166	n = 75	n = 0
	69,4%	100%	23,5%	100%	100%	S.O.

*ces pourcentages reflètent les taux de production correcte de chaque catégorie, i.e. le niveau débutant a produit 49 verbes téliques au présent progressif et ils en étaient dans 57,1% de ces cas.

Représentation visuelle du Tableau 8



Si l'on examine tout d'abord les activités, on voit que les participants ont employé le progressif avec les activités à un taux de 100%, donc à un niveau tout à fait natif. Ils savent à tous les niveaux donc que le progressif se combine assez fréquemment avec les activités et ils sont à l'aise quand il s'agit de les produire. Remarquons aussi qu'ils produisent un très grand nombre d'activités, surtout au progressif. Cela pourrait être un effet de la vidéo (qui comporte plus d'activités qui se passent dans la vidéo que des téliques), mais cela veut néanmoins dire qu'ils ont une compétence assez élevée avec les activités.

J'ai déjà indiqué que les différences entre les pourcentages totaux à tous les niveaux sont significatives entre les aspects lexicaux, et si l'on n'examine que les taux des prédicats progressifs, on obtient les mêmes résultats à tous les niveaux entre les verbes téliques et d'activité : $p = .001$ au niveau débutant ; $p = .001$ au niveau intermédiaire ; et $p = .001$ au niveau avancé. Les participants montrent donc une forte préférence pour, ou du moins une meilleure compétence avec, les activités au progressif qu'avec les verbes téliques. Il y a donc un fort effet d'aspect lexical entre les verbes téliques et les activités qui influence leur choix entre le présent simple et le présent progressif. Ce qui renforcerait cette assertion est le nombre de prédicats que les

participants produisent de chaque aspect lexical non seulement au progressif mais aussi au présent simple. Tous les niveaux produisent plus de 200 verbes d'activité et au moins 65 verbes téliques au progressif. Le niveau débutant produit 41 verbes d'activité et 49 verbes téliques au présent simple. Ils ne produisent donc que 14,3% des verbes d'activité au présent simple, tandis que 42,6% des verbes téliques qu'ils produisent sont au présent simple, soit une différence de 28,4%, et des résultats similaires se produisent aux niveaux intermédiaire et avancé : le niveau intermédiaire ne produit que 14 activités au présent simple, soit 0,06% du total des verbes d'activité, mais 34 verbes téliques au présent simple, soit 30,4% ; le niveau avancé ne produit que 19 activités au présent simple, donc 0,07% des verbes d'activité, tandis qu'ils produisent 66 verbes téliques au présent simple, soit 46,8% des téliques produits. Il serait donc juste d'affirmer que l'aspect lexical joue un assez grand rôle dans la production des apprenants.

Ce qui est un peu étonnant est le manque général de différences significatives entre les niveaux sur cette tâche. En effet la seule différence entre les niveaux du groupe expérimental est celle entre les taux avec les verbes téliques au présent entre les niveaux intermédiaire et avancé ($p = .03$). La différence est significative : entre le niveau débutant et le groupe témoin avec les téliques au présent simple ($p = .04$) ; entre le niveau intermédiaire et le groupe témoin avec les téliques au présent simple et au progressif ($p = .03$ et $p = .01$ respectivement) ; et entre le niveau avancé et le groupe témoin avec les téliques au présent simple ($p = .03$).

Ces résultats montrent donc un fort effet d'aspect lexical qui influence le choix entre le progressif et le présent simple chez les apprenants. Ils montrent aussi un effet moins fort de groupe sur les verbes d'activité, mais qui influence néanmoins la production des apprenants quand il s'agit des verbes téliques. En effet, les apprenants à tous les niveaux obtiennent des résultats non significatifs du point de vue statistique comparés aux résultats du groupe témoin, et la seule différence significative entre les niveaux du groupe expérimental se produit entre les niveaux intermédiaire et avancé avec les verbes téliques au présent simple. Néanmoins, le fait que les participants à tous les niveaux aient produit un pourcentage si élevé de verbes téliques au présent simple comparé à celui des verbes d'activité indiquerait une influence de leur L1 sur la production de leur L2.

5. Discussion

5.1. Hypothèses de l'étude

Me basant sur les principes **3** et **4** de l'Hypothèse, j'ai fait trois hypothèses afin de tester l'efficacité de ces deux principes dans l'appropriation de l'anglais L2 par des locuteurs natifs adultes du français. Ces hypothèses sont :

1. Les apprenants suivront le modèle de développement proposé par l'Hypothèse de l'Aspect, acceptant et employant le progressif de préférence avec les verbes d'activité, suivi par les verbes téliques.
2. Les apprenants ne sur-généraliseront pas le progressif aux verbes d'état.
3. Il y aura un effet de compétence générale linguistique, et la performance des apprenants s'améliorera en fonction de leur niveau linguistique.

Les résultats d'un test de compétence générale linguistique ont trouvé trois niveaux significatifs, et les résultats d'un test d'acceptabilité/préférence grammaticale et d'une description orale enregistrée d'une vidéo de ces trois niveaux ont été comparés à l'intérieur des niveaux pour tester cette première supposition. Les scores que les participants ont obtenus sur ces deux tâches empiriques ont été examinés pour tester ma deuxième supposition. Les résultats de ces trois niveaux ont été comparés les uns aux autres, ainsi qu'aux résultats du groupe témoin pour tester ma dernière supposition. Enfin, leur performance avec chacune des classes lexicales à chaque temps (présent simple et progressif) a été comparée afin de déterminer s'il y aurait un effet de leur L1 sur l'appropriation de leur L2.

Concernant cette première hypothèse, les données recueillies auprès de ces apprenants montrent une forte préférence pour les verbes d'activité suivis par les verbes téliques à tous les niveaux du groupe expérimental. Sur le test d'acceptabilité/préférence grammaticale, le niveau débutant a obtenu un taux total de 84,3% avec les activités et de 83% avec les téliques. Si l'on décompose ces taux pour n'examiner que les progressifs, les participants de ce niveau ont obtenu un taux de 77,5% avec les activités et de 76,6% avec les téliques. Le niveau intermédiaire a obtenu un taux de 92,1% avec les activités et

de 88,7%. La différence entre leurs scores avec ces deux classes lexicales au progressif n'est pas significative. Avec les activités au progressif ils ont obtenu un score de 85,9% et avec les téléques un score de 81,2%. Ces mêmes résultats apparaissent au niveau avancé : au total, les participants ont obtenu un taux de 92,1% avec les activités et de 91,5% avec les téléques, soit un score de 89,4% avec les activités au progressif et de 94,7% avec les téléques au progressif. D'après les résultats largement non significatifs, cette hypothèse serait rejetée. Bien que tous les participants réalisent une meilleure performance avec les activités (en général et au présent progressif), les différences ne sont significatives qu'entre les téléques et les états pour les niveau débutant et intermédiaire ($p = .003$ et $p = .011$ respectivement) et entre les activités et les états pour le niveau débutant ($p = .004$).

Néanmoins, les résultats de la tâche de description de la vidéo révèlent des différences plus significatives concernant la question du progressif avec les verbes d'activité et les verbes téléques. Le niveau débutant a correctement produit des verbes d'activité 89,2% du temps et les verbes téléques 78,1%, une différence significative ($p > .00$). En examinant leur performance avec ces deux classes lexicales au progressif, l'on voit encore une différence significative : ils ont obtenu un score de 100% avec les activités au progressif et 93,8% avec les téléques ($p > .00$). Similairement, les participants ont correctement produit des verbes d'activité à un taux de 95% et des verbes téléques à un taux de 75,9% ($p > .00$). Au progressif, ils ont obtenu un score de 100% avec les activités et de 88,5% avec les téléques ($p > .00$). Enfin, le niveau avancé a obtenu un taux total de 95,6% pour les activités et de 80,9% pour les téléques ($p > .00$). Comme les participants du niveau intermédiaire ils ont correctement produit des verbes d'activités au progressif 100% du temps et les téléques au progressif 93,3% du temps ($p > .00$).

La première supposition semble donc quasi vérifiée. Bien que les participants ne montrent pas de forte préférence pour les activités au progressif sur le test l'acceptabilité/préférence grammaticale, ils en montrent tous une claire préférence pour les activités comparées aux téléques sur la deuxième tâche expérimentale. De plus, les participants à tous niveaux montrent une préférence significative pour les verbes d'activité au progressif sur la tâche description de la vidéo. La différence entre les résultats, concernant au moins le progressif, de ces deux tâches montrent qu'étant donné

le temps de réfléchir, les participants distinguent les différences entre les deux temps tandis que dans une situation où ils n'ont pas ce temps, l'influence de leur L1 permettrait aux verbes lexicaux en anglais de prendre une interprétation d'événement en progrès au présent simple (comme a trouvé Liszka, 2006). Il se peut aussi que ces apprenants, comme mentionné auparavant, préfèrent commettre une faute sémantique au lieu d'une faute grammaticale. L'Hypothèse de l'Inflexion Superficielle Manquante serait une autre explication pour ces résultats.

Ma deuxième hypothèse est vérifiée aussi. Les participants de tous les niveaux ont obtenu de très bons résultats avec les états non seulement sur le test d'acceptabilité/préférence grammaticale mais aussi sur la description de la vidéo. Rappelons que tous les groupes ont obtenu un score d'au moins 93% sur la première tâche : 93% pour le niveau débutant ; 96,3% pour le niveau intermédiaire ; et 93,7% pour le niveau avancé. Bien que toutes ces différences se prouvent significatives en comparaison au groupe témoin ($p = .027$ pour le niveau débutant, $p = .049$ pour le niveau intermédiaire et $p = .024$ pour le niveau avancé), le fait qu'ils aient tous atteint un score d'au moins 93% est prometteur. Si ces résultats sont prometteurs, ceux de la description de la vidéo le sont encore plus. Tous les niveaux ont correctement employé les verbes d'état 100% du temps, ce qui veut dire que les apprenants savent que le présent progressif ne se combine pas avec cet aspect lexical. La différence de performance sur ces deux tâches s'expliquerait par des ambiguïtés des stimuli que je n'ai pas remarquées en les créant. Si cela est bien le cas, les participants auraient obtenu un score encore meilleur.

Enfin, ma dernière hypothèse se maintient aussi, au moins en partie. Les taux de réussite sur les deux tâches s'améliorent en fonction du niveau des participants, mais les différences entre les groupes ne sont pas significatives pour la plupart des comparaisons. Rappelons que les apprenants des niveaux intermédiaire et avancé ont obtenu des résultats très similaires sur le test d'acceptabilité/préférence grammaticale : le niveau intermédiaire a obtenu un score de 88,7% avec les téléques, de 92,1% avec les activités et de 96,2% avec les états ; le niveau avancé a obtenu 91,5% avec les téléques, 92,1% avec les activités et 93,6% avec les états. Ces différences ne sont pas significatives (téléques : $p = .137$; activités : $p = .489$; états : $p = .139$). En effet, les seules différences significatives entre les niveaux se révèlent : entre le niveau débutant et le niveau

intermédiaire avec les activités ($p = .021$) ; et entre les niveaux débutant et avancé avec les téléques et les activités ($p = .036$ et $p = .001$ respectivement). Ces résultats se maintiennent plus ou moins sur la description de la vidéo. D'intérêt particulier est que les différences significatives se produisent entre le niveaux débutant et les deux autres niveaux avec les activités sur cette tâche, pas les téléques (intermédiaire : $p = .01$; avancé $p = .01$)¹⁷. Il y a donc quelques différences significatives entre les niveaux, et cette hypothèse n'est donc que partiellement vérifiée.

Il faut aussi considérer le fait que les seules différences significatives qui se produisent sur la première tâche à l'intérieur des niveaux apparaissent : entre les téléques et les états ($p = .003$) et entre les activités et les états ($p = .004$) au niveau débutant ; et entre les téléques et les états ($p = .011$) au niveau intermédiaire. Ces résultats indiqueraient que ce n'est pas seulement la téléicité d'un verbe qui crée des problèmes pour ces participants, mais aussi le dynamisme d'un verbe. Mais il y a évidemment un effet de niveau, puisqu'il n'y a pas de différences significatives à l'intérieur du niveau avancé et que la seule différence significative au niveau intermédiaire se révèle entre les téléques et les états.

5.2. Applications pédagogiques

L'Hypothèse de l'Influence de Distribution¹⁸ (Anderson 1988, 1990) avance que les locuteurs natifs d'une langue emploient plus de marqueurs morphologiques avec certains aspects lexicaux qu'avec d'autres. Les locuteurs natifs de l'anglais emploient donc le progressif plus souvent avec les verbes d'activité qu'avec les verbes téléques. Suivant cette hypothèse il serait apte de constater que les apprenants s'approprient cet aspect de l'usage de la langue. Même s'ils n'ont jamais eu une exposition directe à l'anglais, ce phénomène se produirait aussi dans la salle de classe. Il y a aussi d'autres difficultés à surmonter lorsqu'il s'agit de l'emploi du progressif avec les téléques. Le progressif en combinaison avec les verbes téléques déclenche souvent une interprétation autre que celle d'événement en cours (i.e. future : *John is arriving (in five minutes, tomorrow, etc.)*) ;

¹⁷ Une différence significative se produit entre les niveaux débutant et le niveau avancé avec les téléques, mais puisque cette différence ne l'est pas entre les niveaux intermédiaire et avancé, je suggère qu'elle est hasardeuse.

¹⁸ The *Distributional Bias Hypothesis*

itérative : *John is jumping*). Cette multiplicité d'interprétations possibles ainsi que l'usage relativement peu fréquent du progressif avec les verbes téliques posent d'ors et déjà des problèmes pour les apprenants qui n'ont pas seulement une exposition peu fréquente à cette combinaison, mais qui doivent aussi pouvoir distinguer entre ses diverses interprétations possibles. Il y a aussi l'influence de la L1 sur la L2 à considérer. Si le paramètre fort de « montée de verbe » n'est pas adapté à l'anglais, les apprenants éprouveront encore plus de difficultés pour employer correctement le progressif avec les verbes téliques (e.g. Liszka, 2006).

Je propose donc une application pédagogique qui réduirait ces trois difficultés. Commenant par ce dernier problème, Ayoun (2001, 2004) a trouvé qu'une instruction explicite des différences temporo-aspectuelles entre le passé composé et l'imparfait aide l'acquisition de ces deux temps. Je propose donc une instruction explicite qui enseignerait aux apprenants les aspects lexicaux, les combinaisons communes avec les divers temps, les combinaisons possibles et les interprétations déclenchées par ces combinaisons. Ce serait aussi un sujet pour des recherches futures afin de déterminer si une telle approche sert vraiment à améliorer les compétences dans ce domaine des apprenants. Pour revenir à l'Hypothèse de l'Influence de Distribution, les enseignants devraient créer des activités et conversations dans la salle de classe qui exigeront le présent progressif avec les téliques, et ils devraient eux-mêmes employer cette combinaison autant que possible. Implémenter ces deux suggestions fournira plus de données linguistiques primaires qui influenceraient leur appropriation de cet aspect de l'anglais. Ces suggestions exigeront aussi un usage plus fréquent de cette combinaison, ce qui les familiariseront à l'usage et aux interprétations possible du présent progressif en combinaison avec les verbes téliques.

5.3. Suggestions pour des recherches à l'avenir

J'ai déjà mentionné qu'en implémentant ma suggestion d'une instruction explicite pour soulager l'influence de la L1 sur l'appropriation de l'anglais, il faudrait réaliser des études afin de déterminer l'efficacité de cette suggestion. Pour avoir une idée plus profonde de l'efficacité de l'Hypothèse de l'Aspect comme modèle d'acquisition de l'anglais par des apprenants locuteurs natifs du français dans la mesure où il s'agit du

présent progressif, il faudra réaliser plusieurs autres études empiriques qui traiteront non seulement le présent progressif, mais aussi le passé progressif. De telles études aborderaient cette question de plusieurs points de vue, génératifs et non génératifs, et viseraient aussi les diverses interprétations possibles du progressif.

Une telle étude pourrait approfondir nos connaissances concernant le chemin suivi par les apprenants en ce qui concerne ces diverses interprétations et l'Hypothèse de l'Aspect (e.g. Bardovi-Harlig, 2012). Il serait intéressant aussi d'employer des tests d'interprétation des phrases (e.g. McMannus, 2013) afin d'examiner ces interprétations. Ces études pourraient nous révéler si des apprenants savent que combiner le présent progressif avec des verbes téliques, et des achèvements en particulier, peuvent déclencher une interprétation future, comme j'ai indiqué ci-dessus. Dans la même veine, il faudrait examiner l'effet des phrases prépositionnelles ainsi que des adverbes sur la performance des apprenants puisque les phrases prépositionnelles peuvent changer la télicité des verbes. Des recherches futures pourraient aussi adresser une des limites de la présente étude : la courte relativement courte durée de la vidéo. La bande annonce employée ne durait que deux minutes et demie, ce qui limite évidemment la quantité de verbes que les participants peuvent produire.

6. Conclusion

Les résultats de la présente étude montrent que les apprenants locuteurs natifs de l'anglais L2 montrent une préférence pour les verbes d'activité, surtout avec le présent progressif. Les résultats indiquent aussi que les apprenants obtiennent une performance à des niveaux très élevés avec les verbes d'état. Les principes 3 et 4 de l'Hypothèse de l'Aspect, que cette étude avait pour cibles, sont donc confirmés. D'après ces résultats, on peut confirmer que les participants dans cette étude suivent le modèle typique proposé par l'Hypothèse de l'Aspect en montrant une forte influence d'aspect lexical qui détermine, au moins en partie, leur choix entre le présent simple et le présent progressif, surtout avec les verbes téliques. Les participants de tous les niveaux ayant produit plus de verbes téliques au présent simple qu'au présent progressif, on peut constater qu'il y a, même au niveau avancé, un effet de la L1 sur leur L2. Dans ce cas, cet effet permet aux prédicats au présent simple de prendre une interprétation d'événement en progrès.

Néanmoins, tous les participants ont obtenu de très bons résultats avec les activités et les états. Ces résultats nous permettent donc de suggérer des applications pédagogiques qui aideraient les apprenants locuteurs natifs de français à acquérir l'usage du présent progressif avec les téliques en créant des contextes (des conversations et des activités) qui exigent cette combinaison, ainsi qu'à rejeter les phrases non acceptables.

Des recherches futures pourront indiquer l'efficacité de cette hypothèse à expliquer, au moins en partie, l'acquisition du passé progressif et des diverses interprétations possibles du progressif en anglais par les locuteurs natifs adultes du français.

Bibliographie

- Abrahamsson, N. et al. 2012. Age of Onset and Nativelike L2 Ultimate Attainment of Morphosyntactic and Phonetic Intuition. *Studies in Second Language Acquisition* 34.2 : 187-214.
- Al-Hamad, M., et al. 2002. Interpretation of English Tense Morphophonology by Advanced L2 Speakers. *EUROSLA Yearbook 2* : 49-69.
- Al-Thubaiti, K. 2015. L2 Acquisition of English Aspect by L1 Arabic Speakers: The Role of Interpretable Features at the Syntax-Semantics Interface. in *The Acquisition of the Present*, D. Ayoun (eds), 57-86. Amsterdam: John Benjamins.
- Andersen, R. 1991. Developmental sequences: the emergence of aspect marking in second language acquisition. In *Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories* [Language Acquisition and Language Disorders 2], T. Huebner & C.A. Ferguson (eds), 305–324. Amsterdam: John Benjamins.
- Andersen, R. W., & Shirai, Y. (1996). The primacy of aspect in first and second language acquisition: The pidgin-creole connection. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 527–570). San Diego, CA: Academic Press.
- Ayoun, D. 2001. The role of negative and positive feedback in the second language acquisition of *passé composé* and *imparfait*. *The Modern Language Journal* 85: 226–243.
- Ayoun, D. 2004. The effectiveness of written recasts in the second language acquisition of aspectual distinctions in French: A follow-up study. *Modern Language Journal* 88: 31–55.
- Ayoun, D. 2013. *The Second Language Acquisition of French Tense, Aspect, Mood and Modality*. Amsterdam: John Benjamins.
- Bardovi-Harlig, Kathleen. 1998. Narrative structure and lexical aspect." *Studies in Second Language Acquisition* 20.4 : 471-508.
- Bardovi-Harlig, K. 2012. After Process, then what? A Longitudinal Investigation of the Progressive Prototype in L2 English. *Cahiers Chronos* 24 : 131-51.

- Bardovi-Harlig, K., and Bergström, A. 1996. Acquisition of tense and aspect in second language and foreign language learning: learner narratives in ESL and FFL." *Canadian Modern Language Review* 52.2 : 308-30.
- Binnick, R. (1991). *Time and the verb*. Oxford : Blackwell.
- Birdsong, David. (1991). *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahwah, N.J.: Rouledge.
- Birdsong, D., and Michelle M. 2001. On the evidence for maturational constraints in Second Language Acquisition. *Journal of Memory and Language* 44.2 : 235-49.
- Comajoan, L. 2006. The Aspect Hypothesis: Development of morphology and appropriateness of use. *Language Learning* 56.2 : 201-68.
- De Witt, A., and Patard, A. 2013. Modality, Aspect and the Progressive: The semantics of the present progressive in French in comparison with English. *Languages in Contrast* 13.1 : 113-32.
- Gonzalez, V. and Schallert, D. .1999. An integrative analysis of the cognitive development of bilingual and bicultural children and adults. In *Language and Cognitive Development in Second Language Learning*, V. Gonzalez (ed.), 19–55. Boston: Allyn and Bacon.
- Hawkins, R. 2005. Revisiting wh-movement: the availability of an uninterpretable [wh] feature in interlanguage grammars. In *Proceedings of the 7th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2004)*, L. Dekdyspotter, R. Sprouse & A. Liljestrang (eds), 124–137. Somerville MA: Cascadilla Press.
- Haznedar, B. and Schwartz, B. 1997: Are there optional infinitives in child L2 acquisition? In *Proceedings of the 21st Annual Boston University Conference*, Hughes, E., Hughes, M. and Greenhill, A. (eds.).
- Johnson, J., and Newport, E. 1989. Critical Period Effects in Second Language Learning: the influence of maturational atate on the acquisition of English as a Second Language." *Cognitive Psychology* 21.1: 60-99.
- Labeau, E. 2005. *Beyond the Aspect Hypothesis: Tense-Aspect Development in Advanced L2 French*. Oxford : New York.

- Lachaux, F. 2005. La périphrase *être en train de*, perspective interlinguale (anglais-français): une modalisation de l'aspect? In *Les périphrases verbales*, H. Bat-Zeev Shyldkrot & N. Le Querler (eds), 119–142. Amsterdam: John Benjamins.
- Lenneberg, E. 1967. *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.
- Liszka, S.A. 2006. Advanced grammars and pragmatic processes: exploring the interface. *EUROSLA Yearbook* 6.1 : 79-99.
- Liszka, S.A. 2009. Associating meaning to form in advanced L2 speakers: An investigation into the acquisition of the English present simple and present progressive. In *Representational Deficits in SLA: Studies in Honor of Roger Hawkins* [Language Acquisition and Language Disorders 47], N. Snape, Y.-K.I. Leung & M. Sharwood Smith (eds), 229–246. Amsterdam: John Benjamins.
- Liszka, S.A. 2015. The L2 Acquisition of the English Present Simple – Present Progressive Distinction: Verb-raising Revisited. in *The Acquisition of the Present*, D. Ayoun (eds), 57-86. Amsterdam: John Benjamins.
- Moyer, Alene, 2004. *Age, Accent, and Experience in Second Language Acquisition: An Integrated Approach to Critical Period Inquiry*. Buffalo, N.Y. : Clevedon : Multilingual Matters.
- Prévost, P. & White, L. 2000a. Missing surface inflection or impairment in second language acquisition? Evidence from tense and agreement. *Second Language Research* 16: 103–133.
- Pustejovsky, J. 1995. *The Generative Lexicon*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Quirk, R. 1985. *A Comprehensive Grammar of the English Language*. New York; London : Longman.
- Rohde, A. 2008. Input Frequency and the Acquisition of the Progressive. In *Input Matters in SLA*, T. Piske & M. Young-Scholten (eds), 29-45. Bristol: Multilanguage Matters.
- Römer, U. 2005. *Progressives, Patterns. Pedagogy: A Corpus-Driven Approach to English Progressive Forms, Functions, Contexts, and Didactics*. Amsterdam; Philadelphia: J. Benjamins Publishing.
- Schwartz, B. & Sprouse, R. 1994. Word order and nominative Case in non-native language acquisition: A longitudinal study of L1 Turkish German interlanguage.

- In *Language Acquisition Studies in Generative Grammar* [Language Acquisition and Language Disorders 8], T. Hoekstra & B. Schwartz (eds), 317–368. Amsterdam: John Benjamins.
- Schwartz, B., and Sprouse, R. 1996. "L2 Cognitive States and the Full Transfer/Full Access Model." *Second Language Research* 12.1 : 40-72.
- Shirai, Yasuhiro. 1991. *Primacy of Aspect in Second Language Acquisition: Simplified Input and Prototype*. Diss. University of California, 1991. Los Angeles: UMI.
- Slabakova, R. 2001. *Telicity in the Second Language*. Amsterdam; Philadelphia, PA;: John Benjamins Publishing.
- Vendler, Z. 1967. *Linguistics in Philosophy*. Ithaca, N.Y: Cornell University Press.