

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ASPECT GRAMMATICAL ET CONCEPTUALISATION DES DÉPLACEMENTS
CHEZ LES LOCUTEURS L1 DU FRANÇAIS AYANT L'ANGLAIS COMME LANGUE
SECONDE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN LINGUISTIQUE

PAR
PAULINE PALMA

NOVEMBRE 2017

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Comme le disait le poète John Donne, « *no man is an island* ». Si j'ai mené à bien ce projet, c'est avant tout grâce à la présence et au soutien de plusieurs personnes, que je tiens à remercier ici.

Mes remerciements vont avant tout aux universitaires qui m'ont accompagnée dans mon processus de recherche. Daphnée Simard, ma directrice de recherche, pour ses relectures attentives, sa rigueur intellectuelle, son enthousiasme inépuisable et sa capacité à me soutenir toutes les fois où je doutais. Reine Pinsonneault, ma lectrice, pour ses commentaires rigoureux qui ont amené un regard théorique bienvenu sur mon travail. Jimena Terraza, ma lectrice, pour sa bienveillance, ses commentaires avisés et ses suggestions de lecture pertinentes. Je remercie également Denis Foucambert, professeur au Département de linguistique à l'Université du Québec à Montréal, pour son cours de méthodologie de la recherche et ses suggestions par rapport à mon projet de recherche. Un grand merci à Sophie Fournier, ma collègue au Département de Linguistique de l'UQÀM, pour ses commentaires éclairants. Je tiens aussi à remercier Christiane von Stutterheim, professeure à l'Institut d'allemand comme langue étrangère de l'Université de Heidelberg, qui m'a généreusement fourni et donné le droit d'utiliser le matériel expérimental de l'un de ses articles. Un grand merci à Blandine Courcot, associée de recherche au *Center for Research on Brain, Language and Music*, qui a généreusement accepté de me donner accès aux locaux de *Rabinovitch House* pour tester les locuteurs L1 de l'anglais.

Ce mémoire n'aurait pas vu le jour sans des participants volontaires et curieux de mon sujet de recherche, je tiens donc à les remercier. Un grand merci également aux quatre juges, tous très efficaces, qui m'ont aidée à évaluer le niveau de compétence langagière des participants. Je tiens aussi à remercier Nina-Michèle Le Floch, propriétaire du café ludique *La Récréation*, pour toute son aide pendant le recrutement des participants, son offre de commandite généreuse et son enthousiasme

pour mon sujet de recherche. Un remerciement particulier à mes amis Morgane Colucci, Romy Brongniart, Sébastien Tremblay et à mon ancienne professeure Emmanuelle Mille, pour leur révision linguistique attentive.

Finalement, je tiens à remercier les personnes qui me sont le plus proche pour m'avoir supportée (dans tous les sens du terme!) au cours de ce projet. Sylvain A. Trottier, pour son soutien indéfectible à toutes les étapes, pour avoir toujours su trouver les mots pour me redonner confiance en moi et pour maîtriser les arcanes de la mise en page bien mieux que moi. Manuel-Lucas Bergeron Duhamel, pour sa douceur, sa curiosité pour mes idées et sa capacité à me faire oublier un peu mes découragements. Mes amis, pour être toujours heureux de me voir, en personne ou en ligne, quand je n'étais pas en train d'écrire. Ma famille, qui a toujours cru en moi indépendamment de mes choix, même si ceux-ci m'ont emmenée loin d'eux. Finalement, je tiens à remercier Lori A. Morris, ancienne professeure au Département de Linguistique de l'UQAM, une des personnes les plus inspirantes que j'aie rencontrées durant mon cursus universitaire, et sans qui, à l'heure actuelle, je ne serais peut-être plus à l'université.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
RÉSUMÉ.....	xi
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 Introduction.....	3
1.2 Conceptualisation.....	4
1.3 Hypothèse de l'aspect grammatical	5
1.4 Aspect grammatical chez les locuteurs L1 du français	8
1.5 Aspect grammatical « en déroulement » chez les locuteurs L2.....	10
1.6 Objectif de l'étude	14
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE.....	15
2.1 Aspect.....	15
2.1.1 Définition de l'aspect.....	16
2.1.2 Aspect « en déroulement » en anglais et en français	18
2.2 Propriétés formelles des langues et production de la parole	22
2.2.1 Le modèle de Levelt.....	22
2.2.2 Un modèle de production de la parole chez le locuteur bilingue.....	28
2.2.3 L'hypothèse de l'aspect grammatical.....	32
2.3 Synthèse	35
CHAPITRE III	
RECENSION DES ÉCRITS.....	37
3.1 Études portant sur la conceptualisation du déplacement.....	37
3.1.1 von Stutterheim (2003)	37
3.1.2 von Stutterheim et Carroll (2006)	39
3.1.3 Bylund (2009)	41

3.1.4 Bylund et Jarvis (2011)	44
3.1.5 Schmiedtová (2011)	46
3.1.6 Bylund, Athanasopoulos et Oostendorp (2013)	47
3.1.7 Donoso et Bylund (2015)	49
3.1.8 Synthèse des études	51
3.2 Études portant sur la conceptualisation de l'évènement dynamique	55
3.2.1 Impact de la présence ou de l'absence de l'aspect sur la conceptualisation	55
3.2.2 Caractérisation de la conceptualisation des évènements dynamiques chez les apprenants ayant le français comme L1	58
3.3 Synthèse des résultats des études et question de recherche	63
CHAPITRE IV	
MÉTHODE	66
4.1 Type d'étude	66
4.2 Participants	67
4.2.1 Groupes tests	67
4.2.2 Groupe témoin	68
4.3 Instruments de mesure	69
4.3.1 Tâche de verbalisation en ligne à propos d'extraits de vidéos	69
4.3.2 Tâche de narration à partir d'images	70
4.3.3 Questionnaire sociodémographique	71
4.3.4 Mise à l'essai des instruments	71
4.4 Procédure de collecte	72
4.5 Codage	73
4.6 Analyse	74
CHAPITRE V	
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	76
5.1 Résultats à la tâche de narration à partir d'images	77
5.2 Résultats à la tâche de verbalisation à partir des extraits de vidéos	79
5.2.1 Vérification de la normalité	79

5.2.2 Résultats concernant la sélection du point final.....	81
5.2.3 Résultats concernant l'emploi d'une forme progressive.....	82
5.3 Analyses inférentielles	83
5.3.1 Comparaison des groupes en ce qui a trait au niveau de compétence en français.....	83
5.3.2 Comparaison des groupes en ce qui a trait au niveau de compétence en anglais	84
5.4 Comparaison des groupes en ce qui a trait à la conceptualisation des déplacements	85
5.4.1 Vérification de l'adéquation du modèle aux données récoltées.....	85
5.4.2 Comparaison entre les groupes en ce qui a trait à la conceptualisation.....	86
5.4.3 Différences intergroupes spécifiques en ce qui a trait à l'emploi d'une forme progressive.....	87
5.5 Comparaison entre les trois groupes en contrôlant le niveau de compétence en anglais.....	88
5.5.1 Vérification de l'adéquation du modèle aux données récoltées.....	88
5.5.2 Analyse de la covariance multiple	89
5.6 Comparaison entre les deux groupes tests en contrôlant le niveau de compétence en anglais et en français	91
5.6.1 Vérification de l'adéquation du modèle aux données récoltées.....	92
5.6.2 Analyse de la covariance multiple	93
5.7 Synthèse des résultats.....	95
CHAPITRE VI	
DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	97
6.1 Réponse à la question de recherche	97
6.2 Discussion des résultats au regard des études antérieures	98
6.2.1 Emploi des structures exprimant l'aspect « en déroulement ».....	98
6.2.2 Absence de différences dans la sélection de la phase finale des déplacements en fonction de la langue de réalisation de la tâche.....	101
6.3 Perspectives de recherche futures	107
CHAPITRE VII	

CONCLUSION.....	110
ANNEXE A	
INSTRUMENTS DE MESURE.....	113
ANNEXE A.1	
Questionnaire sociodémographique pour les participants francophones	114
ANNEXE A.2	
Questionnaire sociodémographique pour les participants anglophones	116
ANNEXE A.3	
Consignes de la tâche de verbalisation à partir d’extraits de bande dessinée en français et en anglais	118
ANNEXE A.4	
Consignes de la tâche de verbalisation à partir d’extraits de vidéos en français et en anglais.....	119
ANNEXE B	
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	121
ANNEXE B.1	
Formulaire de consentement pour les participants francophones	122
ANNEXE B.2	
Formulaire de consentement pour les participants anglophones.....	125
RÉFÉRENCES	128

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
3.1	Modèle de Levelt (adapté de Levelt, 1989, 1993, 1996, 1999), en fonction de Habel et Tappe (1999) et de von Stutterheim et Nüse (2003)	23

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
3.1	Synthèse des études portant sur la conceptualisation du déplacement.....	52
3.2	Synthèse des études portant sur la conceptualisation des évènements dynamiques.....	61
4.1	Caractéristiques des participants des deux groupes test.....	68
4.2	Caractéristiques des participants du groupe témoin.....	69
4.3	Procédure de collecte des données.....	73
5.1	Résultats à la tâche de narration à partir d'images en français.....	77
5.2	Résultats à la tâche de narration à partir d'images en anglais.....	78
5.3	Vérification de la normalité.....	80
5.4	Résultats concernant la sélection du point final.....	81
5.5	Résultats concernant l'emploi d'une forme progressive.....	82
5.6	Différences intergroupes spécifiques pour le niveau de compétence en anglais.....	84
5.7	Comparaison des groupes pour la sélection du point final des déplacements.....	86
5.8	Différences intergroupes spécifiques pour l'emploi d'une forme progressive.....	87
5.9	Test Lambda de Wilks.....	88
5.10	Comparaison des groupes en ce qui a trait à la sélection du point final des déplacements (niveau de compétence en anglais	

	contrôlé)	90
5.11	Test Lambda de Wilks.....	92
5.12	Comparaison des groupes tests en ce qui a trait à la sélection du point final des déplacements (niveau de compétence en anglais et en français contrôlé).....	93

RÉSUMÉ

Dans le cadre de ce travail, nous avons souhaité déterminer si des différences dans la conceptualisation des déplacements sont visibles chez les locuteurs L1 du français ayant l'anglais comme L2 selon la langue utilisée lors d'une tâche de production langagière. Cette question de recherche découle de nos lectures à propos de l'*hypothèse de l'aspect grammatical* (par ex., von Steutterheim & Nüse, 2003), qui prédit que les patrons de conceptualisation des événements (dont les déplacements) sont influencés par le système aspectuel de leur langue. Plusieurs travaux de recherche antérieurs avaient mis en lumière des patrons de conceptualisation particuliers chez les individus bilingues (par ex., von Steutterheim & Carroll, 2006). Cependant, les individus sélectionnés dans ces recherches n'étaient jamais évalués à la fois en L1 et en L2, ce que nous avons tenté de faire. Nous avons réalisé une étude transversale dans laquelle nous avons comparé 40 locuteurs L1 du français ayant l'anglais comme L2 à 10 participants locuteurs L1 de l'anglais monolingues. Le niveau de compétence langagière en L1 et en L2 des participants a été évalué au moyen d'une tâche de production orale à partir d'extraits d'une bande dessinée. Par la suite, 20 locuteurs L1 du français ayant l'anglais comme L2 ont effectué la description de 62 extraits de vidéos présentant des déplacements en français L1, les 20 autres en anglais L2. Le nombre d'occurrences des formes exprimant l'aspect « en déroulement », ainsi que le nombre de mentions du point final des déplacements ont été comptabilisés. Les résultats ont mis en lumière que des différences marquées en ce qui a trait à la structuration aspectuelle (emploi d'une forme exprimant l'aspect « en déroulement »), mais pas à la sélection du point final des déplacements, étaient visibles entre les locuteurs L1 du français ayant effectué la tâche en anglais et ceux l'ayant effectuée en français. Finalement, tout en convenant de certaines limites de notre recherche, nous avons formulé des pistes de recherche futures, qui impliquent notamment l'usage de mesures non linguistiques de la conceptualisation.

MOTS-CLÉS : acquisition des langues secondes, aspect grammatical, conceptualisation, déplacement.

INTRODUCTION

Apprendre une langue seconde (désormais L2) modifie-t-il la manière de conceptualiser les événements chez l'individu? Plusieurs travaux récents (par ex., von Stutterheim & Carroll, 2006) s'intéressent à l'acquisition des préférences de la langue-cible en ce qui a trait à la conceptualisation des événements, et à l'évolution du processus de conceptualisation chez l'individu. Ces travaux se réclament généralement de l'hypothèse de l'aspect grammatical (Habel & Tappe, 1999 ; von Stutterheim, 2003), inspirée des travaux de Slobin (1987, 1991, 1996) sur les liens entre le langage et la pensée. Cette hypothèse, formulée pour les locuteurs monolingues, ne définit toutefois pas clairement les préférences des locuteurs maîtrisant plus d'une langue en ce qui a trait à la conceptualisation, même si les auteurs suggèrent que les patrons de conceptualisation, établis très tôt dans le développement, sont résistants au changement (cf. Slobin, 2003). Par ailleurs, si cette hypothèse formule des prédictions précises pour les locuteurs de l'anglais, elle n'en formule pas pour les locuteurs du français, le français ne faisant pas partie des langues décrites par les auteurs. Nous avons donc décidé d'étudier la conceptualisation des déplacements chez des locuteurs L1 du français ayant l'anglais comme L2. Notre recherche est basée sur des études portant sur la conceptualisation des déplacements chez des locuteurs parlant plus d'une langue (par ex., Bylund & Jarvis, 2012 ; Schmiedtová, 2011).

Dans le chapitre suivant, nous présentons la problématique de ce travail, dans laquelle nous abordons la manière dont l'anglais et le français expriment l'aspect « en déroulement », et les implications potentielles de ces différences sur la conceptualisation des déplacements chez des locuteurs L1 du français ayant l'anglais

comme L2. Nous y justifions également la pertinence de ce travail de recherche et y présentons notre objectif de recherche. Le chapitre II, intitulé « Cadre théorique », présente des concepts essentiels à la compréhension de l'hypothèse retenue dans le cadre de notre travail, l'hypothèse de l'aspect grammatical. Le chapitre III présente une recension des écrits empiriques antérieurs portant sur la conceptualisation des déplacements chez les locuteurs maîtrisant plus d'une langue. À l'issue de cette recension, notre question de recherche est présentée. Le chapitre IV, « Méthode », est organisé de la manière suivante : devis expérimental, participants, instruments de mesure, procédure de collecte de données, méthode de codification, analyse des données. Le chapitre V présente les résultats obtenus à partir d'analyses statistiques descriptives et inférentielles. Ensuite, dans le chapitre VI, nous discutons de ces résultats en regard des études dans notre recension des écrits et des notions abordées dans notre cadre théorique afin de répondre à notre question de recherche. Nous abordons également les limites de notre étude ainsi que des pistes de recherche future. Finalement, nous exposons nos conclusions.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

1.1 Introduction

Plusieurs travaux récents ont suggéré que la conceptualisation de l'évènement¹, chez les locuteurs L1 monolingues, dépendrait en grande partie des caractéristiques grammaticales de la langue parlée par ceux-ci (par ex., Flecken, von Stutterheim & Carroll, 2014 ; Schmiedtová, von Stutterheim & Carroll, 2011 ; von Stutterheim, 2003 ; von Stutterheim, Nüse & Murcia-Serra, 2002 ; von Stutterheim & Nüse, 2003). Ceci a mené à la formulation de l'*hypothèse de l'aspect grammatical*², qui suggère que la présence d'une catégorie grammaticale pour l'aspect « en déroulement » (imperfectif ou progressif) et son utilisation fréquente par les locuteurs auraient un impact sur les processus de conceptualisation chez ceux-ci (Habel & Tappe, 1999 ; von Stutterheim, 2003 ; von Stutterheim & Nüse, 2003).

¹ Le construit « évènement » (*event*) est privilégié dans la littérature pour référer à « un segment dans la représentation conceptuelle d'un réseau de situations interreliées, conceptualisé comme une relation temps-substance » (von Stutterheim et Nüse, 2003, p. 855). Le terme « situation » est utilisé pour référer à ce qui a lieu dans le monde extérieur (et non pas dans les représentations mentales du locuteur).

² Cette hypothèse ne semble pas avoir de nom officiel. Une des moutures les plus récentes de cette hypothèse (voir von Stutterheim et coll., 2012), qui concerne l'impact de l'aspect grammatical sur l'allocation des ressources attentionnelles et non spécifiquement la conceptualisation, a été nommée l'hypothèse « voir-pour-parler » (*seeing-for-speaking hypothesis*), en référence à l'hypothèse « penser-pour-parler » (*thinking-for-speaking*) de Slobin (1996). Ce terme ne semble toutefois pas avoir été repris dans les travaux ultérieurs, bien que la même hypothèse soit utilisée. Bylund et Athanasopoulos (2014), notamment, utilisent le terme '*grammatical aspect approach to motion event cognition and conceptualisation*'. Mentionnons, toutefois, que le terme '*grammatical aspect hypothesis*' est utilisé par Pavlenko (2015) dans sa revue de la littérature sur le sujet.

1.2. Conceptualisation

La notion de *conceptualisation* (issue de Levelt, 1989, 1999) réfère ici à la phase de la production de la parole au cours de laquelle le locuteur élabore le message qu'il va exprimer. C'est au cours de cette phase que la sélection et l'ordonnement de l'information ont lieu, convertissant ainsi les intentions du locuteur en un format encodable linguistiquement (Levelt, 1989). Lorsqu'il souhaite décrire un événement dynamique, par exemple, le locuteur sélectionne d'abord les concepts qu'il veut utiliser pour former des propositions linguistiques. Le produit de la conceptualisation est le message préverbal, message qui n'est encodé linguistiquement qu'à la phase suivante, celle de la *formulation*. Soulignons que la conceptualisation n'opère pas au hasard, mais selon des procédures de routine qui guident la sélection et l'organisation de l'information à exprimer. Ces procédures de routine sont désignées par le terme *patrons de conceptualisation* (Daller, Treffers-Daller & Furman, 2011).

La conceptualisation se divise en deux grandes étapes : la *macroplanification*, lors de laquelle le locuteur décide de ce qu'il veut dire, et la *microplanification*, lors de laquelle il décide de la manière de le dire (Levelt, 1989). La *macroplanification* comporte une phase de *segmentation*, pendant laquelle les événements sont décomposés en différentes phases ou sous-événements, et une phase de *sélection*, lors de laquelle sont choisies les différentes phases ou sous-événements qui seront verbalisés (von Stutterheim & Nüse, 2003). La *microplanification* comporte, quant à elle, une phase de *structuration* (ou de *perspectivation*), qui implique la structuration du message préverbal en fonction des types de prédicats et des rôles argumentaux, de l'ancrage spatial et temporel des entités, et l'attribution du statut informationnel (von Stutterheim & Nüse, 2003). La *microplanification* se termine par une phase de *linéarisation*, qui mène les unités sélectionnées pour l'encodage linguistique subséquent à être organisées de façon linéaire, en fonction des contraintes propres à la

langue parlée.

Mentionnons ici que Levelt (1996) considère la microplanification, mais pas la macroplanification, comme étant spécifique à la langue parlée par le locuteur, tandis que, selon *l'hypothèse de l'aspect grammatical*, les processus de macroplanification sont aussi potentiellement spécifiques à la langue parlée (von Stutterheim, 2003). L'intégralité de la préparation du message préverbal, au niveau du conceptualisateur, serait donc spécifique à la langue parlée (von Stutterheim, Andermann, Carroll & Schmiedtová, 2012). Les auteurs formulent également l'hypothèse que les locuteurs de langues ayant un profil grammatical similaire devraient avoir des patrons de conceptualisation similaires (Carroll, von Stutterheim & Nüse, 2004).

1.3 Hypothèse de l'aspect grammatical

L'hypothèse de l'aspect grammatical repose sur le fait que, dans certaines langues comme l'anglais, l'aspect progressif ou imperfectif³ est grammaticalisé⁴ par un morphème flexionnel spécifique ou une construction périphrastique, et que cet aspect s'oppose systématiquement à l'aspect perfectif (von Stutterheim & Nüse, 2003). À l'inverse, en allemand, s'il est possible d'exprimer l'aspect par des moyens lexicaux

³ Certaines de ces langues, comme l'arabe, disposent de deux marqueurs grammaticalisés, l'un pour l'aspect imperfectif, l'autre pour l'aspect progressif, tandis que d'autres, comme l'anglais, ne disposent que d'un marqueur grammaticalisé pour l'aspect progressif. Toutefois, l'hypothèse de l'aspect grammatical n'opère pas de distinction entre ces langues, qui sont toutes deux classées dans la catégorie des langues disposant d'un marqueur grammaticalisé pour l'aspect « en déroulement » ou « aspectuelles » (par ex., von Stutterheim et coll., 2012).

⁴ Laca (1998, p. 217-218) indique que, pour qu'une construction soit grammaticalisée, elle doit répondre aux critères suivants : 1) « une fréquence textuelle élevée », 2) « une perte des restrictions sur [s]a combinatoire, c'est-à-dire une généralisation de sa distribution », 3) « la multiplicité des valeurs contextuelles de la construction, les valeurs contextuelles spécifiques devenant plus nombreuses au fur et à mesure que le sens de la construction devient plus abstrait » et 4) « des effets de polarisation produits par la forme nouvelle, 'marquée', sur les formes non-marquées avec lesquelles elle entre en concurrence ».

optionnels (notamment par l'emploi d'adverbes temporels), le concept d'aspect n'est pas grammaticalisé et l'allemand ne dispose donc pas d'un marqueur grammaticalisé indiquant l'aspect « en déroulement » (von Stutterheim & Nüse, 2003). Les langues dont le système verbal marque l'aspect progressif ou imperfectif d'un événement requièrent de leurs locuteurs qu'ils tiennent compte de l'aspect et décident de la phase de l'évènement qu'ils vont décrire (son début, sa fin, son déroulement, ou l'évènement dans son ensemble). Plus spécifiquement, une telle langue requiert de ses locuteurs qu'ils différencient les événements en cours des événements terminés, et ceci prédisposerait les locuteurs à adopter une perspective « phasale » sur l'évènement (von Stutterheim & Nüse, 2003). Cette perspective est caractérisée par une décomposition des événements en de nombreuses phases, chacune d'elles pouvant être exprimée comme un événement en soi.

Décrire l'évènement dans son ensemble n'est, pour ces locuteurs, qu'une des multiples options offertes par leur langue. Les locuteurs de langues telles que l'anglais, l'espagnol, le russe ou l'arabe adopteraient donc une perspective « phasale » sur l'évènement. Les locuteurs de langues dont le système verbal ne marque pas l'aspect progressif ou imperfectif n'ont pas cette possibilité : s'il est possible, dans ces langues, de décrire les différentes phases d'un événement, cette expression est restreinte à certains contextes, et l'encodage de l'aspect « en déroulement » se fait par le biais d'expressions lexicales qui sont optionnelles. Les locuteurs de ces langues tendraient donc à adopter une perspective « holistique » sur l'évènement, dans laquelle les événements ont une borne finale. Dans le cas des événements dynamiques orientés vers un but, les locuteurs de ces langues préféreraient ainsi mentionner ce but (von Stutterheim, 2003). Les locuteurs du suédois, du néerlandais et de l'allemand, adopteraient donc une perspective décrite comme « holistique »⁵. Mentionnons que,

⁵ Mentionnons que certaines langues, comme le tchèque, permettent à la fois l'adoption d'une perspective holistique et phasale, et que les préférences des locuteurs sont alors déterminées par l'usage des formes associées à l'une ou à l'autre perspective par les locuteurs. Le tchèque dispose de

selon les résultats sur lesquels se fondent von Stutterheim et Nüse (2003) pour formuler leur hypothèse, les différences de conceptualisation entre les locuteurs semblent particulièrement marquées lors de la conceptualisation des déplacements⁶ (p. 862-864). Ainsi, la majorité des études situées dans le cadre de cette hypothèse porte spécifiquement sur la conceptualisation des déplacements (par ex., Bylund, 2009 ; von Stutterheim et coll., 2012).

Les résultats des études portant sur l'aspect grammatical « en déroulement » semblent confirmer l'hypothèse de l'aspect grammatical. En effet, il est possible d'observer que le comportement des locuteurs de langues ne marquant pas cet aspect grammaticalement, contrairement à celui des locuteurs de langues où il est grammaticalisé, se caractérise par 1) une *segmentation* peu fine de l'évènement, qui implique souvent un seul macro-évènement ou quelques sous-évènements (par ex., Bylund, 2011a, 2011b ; von Stutterheim & Nüse, 2003) 2) une *sélection* fréquente du point final de l'évènement pour la verbalisation, plutôt que de la phase continuative de l'évènement (par ex., Bylund, 2009 ; von Stutterheim, 2003) et 3) une *structuration*

deux formes marquant l'aspect imperfectif, mais la forme imperfective simple du tchèque est non-marquée aspectuellement lorsqu'elle est employée pour parler d'un déplacement orienté vers un but, tandis que la forme équivalente en russe est marquée aspectuellement. L'opposition entre perfectif et imperfectif serait donc incomplète en tchèque, ce qui proviendrait du contact historique et géographique du tchèque avec l'allemand, langue ne marquant pas l'aspect « en déroulement ». Ce contact qui aurait eu un impact sur l'usage, par les locuteurs du tchèque, de leur système verbal (Schmiedtová, 2011, 2013 ; Schmiedtová, von Stutterheim & Carroll, 2011).

⁶ Nous avons fait le choix de traduire le construit '*motion event*' par « déplacement » (plutôt que « mouvement », « évènement de mouvement » ou « évènement de déplacement »). « Déplacement » a été privilégié par rapport à « mouvement », dans la mesure où « mouvement » n'implique pas nécessairement que l'entité qui bouge se rend d'un point A à un point B (par ex., un personnage qui saute sur place). Or, le matériel servant à éliciter les productions que nous analyserons présente systématiquement des entités se déplaçant d'un point A à (ou vers) un point B. Par ailleurs, rappelons que le construit « évènement » réfère à « un segment dans la représentation conceptuelle d'un réseau de situations interreliées, conceptualisé comme une relation temps-substance » (von Stutterheim et Nüse, 2003, p. 855). Un déplacement constitue une sous-catégorie d'évènements. Nous avons toutefois préféré éviter l'emploi du terme « évènement » afin d'alléger le texte, et parce que l'expression « évènement de déplacement » est peu heureuse, mais lorsque nous parlons de « déplacement », nous faisons bien référence à la représentation mentale de celui-ci et non à sa réalité physique.

temporelle séquentielle du message, où les événements sont liés entre eux en fonction de la borne finale de chacun d'eux (par ex., Bylund, 2011a, 2011b).

1.4. Aspect grammatical chez les locuteurs L1 du français

La majorité des études qui portent sur l'hypothèse de l'aspect grammatical sont menées auprès de locuteurs L1 de langues germaniques (par ex., von Stutterheim & Nüse, 2003), qui sont parfois comparés à des locuteurs L1 de l'arabe (par ex., Flecken, von Stutterheim & Carroll, 2014). Remarquons, par ailleurs, que le français ne fait pas partie des langues étudiées par les auteurs ayant formulé l'hypothèse de l'aspect grammatical (von Stutterheim, 2003 ; von Stutterheim & Nüse, 2003), et que la place du français dans cette hypothèse n'est donc pas claire.

Peu d'études, à ce jour, ont porté sur les procédés de marquage de l'aspect « en déroulement » chez des locuteurs L1 du français et sur leur impact sur la conceptualisation (par ex., Carroll & Lambert, 2003 ; Leclercq, 2008 ; Noyau, de Lorenzo, Kihlstedt, Paprocka, Sanz Espinar & Schneider, 2005 ; von Stutterheim & Lambert, 2005). La construction du français qui permet d'exprimer cette notion est la périphrase prépositionnelle « en train de + *infinitif* », construction qui fonctionne comme une construction syntaxique libre, plutôt que comme une catégorie grammaticale (Comrie, 1976)⁷. Le présent de l'indicatif peut également avoir une lecture progressive, mais son emploi seul n'assure pas l'ancrage de l'énoncé : ainsi, l'énoncé « un mouton broute » peut être interprété de manière générique (« brouter » étant une propriété du mouton) ou spécifique et en déroulement (Leclercq, 2008). D'autres constructions, plus rares, peuvent être employées par les locuteurs pour

⁷ Soulignons toutefois que cette distinction est débattue dans la littérature (pour plus de détails, voir Comrie, 1976, p. 19).

indiquer l'aspect « en déroulement » dans un récit : la périphrase « continuer à V » (par ex., « elle continue à marcher ») et la répétition « elle V, elle V » (par ex., « elle marche, elle marche ») (von Stutterheim & Lambert, 2005). Soulignons que toutes ces manières d'indiquer l'aspect progressif en français sont distinctes du marquage morphologique sur le verbe en anglais.

L'ensemble des études sur l'aspect portant sur des locuteurs L1 du français mentionne que ceux-ci ont tendance à préférer les événements bornés temporellement et/ou spatialement (par ex., von Stutterheim & Lambert, 2005). Ceci se traduit par une prédilection pour les prédicats de changements d'état⁸ (par ex. « tomber »), qui sont intrinsèquement bornés, et pour les constructions verbales avec des compléments ou des circonstants temporels qui délimitent spatialement ou temporellement l'évènement. Le point final du déplacement est d'ailleurs très souvent spécifié (par ex., « il se fait engloutir à l'endroit précis où il creuse ») (par ex., von Stutterheim & Lambert, 2005). Cette préférence est liée par les auteurs à une perspective « holistique », telle que celle observée chez les locuteurs de l'allemand. Les événements évoqués par les locuteurs L1 du français sont donc généralement bornés, et la borne de droite sert de repère anaphorique par rapport auquel l'évènement suivant est localisé, soit par un lien chronologique, soit par un lien de causalité. La présentation des événements, en français, est donc séquentielle (Noyau et coll., 2005). L'aspect « en déroulement » est, par ailleurs, très peu employé (par ex., Carroll & Lambert, 2003). De plus, plusieurs des études mentionnent que, dans les récits des

⁸ Il nous faut mentionner ici que tous les travaux portant sur la conceptualisation chez les locuteurs L1 du français (par ex., von Stutterheim et Lambert, 2005) utilisent des notions reliées à l'hypothèse de l'aspect grammatical et à la typologie des verbes selon leur aspect lexical de Vendler (1957). Par souci d'exhaustivité, et parce que très peu de travaux, au final, portent sur le français, nous avons fait le choix de les mentionner ici, bien qu'ils se situent légèrement à la périphérie de l'hypothèse de l'aspect grammatical. Les travaux qui se situent strictement dans le cadre de l'hypothèse de l'aspect grammatical (par ex., Bylund, 2009) n'analysent jamais, à notre connaissance, l'aspect lexical inhérent des prédicats dans les productions des participants. Nous avons donc décidé de faire de même, considérant que l'inclusion de la typologie des verbes nous sortirait de notre propos.

locuteurs L1 du français, la position du sujet syntaxique des phrases principales est presque toujours liée à un agent animé (par ex., Carroll & Lambert, 2003 ; Lambert, Carroll & von Stutterheim, 2003). Les agents inanimés sont, quant à eux, liés à la position de sujet de la phrase subordonnée. Cette préférence est interprétée par les auteurs comme une conséquence de la prédilection des locuteurs L1 du français pour les prédicats de changement d'état, elle-même découlant de la préférence pour les événements bornés, dans la mesure où l'activité des agents animés tend à provoquer des changements d'état. Il est intéressant de souligner, toutefois, que selon certains auteurs, le français semble occuper une position intermédiaire, à mi-chemin entre la perspective phasale caractéristique des langues marquant grammaticalement l'aspect « en déroulement » et la perspective holistique des langues le marquant lexicalement (Noyau et coll., 2005)⁹.

1.5 Aspect grammatical « en déroulement » chez les locuteurs L1

⁹ Noyau et coll. (2005) donnent l'exemple de la production suivante, élicitée par un locuteur L1 du français : « Il regarde dans ses bottes. Il regarde dans le bocal. Il fouille le lit ». La manière de présenter les événements est décrite comme séquentielle, plutôt qu'aspectuelle, dans la mesure où les événements sont décrits les uns à la suite des autres plutôt que d'être placés en perspective les uns par rapport aux autres, comme c'est le cas dans les productions des locuteurs L1 de l'espagnol. L'espagnol distingue clairement les événements en avant-plan, exprimés par le *Preterito indefinido* (PI) des événements en arrière-plan, exprimés par l'*Imperfecto* (IMP) ('*lo busco* (PI) *por toda la habitacion y no la encontraba* (IMP) [sic] « Il l'a cherché dans toute la chambre mais ne l'a pas trouvée »). Cependant, les locuteurs du français tendent à ne pas exprimer clairement la consécuitivité entre les événements présentés, comme il est visible dans l'exemple donné plus haut, ou à exprimer davantage des relations causales, comme dans l'exemple suivant : « **en se faisant** engloutir, il tombe dans un trou ». Le même événement est exprimé par les locuteurs L1 du suédois de la manière suivante '*å sâ börjar han gräva i vattnet. å sâ åker han igenom marken*', « et ensuite il commence à creuser dans l'eau, et ensuite il tombe à travers le sol ». La présentation séquentielle des événements, assortie du marquage explicite du lien temporel entre ceux-ci, est caractéristique des langues ne disposant pas d'un marqueur grammaticalisé pour l'aspect « en déroulement », et est plus fortement présente en suédois qu'en français. Ces considérations permettent aux auteurs de conclure que le français occupe une position intermédiaire entre l'espagnol, fortement aspectuel, et le suédois, fortement séquentiel.

Si plusieurs études ont indiqué que la conceptualisation de l'évènement dépend fortement de la présence d'une forme grammaticale marquant l'aspect « en déroulement » et de son usage par les locuteurs, peu d'études à ce jour ont porté sur l'impact de l'acquisition d'une langue seconde (ALS) sur la conceptualisation de l'évènement (par ex., Schmiedtová, 2013 ; von Stutterheim & Carroll, 2006).

Selon les résultats de ces études, il semble que les apprenants L2, même avancés, conservent certaines préférences de leur langue maternelle (L1) en ce qui a trait à la conceptualisation des évènements et n'acquièrent que partiellement celles de la L2 (par ex., Noyau et coll., 2005 ; Schmiedtová & Sahonenko, 2008 ; Schmiedtová, 2011 ; von Stutterheim, 2003 ; von Stutterheim & Carroll, 2006)¹⁰.

Cependant, une évolution de la conceptualisation dans la direction de la L2 est parfois observée chez l'apprenant, mais celle-ci est souvent lente et limitée, surtout dans la mesure où la grande majorité des études porte sur des locuteurs avancés, voire quasi-natifs. Mentionnons, toutefois, que le niveau de compétence en L2 n'est pas toujours mesuré formellement par les auteurs, parfois faute de disposer d'un instrument de mesure rapide de la compétence dans la langue cible (par ex., Schmiedtová & Sahonenko, 2008).

Certaines études mettent néanmoins en évidence l'existence d'une convergence entre les patrons de conceptualisation de la L1 et ceux de la L2 chez les locuteurs. Cette évolution peut prendre plusieurs formes. De prime abord, il semble que les différents processus internes à la conceptualisation n'évoluent pas tous de la même façon. Les processus de segmentation de l'évènement semblent ainsi converger chez les apprenants, qui adoptent une stratégie unique en L1 et en L2, qui ne correspond ni

¹⁰ Ces résultats corroborent les observations formulées par Slobin (2003) en ce qui concerne l'enracinement des patrons de conceptualisation chez l'individu, qui seraient très résistants au changement.

totallement à celle des locuteurs natifs de la L1 ou de la L2 (par ex., Bylund, 2011a, 2011b). Par contre, les processus de structuration de l'évènement, plus spécifiquement de structuration temporelle, ne semblent pas converger. Ils sont ainsi semblables à ceux observés chez les locuteurs natifs de la L1, lorsqu'ils s'expriment en L1, et de la L2, lorsqu'ils s'expriment en L2 (par ex., Bylund, 2011a, 2011b). Ceci indiquerait donc que les patrons de structuration de la L1 et de la L2 sont distincts, et qu'ils se maintiennent tous les deux chez l'apprenant. Enfin, les processus de sélection en L2 ressemblent à ceux des locuteurs monolingues de la langue-cible, mais ceci semble dépendre de la tâche, plus spécifiquement, du degré d'orientation vers un but de l'évènement que le locuteur doit conceptualiser (von Stutterheim, 2003 ; von Stutterheim & Carroll, 2006). Cette similarité entre locuteurs L1 et L2 est interprétée comme indiquant une restructuration conceptuelle chez les locuteurs L2. Mentionnons, néanmoins, que cette restructuration conceptuelle n'est pas équivalente chez tous les locuteurs. Ainsi, la restructuration vers la perspective phasale associée aux langues marquant grammaticalement l'aspect « en déroulement » semble plus rapide que celle de la perspective holistique associée aux langues ne possédant pas de catégorie pour cet aspect (par ex., von Stutterheim, 2003), potentiellement parce qu'il est plus difficile d'inhiber l'aspect imperfectif ou progressif que d'acquérir une forme grammaticalisée pour l'exprimer.

Il est intéressant de souligner, par ailleurs, que si la L1 semble avoir une influence sur les patrons de conceptualisation en L2 (par ex., Schmiedtová & Sahonenko, 2008), la L2 semble, parfois, avoir une influence sur les patrons de conceptualisation en L1, plus particulièrement chez les locuteurs bilingues précoces (Bylund, 2009, 2011b ; Bylund & Jarvis, 2011). L'exposition en milieu naturel à une L2 avant la puberté, comme c'est le cas pour les locuteurs de langues d'origine, semble avoir un impact crucial sur les patrons de conceptualisation de la L1. L'influence des patrons de conceptualisation de la L2 sur ceux de la L1 semble également importante chez les

locuteurs dont le niveau de maîtrise de la L2 est avancé (Bylund & Jarvis, 2011).

Les études mentionnées fournissent toutes des renseignements précieux sur l'évolution de la conceptualisation chez l'apprenant L2. Elles présentent, cependant, la particularité de porter sur des types spécifiques d'apprenants L2. Pour beaucoup de ces apprenants, la L2 est une langue étrangère, peu ou pas parlée dans leur communauté de résidence, et ils ont généralement peu d'expérience en immersion en milieu naturel (ex. locuteurs L1 de l'anglais apprenant l'allemand à l'université). C'est d'ailleurs le cas des locuteurs sélectionnés dans les sept études incluant des locuteurs du français apprenant une L2, qui ont majoritairement acquis cette L2 en France, et qui ont passé un temps variable en immersion (par ex., Carroll & Lambert, 2003, 2006 ; Lambert, 2006 ; Lambert, Carroll & von Stutterheim, 2003 ; Leclercq, 2008 ; Noyau et coll., 2005 ; von Stutterheim & Lambert, 2005). Ces études, qui ont généralement analysé la conceptualisation chez les apprenants très avancés par le biais de narrations élicitées, ont globalement conclu que les patrons de conceptualisation du français L1 sont toujours à l'œuvre en L2, même à des niveaux de compétence langagière élevés, bien qu'une certaine évolution soit parfois visible en direction des patrons de la L2.

Remarquons que ces études ont été réalisées par des chercheuses basées en France, que les locuteurs L1 sont issus de la population française et ont généralement appris l'anglais (parfois, l'espagnol) L2 comme langue étrangère en contexte formel. Or, si l'expérience avec la L2 est l'un des facteurs ayant un impact significatif sur l'évolution des patrons de conceptualisation des apprenants (par ex., Bylund, 2009), il semble pertinent d'étudier également des locuteurs L1 du français vivant dans des communautés où le français et une L2 sont couramment parlés, et où le multilinguisme, plutôt que le monolinguisme, est la norme (cf. de Bot, 1992).

1.6 Objectif de l'étude

Nous proposons donc de réaliser une étude portant sur la conceptualisation des déplacements, en fonction de la langue utilisée dans la tâche, le français L1 ou l'anglais L2, chez les locuteurs L1 du français ayant l'anglais comme L2 de Montréal. Montréal, où 53,4% des locuteurs maîtrisent l'anglais et le français à divers degrés (Statistique Canada, 2012), présente la particularité d'être un milieu multilingue, type de milieu d'acquisition L2 qui est encore peu étudié, comme nous l'avons souligné plus haut. Le rôle de la variable « niveau de compétence langagière en L2 » dans l'évolution de la conceptualisation, notamment, semble important (Bylund & Jarvis, 2011). Par ailleurs, les études portant sur des apprenants ayant le français comme L1 ne portent que sur la conceptualisation en L2. Puisque des études indiquent que certains patrons de conceptualisation de la L1 et de la L2 convergent, mais d'autres pas (Bylund, 2011a, 2011b), il nous semble pertinent d'étudier à la fois la conceptualisation en L1 et en L2. Notre objectif de recherche est donc le suivant : déterminer s'il existe des différences dans la conceptualisation des déplacements chez les locuteurs L1 du français ayant l'anglais comme L2 selon la langue utilisée, le français L1 ou l'anglais L2, lors d'une tâche de production langagière.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Notre objectif de recherche étant de déterminer s'il existe des différences dans la conceptualisation des déplacements chez les locuteurs L1 du français ayant l'anglais comme L2 selon la langue utilisée, le français L1 ou l'anglais L2, lors d'une tâche de production langagière, nous présentons, d'abord, une définition générale de l'aspect, et ensuite, de l'aspect grammatical « en déroulement » en anglais et en français (2.1). Nous discutons, par la suite, du modèle de production de la parole de Levelt (1989, 1993, 1996, 1999), de l'adaptation de ce modèle au locuteur bilingue proposée par de Bot (1992), pour présenter enfin *l'hypothèse de l'aspect grammatical* (Habel & Tappe, 1999 ; von Stutterheim, 2003 ; von Stutterheim & Nüse, 2003), hypothèse sur laquelle s'appuient la majorité des travaux récents sur la conceptualisation chez les individus monolingues et bilingues (2.2). Finalement, nous proposons une synthèse des informations présentées dans le chapitre (2.3).

2.1. Aspect

Nous présentons ici un aperçu de ce que recouvre le terme « aspect » dans la littérature, et plus spécifiquement de ce que désigne l'aspect grammatical « en déroulement ».

2.1.1 Définition de l'aspect

Avant de définir précisément l'aspect, commençons par un exemple :

- (1) a. *John was kissing the girl.*
 (John était en train d'embrasser la fille)
 b. *John kissed the girl.*
 (John a embrassé la fille)

On remarque, à la lecture de cet exemple, que la différence entre (1) a. et b. n'est pas d'ordre temporel, dans la mesure où les deux événements se déroulent dans le passé par rapport au temps de l'énonciation. Rappelons ici que le temps est traditionnellement défini comme une catégorie déictique situant un événement donné par rapport au temps de l'énonciation (qui est externe à la situation) (Comrie, 1976, p. 3). Dans une définition un peu plus récente, Klein (2009, p. 4) indique, quant à lui, que le temps est une catégorie déictique-relationnelle, qui signale la relation temporelle entre la situation décrite et un ancrage temporel déictique donné (généralement, le temps de l'énonciation¹¹). Si la différence entre les deux phrases données en exemple n'est pas d'ordre temporel, elle est plutôt d'ordre aspectuel. C'est donc la manière de présenter ces situations qui diffère : la situation décrite en 1. a. est présentée comme étant en déroulement, tandis qu'en 1. b, elle est présentée comme étant terminée.

Ainsi, l'*aspect* désigne les différentes façons d'envisager la circonscription temporelle interne d'une situation (Comrie, 1976, p. 3), indépendamment du temps de l'énonciation (p. 5). Riegel, Pellat et Rioul (2006) indiquent, se référant à Imbs (1960), que l'aspect permet d'envisager le procès sous l'angle de son déroulement interne, libre de toutes considérations chronologiques (p. 291). L'aspect peut être

¹¹ Le terme proposé par Klein (2009, p. 5) pour ce construit est *Time of Utterance* (TU).

réalisé soit par des moyens lexicaux, soit par des moyens grammaticaux (p. 9). Nous ne traiterons pas ici de l'aspect lexical, qui concerne la sémantique inhérente des prédicats, mais uniquement de l'aspect grammatical.

L'*aspect grammatical* désigne l'expression de l'aspect par des moyens grammaticaux. Ces moyens grammaticaux peuvent être soit un morphème flexionnel soit une périphrase verbale (p. 9). Klein (2009, p. 2) souligne, d'ailleurs, que l'aspect peut être défini comme une catégorie du verbe, qui sert à présenter une situation d'un point de vue spécifique. Dans la phrase 1. a, l'aspect grammatical sélectionné est l'aspect progressif. Pour comprendre ce qu'est l'aspect progressif, nous devons, au préalable, préciser ce qu'est l'aspect imperfectif, puisque l'aspect progressif est traditionnellement défini comme une sous-catégorie de l'aspect imperfectif (Comrie, 1976, p. 25).

L'*aspect imperfectif* indique un point de vue interne sur la situation, et attire donc l'attention sur la structure interne de celle-ci (ses différentes phases) (Comrie, 1976, p. 16). Une forme imperfective indique essentiellement qu'une situation n'a pas de fin (Comrie, 1976, p. 19). Cet aspect s'oppose à l'aspect perfectif, qui indique un point de vue externe sur la situation, sans distinction nécessaire entre ses différentes phases. L'adoption d'un point de vue externe sur la situation, signalée par l'aspect perfectif, implique que celle-ci est vue dans son ensemble, et qu'elle est donc envisagée comme bornée et terminée (p. 19). À l'inverse, l'adoption d'un point de vue interne, par le biais de l'emploi de l'aspect imperfectif, implique que la situation n'est ni bornée, ni terminée. Ainsi, l'imperfectif a une valeur continue. Il peut également avoir une valeur habituelle, non continue (par ex., « Tous les matins, Marie marchait jusqu'à l'école »).

L'*aspect progressif* partage avec l'imperfectif la valeur continue, mais il a la

particularité de porter un sens non-statif (Comrie, 1976, p. 7), à savoir, la situation décrite doit être dynamique. Ainsi, les prédicats dénotant un état ne peuvent généralement pas être combinés avec l'aspect progressif (par ex., la phrase « Jean est en train de posséder une maison » est très peu naturelle, au même titre que l'occurrence '*sto essendo*', « je suis en train d'être » en italien). Klein (2009, p. 15), quant à lui, définit l'aspect progressif comme un aspect indiquant que le temps déictique de l'énonciation (*Time of Utterance, TU*) coïncide avec l'intervalle temporel pour lequel l'assertion est formulée (*Topic Time, TT*), et que ces deux intervalles sont inclus dans le temps de la situation décrite par le prédicat (*Time of situation, Tsit*). Mentionnons que plusieurs études font référence à l'aspect grammatical « en déroulement » ('*ongoing*'), qui regroupe indifféremment aspect imperfectif et progressif (par ex., von Steutterheim et coll., 2012).

2.1.2 Aspect « en déroulement » en anglais et en français

Nous présentons, dans ce qui suit, la façon dont l'anglais et le français, les deux langues à l'étude dans ce mémoire, expriment l'aspect « en déroulement », que nous venons de définir.

2.1.2.1 Aspect « en déroulement » en anglais

L'anglais exprime l'aspect « en déroulement »¹² par le biais de la périphrase verbale «

¹² Rappelons que l'aspect « en déroulement » ('*ongoing aspect*') recouvre, selon l'hypothèse de l'aspect grammatical, l'aspect imperfectif et l'aspect progressif. Toute langue disposant d'une construction grammaticalisée pour l'aspect imperfectif ou l'aspect progressif (l'anglais ne possède qu'une construction pour l'aspect progressif, l'arabe en possède une pour chacun de ces deux

be+ing ». Cette périphrase peut être combinée avec tous les temps de l'anglais (par ex., '*John is/was/will be sleeping*') et avec pratiquement tous les verbes (à quelques exceptions près, comme '*to need*') (Klein, 2009, p. 15). L'aspect progressif s'oppose systématiquement à l'aspect non progressif (qui a une valeur perfective). Cette opposition est dite « grammaticalisée », et non lexicalisée, dans la mesure où elle s'exprime par le biais d'un morphème grammatical et non d'une construction syntaxique libre. Les locuteurs de l'anglais ont donc le choix de présenter explicitement une situation comme étant « en déroulement » ou comme étant terminée, comme nous l'avons vu dans les exemples (1) a. et b. présentés plus haut. Dans les contextes où la continuité de l'évènement décrit par le prédicat est manifeste, le choix de l'aspect progressif est même obligatoire (*'Maggie is in the living room. What is she up to? She *reads a novel/is reading a novel'*) (von Stutterheim et coll., 2012, p. 834). Comrie (1976, p. 7) décrit l'opposition entre aspect progressif et non progressif en anglais comme étant comparable à la distinction entre aspect imperfectif et perfectif présente dans d'autres langues, comme le russe, à quelques nuances près. Selon lui, l'aspect progressif de l'anglais est une forme particulière de l'aspect imperfectif, qui ne peut se combiner qu'avec un certain type de verbe (les verbes non statifs)¹³.

aspects) est considérée comme étant une langue dans laquelle l'aspect « en déroulement » est grammaticalisé (von Stutterheim et coll., 2012).

¹³ Comrie (1976) apporte toutefois quelques nuances. En anglais, certains verbes sont parfois traités comme statifs, parfois comme dynamiques, selon le contexte phrastique. Le verbe *to be* est l'exemple par excellence de la fluidité sémantique des verbes de l'anglais (par ex., *Fred is silly/Fred is being silly*). Ainsi, selon Comrie (1976, p. 36), les verbes lexicalement statifs (par ex. *to understand*) peuvent être employés de manière non stative et donc porter l'aspect progressif, tandis que les verbes lexicalement non statifs (par ex., *to suffer*) peuvent être employés de manière stative, mais conserver leur capacité à porter l'aspect progressif. Ceci fait s'interroger Klein (2009, p.16) sur la valeur exacte de l'aspect progressif en anglais, notamment dans des phrases telles que *It was standing on the market place*. Il n'est pas clair que l'usage du progressif dans cette phrase transmette réellement la notion de progression et de circonscription interne du procès, pourtant définies comme deux valeurs inhérentes de l'aspect progressif (contrairement à des contextes phrastiques tels que *Eva was frying two eggs*).

2.1.2.2. Aspect « en déroulement » en français

La construction du français qui permet d'exprimer l'aspect « en déroulement » est la périphrase prépositionnelle « en train de + *infinitif* ». Cette périphrase fonctionne comme une construction syntaxique libre, plutôt que comme une catégorie grammaticale (Comrie, 1976, p. 9)¹⁴. L'aspect « en déroulement » est donc lexicalisé (c'est-à-dire, exprimé par des moyens lexicaux), et non grammaticalisé en français¹⁵. Cette forme est, de plus, employée peu fréquemment (Comrie, 1976, p. 33), à tel point que l'on traduit généralement une phrase telle que *Paul is eating an apple* par « Paul mange une pomme ». Dans cet exemple, c'est donc le présent de l'indicatif qui est employé pour traduire le présent progressif de l'anglais. Cependant, son emploi seul n'assure pas l'ancrage de l'énoncé. Ainsi, l'énoncé « un mouton broute » peut être interprété de manière générique (« brouter » étant une propriété du mouton) ou spécifique et en déroulement (Leclercq, 2008, p. 58). Le temps présent peut ainsi avoir différentes valeurs et n'est pas spécifiquement progressif. Lambert (2006, p. 166) parle à ce sujet, de « polyfonctionnalité » du présent. Il n'existe donc pas d'opposition obligatoire entre l'aspect progressif et non progressif en français (Comrie, 1976, p. 33).

Une opposition systématique existe néanmoins pour les temps du passé entre l'aspect imparfait et l'aspect perfectif, qui se matérialise dans l'alternance entre imparfait et passé composé¹⁶. Riegel, Pellat et Rioul (2006, p. 293) distinguent, plus généralement, les formes simples, comme l'imparfait, qui présentent un événement en cours, des formes composées, comme le passé composé, qui présentent un événement

¹⁴ Soulignons toutefois que cette distinction est débattue dans la littérature (pour plus de détails, voir Comrie, 1976, p. 9).

¹⁵ Lambert (2006, p. 156) définit « en train de » comme « une forme lexicale équivalente sémantiquement à la forme en -ING ».

¹⁶ Le passé simple a pratiquement disparu de l'usage oral depuis le XII^{ème} siècle (Riegel et coll., 2006, p. 302-303), il n'en sera donc pas question ici.

totallement achevé¹⁷. Considérons l'exemple suivant :

- (2) a. Marie lisait un livre.
b. Marie a lu un livre.

Dans l'exemple (2) a., l'évènement décrit par le verbe n'est pas arrivé à son terme, tandis qu'il est terminé dans l'exemple (2) b., ce qui n'est pas sans rappeler l'opposition entre forme progressive et non progressive de l'anglais. Une certaine asymétrie avec l'anglais est cependant à relever, qui vient du fait que l'opposition entre aspect progressif et non progressif est seulement optionnelle en français (Comrie, 1976, p. 34). Considérons l'exemple suivant, tiré de Comrie (p. 34) :

- (3) a. Chaque jour à cinq heures le poète écrivait un poème.
Each day at five o'clock the poet wrote a poem.
b. Chaque jour à cinq heures le poète écrivait un poème.
Each day at five o'clock the poet was writing a poem.

Le temps du verbe est l'imparfait de l'indicatif, l'aspect sélectionné est donc l'imperfectif. Cependant, l'imperfectif peut signifier ici que l'évènement décrit par le verbe se reproduisait à cinq heures chaque matin (ce qui correspond au sens anglais en (3) a. ou que l'évènement décrit par le verbe était effectivement en déroulement à cinq heures chaque matin (ce qui correspond au sens anglais en (3) b. L'imparfait, en français, peut donc transmettre l'aspect « en déroulement », mais il est plus ambigu que la forme progressive de l'anglais, et l'opposition est donc moins nette qu'entre forme progressive et non progressive en anglais (Comrie, 1976)¹⁸.

Mentionnons, finalement, l'existence d'autres constructions, employées surtout dans les récits et à des fréquences peu élevées par les locuteurs, pour indiquer l'aspect « en

¹⁷ Riegel et coll. (2006, p. 292) préfèrent les termes « aspect accompli » et « aspect inaccompli » pour désigner ce que nous nommons « aspect perfectif » et « imperfectif ». L'opposition perfectif/imperfectif concerne davantage, dans leur grammaire, la sémantique inhérente des verbes, dont nous ne traitons pas ici.

¹⁸ Comme on peut le constater à même le propos de Comrie (1976) « *In a language where progressive and nonprogressive forms are not distinguished, or are not distinguished obligatorily, such as French, then the nonprogressive imperfective forms will clearly have wider range than does the English non-progressive* » (p. 33-34).

déroulement », soit la périphrase « continuer à V » (ex. « elle continue à marcher ») et la répétition « elle V, elle V » (ex. « elle marche, elle marche ») (von Stutterheim & Lambert, 2005, p. 243). Il est intéressant de constater qu'aucune étude ne fait mention des constructions impliquant le gérondif « en + V-ant », qui indique que le procès décrit est en cours de réalisation, simultané par rapport à celui exprimé par le verbe principal (Riegel et coll., 2006). Le gérondif équivaut à un adverbe et prend la fonction d'un complément circonstanciel (de manière, de temps, de cause, etc.) (Riegel et coll., 2006). C'est donc une forme lexicalisée, et non pas grammaticalisée. Cependant, il est possible que le gérondif ne soit pas considéré par les auteurs (tels que von Stutterheim & Lambert, 2005), malgré sa valeur aspectuelle qui le rapproche de « être en train de + *infinitif* », puisqu'il est nécessairement dépendant du verbe principal et qu'il ne peut donc exprimer seul l'aspect « en déroulement ».

2.2 Propriétés formelles des langues et production de la parole

Si nous avons décrit en détail la manière dont l'anglais et le français diffèrent en ce qui a trait à l'expression de l'aspect « en déroulement », c'est parce que ces différences semblent avoir un impact sur les choix discursifs des locuteurs de ces deux langues. Pour mieux comprendre ce que cela signifie, nous exposons, dans la partie qui suit, le modèle de production de la parole de Levelt (1989, 1993, 1996, 1999) ainsi que les différentes contributions à ce modèle proposées par d'autres chercheurs (par ex., de Bot, 1992 ; Habel & Tappe, 1999 ; von Stutterheim & Nüse, 2003).

2.2.1 Le modèle de Levelt

Le modèle de production de la parole de Levelt (1989, 1993, 1996, 1999) est un modèle décrivant spécifiquement le processus complet de la production de la parole chez l'adulte monolingue, depuis la conception du message jusqu'à son articulation. La Figure 2.1 ci-dessous présente une version abrégée de ce modèle.

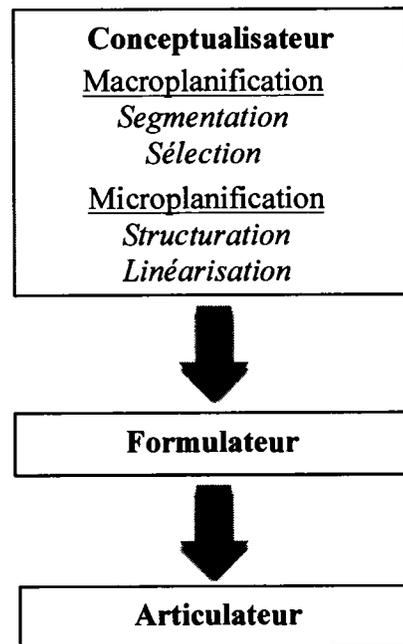


Figure 2.1.

Modèle de Levelt (adapté de Levelt, 1989, 1993, 1996, 1999), en fonction de Habel et Tappe (1999) et de von Stutterheim et Nüse (2003)

La première composante correspond au *conceptualisateur*, dont la fonction est de transformer les connaissances issues de la « base de données » du locuteur qui sont pertinentes par rapport à l'intention communicative en structure conceptuelle temporaire (Levelt, 1989, p. 10). C'est donc au sein du conceptualisateur que les intentions du locuteur sont converties en un *message préverbal*, qui est non linguistique, mais qui pourra par la suite être converti en structure langagière (p. 10). Levelt (1999, p. 88) souligne que l'intégralité des concepts formés pendant cette phase doit être exprimable par des unités lexicales. Selon Levelt (1989, p. 5, p. 11),

l'étape de la conceptualisation comporte deux processus distincts : la *macroplanification* et la *microplanification*. La macroplanification implique l'élaboration de l'intention communicative et l'extraction de l'information de la base de connaissances déclaratives (la première composante du modèle). La microplanification, quant à elle, implique davantage la sélection de l'information qui, une fois exprimée, remplira adéquatement l'intention communicative du locuteur. Levelt, dans son modèle de 1989 (p. 103-104), semble présumer que le conceptualisateur est globalement dépendant de la langue parlée par le locuteur, et donc que le conceptualisateur diffère d'un individu à un autre selon la langue parlée¹⁹. Néanmoins, il faut souligner que sa position semble avoir évolué au fil du temps. Ainsi, à partir de 1996 (p. 77-78), Levelt semble défendre une position plus nuancée, selon laquelle la macroplanification serait indépendante de la langue parlée par le locuteur, tandis que la microplanification serait spécifique à cette langue. Nous reviendrons, dans la sous-partie suivante, sur ce point.

Pour Habel et Tappe (1999) et von Stutterheim et Nüse (2003), la macroplanification et la microplanification se divisent en réalité en deux sous-étapes. La macroplanification se divise ainsi en segmentation et sélection, tandis que la microplanification se divise en structuration et linéarisation.

La *segmentation* est l'étape à laquelle le locuteur extrait des unités de sa base de connaissances, connaissances extraites en fonction de la situation dans laquelle il se trouve (von Stutterheim & Nüse, 2003, p. 853). Les situations complexes sont ici segmentées en fonction de leurs caractéristiques spatiales et temporelles : les

¹⁹ Comme on peut le constater à même le propos de Levelt (1989), « *A final issue to be raised is whether messages must, to some degree, be tuned to the target language. Will a message for an English Formulator have to differ from one that is fed into a Dutch Formulator, merely because of language-specific requirements? The answer given in section 3.6 is positive: Using a particular language requires the speaker to think of particular conceptual features.* » (p. 71).

situations dynamiques complexes, qui nous intéresseront particulièrement par la suite, sont ainsi décomposées en plus petits événements (Habel & Tappe, 1999, p. 122). La *sélection* renvoie au choix opéré parmi les unités extraites de la base de connaissances dont le locuteur souhaite parler, ainsi qu'au choix des composantes conceptuelles (entités, temps, espaces et propriétés) par lesquelles ces unités seront représentées (von Stutterheim & Nüse, 2003, p. 853). Par exemple, lors de la sélection des composantes d'un déplacement orienté vers un point d'arrivée, le locuteur peut choisir de sélectionner le point d'arrivée du déplacement pour caractériser celui-ci ou non. La *structuration* est l'étape à laquelle les composantes sélectionnées sont organisées en fonction de différentes options incluant les différents types de prédicats et les rôles argumentaux, l'ancrage spatial et temporel des composantes exprimées et l'attribution du statut informationnel (par exemple, l'assignation du *topic* et du *focus*) (von Stutterheim & Nüse, 2003, p. 853). En établissant un ancrage temporel, le locuteur doit choisir sur quelle phase de l'évènement il souhaite mettre l'accent (son début, son déroulement, sa fin, ou l'évènement dans son ensemble) (p. 865). L'ensemble du processus de structuration étant lié à la perspective temporelle adoptée (Klein & von Stutterheim, 2002), on parle généralement de « perspectivation ». Mentionnons que Levelt (1999, p. 92) place l'établissement d'une perspective par le locuteur au cœur de la phase de microplanification. La *linéarisation*, enfin, est l'étape finale du processus de conceptualisation. Lors de cette phase, les unités sélectionnées pour être envoyées au formulateur sont organisées en une séquence linéaire.

Une fois le message préverbal construit, celui-ci est associé à une structure linguistique dans le *formulateur*, la composante suivante du modèle. Le formulateur est donc responsable de l'encodage linguistique du message préverbal, qu'il convertit en forme phonétique ou articulatoire (Levelt, 1989, p. 11). Lorsque le formulateur reçoit le message préverbal, il sélectionne les unités lexicales adéquates dans le lexique mental de l'individu pour traduire le contenu du message. Une unité lexicale

comporte à la fois des informations de type sémantico-syntaxique (le *lemme*) et des informations de type morpho-phonologique (le *lexème*). Les lemmes sont activés sur la base de l'adéquation entre leurs caractéristiques sémantiques (information conceptuelle, contextes pragmatiques et stylistiques d'emploi) et les caractéristiques conceptuelles du message préverbal. Une fois les lemmes activés, leurs propriétés syntaxiques (catégorie syntaxique, fonctions grammaticales, genre, nombre, etc.) deviennent disponibles, et le formulateur les encode alors au sein de phrases en fonction de ces propriétés (Levelt, 1989).

Selon Levelt (1999, p. 88), le produit de l'encodage grammatical est une « structure de surface », générée progressivement. Une fois cet encodage grammatical réalisé, les formes morpho-phonologiques (lexèmes) sont activées et encodées, lors d'une phase d'encodage phonologique (Levelt, 1989, p. 12). Au cours de cette phase sont produits les mots syllabifiés ainsi qu'un schéma prosodique, ce qui correspond à ce que Levelt (1993, p. 242) nomme « programme articulatoire » (*articulatory program*) ou « partition phonologique » (*phonological score*) (1999, p. 88).

Cette « partition phonologique » est convertie en patron phonétique ou articulatoire (*phonetic or articulatory plan*) lors d'une phase d'encodage phonétique (Levelt, 1999, p. 88). Le produit de cette phase est une représentation interne de la façon dont le message devrait être articulé par l'individu, représentation que Levelt (1989, p. 12) nomme *parole interne* (*internal speech*). Ce patron pourra, par la suite, être pris en charge par la composante suivante du modèle, qui est l'*articulateur*. Lorsque le patron phonétique est transmis à l'articulateur, celui-ci le traite et le convertit en *parole manifeste* (*overt speech*). L'articulation est l'exécution du patron phonétique par les muscles des systèmes respiratoire, laryngé et supralaryngé. L'articulateur est également responsable du stockage temporaire du patron phonétique au sein d'un *tampon articulatoire* (*articulatory buffer*) sous forme de segments (*chunks*) (1989,

p.12), ce qui permet de synchroniser la génération de la parole interne avec l'articulation (p. 13).

Le produit de l'articulation est la parole manifeste (*overt speech*). Mentionnons que la parole masquée (*covert speech*), avant d'être envoyée à l'articulateur, peut être redirigée vers une autre composante du modèle, qui est le *système de compréhension de la parole* (Levelt, 1989, p. 13). Cette composante permet la correction du patron articulatoire avant l'articulation. Notons que le système de compréhension de la parole a également accès à la parole externe, par le biais d'une composante chargée de l'audition. Le locuteur peut entendre et avoir accès au sens de ce qu'il produit. Ce système a donc accès aux unités lexicales stockées dans le lexique mental, ce qui lui permet d'analyser le message produit par le locuteur et d'y relever d'éventuelles erreurs (p. 13).

Il faut souligner que, selon ce modèle, chaque composante commence le traitement du produit de la composante précédente, que celui-ci soit complet ou non, et plusieurs composantes peuvent travailler en même temps sur différentes parties du discours produit. Le processus de production est donc incrémental, parallèle et automatisé (Levelt, 1989, p. 27).

Rappelons que le modèle de Levelt, ainsi que les propositions de Habel et Tappe (1999) et von Stutterheim et Nüse (2003), concernent la production de la parole chez l'adulte monolingue. Nous présentons, dans la section suivante, une adaptation de ce modèle chez l'adulte bilingue/multilingue, étant donné la population ciblée par notre question de recherche (de Bot, 1992).

2.2.2 Un modèle de production de la parole chez le locuteur bilingue

Dans son article de 1992, de Bot reprend globalement le modèle de Levelt (1989), qu'il juge suffisamment appuyé par des données empiriques, mais insuffisant pour décrire les processus de production de la parole chez l'individu bilingue²⁰. Il est néanmoins important, selon de Bot (1992), de proposer un modèle adapté à l'individu bilingue, et ce, pour des raisons de validité écologique. Puisque le bilinguisme et le multilinguisme sont souvent la norme, plutôt que l'exception, dans les sociétés humaines, tout modèle de production de la parole devrait avant tout être un modèle de production de la parole chez l'individu multilingue, avec une version monolingue en option (de Bot, 1992, p. 2).

De Bot (1992) propose plusieurs modifications au modèle de Levelt (1989). D'abord, il propose que l'individu bilingue dispose, comme l'individu monolingue, d'une seule « base de données » regroupant ses connaissances déclaratives, mais que son conceptualisateur n'est que partiellement dépendant des langues qu'il parle. Il propose également que chaque langue parlée est associée, sous certaines conditions, à un formulateur spécifique. Les unités lexicales de toutes les langues parlées cohabiteraient dans le lexique mental de l'individu bilingue. Il n'existerait donc pas deux lexiques mentaux distincts chez ce dernier. De la même manière, il n'existerait qu'un seul articulateur chez celui-ci.

Selon de Bot (1992, p. 7), c'est au niveau du conceptualisateur que le choix de la langue pour la production de la parole est fait. En fonction de ce qu'il sait de la

²⁰ Mentionnons que, si de Bot (1992) propose, selon ses propres termes, un modèle de production chez le locuteur bilingue, il ne définit pas formellement le construit « bilingue ». Toutefois, l'auteur oppose fréquemment les construits « L1 » et « L2 », ce qui exclut les locuteurs bilingues simultanés. De plus, l'une des hypothèses concernant la composante de l'articulateur est motivée par l'observation du comportement des locuteurs bilingues successifs (p. 17).

situation conversationnelle/discursive dans laquelle il se trouve, le locuteur choisit, avant tout, la langue dans laquelle il souhaite s'exprimer. Le choix de la langue fait donc partie intégrante de l'intention communicative du locuteur, intention communicative qui est déterminée, rappelons-le, lors de la macroplanification dans le modèle de Levelt (1989). La macroplanification, en soi, ne serait donc pas dépendante des langues parlées par le locuteur. Ce serait plutôt dans la structuration du message (soit la microplanification) que les spécificités de la langue choisie apparaîtraient. Il est intéressant de souligner, ici, que c'est cette position, selon laquelle la macroplanification est indépendante de la langue parlée, tandis que la microplanification est spécifique à celle-ci, qui semble défendue par Levelt (1996).

En ce qui concerne le formulateur, de Bot (1992, p. 8) adopte un point de vue nuancé. Selon lui, il serait plus économique de postuler que chaque langue parlée est associée à un formulateur spécifique, dans la mesure où cela évite de devoir postuler un système coordonnant et séparant les deux langues. Néanmoins, cette séparation de la composante de traitement de la L1 et de la L2 serait une fonction de la distance linguistique/typologique entre L1 et L2. Un grand nombre de cognats et une ressemblance syntaxique entre L1 et L2 feraient ainsi en sorte que la L1 et la L2 seraient stockées et représentées au sein du même système. À l'inverse, deux langues linguistiquement éloignées seraient stockées et représentées dans deux systèmes distincts. Mentionnons que de Bot s'appuie ici sur les travaux en neurolinguistique de Paradis (1987). De plus, le niveau de maîtrise conditionnerait également le degré de séparation entre les représentations de la L1 et de L2. De façon générale, plus un individu bilingue aurait un degré de maîtrise élevé en L2, plus les deux langues seraient séparées dans son système de représentation²¹. Un individu n'ayant qu'une

²¹ L'impact de l'interaction entre le facteur de la proximité typologique entre L1 et L2 et celui du niveau de maîtrise de la L2 sur le système de représentation de l'individu n'est toutefois pas clairement décrit par de Bot (1992). Néanmoins, il précise qu'un locuteur bilingue non équilibré ayant le néerlandais comme L1 et l'anglais, assez proche du néerlandais, comme L2, serait moins

maitrise partielle de la L2 ne disposerait, quant à lui, que d'un seul formulateur.

De Bot (1992, p. 11) propose également l'existence d'un seul lexique mental chez l'individu bilingue, au sein duquel les unités lexicales des deux langues cohabiteraient. Sa proposition se fonde sur la notion de diffusion de l'activation (*activation spreading*). Selon cette notion, le lien entre deux éléments du système est renforcé par l'utilisation de ces éléments dans un intervalle de temps rapproché. Ceci résulte en la formation de réseaux (*subset*) dans le lexique d'éléments intimement connectés. Ces réseaux relient typiquement des éléments d'une langue donnée avec d'autres éléments de la même langue, mais chez les locuteurs pratiquant fréquemment l'alternance codique, les réseaux peuvent également connecter des éléments de la L1 et de la L2 entre eux (p. 11). Ceci implique qu'un même lemme peut être lié à différentes formes morpho-phonologiques chez l'individu bilingue. La sélection des unités lexicales dans le lexique, selon l'hypothèse de de Bot, serait donc dépendante des réseaux activés lors de la production de la parole. S'appuyant sur les travaux de Green (1986), de Bot propose que le degré d'activation de chaque langue chez l'individu bilingue varie selon la situation discursive. Une seule langue est ainsi sélectionnée pour l'articulation, tandis que l'autre/les autres langues sont soit actives, soit dormantes/latentes (ibid., p. 13). Une langue dormante/latente est stockée dans la mémoire à long terme, mais n'est pas active dans le processus de production de la parole. Une langue active, tout comme la langue sélectionnée, sélectionne des unités lexicales, génère des phrases et produit même un patron phonétique (ou articulatoire), mais ce patron n'est pas transmis à l'articulateur. Les deux langues sont donc produites en parallèle, ce qui explique les cas d'alternance codique.

Finalement, de Bot (1992, p. 17) postule l'existence d'un seul articulateur pour toutes

enclin à activer le mot néerlandais '*paard*' (« cheval ») lorsqu'il est confronté à son équivalent en anglais '*horse*'.

les langues parlées par le locuteur. Cette hypothèse s'appuie sur le fait que les bilingues successifs conservent certains traits de leur L1 lorsqu'ils s'expriment en L2, et que très peu de locuteurs bilingues en général acquièrent la prosodie propre à la L2. Puisque la L1 continue de jouer un rôle sur la prononciation et la prosodie en L2, il semble peu probable, selon de Bot, qu'il existe deux articulateurs distincts chez le locuteur bilingue.

En résumé, de Bot (1992) propose une adaptation du modèle de Levelt (1989) pour le locuteur bilingue. Dans son adaptation, le conceptualisateur n'est que partiellement dépendant des langues parlées. À chaque langue est associé un formulateur spécifique, qui est activé par le message préverbal conçu par le conceptualisateur. Le lexique mental stocke les éléments lexicaux de toutes les langues parlées et un même lemme peut être lié à différentes formes morpho-phonologiques. Le formulateur sélectionné envoie un patron articuloire à l'articulateur, qui lui est unique.

Puisque nous nous intéressons, dans le cadre de ce mémoire, aux processus de conceptualisation chez l'individu non monolingue, il nous semble important de tenir compte des propositions de de Bot (1992). Toutefois, si de Bot (1992) et Levelt (1996) proposent que la macroplanification n'est pas spécifique à la langue, contrairement à la microplanification, cette position ne fait pas l'unanimité et la question du lien entre le conceptualisateur et les spécificités linguistiques emmagasinées dans le formulateur fait encore l'objet de plusieurs travaux. L'hypothèse retenue dans le cadre de notre mémoire, et que nous présentons dans la prochaine section, adopte un point de vue sur le sujet différent de celui de de Bot (1992) et de Levelt (1996).

2.2.3 L'hypothèse de l'aspect grammatical

L'hypothèse de l'aspect grammatical repose, comme nous l'avons déjà mentionné, sur le fait que les langues diffèrent dans la manière dont elles marquent l'aspect grammatical « en déroulement ». Rappelons que l'aspect « en déroulement » (*ongoing aspect*) recouvre, selon l'hypothèse de l'aspect grammatical, l'aspect imperfectif et l'aspect progressif. Ces aspects s'opposent systématiquement à l'aspect non progressif ou perfectif (von Stutterheim & Nüse, 2003, p. 870). Dans certaines langues comme l'arabe, les aspects progressif et imperfectif sont grammaticalisés par un morphème flexionnel spécifique. En anglais, seul l'aspect progressif est grammaticalisé par une périphrase verbale. Ces deux langues tombent néanmoins toutes deux dans la catégorie des langues « aspectuelles », selon l'hypothèse de l'aspect grammatical (von Stutterheim et coll., 2012). Les locuteurs de l'anglais, lorsqu'ils parlent d'un événement, ont donc la possibilité de représenter toutes ses phases, y compris la phase finale, comme étant en déroulement. À l'inverse, en allemand, s'il est possible d'exprimer l'aspect par des moyens lexicaux optionnels (notamment par l'emploi d'adverbes temporels), le concept d'aspect n'est pas grammaticalisé, mais lexicalisé, et l'allemand ne dispose donc pas d'un marqueur grammaticalisé indiquant l'aspect « en déroulement » (p. 870). Pour plus de clarté, comparez les exemples suivants, tirés de von Stutterheim et coll. (2012, p. 834) :

- (4) a. *John was crossing the street.*
 (John était en train de traverser la rue.)
 b. *Hans überquerte gerade die Straße.*
 (Hans était en train de traverser la rue.)
 c. *Hans war dabei, die Straße zu überqueren.*
 (Hans était en train de traverser la rue.)

On peut observer ici que, là où l'anglais exprime l'aspect « en déroulement » par le biais de la périphrase *be+ing*, l'allemand exprime le même concept par deux moyens

différents : l'adverbe temporel *gerade* (qui peut se traduire de différentes manières, telles que « en train de » ou « à ce moment ») et la construction périphrastique *dabei* (qui peut se traduire « en train de », « en même temps » ou encore par un gérondif dépendant du verbe principal). Ces moyens d'exprimer l'aspect « en déroulement » en allemand sont optionnels. Par « optionnels », nous entendons que le non-emploi de ces formes dans une phrase décrivant un événement en cours de réalisation n'aura pas d'incidence particulière sur l'interprétation de celle-ci (la phrase '*Hans überquerte die Straße.*' pourra donc avoir une lecture progressive ou non progressive).

Selon l'hypothèse de l'aspect grammatical, et comme suggéré par Levelt (1989), les propriétés structurales de la langue parlée ont un impact sur la préparation du message au niveau du conceptualisateur. Plus spécifiquement, la présence ou l'absence d'une catégorie grammaticale indiquant l'aspect « en déroulement » aurait un impact sur la conceptualisation de l'évènement dynamique (déplacement) chez le locuteur. Mentionnons que, selon les travaux plus récents réalisés dans le cadre de cette hypothèse (par ex., Schmiedtová, 2011), ce ne serait pas uniquement la présence ou l'absence de l'aspect grammatical qui déterminerait le comportement linguistique des locuteurs, mais aussi l'usage fréquent, dans des contextes variés, de l'aspect grammatical par les locuteurs²².

En se fondant sur les verbalisations d'évènements dynamiques orientés vers un but de locuteurs L1 de l'arabe, de l'anglais et de l'allemand, les auteurs indiquent que des

²² L'exemple du tchèque, à ce sujet, est parlant : les locuteurs du tchèque semblent se comporter comme les locuteurs de langues non aspectuelles, et ce, malgré le fait que leur système verbal dispose de deux formes marquant l'aspect imperfectif (Schmiedtová, 2011, 2013). Ceci serait dû au fait que la forme imperfective simple du tchèque est non-marquée aspectuellement lorsqu'elle est employée pour parler d'un déplacement orienté vers un but, tandis que la forme équivalente en russe est marquée aspectuellement. L'opposition entre perfectif et imperfectif serait donc incomplète en tchèque, ce qui, selon les travaux sur le sujet, proviendrait du contact historique et géographique du tchèque avec l'allemand, langue non-aspectuelle, contact qui aurait eu un impact sur l'usage, par les locuteurs du tchèque, de leur système verbal.

différences de conceptualisation sont visibles entre les locuteurs ne disposant pas d'une catégorie grammaticale pour l'aspect « en déroulement » (allemand) et les locuteurs de langues disposant d'une telle catégorie (anglais, arabe). Rappelons que Habel et Tappe (1999) et von Stutterheim et Nüse (2003) proposent que la macroplanification se décompose en une phase de segmentation et de sélection, et que la microplanification comporte une phase de structuration et une phase de linéarisation.

En ce qui concerne la segmentation, les locuteurs de l'anglais mentionnent un nombre d'évènements significativement supérieurs aux locuteurs de l'allemand, ce qui témoigne d'une préférence pour une segmentation fine de l'évènement (von Stutterheim & Nüse, p. 859-860). En ce qui a trait à la sélection, les locuteurs diffèrent par rapport à la phase de l'évènement qui est mentionnée. Ainsi, les locuteurs de l'anglais préfèrent mentionner la phase médiale de l'évènement, soit l'activité en déroulement, tandis que les locuteurs de l'allemand mentionnent, de plus, le point final de l'évènement, et ce, même si ce point final n'est pas atteint par l'entité représentée (von Stutterheim & Nüse, p. 862-864). Cette préférence pour la mention du point final, chez les locuteurs de l'allemand, est particulièrement marquée dans les situations de déplacement. Les locuteurs de l'allemand « construisent » donc un point final, tandis que les locuteurs de l'anglais ne décrivent que ce qui est présenté (p. 864). Des stratégies distinctes de macroplanification sont donc mises en évidence entre les locuteurs.

En ce qui a trait à la microplanification, d'autres différences sont également visibles. Les locuteurs de l'allemand diffèrent des locuteurs de l'anglais en ce qui concerne la structuration de l'évènement. Ainsi, ces locuteurs ont tendance à indiquer explicitement les relations temporelles entre le temps de la situation et le temps de référence par le biais d'adverbes (p. 867). La perspective adoptée sur les événements

est une perspective holistique (*holistic endpoint-oriented perspective*, p. 874), caractérisée par une mention fréquente du point final des événements (qui sont donc généralement bornés). Les événements sont peu décomposés en phases. À l'inverse, les locuteurs de l'anglais préfèrent une perspective phasale (*phasal perspective*, p. 874), impliquant une vision de l'évènement comme une suite d'actions en déroulement (p. 868). Ainsi, le point final des événements est peu fréquemment mentionné, les événements étant envisagés comme étant non bornés. En outre, les relations entre les événements sont généralement peu explicitées. Les résultats concernant la macroplanification et la microplanification chez les locuteurs de l'arabe sont similaires à ceux observés chez les locuteurs de l'anglais.

Les auteurs concluent que la présence ou l'absence d'une forme grammaticalisée pour marquer l'aspect « en déroulement » est responsable des différences entre les patrons de conceptualisation de l'évènement dynamique des locuteurs. De plus, le fait que des différences de macroplanification soient mises en évidence pousse les auteurs à rejeter l'hypothèse de Levelt (1996), selon laquelle la macroplanification serait indépendante de la langue parlée par le locuteur. La position adoptée par les auteurs rejoint l'hypothèse « penser-pour-parler » (« *thinking-for-speaking* ») proposée par Slobin (1996). Selon cette hypothèse, des principes d'organisation de l'information spécifiques à la langue seraient déjà présents à l'étape de la planification macrostructurale. Ces principes ne seraient pas linguistiques par nature (c'est-à-dire, ni lexicaux, ni grammaticaux), mais guideraient les processus de sélection et la structuration de l'évènement.

2.3 Synthèse

Dans ce chapitre, nous avons esquissé le cadre théorique dans lequel se situe notre

mémoire. Après avoir défini l'aspect en général et l'aspect grammatical « en déroulement » en particulier, nous avons décrit l'expression de cet aspect spécifique en anglais et en français, les deux langues qui seront à l'étude ici. Par la suite, nous avons détaillé le modèle de production de la parole de Levelt (1989), ainsi que les contributions à ce modèle de Habel et Tappe (1999) et von Stutterheim et Nüse (2003), pour terminer avec l'adaptation de ce modèle au locuteur bilingue et multilingue de de Bot (1992). Enfin, nous avons exposé l'hypothèse de l'aspect grammatical, sur laquelle sont fondés les travaux empiriques que nous décrirons dans la recension des écrits au chapitre suivant.

CHAPITRE III

RECENSION DES ÉCRITS

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté les différents construits nécessaires pour appréhender notre sujet de recherche, à savoir la conceptualisation du déplacement chez les locuteurs L1 du français ayant l'anglais comme L2. Nous proposons ici une recension des études empiriques pertinentes par rapport à notre sujet. Dans un premier temps, nous présentons les études dont l'objectif portait précisément sur la conceptualisation du déplacement chez les locuteurs L2 (3.1). Par la suite, nous présentons les résultats d'études portant sur la conceptualisation des événements dynamiques en général (3.2). Enfin, nous offrons une synthèse des résultats de ces études et formulons notre question de recherche (3.3.).

3.1 Études portant sur la conceptualisation du déplacement

Dans ce qui suit, nous présentons en ordre chronologique les études dont l'objectif était précisément d'examiner la conceptualisation du déplacement chez les locuteurs L2.

3.1.1 von Stutterheim (2003)

Dans son étude de 2003, von Stutterheim se donne pour objectif d'identifier l'impact de la présence ou de l'absence de l'aspect grammatical progressif en L2 sur la conceptualisation du déplacement. Cent dix participants en tout sont sélectionnés pour les diverses expériences décrites dans l'article, répartis en six groupes : un groupe de locuteurs L1 anglais-L2 allemand ($n=15$) et un groupe de locuteurs L1 allemand-L2 anglais ($n=15$), un groupe de locuteurs L1 de l'arabe ($n=20$), un groupe de locuteurs L1 de l'espagnol ($n=20$), un groupe de locuteurs L1 de l'anglais ($n=20$) et un groupe de locuteurs L1 de l'allemand ($n=20$)²³. Les locuteurs bilingues sont de niveau avancé/quasi-natif. Les participants sont testés sur une tâche de description en ligne d'extraits de vidéos présentant des déplacements²⁴.

Les résultats des participants bilingues indiquent un transfert des patrons de conceptualisation de la L1, ainsi qu'une acquisition incomplète de ceux de la L2. Les apprenants de l'anglais ayant l'allemand comme L1 se comportent ainsi partiellement comme les locuteurs L1 de l'anglais, en ce qui a trait à la fréquence de mention du point final de l'évènement. Les apprenants évitent en effet la mention du point final quand celui-ci peut être inféré facilement (par ex., un objet tombe d'une table sur le sol en roulant) et quand la phase continuative de l'évènement est saillante (par ex., une voiture roulant sur une route), deux situations prototypiques de l'aspect progressif. Néanmoins, lorsqu'un point final ne peut être inféré, ou dès que la phase continuative de l'évènement n'est plus saillante dans la situation, les apprenants de l'anglais ayant l'allemand comme L1 font mention, comme dans leur L1, d'un point final potentiel. Les apprenants de l'allemand ayant l'anglais comme L1, quant à eux, ne mentionnent globalement pas davantage le point final d'un évènement dans leur L2

²³ Rappelons que l'anglais marque l'aspect « en déroulement » par une construction périphrastique grammaticalisée, tandis que l'allemand ne dispose que de moyens lexicalisés pour le faire.

²⁴ Mentionnons ici que l'auteure évalue également la conceptualisation du déplacement par le biais de récits produits hors-ligne, et qu'elle mesure aussi les délais de latence avant la prise de parole (*speech onset time*). Ces résultats ne seront pas rapportés ici.

que dans leur L1, ce qui est interprété comme une acquisition incomplète du patron holistique de conceptualisation de l'évènement de la langue cible²⁵. L'auteure conclut que les préférences de la L1 en ce qui a trait à la conceptualisation restent prégnantes chez les apprenants L2. Ces préférences expliqueraient pourquoi la description des évènements, chez les apprenants L2 très avancés, ne ressemble pas à celle des locuteurs L1, en dépit de l'absence d'erreurs formelles qui les caractérise. L'asymétrie entre apprenants de l'anglais et apprenants de l'allemand s'explique, selon l'auteure, par le fait qu'aucune structure précise ne code le concept « holistique », tandis que la forme '*be+-ing*' de l'anglais est facilement identifiable par les apprenants comme ce qui permet de coder l'aspect progressif.

Malgré ces résultats fort intéressants, la partie « Méthode » ne permet pas de déterminer si les locuteurs L1 décrits dans la première partie de l'étude sont monolingues ou non, ou encore de savoir si le niveau de compétence langagière en L2 des apprenants a été mesuré formellement. En outre, les taux d'emploi de la construction '*be+-ing*' par les locuteurs L2 de l'anglais ne sont pas mentionnés ni comparés à ceux des locuteurs L1 de cette langue.

3.1.2 von Stutterheim et Carroll (2006)

Dans leur étude, von Stutterheim et Carroll (2006) s'intéressent à l'impact de la

²⁵ La réanalyse de Schmiedtová, Carroll et von Stutterheim (2011) indique une différence significative de fréquence de mention du point final entre L1 allemand et L2 allemand, mais aucune différence significative entre L1 anglais et L2 anglais. Par ailleurs, aucune différence significative n'existe entre locuteurs L1 de l'anglais et locuteurs L1 de l'anglais apprenant l'allemand en ce qui a trait à la fréquence de mention du point final, mais une différence significative existe bien entre locuteurs L1 de l'allemand et locuteurs L1 de l'allemand apprenant l'anglais. Ceci suggère que les apprenants de l'anglais ayant l'allemand comme L1 ont acquis, au moins partiellement, la perspective phasale de l'anglais L2 sur le déplacement orienté vers un but, tandis que les apprenants de l'allemand L2 se fient toujours à la perspective de leur L1, l'anglais.

présence ou de l'absence de l'aspect grammatical progressif en L2 sur la conceptualisation du déplacement. Pour ce faire, les auteures sélectionnent 120 locuteurs répartis en six groupes pour leur étude : un groupe de locuteurs L1 anglais-L2 allemand ($n=20$) et L1 allemand-L2 anglais ($n=20$), un groupe de locuteurs L1 de l'arabe ($n=20$), du norvégien ($n=20$), de l'anglais ($n=20$) et de l'allemand ($n=20$). Les apprenants L2 sont tous de niveau avancé, tel que déterminé par leur aisance formelle et l'étendue de leur répertoire lexical comparé à celui de locuteurs L1 de l'anglais (pour les locuteurs L1 allemand-L2 anglais) et par leur capacité à manier la morphologie verbale et nominale dans leurs productions L2 (pour les locuteurs L1 anglais-L2 allemand). Tous les participants sont testés sur une tâche de description en ligne d'extraits de vidéos présentant la phase initiale ou médiale (ou les deux) d'un déplacement plus ou moins orienté vers un point final²⁶.

Les résultats des apprenants L2 indiquent que les apprenants de l'anglais ayant l'allemand comme L1 ont tendance à omettre la mention du point final d'un événement lorsque celui-ci est facilement déductible, mais à le mentionner dès qu'il n'est pas facilement déductible. Cette tendance diffère de celle des locuteurs L1 de l'allemand, qui tendent à mentionner le point final dans toutes les situations. Ceci indique donc, chez les locuteurs L1 de l'allemand ayant l'anglais comme L2, une acquisition partielle de la perspective phasale de la L2. La fréquence faible de mention du point final chez les apprenants de l'allemand ayant l'anglais comme L1 ne diffère pas fortement de celle des locuteurs monolingues de l'anglais. Les principes de conceptualisation de l'évènement de la L1 sont donc encore globalement à l'œuvre chez tous les apprenants L2. L'asymétrie entre les résultats des apprenants L2 s'expliquerait par le fait que découvrir que le marqueur grammatical *be+ing*, très

²⁶ Certains extraits de vidéos semblent également dépeindre des situations dynamiques affectant un objet (par ex., un homme peignant un tableau), mais les résultats ne sont présentés que pour les extraits de vidéos présentant des déplacements. Par ailleurs, les auteures ont également mesuré les délais de latence avant la prise de parole (*speech onset time*) ainsi que l'allocation des ressources attentionnelles pendant la production de la parole par le biais de l'oculomètre. Nous ne rapportons pas ces résultats ici.

saillant, encode l'aspect progressif en anglais est plus facile que d'acquérir la perspective holistique de l'allemand, qui ne se réalise pas à travers une forme spécifique²⁷. Les auteures concluent que des différences entre les locuteurs L1 existent au niveau conceptuel pour l'interprétation de l'évènement, et que ces différences proviennent de la présence (ou de l'absence) d'une catégorie grammaticale pour l'aspect progressif ou imperfectif (et potentiellement d'autres traits grammaticaux qui n'ont pas été testés ici, comme les contraintes sur l'ordre des mots).

Tout comme dans le cas de l'étude précédente, il n'est pas clair si les locuteurs L1 sélectionnés dans la première partie de l'étude sont monolingues (les locuteurs de l'arabe, notamment, ont fréquemment connaissance d'autres langues, comme le français). En outre, les taux d'emploi de la construction '*be+ing*' par les locuteurs L2 de l'anglais ne sont pas mentionnés ni comparés à ceux des locuteurs L1 de cette langue.

3.1.3 Bylund (2009)

Bylund, en 2009, s'intéresse à l'impact de l'âge de l'acquisition d'une L2 ne disposant pas d'une catégorie grammaticale pour l'aspect « en déroulement » sur la conceptualisation (plus spécifiquement, le processus de sélection et le processus de

²⁷ Mentionnons ici que Schmiedtová, Carroll et von Stutterheim (2011) ont réanalysé les données brutes de cette étude afin de réaliser des analyses inférentielles (chi-carré). Leur réanalyse indique la présence d'une différence significative de la fréquence de mention du point final entre anglais L1 et L2 et entre allemand L1 et L2. Par ailleurs, aucune différence significative n'existe entre locuteurs L1 de l'anglais et locuteurs L1 de l'anglais apprenant l'allemand en ce qui a trait à la fréquence de mention du point final, mais une différence existe bien entre locuteurs L1 de l'allemand et locuteurs L1 de l'allemand apprenant l'anglais. Ceci suggère que, si les apprenants de l'anglais ayant l'allemand comme L1 sont encore toujours loin de conceptualiser le déplacement orienté vers un but comme les locuteurs L1 de la langue cible, ils divergent tout de même des locuteurs natifs de leur L1. Leur comportement indique donc potentiellement le début d'une restructuration conceptuelle.

perspectivation) du déplacement chez les locuteurs L1 d'une langue disposant d'un marqueur grammatical pour cet aspect. Pour ce faire, l'auteur constitue deux groupes de participants : un groupe expérimental de locuteurs L1 de l'espagnol locuteurs non L1 du suédois résidant en Suède ($n=31$) et un groupe témoin ($n=15$) de locuteurs L1 de l'espagnol (immigrants récents en Suède et étudiants en échange en Suède)²⁸. Les locuteurs bilingues ont acquis leur L2 en milieu naturel, majoritairement lors de leur immigration en Suède, entre l'âge de 1 et 19 ans²⁹. Ils utilisent quotidiennement l'espagnol et leur niveau de compétence est quasi-natif en L2 suédois, tel que déterminé par un accord interjuge. Un test de jugement de grammaticalité en espagnol a permis de déterminer que les locuteurs bilingues ne sont pas significativement différents des locuteurs monolingues de l'espagnol. Tous les participants passent une tâche de verbalisation basée sur une série d'extraits de vidéos présentant des entités réalisant des déplacements plus ou moins orientés vers un but/une destination : un tiers des extraits de vidéos présente des déplacements orientés vers un but visible qui est atteint par l'entité (degré d'orientation élevé), un tiers présente des déplacements orientés vers un but visible qui n'est pas atteint par l'entité (degré d'orientation moyen) et un tiers présente des déplacements qui ne sont pas orientés vers un but (degré d'orientation faible). Il est demandé aux participants de décrire chaque scène en espagnol. L'auteur analyse deux aspects de la conceptualisation du déplacement dans les descriptions élicitées : la fréquence de la mention du but (reliée à la *sélection*) et la mise en perspective temporelle (choix du présent simple, qui ne porte pas de marque aspectuelle, ou d'un participe présent, marqué par l'aspect, ce qui est relié à la *structuration/perspectivation*).

²⁸ Mentionnons que l'espagnol dispose d'un marqueur grammaticalisé pour l'aspect « en déroulement », contrairement au suédois.

²⁹ Mentionnons que l'auteur indique explicitement qu'il opère une distinction entre les langues acquises entre 0 et 3 ans en fonction de l'ordre d'acquisition de celles-ci (p. 310). Dans cette perspective, l'auteur considère l'espagnol comme la L1 et le suédois comme la L2 de l'ensemble des participants, y compris des locuteurs qui sont traditionnellement catégorisés comme bilingues simultanés (par ex., McLaughlin, 1984 ; Genesee & Nicoladis, 2005). La même distinction entre les langues acquises entre 0 et 3 ans est également opérée par Bylund et Jarvis (2011).

Les résultats indiquent la présence d'une corrélation négative significative entre âge d'exposition à la L2 et fréquence de mention du but, d'une part, et entre âge d'exposition à la L2 et mise en perspective au présent simple, d'autre part. Les locuteurs ayant appris le suédois avant la puberté (avant 12 ans ici) mentionnent significativement plus le but que les locuteurs monolingues de l'espagnol et que les apprenants L2 tardifs (après 12 ans ici). Ils choisissent aussi significativement plus la mise en perspective au présent simple que les bilingues tardifs et que les locuteurs monolingues. Aucune différence significative n'existe entre les bilingues tardifs et les locuteurs monolingues de l'espagnol en ce qui a trait à la fréquence de mention du but et à la mise en perspective temporelle. Les différences significatives relevées sont indépendantes du degré d'orientation du déplacement vers un but. Il est intéressant de relever que la mention du but, chez les locuteurs bilingues, est parfois réalisée par une construction satellitaire, agrammaticale en espagnol, mais courante en suédois. Aucune corrélation, par ailleurs, n'est trouvée entre durée de résidence en Suède et fréquence de mention du but, d'une part, et entre durée de résidence en Suède et mise en perspective au présent simple, d'autre part. Puisque les locuteurs bilingues précoces sont les seuls responsables des différences entre bilingues et monolingues dans l'échantillon, et que les résultats des locuteurs bilingues tardifs convergent avec ceux des locuteurs monolingues, l'auteur conclut que l'exposition, avant la puberté, à une L2, a un impact sur les patrons de conceptualisation de la L1 : si les locuteurs bilingues précoces subissent une certaine attrition de leur L1, les patrons de conceptualisation des locuteurs bilingues tardifs sont plus résistants à l'influence de la L2.

Il est intéressant que le niveau de compétence en L2 ait été contrôlé au préalable par un accord interjuge (tous les locuteurs bilingues sont quasi-natifs), dans la mesure où cela exclut la possibilité que celui-ci soit responsable des disparités entre les locuteurs bilingues.

3.1.4 Bylund et Jarvis (2011)

Bylund et Jarvis (2011) s'intéressent à l'impact de l'âge du début de l'exposition à une L2 ne disposant pas d'une catégorie grammaticale pour l'aspect « en déroulement » sur la conceptualisation (plus spécifiquement, le processus de sélection et le processus de perspectivisation) du déplacement chez les locuteurs L1 d'une langue disposant d'un marqueur grammatical pour cet aspect. Pour ce faire, les auteurs sélectionnent un groupe de participants bilingues L1 espagnol-L2 suédois résidant en Suède, d'un niveau quasi-natif ($n=40$) et comparent ce groupe à un groupe de locuteurs monolingues de l'espagnol ($n=15$) (nouveaux arrivants et étudiants en échange en Suède). L'âge d'exposition à la L2 est variable chez les participants (de 1 à 23 ans, moyenne de 9,6 ans), ainsi que la durée de résidence en Suède (de 12 à 34 ans, moyenne de 22,7 ans). Ils utilisent quotidiennement l'espagnol et leur niveau de compétence est quasi-natif en L2 suédois, tel que déterminé par un accord interjuge. Tous les participants sont testés en espagnol L1 sur une tâche de verbalisation élicitée en ligne sur des extraits de vidéos courts présentant des déplacements plus ou moins orientés vers un but. De plus, les participants sont soumis à un test de jugement de grammaticalité en L1 espagnol.

Les résultats indiquent que les sujets du groupe expérimental mentionnent significativement plus le but du déplacement que les sujets du groupe témoin, et qu'ils utilisent significativement plus souvent le présent simple, non marqué sur le plan aspectuel, dans leurs verbalisations, que les sujets du groupe témoin, qui ont tendance à utiliser davantage le présent progressif. Une corrélation négative significative entre la fréquence de mention du but et le niveau de maîtrise des contrastes aspectuels de l'espagnol, telle que mesurée dans la tâche de jugement de grammaticalité, est mise

en évidence. Ainsi, moins un participant est sensible aux erreurs d'aspect dans le test de jugement de grammaticalité, plus il fait mention du but du déplacement dans ses descriptions en L1. Une autre corrélation significative entre l'âge du début de l'exposition à la L2 et la fréquence de la mention du but dans les descriptions est mise en évidence. Ainsi, plus un participant a été exposé à la L2 tardivement, moins il fait mention du but dans ses verbalisations en L1. Une plus grande conformité existe donc entre les descriptions des locuteurs monolingues et les locuteurs bilingues tardifs, en ce qui concerne la conceptualisation du déplacement. Les auteurs concluent donc que les locuteurs bilingues diffèrent des locuteurs monolingues en ce qui concerne la sélection de schémas temporels. Les locuteurs monolingues de l'espagnol tendent, ainsi, à décrire le déplacement comme un processus centré sur l'entité en déplacement (*zoom in*), continu et non fini, ce qui correspond à la sélection d'un schéma temporel ayant une portée restreinte. Ceci les différencie des locuteurs bilingues, qui semblent envisager le déplacement comme un événement borné spatialement et temporellement, non centré sur l'entité en déplacement (*zoom out*), ce qui se traduit par un encodage accru du but et une préférence pour le présent simple, non marqué au niveau aspectuel et qui correspond à la sélection d'un schéma temporel ayant une portée maximale. Les auteurs suggèrent que le manque de maîtrise de l'aspect en espagnol L1 est lié à cette sélection de schémas temporels. Il semblerait que le fait d'envisager le déplacement de façon holistique restreindrait l'accès du locuteur à la morphologie encodant des schémas temporels plus restreints en L1. Cette préférence pour un schéma temporel ayant une portée maximale est liée, selon les auteurs, au contact réduit avec la L1 et au niveau de compétence langagière élevé d'une L2 non-aspectuelle. Les participants sont donc en situation d'étiollement de leur L1, ce qui les mène à recourir aux schémas temporels à portée maximale de leur L2. Le fait que ce recours soit plus marqué chez les locuteurs bilingues précoces indiquerait qu'un transfert conceptuel de la L2 a eu lieu chez ces locuteurs avant que les patrons de conceptualisation de la L1 ne soient consolidés.

3.1.5 Schmiedtová (2011)

Schmiedtová s'intéresse, dans son étude de 2011, à l'impact de l'acquisition d'une L2 ne disposant pas d'une catégorie grammaticale pour l'aspect « en déroulement » sur la conceptualisation du déplacement chez les apprenants avancés. L'auteure a sélectionné deux groupes d'apprenants : un groupe de locuteurs L1 du tchèque apprenants de l'allemand ($n=21$) et un groupe de locuteurs L1 du russe apprenants de l'allemand ($n=21$). Ces deux groupes sont comparés à un groupe témoin de locuteurs L1 de l'allemand ($n=20$). Tous les participants résidaient au moment de l'étude en Allemagne. Parmi eux, 80% des apprenants ayant le tchèque comme L1 et 95% des apprenants ayant le russe comme L1 considèrent l'allemand comme leur langue dominante. Ils ont tous été exposés pendant plus de six ans à la L2 et leur compétence formelle en allemand a été mesurée (morphologie verbale et nominale, syntaxe et répertoire lexical) et comparée à celle de locuteurs L1 de l'allemand. Les deux groupes de participants sont comparés à un groupe témoin de locuteurs L1 de l'allemand ($n=21$). En russe et en tchèque, tous les verbes doivent être marqués pour l'aspect (imperfectif simple, imperfectif secondaire ou perfectif), mais une étude approfondie de l'emploi de l'aspect pour la description des événements orientés vers un but mène l'auteure à classer le tchèque dans la même catégorie que l'allemand (langues ne marquant pas l'aspect « en déroulement » grammaticalement, perspective holistique)³⁰. Tous les participants sont testés en L2 sur une tâche de verbalisation

³⁰ Cependant, lorsqu'on souhaite décrire un événement orienté vers un but en russe, il est grammatical d'utiliser l'imperfectif dans la phrase de base sans aucun argument supplémentaire en russe alors qu'il est agrammatical de le faire en tchèque. L'usage de l'imperfectif requiert l'ajout d'au moins un argument supplémentaire fournissant de l'information sur le point final potentiel de l'événement ou encore la trajectoire de l'entité. Les locuteurs L1 du tchèque adoptent ainsi une perspective holistique sur l'événement orienté vers un but en employant l'aspect perfectif et en mentionnant le point final de l'événement, ce qui est interprété par l'auteure comme le résultat du contact historique et géographique de la langue tchèque avec l'allemand.

élicitée en ligne sur une série d'extraits de vidéos courts³¹.

Les résultats indiquent que les apprenants L2 se conforment en allemand L2 aux préférences de leur L1 pour l'interprétation des événements orientés vers un but : les locuteurs L1 du tchèque mentionnent significativement plus le point final potentiel que les locuteurs L1 du russe en L2. Les locuteurs L1 du tchèque apprenant l'allemand L2 ne sont pas statistiquement différents des locuteurs L1 de l'allemand en ce qui a trait à la fréquence de mention du point final. Les locuteurs L1 du russe mentionnent significativement moins le point final en L2 que les locuteurs L1 du tchèque et que les locuteurs L1 de l'allemand. Ils produisent, d'ailleurs, significativement plus de construction avec verbe seul en L2 (comme dans leur L1), sans ajout d'un argument précisant le point final de l'évènement. L'auteure conclut que les connaissances conceptuelles semblent résistantes au changement, et ce, même à un niveau de compétence langagière avancé en L2, dans la mesure où le comportement des apprenants est identique à celui observé chez les locuteurs L1 du tchèque et du russe monolingues.

Il faut toutefois mentionner que, puisque les locuteurs L1 du tchèque et de l'allemand semblent partager une même préférence pour la perspective holistique dans la conceptualisation du déplacement, il est donc possible d'inférer que le choix de la perspective holistique chez les locuteurs L1 tchèque-L2 allemand indique une restructuration des préférences conceptuelles en direction de la L2, et non pas un transfert de la L1.

3.1.6 Bylund, Athanasopoulos et Oostendorp (2013)

³¹ Mentionnons ici que les apprenants sont également évalués hors-ligne sur une tâche de rappel du point final du déplacement, dont nous ne rapporterons pas les résultats ici, mais qui corroborent les conclusions de l'auteure.

Bylund, Athanasopoulos et Oostendorp (2013) se donnent pour objectif de vérifier l'impact de l'acquisition d'une L2 marquant grammaticalement l'aspect « en déroulement » sur la conceptualisation du déplacement chez les locuteurs L1 d'une langue ne disposant pas d'une forme grammaticale exprimant cet aspect. Pour ce faire, les auteurs sélectionnent 60 participants répartis en trois groupes : un groupe expérimental de locuteurs de l'afrikaans ayant une connaissance de l'anglais L2 ($n=20$), un groupe témoin de locuteurs L1 du suédois résidant en Suède ($n=20$) et un groupe témoin de locuteurs L1 de l'anglais résidant en Angleterre ($n=20$). Mentionnons que le suédois et l'afrikaans sont deux langues où l'aspect « en déroulement » n'est pas grammaticalisé, contrairement à l'anglais. Le groupe expérimental est constitué de locuteurs utilisant l'anglais quotidiennement, ayant acquis l'anglais dans un contexte scolaire. Leur niveau (auto-évalué) de compétence langagière en anglais est intermédiaire. Les participants sont évalués sur une tâche de verbalisation élicitée en ligne dans leur L1 sur des extraits de vidéos présentant des déplacements plus ou moins orientés vers un but³².

Les résultats indiquent que les locuteurs L1 de l'afrikaans mentionnent significativement davantage le point final de l'évènement que les locuteurs L1 de l'anglais. La fréquence de mention du point final de l'évènement des locuteurs L1 de l'afrikaans n'est, par ailleurs, pas significativement différente de celle des locuteurs L1 du suédois. De plus, la fréquence des marqueurs associés à l'aspect « en déroulement » en afrikaans est très faible (moins de 1,7% des descriptions des locuteurs L1 de l'afrikaans contiennent des marqueurs associés à cet aspect), alors que 100% des verbalisations des locuteurs L1 de l'anglais contiennent la forme progressive. Aucune corrélation significative, enfin, n'existe entre la fréquence de

³² Mentionnons ici que les participants sont également évalués hors-ligne sur une tâche non-verbale d'association d'extraits de vidéos présentant des déplacements.

mention du point final et les trois variables représentant l'expérience avec l'anglais L2 (niveau de compétence langagière, âge d'acquisition et fréquence d'emploi de l'anglais L2). Les auteurs concluent que les locuteurs L1 de l'afrikaans adoptent une perspective holistique sur le déplacement, qui est liée au fait que leur L1 ne dispose pas d'une forme codant l'aspect « en déroulement ». Par ailleurs, aucune preuve de l'impact de l'acquisition d'une L2 marquant grammaticalement l'aspect « en déroulement » sur la préférence linguistique pour la mention du point final n'est trouvée³³.

Quelques limites à la portée de cette étude sont toutefois à souligner : le niveau de compétence langagière en L2 étant fondé sur une autoévaluation, il est possible que celui-ci ait été sous-évalué ou surévalué par les participants. L'absence de corrélation entre niveau de compétence langagière en L2 et préférence pour l'encodage du point final vient potentiellement du fait que le niveau de compétence langagière en L2 n'a pas été mesuré formellement.

3.1.7 Donoso et Bylund (2015)

Donoso et Bylund (2015) ont pour objectif d'étudier l'encodage du point final et de la manière³⁴ des déplacements chez les locuteurs L1 d'une langue sans marqueur grammaticalisé pour l'aspect « en déroulement », qui ont appris une L2 qui dispose,

³³ Mentionnons, toutefois, que les résultats des locuteurs sur la tâche non linguistique indiquent une potentielle restructuration conceptuelle en direction des préférences des locuteurs de l'anglais L2 chez les locuteurs de l'afrikaans apprenant l'anglais L2.

³⁴ Cette étude présente la particularité de mêler l'hypothèse de l'aspect grammatical à l'approche « Manière-et-Trajectoire » (*Manner and Path approach*), développée notamment par Slobin (1996, 2003). Cette dernière est inspirée des travaux en typologie de Talmy (1985, 1991, 2000). Puisque nous nous intéressons ici seulement à la phase finale des déplacements, et que notre propre travail ne se situe pas dans le cadre de la typologie de Talmy, nous ne rapportons pas les résultats concernant la manière du déplacement.

elle d'un tel marqueur. Pour ce faire, les auteurs constituent un groupe expérimental de locuteurs L1 du suédois ayant l'espagnol comme L2 ($n=12$), un groupe témoin de locuteurs L1 de l'espagnol résidant au Chili et en Argentine ($n=12$) et un groupe témoin de locuteurs L1 du suédois résidant en Suède ($n=12$). Mentionnons que les participants du groupe expérimental ont appris l'espagnol à l'âge adulte, ont vécu en moyenne 8 ans dans un contexte hispanophone (au Chili) et qu'ils ont tous indiqué que l'espagnol était leur principale langue de communication. L'ensemble des participants est évalué sur une tâche de verbalisation en ligne à partir d'extraits de vidéos présentant des déplacements plus ou moins orientés vers un but (en tout, 41 extraits de vidéos sont présentés, incluant les items distracteurs). Les locuteurs du groupe expérimental, ainsi que les locuteurs L1 de l'espagnol, sont évalués en espagnol, tandis que les locuteurs L1 du suédois sont évalués en suédois.

Les résultats indiquent que les locuteurs L1 du suédois ayant l'espagnol comme L2 encodent plus fréquemment le point final des déplacements en L2 que les locuteurs L1 de l'espagnol, et autant que les locuteurs L1 du suédois. Cependant, cette préférence pour l'encodage du point final en L2 concerne uniquement les déplacements orientés vers un but, qui ne rejoignent pas visiblement ce but, mais pas les déplacements atteignant visiblement un but, ni les déplacements qui ne sont pas orientés vers un but. Ceci distingue les locuteurs du groupe expérimental des locuteurs L1 du suédois inclus dans le groupe témoin, qui mentionnent davantage le point final des déplacements que les locuteurs L1 de l'espagnol, et ce, indépendamment du type de déplacement présenté. Il est intéressant de souligner que l'utilisation de la forme grammaticalisée exprimant l'aspect « en déroulement » en espagnol est identique chez les locuteurs L1 de l'espagnol et chez les locuteurs L1 du suédois ayant l'espagnol comme L2. Ceci reflèterait, selon les auteurs, le fait qu'en espagnol, il est possible de parler d'un déplacement ayant lieu au moment de l'énonciation en utilisant le présent simple. La forme progressive grammaticalisée de l'espagnol est donc moins obligatoire qu'en anglais, et c'est ce qui fait en sorte, selon

les auteurs, que les locuteurs L2 de l'espagnol continuent en partie à conceptualiser les déplacements en incluant leur point final, malgré leur utilisation répétée de la forme progressive grammaticalisée de l'espagnol. Les auteurs concluent que les locuteurs L1 du suédois ayant l'espagnol comme L2 conservent partiellement les patrons de conceptualisation du déplacement de leur L1, malgré une acquisition partielle de ceux de leur L2.

Une limite à la portée de cette étude est à relever. En effet, le niveau de compétence langagière en L2 des participants du groupe expérimental n'a pas été évalué, ni formellement, ni informellement. Ceci ne permet donc pas de déterminer si les résultats sont attribuables ou non au niveau de compétence langagière en L2.

3.1.8 Synthèse des études

Le Tableau 3.1 ci-dessous présente une synthèse des études que nous venons d'exposer. Nous y indiquons l'objectif de l'étude, le type de participants, les langues étudiées, l'instrument de mesure et les conclusions.

Tableau 3.1
Synthèse des études portant sur la conceptualisation du déplacement

Auteurs	Objectifs	Sujets	Instrument de mesure	Conclusions
von Stutterheim (2003)	Impact de l'aspect grammatical « en déroulement » sur la conceptualisation en L2	110 participants (âge 19-34 ans) : 20 natifs arabe 20 natifs anglais 20 natifs espagnol 20 natifs allemand 15 L1 allemand-L2 anglais (avancé) 15 L1 anglais-L2 allemand (avancé)	1) Narration hors-ligne sur un court-métrage muet en L1 et en L2 2) Description en ligne d'extraits de vidéos en L2	-Influence de la L1 -Acquisition incomplète de la L2 -Évolution des patrons de conceptualisation vers ceux de la L2
von Stutterheim et Carroll (2006)	Impact de l'aspect grammatical « en déroulement » sur la conceptualisation en L2	120 participants (âge 20-37 ans) : 20 natifs arabe 20 natifs norvégien 20 natifs anglais 20 natifs allemand 20 L1 allemand-L2 anglais (avancé) 20 L1 anglais-L2 allemand (avancé)	1) Description en ligne d'extraits de vidéos en L2 2) Oculomètre en L1 et en L2	-Influence de la L1 -Acquisition incomplète de la L2 -Évolution des patrons de conceptualisation vers ceux de la L2
Bylund (2009)	Impact de l'aspect grammatical « en déroulement » sur la conceptualisation en L2	46 participants : 31 bilingues espagnol-suédois (âge avancé)	1) Description en ligne d'extraits de vidéos en L1	-Influence de la L2 sur la L1

déroulement » en L2 sur la conceptualisation en L1	20-49 ans, AdA moyen : 8,9 ans 15 natifs espagnol	L1 2) Jugements de grammaticalité en L1	-Effet de l'âge d'acquisition L2
Bylund et Jarvis (2011)	Impact de l'aspect grammatical « déroulement » en L2 sur la conceptualisation en L1	55 participants : 40 bilingues espagnol-suédois (âge 19-49, AdA moyen : 9,6 ans) 15 natifs espagnol	1) Description en ligne d'extraits de vidéos en L1 -Influence de la L2 sur la L1 -Effet de l'âge d'acquisition L2 -Effet du niveau de compétence langagière formelle L2
Schmiedtová (2011)	Impact de l'absence de l'aspect grammatical « déroulement » en L2 sur la conceptualisation en L2	62 participants : 21 L1 tchèque-L2 allemand (avancé, âge 20-59 ans) 21 L1 russe-L2 allemand (avancé, âge 22-38 ans) 20 natifs allemand (âge 20-35 ans)	1) Description en ligne d'extraits de vidéos en L2 -Influence de la L1 2) Tâche hors-ligne non-verbale de rappel du point final du déplacement

Bylund et coll. (2013)	Impact de la présence de l'aspect grammatical « en déroulement » en L2 sur la conceptualisation en L1	60 participants (âge mi-vingtaine) 20 L1 afrikaans-L2 anglais (intermédiaire) 20 natifs anglais 20 natifs suédois	1) Description en ligne d'extraits de vidéos en L1 2) Tâche hors-ligne non-verbale d'association d'extraits de vidéos présentant des déplacements	-Influence de la L1 -Aucun impact de l'ALS sur le comportement verbal
Donoso & Bylund (2015)	Impact de la présence de l'aspect grammatical « en déroulement » en L2 sur la conceptualisation en L2	36 participants (âge mi-trentaine) 12 L1 suédois-L2 espagnol 12 natifs suédois 12 natifs espagnol	Description en ligne d'extraits de vidéos en L2	-Influence de la L1 -Restructuration partielle des patrons de conceptualisation -Fort emploi de la forme progressive grammaticalisée de la L2 chez les locuteurs non natifs

Nous présentons, dans la partie suivante, les études dont l'objectif portait plus globalement sur la conceptualisation des situations dynamiques chez l'apprenant L2.

3.2 Études portant sur la conceptualisation de l'évènement dynamique

Outre les déplacements, les situations dynamiques incluent également les situations impliquant un changement d'état (par ex., un arbre étant abattu) et les activités créatrices (par ex., un potier façonnant un vase). Aussi, nous ne présentons de ces études que l'information qui concerne spécifiquement la conceptualisation du déplacement chez l'apprenant L2.

Dans un premier temps, nous exposons les études portant sur l'impact de la présence ou de l'absence de l'aspect grammatical sur la conceptualisation de l'évènement dynamique (3.2.1). Nous présentons, ensuite, les études caractérisant la conceptualisation des évènements dynamiques chez les locuteurs L1 du français apprenant une L2 (3.2.2).

3.2.1 Impact de la présence ou de l'absence de l'aspect sur la conceptualisation

À notre connaissance, deux études ont porté sur l'impact de la présence d'une forme grammaticalisée pour l'aspect « en déroulement » sur la conceptualisation de l'évènement dynamique chez l'apprenant L2. Ces deux études sont présentées ici.

3.2.1.1 Schmiedtová et Sahonenko (2008)

Schmiedtová et Sahonenko s'intéressent, dans leur étude de 2008, à l'impact de l'acquisition d'une L2 ne marquant pas grammaticalement l'aspect « en déroulement » sur la conceptualisation de l'évènement dynamique. Elles s'intéressent particulièrement à la présence d'un transfert des patrons de conceptualisation de la L1 chez des locuteurs bilingues russe-allemand ($n=15$) et tchèque-allemand ($n=15$) de niveau avancé³⁵. Les participants sont comparés à des locuteurs L1 du russe ($n=30$), du tchèque ($n=30$) et de l'allemand ($n=30$), évalués au moyen d'une tâche de description en ligne d'extraits de vidéos en L2.

Les résultats indiquent que les locuteurs du russe encodent significativement moins le point final du déplacement que les locuteurs du tchèque en allemand L2, conformément à la préférence de leur L1, le russe, pour la perspective holistique. Les locuteurs du tchèque, quant à eux, mentionnent encore plus que les locuteurs L1 de l'allemand le point final du déplacement en allemand L2 que les locuteurs L1 de l'allemand, ce qui est interprété, ici encore, comme un transfert de la L1. Les locuteurs bilingues tchèque-allemand semblent transférer le concept de « perfectivité » en allemand L2, bien que l'allemand ne dispose d'aucun aspect grammatical, ce qui se traduit par la mention fréquente du point final de l'évènement dans les adjoints locaux (par ex., « dans la maison »). Les auteures concluent que la restructuration conceptuelle est limitée en L2 chez les apprenants avancés, et que les préférences de la L1 par rapport à la sélection des évènements sont toujours prédominantes chez les apprenants L2. Il faut toutefois mentionner que, puisque les locuteurs L1 du tchèque et de l'allemand semblent partager une même préférence

³⁵ La majorité des participants a appris l'allemand L2 en contexte scolaire. Les locuteurs L1 du russe ayant l'allemand comme L2, au moment de l'étude, vivent en Allemagne et utilisent l'allemand quotidiennement. Les apprenants de l'allemand ayant le tchèque comme L1, au moment de l'étude, vivent en République tchèque, mais ont une expérience en immersion dans un pays germanophone (la durée n'est pas spécifiée par les auteures, mais Schmiedtová (2013) indique une durée moyenne de 1,6 ans d'immersion pour ces participants).

pour la perspective holistique dans la conceptualisation du déplacement, il est donc possible d'inférer que le choix de la perspective holistique chez les locuteurs L1 tchèque-L2 allemand indique une restructuration des préférences conceptuelles en direction de la L2, et non pas un transfert de la L1.

3.2.1.2 Schmiedtová (2013)

Afin de clarifier les questions soulevées dans l'étude de 2008 menée avec Sahonenko, Schmiedtová (2013) vérifie l'impact de l'acquisition d'une L2 marquant grammaticalement l'aspect « en déroulement » sur la conceptualisation de l'évènement dynamique. Pour ce faire, elle sélectionne des locuteurs du tchèque, langue caractérisée par une perspective holistique, dont la L2 est l'anglais ($n=16$)³⁶, langue caractérisée par une perspective phasale. Ces locuteurs sont comparés à un groupe témoin de locuteurs L1 de l'anglais ($n=20$). Les apprenants sont de niveau avancé³⁷, comme ceux sélectionnés dans l'étude de Schmiedtová et Sahonenko (2008). Les participants sont évalués sur une tâche de description en ligne d'extraits de vidéos.

Les résultats confirment que les apprenants restent dépendants des préférences de la L1 lorsqu'ils décrivent un déplacement. Ainsi, ils encodent significativement plus la destination/le but que les locuteurs L1 de l'anglais lorsqu'ils décrivent un déplacement orienté vers un but, ce qui témoigne d'une perspective holistique. L'auteure confirme

³⁶ Ces locuteurs ont appris l'anglais en contexte scolaire en République tchèque à partir de l'âge de dix ans et résident en République tchèque au moment de l'étude. L'auteure indique que la durée totale de leur immersion dans un pays anglophone est de deux ans en moyenne. Mentionnons que ces locuteurs ne sont pas bilingues, mais plutôt multilingues, dans la mesure où ils ont tous connaissance d'au moins une autre langue (allemand, français, russe), comme la majorité des individus jeunes résidant en Europe de l'Est, selon l'auteure.

³⁷ Le niveau de compétence a été déterminé au moyen d'un accord interjuge (trois juges) réalisé sur les verbalisations des participants.

ici la présence d'un transfert conceptuel, dans la mesure où la préférence des locuteurs du tchèque pour la perspective holistique semble être conservée en anglais L2. De plus, les apprenants emploient significativement plus le présent simple dans leurs descriptions que les locuteurs L1 de l'anglais, qui ont tendance à utiliser davantage la forme progressive. L'auteure conclut que la restructuration conceptuelle, chez le locuteur bilingue avancé, est possible, mais qu'elle est limitée (le locuteur restant influencé par la conceptualisation de l'évènement propre à sa L1), et que les deux langues, dans l'esprit bilingue, semblent converger vers une conceptualisation de l'évènement principalement issue de la L1. Cependant, les taux d'emploi de la construction '*be+ing*' par les locuteurs L2 de l'anglais ne sont pas mentionnés ni comparés à ceux des locuteurs L1 de cette langue.

Les mêmes conclusions sont tirées par les deux études qui suivent. Celles-ci portent sur la conceptualisation de l'évènement dynamique chez les locuteurs L1 du français apprenant une L2.

3.2.2 Caractérisation de la conceptualisation des évènements dynamiques chez les apprenants ayant le français comme L1

Dans ce qui suit, nous présentons l'étude dont l'objectif était d'examiner la conceptualisation de l'évènement dynamique chez les locuteurs L1 du français apprenant une L2.

3.2.2.1 Leclercq (2008)

Leclercq (2008) compare les verbalisations de locuteurs L1 du français apprenants L2 de l'anglais ($n=25$) et de locuteurs L1 de l'anglais apprenants L2 du français ($n=15$) avec celles de locuteurs L1 du français ($n=40$) et de l'anglais ($n=25$). Les participants sont évalués sur une tâche de description en ligne d'extraits de vidéos. Mentionnons que les locuteurs L1 du français utilisent très peu la construction libre « en train de » pour décrire des déplacements. Les déplacements suscitent le plus souvent l'emploi du passé composé (aspect perfectif), le moins souvent l'emploi de la construction « en train de ». Par ailleurs, le présent simple est plus fréquemment utilisé pour les situations où le point d'arrivée du déplacement est atteint.

Les résultats des locuteurs L1 du français apprenants de l'anglais indiquent que la fréquence d'emploi de la périphrase progressive *be+-ing* de l'anglais est quantitativement similaire à celle des locuteurs L1 de l'anglais. De plus, les apprenants ayant le français comme L1 utilisent cette périphrase dans tous les types de propositions et avec tous les types de prédicats, comme les locuteurs L1³⁸. La différence majeure entre les apprenants locuteurs L1 du français et les locuteurs L1 réside dans l'ancrage de l'énoncé (ce construit fait référence à la relation entre l'énoncé et la situation énonciative), ce qui révèle, selon l'auteure, une différence entre ces locuteurs au niveau de la macroplanification. Les locuteurs L1 du français ayant l'anglais comme L2, comme les locuteurs L1 du français, ont tendance à opter pour un ancrage explicite de l'énoncé, par le biais de constructions présentatives (*there is/I see a X* « il y a/je vois un X »), peu présentes chez les locuteurs L1 de l'anglais. Ces constructions sont parfois accompagnées de subordonnées (*there is/I see a X who* « il y a/je vois un X qui »), ce qui donne lieu à des formes absentes chez les locuteurs L1 de l'anglais³⁹. L'auteure conclut que les patrons de conceptualisation de la L1 influencent toujours la conceptualisation de l'évènement en anglais L2 chez

³⁸ Aucune précision n'est fournie quant à la fréquence précise d'emploi de la construction progressive de l'anglais pour décrire les déplacements.

³⁹ Aucune précision n'est fournie quant à la fréquence précise d'emploi de ces constructions pour décrire les déplacements.

les apprenants avancés.

Mentionnons, toutefois, qu'il est difficile d'évaluer la portée de cette conclusion, dans la mesure où les participants ne sont pas décrits par l'auteure et qu'aucune analyse statistique n'a été réalisée (la discussion s'articule autour de pourcentages). Il nous est donc difficile de savoir si le niveau de compétence langagière en L2 des participants a été mesuré formellement, ou de savoir si les différences exprimées par des pourcentages sont bien statistiquement significatives.

Le Tableau 3.2 ci-dessous offre une synthèse des études que nous venons de présenter. Nous y indiquons l'objectif de l'étude, le type de participants, les langues étudiées, l'instrument de mesure et les conclusions.

Tableau 3.2
Synthèse des études portant sur la conceptualisation des événements dynamiques

Auteurs	Objectifs	Sujets	Instrument de mesure	Conclusions
Lambert (2006)	Caractériser la conceptualisation de l'évènement dynamique chez l'individu monolingue et chez l'apprenant L2	120 participants (âge 20-30 ans) : 25 L1 français-L2 anglais (intermédiaire, avancé, quasi-natif) 21 L1 allemand-L2 anglais (avancé) 20 natifs allemand 20 natifs français 20 natifs anglais	1) Narration hors-ligne sur un court-métrage muet en L2 2) Description en ligne d'extraits de vidéos en L2	-Influence de la L1
Leclercq (2008)	Caractériser la conceptualisation de l'évènement dynamique chez l'individu monolingue et chez l'apprenant L2	105 participants (âge non précisé) : 25 L1 français-L2 anglais (avancé) 15 L1 anglais-L2 français (avancé) 25 natifs anglais 6-40 natifs français (selon les extraits de vidéos)	Description en ligne d'extraits de vidéos en L2	-Influence de la L1

Schmiedtová et Sahonenko (2008)	Impact de l'absence de l'aspect grammatical « en déroulement » en L2 sur la conceptualisation de l'évènement dynamique	120 participants (âge 18-28 ans) : 15 L1 tchèque-L2 allemand (avancé) 15 L1 russe-L2 allemand (avancé) 30 natifs tchèque 30 natifs allemand 30 natifs russe	Description en ligne d'extraits de vidéos en L2	-Influence de la L1
Schmiedtová (2013)	Impact de la présence de l'aspect grammatical « en déroulement » en L2 sur la conceptualisation de l'évènement dynamique	36 participants : 16 L1 tchèque-L2 anglais (avancé, âge 22-38 ans) 20 natifs anglais (corpus)	Description en ligne d'extraits de vidéos en L2	-Influence de la L1 -Convergence L1-L2

3.3 Synthèse des résultats des études et question de recherche

De façon générale, nous remarquons que les études ont été menées principalement auprès de jeunes adultes apprenants avancés et que l'instrument de mesure choisi est la description en ligne d'extraits de vidéos présentant des déplacements. La majorité des résultats de ces études indique qu'une influence forte des patrons de conceptualisation de la L1 semble toujours présente, et ce, même à des stades avancés d'acquisition L2 (par ex., Bylund et coll., 2013 ; Schmiedtová & Sahonenko, 2008). Cependant, une évolution semble s'opérer chez les apprenants avancés (par ex., von Stutterheim, 2003 ; von Stutterheim & Carroll, 2006 ; Donoso & Bylund, 2015). Cette évolution se caractérise par une adoption partielle des préférences de la L2 en ce qui a trait à la conceptualisation lors de la verbalisation en L2.

Quelques facteurs individuels sous-jacents à l'évolution des patrons de conceptualisation chez le locuteur L2 sont identifiés, tels que l'âge du début de l'acquisition (par ex., Bylund, 2009), la maîtrise des contrastes aspectuels (par ex., Bylund & Jarvis, 2011), ainsi que l'immersion dans un contexte où la L2 est majoritaire (par ex., Bylund, 2009 ; Bylund & Jarvis, 2011 ; Donoso & Bylund, 2015). Il est intéressant de constater que, même chez des locuteurs ayant acquis la L2 tardivement, une restructuration des patrons de conceptualisation vers ceux de la L2 est possible, quoique partielle (par ex., Donoso & Bylund, 2015). Par ailleurs, il semble que le type de remaniement conceptuel à opérer, pour l'apprenant L2, ait une importance.

Ainsi, l'acquisition d'une L2 telle que l'anglais, qui a une préférence pour la

perspective phasale, semble avoir un certain impact, visible dans les productions L2, sur la conceptualisation du déplacement chez le locuteur L1 d'une L1 qui, telle que l'allemand, a une préférence pour la perspective holistique (par ex., von Stutterheim, 2003). À l'inverse, l'acquisition d'une L2 ne disposant pas d'un marqueur grammaticalisé pour l'aspect « en déroulement » ne semble pas modifier la conceptualisation du déplacement chez le locuteur L1 d'une langue disposant d'un tel marqueur (par ex., von Stutterheim & Carroll, 2006). Mentionnons ici que parmi toutes les études recensées, seules quelques-unes indiquent les taux d'emploi des marqueurs grammaticalisés pour l'aspect « en déroulement » (par ex., Bylund, 2009 ; Bylund & Jarvis, 2011 ; Donoso & Bylund, 2015).

Si les études recensées dans ce chapitre portent principalement sur des apprenants avancés, nous remarquons que le niveau de compétence langagière en L2 des participants est souvent évalué de manière très différente d'une étude à une autre. En effet, certaines études s'appuient sur une autoévaluation (par ex., Bylund et coll., 2013), d'autres utilisent un accord interjuge (par ex., Bylund, 2009) ou encore des mesures formelles (par ex., von Stutterheim & Carroll, 2006). Le niveau de compétence langagière en L2 n'est parfois pas évalué du tout (Donoso & Bylund, 2015). Il faut souligner, de plus, que les locuteurs sont rarement évalués à la fois en L1 et en L2, alors que, si les patrons de conceptualisation de la L1 semblent influencer la conceptualisation en L2 (par ex., Schmiedtová, 2011), les patrons de conceptualisation de la L2 semblent également avoir un impact sur la conceptualisation en L1 (par ex., Bylund, 2009). L'influence semble donc bien bidirectionnelle.

Finalement, très peu d'études ont porté sur l'impact de l'acquisition d'une L2 sur la conceptualisation du déplacement chez les apprenants ayant le français comme L1 (par ex., Leclercq, 2008). Rappelons que cette étude porte sur la conceptualisation de

l'évènement dynamique, et non précisément du déplacement. Il nous faut mentionner que cette étude, contrairement à la majorité des études évoquées, n'offre pas d'indication quant à la fréquence de mention du point final du déplacement par les participants, mais que leurs conclusions nous seront probablement utiles au moment de discuter nos propres résultats. Ces conclusions semblent indiquer que les locuteurs L1 du français ayant l'anglais comme L2 évitent l'emploi du marqueur non grammaticalisé « en train de » lorsqu'ils décrivent un déplacement (Leclercq, 2008). Ceci nous mène à penser que les locuteurs L1 du français adoptent une perspective holistique lorsqu'ils conceptualisent le déplacement. Nous souhaitons donc vérifier formellement cette hypothèse et déterminer si des différences apparaissent entre les verbalisations en français L1 et en anglais L2.

À la lumière de l'information présentée dans cette recension des écrits, nous formulons la question de recherche suivante : existe-t-il des différences dans la conceptualisation du déplacement chez les locuteurs L1 du français ayant l'anglais comme L2 selon la langue utilisée dans la tâche langagière en cours de réalisation?

CHAPITRE IV

MÉTHODE

Dans ce chapitre, nous présentons le devis expérimental de notre étude. Une description du type de plan expérimental, ainsi que des variables à l'étude sont fournies (4.1). Par la suite, les participants (4.2), les instruments de mesure (4.3), la procédure de collecte de données (4.4), la méthode de codification (4.5), ainsi que les analyses statistiques que nous souhaitons réaliser (4.6) sont présentés.

4.1 Type d'étude

Nous avons pour projet de mener une étude empirique transversale comportant un seul moment de la mesure. En effet, nous souhaitons obtenir un portrait de la conceptualisation des déplacements chez nos participants à un instant donné. Pour ce faire, les participants ont rempli un questionnaire sociodémographique et effectué une tâche de narration à partir d'images (en français et en anglais) ainsi qu'une tâche de verbalisation en ligne à partir d'extraits de vidéos (en français ou en anglais). Les instruments retenus nous ont permis de caractériser l'échantillon, de mesurer le niveau de compétence langagière des participants, ainsi que de caractériser la conceptualisation des déplacements chez ceux-ci.

La conceptualisation des déplacements est étudiée par le biais de la sélection du point final pour décrire le déplacement, ainsi que de la mise en perspective (ou

structuration) temporelle du déplacement. Ces deux variables constituent nos variables dépendantes. Le choix de ces variables est motivé par notre volonté de pouvoir comparer directement nos résultats à ceux des études antérieures. En effet, les variables dépendantes retenues dans cette étude sont les mêmes que celles retenues dans plusieurs études présentées dans la recension des écrits (par ex., Bylund, 2009 ; Bylund & Jarvis, 2011). Rappelons que ces auteurs étudient la sélection et la structuration chez leurs participants par le biais de l'analyse de la mention du point final, d'une part, et du choix d'un verbe marqué ou non pour l'aspect « en déroulement », d'autre part. Les variables indépendantes correspondent, pour leur part, aux langues parlées par les participants (français L1, anglais L2), ainsi que le niveau de compétence langagière en anglais L2, tel que mesuré par la tâche de narration à partir d'images. Les variables contrôlées, enfin, sont l'âge du début de l'exposition à l'anglais L2 et la durée de l'immersion dans un contexte majoritairement anglophone.

4.2 Participants

Les participants sont répartis en trois groupes, soit deux groupes test composés de locuteurs L1 du français ayant l'anglais comme L2 et un groupe témoin composé de locuteurs L1 de l'anglais.

4.2.1 Groupes tests

Les participants des deux groupes test sont des locuteurs L1 du français ayant l'anglais comme L2 résidant à Montréal ou dans sa proche banlieue. Chacun des deux

groupes comporte 20 participants dont la moitié sont des femmes. La majorité des participants a grandi dans des quartiers francophones (comme le Plateau Mont-Royal à Montréal ou dans la ville de Repentigny). Les caractéristiques des deux groupes sont résumées dans le Tableau 4.1.

Tableau 4.1
Caractéristiques des participants des deux groupes test

	<i>N</i>	Genre	Tranche d'âge	Âge moyen d'acquisition de l'anglais (É-T)	Temps moyen d'immersion en anglais en mois (É-T)
Groupe 1	20	10 femmes	20-40	8,9 (1,73)	2,42
Groupe 2	20	9 femmes	22-36	8,7 (1,27)	4,55

Les participants de ces deux groupes sont soit des étudiants, soit de jeunes professionnels. Ils ont tous grandi au Québec et ont suivi un cursus scolaire en français. L'âge du début de l'acquisition se situe autour de 9 ans, qui est l'âge auquel les individus ayant actuellement entre 20 et 40 ans ont débuté leur acquisition de l'anglais L2⁴⁰. L'acquisition de l'anglais L2, par les participants, a donc été réalisée majoritairement en contexte formel (à l'école primaire). Seulement deux participants ont indiqué avoir débuté leur acquisition de l'anglais L2 au contact d'autres enfants dans leur quartier (à travers les activités à l'extérieur). Le temps passé en immersion dans un environnement majoritairement anglophone est globalement limité. Soulignons que l'anglais est la seule langue seconde de ces participants, dans la mesure où aucun d'entre eux ne maîtrise d'autre langue étrangère à un niveau avancé.

4.2.2 Groupe témoin

⁴⁰ Mentionnons que, depuis 2006, le programme de premier cycle (6-8 ans) dans les écoles québécoises francophones inclut l'enseignement de l'anglais L2 (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006).

Le groupe témoin (que nous appellerons Groupe 3 dans le chapitre « Présentation des résultats ») est constitué de 10 locuteurs L1 de l'anglais, dont la moitié sont des femmes. Les caractéristiques de ce groupe sont présentées dans le Tableau 4.2.

Tableau 4.2
Caractéristiques des participants du groupe témoin

	<i>N</i>	Genre	Tranche d'âge
Groupe 3	10	5 femmes	20-37

Les participants de ce groupe résident à Montréal ou à Toronto. Ils sont originaires du Québec, d'autres provinces canadiennes, des États-Unis ou d'Australie. Ils sont soit des étudiants, soit de jeunes professionnels. Soulignons que ces locuteurs n'ont pas une connaissance étendue d'une L2, et ne maîtrisent donc pas le français. L'unique langue maîtrisée est donc l'anglais, qu'ils ont acquis en contexte naturel (à la maison). Leur langue d'enseignement à l'école a également été l'anglais.

4.3 Instruments de mesure

Nous avons eu recours à trois instruments de mesure dans notre étude, soit 1) une tâche de verbalisation en ligne à partir d'extraits de vidéos, 2) une tâche de narration à partir d'images et 3) un questionnaire sociodémographique. Le questionnaire ainsi que les consignes des tâches sont présentés dans l'Annexe A.

4.3.1 Tâche de verbalisation en ligne à propos d'extraits de vidéos

Les participants ont effectué une tâche de verbalisation en ligne à propos d'une série de 62 extraits de vidéos de six secondes chacun. Ces extraits de vidéos ont été compilés par l'équipe de recherche menée par Christiane von Stutterheim et sont utilisés très fréquemment dans les études sur la conceptualisation (par ex., von Stutterheim et coll., 2012). Entre chaque extrait de vidéos, un écran noir est présenté pendant cinq secondes, afin de laisser aux participants suffisamment de temps pour terminer leur description. Les 62 extraits de vidéos comportent dix extraits critiques, dix extraits témoins et quarante extraits leurres. Dans les extraits critiques sont dépeintes des entités (telles qu'un véhicule, un animal ou une personne) en déplacement vers un point final potentiel. Chaque scène se termine avant que l'entité ait rejoint ce point final potentiel (par ex., une voiture roulant sur une route de campagne dans la direction d'un village qui se situe à la fin de cette route). Le déplacement décrit dans ces extraits de vidéos est orienté vers un but (*goal-oriented motion event*).

Les extraits témoins présentent, eux aussi, des entités en déplacement, mais ces entités sont présentées comme atteignant le point final du déplacement (par ex., une voiture entrant dans un garage). Les extraits leurres incluent dix scènes statiques (par ex., une bougie allumée) et trente scènes dynamiques impliquant des événements causatifs (par ex., une personne fabriquant un collier de perles). L'ordre de présentation des extraits de vidéos est pseudo-aléatoire, les extraits critiques et témoins étant séparés par au moins deux extraits leurres.

4.3.2 Tâche de narration à partir d'images

Les participants ont effectué une tâche de narration à partir d'images, qui sert à la fois

à mesurer leur niveau de compétence langagière en L1 et en L2 et à induire un mode langagier spécifique⁴¹. Ce genre de tâche est utilisé fréquemment dans la recherche en L2 pour éliciter des productions orales (Rossiter, Derwing & Jones, 2008). Une partie des images utilisées dans la tâche sont les mêmes que celles utilisées par Simard, Bergeron, Liu, Nader et Redmond (2016). Elles sont tirées de la bande dessinée *Tintin au Congo* (Hergé, 1931, p. 5-8). Les phylactères ont été vidés de leur texte. Afin d'évaluer la compétence langagière en L1 et en L2, et afin de limiter les effets de l'apprentissage, nous avons sélectionné un autre ensemble de 47 images issu de la même bande dessinée (p. 57-60). Nous référerons désormais à ces deux ensembles d'images par les termes « extrait 1 » (p. 5-8) et « extrait 2 » (p. 57-60). Chacun de ces extraits est tiré de la version originale de cette bande dessinée en français (Hergé, 1931). En tout, quatre ensembles d'images sont utilisés dans cette tâche, soit l'extrait 1 en français et en anglais et l'extrait 2 en français et en anglais.

4.3.3 Questionnaire sociodémographique

Par le biais du questionnaire sociodémographique, nous avons recueilli des informations sur l'âge et le parcours scolaire et linguistique des participants. Ces informations nous permettent de contrôler les variables de l'âge du début de l'exposition à l'anglais L2 et de la durée de l'immersion dans un contexte majoritairement anglophone. Seuls les locuteurs comparables par rapport à ces variables sont retenus dans l'analyse.

4.3.4 Mise à l'essai des instruments

41 Pour une discussion détaillée de l'importance du mode langagier, voir Grosjean (1998).

Les instruments ont été testés auprès de deux locuteurs L1 du français et de deux locuteurs L1 de l'anglais, afin de s'assurer de leur bon fonctionnement. Lors de cette mise à l'essai, en plus de la réalisation de la tâche, les participants ont été invités à formuler des commentaires par rapport à la formulation des consignes. Ceci nous a permis de clarifier la consigne pour la tâche de verbalisation sur des extraits de vidéos, que nous avons traduite et adaptée à partir de la consigne en anglais rapportée dans divers articles (par ex., von Stutterheim et coll., 2012).

4.4 Procédure de collecte

Après avoir rempli le questionnaire sociodémographique, les participants du groupe expérimental ont effectué la tâche de narration à partir d'images en français L1 et en anglais L2, tandis que les participants du groupe témoin ont réalisé cette tâche en anglais uniquement.

L'ordre de passation de la tâche de narration en français L1 et en anglais L2 a été contrebalancé dans le groupe expérimental, de sorte que le Groupe 1 a effectué d'abord cette tâche en anglais L2, tandis que le Groupe 2 a effectué d'abord cette tâche en français L1. Le Groupe 1 a été évalué en anglais L2 sur l'extrait 1, le Groupe 2 sur l'extrait 2. Le Groupe 1 a été évalué en français sur l'extrait 2, le Groupe 2 a été évalué en français sur l'extrait 1. Les participants du groupe témoin ont réalisé, quant à eux, cette tâche en anglais sur l'extrait 1. Puisque dans leur étude de 2016, Simard et ses collaborateurs ont alloué un temps de planification de deux minutes pour la réalisation de cette tâche en L2, nous avons choisi également d'allouer deux minutes de préparation aux participants, pendant lesquelles ils ont été autorisés à prendre des

notes sur une feuille en vue de leur narration. Par la suite, le Groupe 1 a effectué la tâche de verbalisation à partir des extraits de vidéos en français L1, et le Groupe 2 en anglais L2. Les participants du Groupe 3, quant à eux, ont effectué cette tâche en anglais. Par souci de clarté, nous présentons dans le Tableau 4.3 la procédure de collecte complète.

Tableau 4.3
Procédure de collecte des données

	Tâche de narration à partir d'images	Tâche de narration à partir d'images	Tâche de verbalisation à partir d'extraits de vidéos
Groupe 1	anglais (extrait 1)	français (extrait 2)	français
Groupe 2	français (extrait 1)	anglais (extrait 2)	anglais
Groupe 3	anglais (extrait 1)	/	anglais

Les participants ont reçu la consigne, avant la passation de la tâche de verbalisation à partir des extraits de vidéos, de décrire ce qui se passe dans chaque extrait dès qu'ils identifient la situation présentée. Il leur a été demandé de se concentrer expressément sur la situation présentée et de ne pas décrire la scène en détail.

L'ensemble des productions des participants a été enregistré.

4.5 Codage

Les données recueillies dans la tâche de narration à partir d'images ont été évaluées en fonction de la grille d'évaluation de la production orale en L2 développée par Simard, Fortier et Zuniga (2011). Cette grille est une adaptation de celles conçues par Upshur et Turner (1999), Turner et Upshur (2002) et White et Turner (2005). Chaque évaluateur (trois en tout) a assigné une note sur six à chaque participant, en fonction de la clarté, de la justesse grammaticale et de la richesse lexicale de sa production orale. Les résultats donnés par chaque évaluateur à chaque participant ont ensuite été

additionnés, de sorte que chaque participant a obtenu un score sur 18. Puisque les participants ont été évalués à la fois en L1 et en L2, six évaluateurs (trois pour l'anglais, trois pour le français) ont été mobilisés. Deux locutrices natives du français québécois, un locuteur L1 de l'anglais américain et une locutrice de niveau très avancé en anglais ont été recrutés afin de compléter l'évaluation des participants.

Les données recueillies dans la tâche de verbalisation à partir des extraits de vidéos ont été codées pour les formes verbales (catégories temporelles/aspectuelles) ainsi que pour les références à un point final. Les expressions locatives contenant le point d'arrivée de l'entité en déplacement ou son intention d'arriver à celui-ci ont été comptabilisées comme des références à un point final (par ex., « un homme marche traverse la rue et semble vouloir rejoindre un véhicule bleu »). Un point a été accordé pour chaque mention du point final dans les verbalisations⁴². Le choix de la perspective temporelle (perspectivation aspectualisante ou non) a été codifié en fonction de l'emploi, en anglais, du présent progressif (par ex., « *two women are walking toward a big house* »), et en français, de la périphrase non grammaticalisée « être en train de + infinitif » (par ex., « deux femmes sont en train de marcher vers une grosse maison »), par rapport à l'usage du présent simple (par ex., « deux femmes marchent vers une grosse maison »/« *two women walk toward a big house* »). Un point a été accordé à chaque fois que le participant a choisi le présent progressif en anglais ou utilisé la périphrase « être en train de + infinitif » en français dans ses verbalisations.

4.6 Analyse

Dans un premier temps, nous avons vérifié la normalité de la distribution de nos

⁴² Puisque la tâche présente 20 déplacements en tout, le score maximum est de 20.

données. Pour ce faire, nous avons eu recours au calcul des ratios, en divisant l'indice de symétrie et l'indice d'aplatissement par leurs erreurs types respectives. Rappelons qu'une distribution est considérée comme divergente par rapport à la loi normale lorsque son ratio de symétrie ou d'aplatissement est supérieur à 2 ou inférieur à -2 (Larson-Hall, 2010). Nous avons par la suite confirmé le résultat en observant les histogrammes.

Dans un second temps, nous avons mené une série d'analyses statistiques nous permettant de répondre à notre question de recherche qui était formulée comme suit : existe-t-il des différences dans la conceptualisation du déplacement chez les locuteurs L1 du français ayant l'anglais comme L2 selon la langue utilisée dans la tâche langagière en cours de réalisation? Plus précisément, pour y répondre, nous avons eu recours à des analyses de variance. En effet, nous voulions comparer les réponses des participants quant au point final des déplacements et quant à la perspectivation progressive obtenues à partir des extraits de vidéos en français par rapport à celles obtenues à partir des extraits de vidéos en anglais. Nous souhaitons également vérifier si les réponses des participants des deux groupes tests sont significativement différentes de celles des participants du groupe témoin. Finalement, nous souhaitons vérifier, par le biais d'une analyse de covariance multiple (MANCOVA), si des différences subsistent à propos du point final et de la perspectivation progressive en français L1 par rapport à l'anglais L2, une fois les variables du niveau de compétence langagière en anglais L2 et en français L1 contrôlées. L'intervalle de confiance a été établi à 95%.

CHAPITRE V

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats issus de l'analyse des données obtenues par le biais de la tâche de narration à partir d'images et de la tâche de verbalisation en ligne à propos d'extraits de vidéos. Ces résultats nous permettront de répondre à notre question de recherche, en déterminant s'il existe des différences dans la conceptualisation des déplacements chez les locuteurs L1 du français ayant l'anglais comme L2 selon la langue utilisée dans la tâche langagière en cours de réalisation.

En premier lieu, les résultats de l'analyse descriptive des données obtenues dans les trois groupes par le biais de la tâche de narration à partir d'images en français puis en anglais (5.1) et de la tâche de verbalisation en ligne à partir d'extraits de vidéos (5.2) sont présentés. Par la suite, nous fournissons, dans l'ordre suivant, les résultats des analyses inférentielles menées à partir des données : une comparaison entre les trois groupes en ce qui a trait au niveau de compétence orale en anglais, tel que déterminé par la tâche de narration à partir d'images (5.3), une comparaison entre les trois groupes en ce qui a trait à la conceptualisation des déplacements, tel que déterminée par la tâche de verbalisation en ligne à propos d'extraits de vidéos (5.4), une comparaison entre les trois groupes en ce qui a trait à la conceptualisation des déplacements, comparaison dans laquelle le poids de la variable du niveau de compétence en anglais est contrôlé (5.5), et finalement, une comparaison entre les deux groupes tests dans laquelle le poids des variables du niveau de compétence en

anglais et en français est contrôlé (5.6). En dernier lieu, nous présentons une synthèse des résultats (5.7).

5.1 Résultats à la tâche de narration à partir d'images

Dans le Tableau 5.1, nous présentons les résultats à la tâche de narration à partir d'images réalisée en français par le Groupe 1 et le Groupe 2, groupes qui étaient constitués de locuteurs L1 du français (moyenne, écart-type, ratio d'asymétrie et ratio d'aplatissement). Rappelons que cette tâche nous a servi de mesure du niveau de compétence en français chez les participants.

Tableau 5.1
Résultats à la tâche de narration à partir d'images en français

	Moyenne	Écart-type	Ratio de symétrie	Ratio d'aplatissement
Groupe 1	16,20	1,152	0,501	-1,475
Groupe 2	15,95	1,276	1,519	-1,261

Note. Résultat maximum = 18.

Il est possible de constater à la lecture du Tableau 5.1 que les participants des Groupes 1 et 2 ont obtenu des résultats similaires à la tâche de narration à partir d'images en français (16,20 sur 18 et 15,95 sur 18 respectivement, soit une moyenne de 90% et 88,6% respectivement). Nous pouvons observer, par ailleurs, que les écarts-types du Groupe 1 et du Groupe 2 étaient assez similaires. Les ratios d'asymétrie et d'aplatissement ont révélé quant à eux que la distribution des données était normale chez les deux groupes. La normalité de la distribution dans ces groupes a, par ailleurs, été confirmée par l'observation des histogrammes.

Dans le Tableau 5.2, nous présentons les résultats obtenus à la tâche de narration à

partir d'images en anglais (moyenne, écart-type, ratio de symétrie et ratio d'aplatissement). Cette tâche nous a servi de mesure du niveau de compétence en anglais chez les participants.

Tableau 5.2
Résultats à la tâche de narration à partir d'images en anglais

	Moyenne	Écart-type	Ratio de symétrie	Ratio d'aplatissement
Groupe 1	11,70	2,342	2,49	1,899
Groupe 2	11,40	2,563	1,63	-0,356
Groupe 3	16,80	1,398	-0,69	-1,444

Note. Résultat maximum = 18.

Le Tableau 5.2 indique que les participants des Groupes 1 et 2 ont obtenu des résultats (moyennes et écarts-types) similaires à la tâche de narration à partir d'images (11,70 sur 18 et 11,40 sur 18 respectivement, soit une moyenne de 65% et 63,3% respectivement). Les participants du groupe témoin (qui étaient, rappelons-le, des locuteurs L1 de l'anglais) ont quant à eux obtenu un résultat de 16,80/18, ce qui correspond à une moyenne de 93,3%. Aussi, leur écart-type était plus faible que celui du Groupe 1 et du Groupe 2, ce qui indique que les données dans ce groupe étaient moins dispersées par rapport à la moyenne que celles des Groupes 1 et 2. Comme on peut s'y attendre, les participants de ce groupe se comportaient donc dans leur langue maternelle de façon plus homogène.

Les ratios d'asymétrie et d'aplatissement ont révélé, quant à eux, que la distribution des données était normale dans le Groupe 2 et le Groupe 3. La normalité de la distribution dans ces groupes a été confirmée par l'observation des histogrammes. Cependant, le ratio de symétrie du Groupe 1 indiquait que la distribution n'était pas normale au sein de ce groupe. La distribution des données dans le Groupe 1 présentait une dissymétrie positive, ce qui indiquait la présence d'un nombre plus important de résultats faibles dans ce groupe.

5.2 Résultats à la tâche de verbalisation à partir des extraits de vidéos

Avant tout, nous avons vérifié la normalité de la distribution des résultats obtenus à la tâche de verbalisation à partir d'extraits de vidéos (5.2.1). Rappelons, d'une part, que cette tâche a été utilisée pour mettre en évidence les patrons de conceptualisation des déplacements chez les participants, plus spécifiquement, leur sélection (mention) du point final des déplacements ainsi que leur choix quant à la perspective temporelle (aspectualisante ou non). D'autre part, souvenons-nous que le Groupe 1 a réalisé cette tâche en français, tandis que le Groupe 2 l'a passé en anglais. Par la suite, nous présentons les résultats concernant la sélection du point final des déplacements dans les verbalisations (5.2.2). Finalement, les résultats concernant le choix de la perspective temporelle, tel que caractérisé par l'emploi (ou le non-emploi) d'une forme aspectuelle progressive dans les verbalisations sont présentés (5.2.3).

5.2.1 Vérification de la normalité

Dans le Tableau 5.3, nous présentons les ratios d'asymétrie et d'aplatissement des résultats obtenus à la tâche de verbalisation à partir d'extraits de vidéos. Les résultats ont été séparés par groupe (Groupe 1, Groupe 2, Groupe 3) et par variable dépendante considérée (sélection du point final sur les items critiques, sélection du point final sur les items témoins, emploi d'une forme progressive sur les items critiques, emploi d'une forme progressive sur les items témoins). Les items critiques correspondaient aux extraits de vidéos présentant des déplacements orientés vers un but potentiel qui n'était pas atteint, tandis que les items témoins présentaient des déplacements dans

lesquels le but était atteint.

Tableau 5.3
Vérification de la normalité

	Groupe 1		Groupe 2		Groupe 3	
	Ratio	Ratio	Ratio	Ratio	Ratio	Ratio
	S.	A.	S.	A.	S.	A.
Point final pour les items critiques	0,792	-0,557	-0,509	0,074	-0,675	-0,281
Point final pour les items témoins	-0,884	-0,901	-0,835	-0,792	-1,441	0,155
Forme progressive pour les items critiques	5,640	7,093	-3,289	1,643	-1,788	-1,282
Forme progressive pour les items témoins	8,734	20,161	-1,179	-0,856	-0,425	-0,165

Note. Ratio S. = ratio de symétrie; Ratio A. = ratio d'aplatissement.

Le Tableau 5.3 indique que les données concernant la sélection du point final des déplacements étaient normalement distribuées, contrairement aux données concernant l'emploi d'une forme progressive. Plus spécifiquement, le ratio de symétrie du Groupe 1 indiquait que la distribution n'était pas normale au sein de ce groupe. La distribution des données concernant l'emploi d'une forme progressive dans le groupe 1 présentait une dissymétrie positive forte, ce qui indiquait que les participants de ce groupe ont très peu employé la forme progressive du français « être en train de + infinitif ». Les ratios d'aplatissement correspondants indiquaient que la distribution de ces données était leptokurtique et s'écartait donc significativement de la loi normale. L'anormalité de la distribution a été confirmée par l'observation des histogrammes. Il est intéressant de constater, par ailleurs, que la distribution des

données concernant l'emploi d'une forme progressive dans le Groupe 2 présentait une dissymétrie négative, ce qui indiquait que les participants de ce groupe ont beaucoup employé la forme progressive de l'anglais « *to be + -ing* ». Ceci a été confirmé par l'observation des histogrammes.

Puisque les données concernant la sélection du point final étaient normalement distribuées, mais pas celles qui concernaient l'emploi d'une forme progressive, nous présentons séparément ces deux aspects.

5.2.2 Résultats concernant la sélection du point final

Dans le Tableau 5.4, nous présentons spécifiquement les moyennes et les écarts-types obtenus par chacun des groupes sur la tâche de verbalisation à partir des extraits de vidéos en ce qui a trait à la sélection d'un point final pour les déplacements. Encore une fois, les résultats ont été séparés par groupe (Groupe 1, Groupe 2, Groupe 3) et par variable dépendante considérée (sélection du point final sur les items critiques, sélection du point final sur les items témoins).

Tableau 5.4
Résultats concernant la sélection du point final

	Groupe 1		Groupe 2		Groupe 3	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Items critiques	5,5	1,905	5,4	1,926	5,3	2,263
Items témoins	8,8	1,056	8,1	1,468	8,5	1,715

Note. Résultat maximum = 10.

Les résultats présentés dans le Tableau 5.4 indiquent que les moyennes quant à la sélection du point final des déplacements étaient similaires dans les trois groupes. Par

ailleurs, les écarts-types du Groupe 1 et du Groupe 2 étaient similaires, mais l'écart-type du groupe témoin était légèrement plus élevé, ce qui indiquait que les données dans ce groupe étaient un peu plus dispersées, et donc que le groupe a eu un comportement un peu moins homogène que les participants des deux autres groupes.

5.2.3 Résultats concernant l'emploi d'une forme progressive

Dans le Tableau 5.5, nous présentons les moyennes et les écarts-types obtenus par chacun des groupes sur la tâche de verbalisation à partir des extraits de vidéos en ce qui a trait à l'emploi d'une forme progressive pour décrire les déplacements. Les résultats ont été séparés par groupe (Groupe 1, Groupe 2, Groupe 3) et par variable dépendante considérée (emploi d'une forme progressive sur les items critiques, emploi d'une forme progressive sur les items témoins).

Tableau 5.5
Résultats concernant l'emploi d'une forme progressive

	Groupe 1		Groupe 2		Groupe 3	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Items critiques	0,1	0,307	9,3	1,260	6,8	3,675
Items témoins	0,1	0,223	9,1	0,967	7,5	3,922

Note. Résultat maximum = 10. Groupe 1 : locuteurs L1 du français testés en français L1. Groupe 2 : locuteurs L1 du français testés en anglais L2. Groupe 3 : locuteurs monolingues de l'anglais.

On peut constater à partir du Tableau 5.5 qu'il semble y avoir une différence intergroupe en ce qui a trait à l'emploi d'une forme progressive. En effet, le Groupe 1 n'a quasiment pas employé la forme progressive du français « être en train de + infinitif », tandis que le Groupe 2 et, dans une moindre mesure, le groupe témoin ont fortement employé la forme progressive de l'anglais « *to be + -ing* ». Remarquons

toutefois que les écarts-types étaient plus élevés dans le groupe témoin, ce qui indiquait une certaine variabilité intragroupe.

Une fois que nous avons obtenu un portrait global de l'échantillon, nous avons effectué des comparaisons entre les groupes afin de déterminer si des différences intergroupes significatives dans les patrons de conceptualisation étaient mises en évidence.

5.3 Analyses inférentielles

D'abord, nous avons vérifié que le niveau de compétence en français et en anglais était bien comparable dans nos deux groupes tests (Groupes 1 et 2) (5.3.1) et que le groupe témoin (Groupe 3) était bien différent des deux groupes tests en ce qui concerne le niveau de compétence en anglais (5.3.2).

5.3.1 Comparaison des groupes en ce qui a trait au niveau de compétence en français

Une analyse de la variance univariée (*one-way ANOVA*) nous a permis de déterminer l'effet de la variable « groupe » sur les résultats en français. Les résultats de cette analyse ont indiqué que la moyenne du Groupe 1 en ce qui a trait au niveau de compétence en français n'était pas significativement différente de celle du Groupe 2 ($F(1, 38) = 0,423$, $p=0,519$, η^2 partiel = 0,110).

L'éta carré partiel (η^2 partiel) indiquait, par ailleurs, que le pourcentage de la variance de la variable « niveau de compétence en français » expliqué par la variable « groupe

» était très faible. Ces résultats ont confirmé que les deux groupes tests étaient bien comparables en ce qui a trait au niveau de compétence en français.

5.3.2 Comparaison des groupes en ce qui a trait au niveau de compétence en anglais

Une analyse de la variance univariée (*one-way ANOVA*) nous a permis de déterminer l'effet de la variable « groupe » sur les résultats en anglais. Les résultats de cette analyse ont indiqué que les moyennes des groupes en ce qui a trait au niveau de compétence en anglais étaient significativement différentes ($F(2, 47) = 21,099$, $p=0,000$, η^2 partiel = 0,913). L'éta carré partiel indiquait, par ailleurs, que le pourcentage de la variance de la variable « niveau de compétence en anglais » expliqué par la variable « groupe » était fort (η^2 partiel = 0,913). Afin d'identifier où se situaient les différences intergroupes, nous avons réalisé un test Post-hoc de Tamhane. Les résultats sont présentés dans le Tableau 5.6.

Tableau 5.6
Différences intergroupes spécifiques pour le niveau de compétence en anglais

Comparaisons	Différence moyenne	Erreur-type	p
Groupe 1-Groupe 2	0,300	0,78	0,973
Groupe 1-Groupe 3	-5,100	0,685	0,000
Groupe 2-Groupe 3	-5,400	0,724	0,000

Le Tableau 5.6 indique que la moyenne du Groupe 1 en anglais n'était pas significativement différente de celle du Groupe 2 ($p=0,973$). Par ailleurs, la moyenne du groupe témoin était significativement différente de celle du Groupe 1 ($p=0,000$) et de celle du Groupe 2 ($p=0,000$). Ces résultats ont confirmé, d'une part, que les deux groupes tests étaient bien comparables en ce qui a trait au niveau de compétence en anglais, et d'autre part, qu'ils étaient tous deux différents du groupe témoin en ce qui

a trait au niveau de compétence en anglais.

5.4 Comparaison des groupes en ce qui a trait à la conceptualisation des déplacements

Nous avons procédé, par la suite, à une comparaison entre les trois groupes en ce qui a trait à la conceptualisation des déplacements, tel que déterminée par la tâche de verbalisation en ligne à propos d'extraits de vidéos. Nous présentons d'abord une vérification de l'adéquation de notre modèle aux données récoltées par le biais de la tâche (5.4.1), puis nous présentons les résultats d'une analyse de la variance multiple (MANOVA) destinée à déterminer si la variable « groupe » a un impact sur la conceptualisation, plus spécifiquement, sur la sélection du point final et sur l'emploi d'une forme progressive (5.4.2). Cette analyse de la variance multiple a été assortie de tests Post-hoc nous permettant de déterminer où se situent exactement les différences de conceptualisation dans l'échantillon (5.4.3).

5.4.1 Vérification de l'adéquation du modèle aux données récoltées

Le résultat du test Lambda de Wilks (Λ) indique qu'il existait bien une différence significative entre les moyennes des différents groupes en ce qui concerne la conceptualisation des déplacements ($F(2, 47) = 20,678, p = 0,000$; $\Lambda = 0,121, \eta^2$ partiel = 0,653). La valeur du Λ de Wilks en tant que tel était très proche de 0, ce qui indiquait qu'un pourcentage très réduit de la variance intergroupe (12,1%) n'était pas expliqué par la variable « groupe ». Cette valeur indiquait donc une variabilité intragroupes très faible et de très fortes variabilités intergroupes.

5.4.2 Comparaison entre les groupes en ce qui a trait à la conceptualisation

Maintenant que nous avons vérifié que la variable « groupe » explique de façon importante la variance au sein de l'échantillon, nous avons réalisé une analyse de la variance multiple⁴³ afin de comparer directement les trois groupes. Les résultats de cette analyse sont présentés dans le Tableau 5.7.

Tableau 5.7
Comparaison des groupes pour la sélection du point final des déplacements

	ddl	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>R</i> ²
Point final pour les items critiques	2	0,044	0,957	0,002
Point final pour les items témoins	2	1,503	0,233	0,060
Forme progressive pour les items critiques	2	134,892	0,000	0,849
Forme progressive pour les items témoins	2	132,627	0,000	0,852

Le Tableau 5.7 indique qu'il n'existait pas, entre les groupes, de différences significatives en ce qui a trait à la sélection du point final, et ce, aussi bien sur les items critiques ($p=0,957$) que sur les items témoins ($p=0,233$). Les participants des trois groupes avaient donc un comportement similaire pour ce qui est de la sélection du point final des déplacements. Par ailleurs, il indique qu'il existait bien des différences en ce qui a trait à l'emploi d'une forme progressive, aussi bien sur les items critiques que les items témoins ($p=0,000$). Les R^2 indiquaient, pour leur part, que le pourcentage de la variation observée dans la sélection du point final qui était expliqué par la variable « groupe » est minime (0,2% de la variation sur les items critiques, 6% de la variation sur les items témoins). Le pourcentage de la variation observée dans l'emploi d'une forme progressive qui est expliqué par la variable «

⁴³ Nous avons fait le choix de l'analyse de la variance multiple (MANOVA), test paramétrique, puisque plus de la moitié des données dans l'échantillon sont normalement distribuées (cf. 5.2.1). Par acquit de conscience, nous avons réalisé un test non-paramétrique de Kruskal-Wallis, dont les résultats étaient similaires à ceux de la MANOVA présentée ici.

groupe » était, quant à lui, beaucoup plus élevé. En effet, 85,2% de la variation sur les items témoins et 84,9% de la variation sur les items critiques était expliquée par la variable « groupe ».

5.4.3 Différences intergroupes spécifiques en ce qui a trait à l'emploi d'une forme progressive

Afin de cerner exactement où se situaient les différences entre les groupes, nous avons assorti l'analyse de la variance multiple de tests Post hoc de Tamhane. Puisque les résultats de l'analyse de la variance multiple n'indiquaient pas de différence intergroupe significative en ce qui a trait à la sélection du point final, nous n'avons réalisé de tests Post hoc que pour les résultats concernant l'emploi d'une forme progressive. Les résultats de ces tests sont présentés dans le Tableau 5.8.

Tableau 5.8
Différences intergroupes spécifiques pour l'emploi d'une forme progressive

Comparaisons	Différence moyenne	Erreur-type	<i>p</i>
Groupe 1 et 2 pour items critiques	-9,2	0,29019	0,000
Groupe 1 et 3 pour items critiques	-6,7	1,16441	0,001
Groupe 2 et 3 pour items critiques	2,5	1,19607	0,177
Groupe 1 et 2 pour items témoins	-9,05	0,22213	0,000
Groupe 1 et 3 pour items témoins	-7,45	1,24153	0,001
Groupe 2 et 3 pour items témoins	1,6	1,25926	0,550

Le Tableau 5.8 indique que le Groupe 1 était significativement différent du Groupe 2 ($p=0,000$) et du Groupe 3 ($p=0,001$) en ce qui a trait à l'emploi d'une forme progressive sur les items critiques, mais aussi sur les items témoins ($p=0,000$ et $p=0,001$ respectivement). Par ailleurs, nous avons constaté qu'aucune différence significative n'existait au sein de l'échantillon entre le Groupe 2 et le Groupe 3 en ce

qui a trait à l'emploi d'une forme progressive, et ce, aussi bien sur les items critiques ($p=0,177$) que sur les items témoins ($p=0,550$). Les participants du Groupe 2 avaient donc un comportement similaire à celui du groupe témoin et différent du Groupe 1 en ce qui concerne la mise en perspective des déplacements.

5.5 Comparaison entre les trois groupes en contrôlant le niveau de compétence en anglais

Par la suite, nous avons souhaité vérifier si une partie des différences observées entre les trois groupes était explicable par la variation du niveau d'anglais au sein de l'échantillon. Après avoir vérifié l'adéquation du modèle avec les données récoltées (5.5.1), nous avons procédé à une comparaison entre les trois groupes en ce qui a trait à la conceptualisation des déplacements, comparaison dans laquelle le poids de la variable du niveau de compétence en anglais a été contrôlé.

5.5.1 Vérification de l'adéquation du modèle aux données récoltées

Nous vérifions ici l'adéquation du modèle aux données récoltées lors de la tâche par le biais d'un test Lambda de Wilks, dont les résultats sont présentés dans le tableau 5.9.

Tableau 5.9
Test Lambda de Wilks

	Valeur	<i>F</i>	<i>p</i>
Λ de Wilks (niveau de compétence en anglais)	0,970	0,333	0,854
Λ de Wilks (groupe)	0,122	20,015	0,000

Le Tableau 5.9 indique que l'impact du niveau de compétence en anglais ($p=0,854$)

sur le modèle n'était pas significatif. Par ailleurs, la valeur du Λ de Wilks pour le niveau de compétence en anglais était très proche de 1 ($\Lambda = 0,970$), ce qui indiquait qu'un pourcentage très élevé (97,0%) de la variance intergroupe de la conceptualisation des déplacements n'était pas expliqué par la variable du niveau de compétence en anglais. Par ailleurs, l'impact de la variable « groupe » (et donc, rappelons-le, de la langue de réalisation de la tâche) sur la conceptualisation des déplacements était significatif ($p=0.000$). La valeur du Λ de Wilks pour la variable « groupe » était très proche de 0 ($\Lambda = 0,122$), ce qui indiquait qu'un pourcentage très réduit (12,2%) de la variance intergroupe de la conceptualisation des déplacements n'était pas expliqué par la variable « groupe ».

5:5.2 Analyse de la covariance multiple

Maintenant que nous avons déterminé que la variable du niveau de compétence en anglais n'a pas d'impact significatif sur les résultats, nous avons réalisé une analyse de la covariance multiple afin de comparer à nouveau les trois groupes. Les résultats de cette analyse sont présentés dans le Tableau 5.10.

Tableau 5.10
 Comparaison des groupes en ce qui a trait à la sélection du point final des déplacements (niveau de compétence en anglais contrôlé)

	ddl	<i>F</i>	<i>p</i>
Niveau d'anglais*Point final items critiques	1	0,456	0,503
Niveau d'anglais*Point final items témoins	1	0,195	0,661
Niveau d'anglais*Forme progressive items critiques	1	0,018	0,895
Niveau d'anglais*Forme progressive items témoins	1	0,067	0,797
Groupe*Point final items critiques	2	0,091	0,913
Groupe*Point final items témoins	2	1,565	0,220
Groupe*Forme progressive items critiques	2	130,754	0,000
Groupe*Forme progressive items témoins	2	127,592	0,000

Note. Variable indépendante (ou covariable)*variable dépendante (par type d'items).

Les résultats présentés dans le Tableau 5.10 confirment que le niveau de compétence en anglais n'avait pas d'impact sur les résultats observés (aucune valeur de *p* inférieure à 0,05). Comme mentionné précédemment, les participants des trois groupes avaient un comportement similaire en ce qui concerne la sélection du point final des déplacements. Par contre, leur comportement différait en ce qui a trait à l'emploi d'une forme progressive, et l'analyse de covariance multiple a indiqué que c'est la variable « groupe », et donc la langue de réalisation de la tâche, qui explique les différences observées aussi bien sur les items critiques ($p=0,000$) que les items témoins ($p=0,000$).

Finalement, mentionnons que l'ajout de la covariable du niveau de compétence en anglais n'a pas augmenté significativement la puissance du modèle. En effet, l'observation des R^2 indique que le pourcentage de la variation de chacune des variables dépendantes expliqué par le modèle incluant uniquement la variable indépendante « groupe » (tel que testé par le biais de la MANOVA) était similaire à

celui expliqué par le modèle « groupe + niveau de compétence en anglais » (tel que testé par la MANCOVA). Ainsi, le modèle « groupe + niveau de compétence en anglais » expliquait 1,2% de la variation observée sur les items critiques pour la mention du but (contre 0,2% pour le modèle incluant uniquement la variable « groupe»), 6,4% de la variation observée sur les items témoins pour la mention du but (contre 6%), 85,2% de la variation observée sur les items critiques pour l'usage d'une forme progressive (contre 85,2%) et 85,0% de la variation observée sur les items témoins pour l'usage d'une forme progressive (contre 84,9%). L'amélioration de la force explicative du modèle par l'inclusion de la covariable du niveau de compétence en anglais était donc marginale.

Pour terminer, nous avons souhaité vérifier si une partie des différences observées entre les deux groupes tests était explicable par le niveau de français. Nous avons procédé à une comparaison entre les deux groupes tests en ce qui a trait à la conceptualisation des déplacements, comparaison dans laquelle le poids des variables du niveau de compétence en français, ainsi que celle du niveau de compétence en anglais, a été contrôlé. Le groupe témoin a été exclu de cette analyse car le niveau en français des participants de ce groupe n'a pas été testé, ces participants étant des locuteurs monolingues de l'anglais.

5.6 Comparaison entre les deux groupes tests en contrôlant le niveau de compétence en anglais et en français

Nous avons d'abord vérifié l'adéquation du modèle « groupe + niveau de compétence en anglais + niveau de compétence en français » aux données récoltées par le biais de la tâche (5.6.1). Nous présentons, par la suite, les résultats d'une analyse de la variance multiple (MANCOVA) destinée à déterminer si la variable « groupe »,

indépendamment des covariables du niveau de compétence en anglais et en français, avait un impact sur la conceptualisation au sein des deux groupes tests, plus spécifiquement, sur la sélection du point final et sur l'emploi d'une forme progressive (5.6.2).

5.6.1 Vérification de l'adéquation du modèle aux données récoltées

Dans le Tableau 5.11, nous présentons les résultats du test Lambda de Wilks (Λ).

Tableau 5.11
Test Lambda de Wilks

	Valeur	<i>F</i>	<i>p</i>
Λ de Wilks (niveau de compétence en anglais)	0,835	1,632	0,190
Λ de Wilks (niveau de compétence en français)	0,971	0,249	0,908
Λ de Wilks (groupe)	0,015	546,420	0,000

Le Tableau 5.11 indique que ni l'effet du niveau de compétence en anglais ($p=0,190$), ni celui du niveau de compétence en français ($p=0,908$) sur le modèle n'étaient significatifs. La valeur du Λ de Wilks pour le niveau de compétence en anglais, par ailleurs, était très proche de 1 ($\Lambda = 0,835$), ce qui indiquait qu'un pourcentage très élevé (83,5%) de la variance intergroupe de la conceptualisation des déplacements n'était pas expliqué par la variable du niveau de compétence en anglais. La valeur du Lambda de Wilks pour le niveau de compétence en français, elle aussi très proche de 1 ($\Lambda = 0,971$), indiquait qu'un pourcentage très élevé (97,1%) de la variance intergroupe de la conceptualisation des déplacements n'était pas expliqué par la variable du niveau de compétence en français. Par ailleurs, l'impact de la variable « groupe » (et donc, rappelons-le, de la langue de réalisation de la tâche) sur la conceptualisation des déplacements était significatif ($p=0,000$). La valeur du Λ de

Wilks pour la variable « groupe » était très proche de 0 ($\Lambda = 0,015$), ce qui indiquait qu'un pourcentage très réduit (1,5%) de la variance intergroupe de la conceptualisation des déplacements n'était pas expliqué par la variable « groupe ».

5.6.2 Analyse de la covariance multiple

Maintenant que nous avons déterminé que les variables du niveau de compétence en anglais et en français n'ont pas d'impact significatif sur les résultats des deux groupes tests, nous avons réalisé une analyse de la covariance multiple afin de comparer à nouveau ces deux groupes. Les résultats de cette analyse sont présentés dans le Tableau 5.12.

Tableau 5.12
Comparaison des groupes tests en ce qui a trait à la sélection du point final des déplacements (niveau de compétence en anglais et en français contrôlé)

	ddl	<i>F</i>	<i>p</i>
Niveau d'anglais*Point final items critiques	1	0,565	0,457
Niveau d'anglais*Point final items témoins	1	0,722	0,401
Niveau d'anglais*Forme progressive items critiques	1	2,225	0,144
Niveau d'anglais*Forme progressive items témoins	1	3,694	0,063
Niveau de français* Point final items critiques	1	0,117	0,734
Niveau de français*Point final items témoins	1	0,019	0,892
Niveau de français*Forme progressive items critiques	1	0,291	0,593
Niveau de français*Forme progressive items témoins	1	0,512	0,479
Groupe*Point final items critiques	1	0,105	0,748
Groupe*Point final items témoins	1	3,419	0,073
Groupe*Forme progressive items critiques	1	1728,840	0,000
Groupe*Forme progressive items témoins	1	1004,434	0,000

Note. Variable indépendante (ou covariable)*variable dépendante (par type d'items).

Les résultats présentés dans le Tableau 5.12 confirment que le niveau de compétence en anglais et en français n'avait pas d'impact sur les résultats observés (aucune valeur de p inférieure à 0,05). Comme mentionné précédemment, les participants des deux groupes avaient un comportement similaire en ce qui concerne la sélection du point final des déplacements. Par contre, leur comportement différait en ce qui a trait à l'emploi d'une forme progressive, et l'analyse de covariance multiple a indiqué que c'est la variable « groupe » qui explique les différences observées aussi bien sur les items critiques ($p=0,000$) que les items témoins ($p=0,000$).

Finalement, mentionnons que l'ajout des covariables du niveau de compétence en anglais et en français n'a pas augmenté significativement la puissance du modèle. En effet, l'observation des R^2 indique que le pourcentage de la variation de chacune des variables dépendantes expliqué par le modèle incluant uniquement la variable indépendante « groupe » (tel que testé par le biais de la MANOVA) était similaire à celui expliqué par le modèle « groupe + niveau de compétence en anglais + niveau de compétence en français » (tel que testé par la MANCOVA). Ainsi, le modèle « groupe + niveau de compétence en anglais + niveau de compétence en français » expliquait 2,1% de la variation observée sur les items critiques pour la mention du but (contre 0,2% pour le modèle incluant uniquement la variable « groupe»), 10,1% de la variation observée sur les items témoins pour la mention du but (contre 6,0%), 96,6% de la variation observée sur les items critiques pour l'usage d'une forme progressive (contre 85,2%) et 98,0% de la variation observée sur les items témoins pour l'usage d'une forme progressive (contre 84,9%). L'amélioration de la force explicative du modèle par l'inclusion des covariables du niveau de compétence en anglais et en français était donc marginale.

5.7 Synthèse des résultats

Trois résultats importants sont à souligner ici. Premièrement, il n'existait pas de différence intergroupe significative en ce qui concerne la sélection du point final pour décrire les déplacements. L'ensemble des participants, indépendamment de leur groupe, a sélectionné le point final des déplacements environ 5 fois sur 10 lorsque l'extrait de vidéo présentait un déplacement orienté vers un point final qui n'était pas atteint. Lorsque l'extrait de vidéo présentait un déplacement dans lequel un point final était atteint, les participants, peu importe leur groupe, ont sélectionné le point final environ 8 fois sur 10.

Deuxièmement, il existait une différence intergroupe significative en ce qui concerne l'emploi d'une forme progressive. En effet, le Groupe 1 avait un comportement significativement différent de celui du Groupe 2 et du Groupe 3 par rapport à cet aspect de la conceptualisation. Plus spécifiquement, les participants du Groupe 1 n'ont presque jamais employé la forme progressive du français « être en train de + infinitif » (environ 7% d'emploi). À l'inverse, les participants du Groupe 2 et du Groupe 3 (témoin), qui ont réalisé la tâche de verbalisation en ligne sur des extraits de vidéos en anglais, ont massivement employé la construction progressive de l'anglais « *to be +ing* » (environ 90% d'emploi pour le Groupe 2 et 70% d'emploi pour le Groupe 3). Aucune différence significative par rapport à l'emploi de la construction progressive de l'anglais n'a été mise en évidence entre le Groupe 2 et le Groupe 3.

Troisièmement, les différences au sein de l'échantillon étaient fortement liées à la variable de l'appartenance aux différents groupes, donc à la langue de réalisation de la tâche de verbalisation en ligne sur les extraits de vidéos. Les variables du niveau de compétence en anglais et en français n'avaient, quant à elles, qu'un impact minime

sur les résultats observés. Ceci indique que les différences ne peuvent pas être le fruit de la variabilité du niveau de compétence en français entre les deux groupes tests, tous deux constitués de locuteurs L1 du français. Par ailleurs, les différences observées ne peuvent être imputables à la variabilité du niveau de compétence en anglais entre les deux groupes tests et le groupe témoin, d'une part, ou entre les deux groupes tests, d'autre part.

Rappelons que notre question de recherche était la suivante : existe-t-il des différences dans la conceptualisation des déplacements chez les locuteurs L1 du français ayant l'anglais comme L2 selon la langue utilisée dans la tâche langagière en cours de réalisation? À la lumière de nos résultats, nous pouvons y répondre partiellement par l'affirmative. En effet, les différences marquées dans l'emploi d'une forme progressive entre les locuteurs L1 du français ayant passé la tâche de verbalisation en ligne sur des extraits de vidéos en français et ceux l'ayant passée en anglais ont mis en évidence un changement de structuration (ou perspectivation) des déplacements. Cependant, nos analyses ne nous ont pas permis de mettre en évidence des différences en ce qui a trait à la sélection du point final. La conceptualisation des déplacements chez les locuteurs L1 du français ayant l'anglais comme L2 est donc partiellement différente lorsqu'ils s'expriment en anglais L2. Nous discuterons en détail, dans le chapitre suivant, de ces différences, tout en comparant nos résultats à ceux obtenus dans des études antérieures.

CHAPITRE VI

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous discutons des résultats décrits au chapitre précédent en les comparant à ceux présentés dans les études recensées au chapitre 3. En premier lieu, nous répondons explicitement à notre question de recherche (6.1). Par la suite, nous évoquons, au regard des études antérieures (6.2), les différences en ce qui a trait à l'emploi d'une forme progressive, d'une part (6.2.1), ainsi que l'absence de différences en ce qui a trait à la sélection du point final, d'autre part (6.2.2). Finalement, nous proposons des pistes de recherche futures, en fonction de nos réflexions méthodologiques et des limites de notre étude (6.3).

6.1 Réponse à la question de recherche

Rappelons que notre question de recherche était formulée comme suit : existe-t-il des différences dans la conceptualisation du déplacement chez les locuteurs L1 du français ayant l'anglais comme L2 selon la langue utilisée dans la tâche langagière en cours de réalisation?

Nous ne pouvons répondre à notre question que partiellement par l'affirmative, nos résultats indiquant d'une part une différence dans la structuration des déplacements liée à la langue de réalisation de la tâche de verbalisation en ligne sur des extraits de vidéos. En effet, les locuteurs L1 du français ayant l'anglais comme L2 qui ont passé

la tâche en anglais, ainsi que les locuteurs L1 de l'anglais monolingues, emploient massivement la construction progressive de l'anglais « *be + -ing* ». En fait, aucune différence significative par rapport à l'emploi de la construction progressive de l'anglais n'est mise en évidence entre ces deux types de participants. Par contre, nous remarquons une différence marquée entre les locuteurs L1 du français ayant l'anglais comme L2 qui ont passé la tâche en français et les participants ayant passé la tâche en anglais. Plus spécifiquement, les participants ayant passé la tâche en français n'emploient presque jamais la forme progressive du français « être en train de + *infinitif* ». D'autre part, nos résultats indiquent qu'il n'existe aucune différence intergroupe significative en ce qui concerne la sélection de la phase finale pour décrire les déplacements au sein de l'échantillon. Tous les participants mentionnent le point final des déplacements lorsque celui-ci n'est pas atteint environ 50% du temps, et 80% du temps, lorsque ce point final est atteint.

6.2 Discussion de nos résultats au regard des études antérieures

Dans ce qui suit, nous discutons nos résultats au regard des études antérieures en traitant d'abord de l'emploi des structures exprimant l'aspect « en déroulement » (6.2.1) et ensuite de l'absence de différences dans la sélection de la phase finale des déplacements en fonction de la langue de réalisation de la tâche (6.2.2).

6.2.1 Emploi des structures exprimant l'aspect « en déroulement »

Nos résultats concordent avec ceux de Leclercq (2008), qui indique que la construction « être en train de + *infinitif* » est très peu employée par ses participants

ayant le français comme L1 et l'anglais comme L2 dans leurs productions en L1. Le présent simple est aussi plus fréquemment utilisé par ses participants pour décrire les déplacements où le point final est atteint. L'usage du présent simple par nos participants s'explique donc potentiellement par le fait que ce type de déplacement représente la moitié des items dans notre tâche (excluant les items distracteurs). Nos résultats sont également cohérents avec ceux de Bylund, Athanasopoulos et Oostendorp (2013), qui indiquent que la fréquence d'emploi des marqueurs lexicaux associés à l'aspect « en déroulement » chez les locuteurs L1 afrikaans-L2 anglais est très faible dans les productions L1, tandis que 100% des verbalisations des locuteurs L1 de l'anglais contiennent la forme progressive « *be+ing* ».

Par ailleurs, Leclercq (2008) fait mention que la construction progressive de l'anglais est employée aussi souvent par les locuteurs L1 du français ayant l'anglais comme L2 dans leurs productions L2 que par les locuteurs L1 de l'anglais, et qu'ils utilisent cette périphrase dans tous les types de propositions et avec tous les types de prédicats, comme les locuteurs L1. De même, Donoso et Bylund (2015) font état d'un emploi de la construction grammaticalisée de l'espagnol pour l'aspect en déroulement aussi fréquent chez les apprenants suédophones de l'espagnol (dont la L1 ne dispose pas d'une construction grammaticalisée pour l'aspect « en déroulement ») que chez les locuteurs L1 de l'espagnol. Nos résultats confirment également ces observations.

Nous ne sommes pas en mesure, en revanche, de confirmer les résultats de Schmiedtová (2013), qui indiquent que les apprenants de l'anglais ayant le tchèque comme L1 emploient significativement plus le présent simple dans leurs descriptions en anglais L2 que les locuteurs L1 de l'anglais, qui ont tendance à utiliser davantage la forme progressive. Nous n'avons, pour notre part, pas observé de différence entre les locuteurs L1 du français ayant l'anglais comme L2 testés en anglais L2 et les locuteurs L1 de l'anglais monolingues en ce qui a trait à l'emploi de la forme

progressive. Nous ne sommes pas non plus en mesure de confirmer les résultats de Bylund (2009) et de Bylund et Jarvis (2011), qui montrent que les locuteurs ayant appris le suédois avant la puberté choisissent significativement plus la mise en perspective au présent simple en espagnol L1 que les bilingues tardifs et que les locuteurs monolingues de l'espagnol. Précisons que nos participants ont appris une L2 disposant d'une catégorie grammaticale pour l'aspect « en déroulement » (ce qui n'est pas le cas du suédois) autour de l'âge de 9 ans, donc avant la puberté, comme c'est le cas des participants étudiés par Bylund (2009) et Bylund et Jarvis (2011). Si la L2 avait eu un impact sur la mise en perspective des déplacements chez nos participants, ils auraient dû employer fortement la construction progressive « être en train de + *infinitif* » dans leurs productions en L1, ce qui n'est pas le cas. Cette différence s'explique potentiellement par la situation d'attrition de la L1 des participants étudiés par Bylund (2009) et Bylund et Jarvis (2011), qui ont grandi immergés dès un jeune âge dans un contexte fortement suédophone, l'espagnol étant une langue très minoritaire en Suède⁴⁴. La situation d'acquisition de ces locuteurs n'est pas nécessairement comparable à celle de nos participants. En effet, nos participants ont grandi dans un contexte majoritairement francophone. Ces différences sont potentiellement à l'origine de l'écart entre nos résultats et ceux de Bylund (2009) et de Bylund et Jarvis (2011). Finalement, rappelons que les participants de l'étude de Bylund (2009) et de Bylund et Jarvis (2011) sont considérés comme étant d'un niveau quasi-natif en suédois, tandis que ce n'est pas le cas de nos participants, dont le niveau d'anglais est intermédiaire.

Maintenant que nous avons comparé nos résultats en ce qui a trait à l'emploi d'une forme exprimant l'aspect « en déroulement » à ceux présentés dans les études antérieures, nous nous tournons vers les résultats concernant la sélection de la phase finale des déplacements.

⁴⁴ On estime que 0,7% des immigrants en Suède ont l'espagnol comme langue maternelle (Leclercq, 2016).

6.2.2 Absence de différences dans la sélection de la phase finale des déplacements en fonction de la langue de réalisation de la tâche

Rappelons que nos résultats indiquent qu'il n'y a pas de différence intergroupe significative en ce qui concerne la sélection de la phase finale pour décrire les déplacements. Ceci représente une différence importante par rapport aux résultats des études présentées dans la recension des écrits, qui mettent en évidence des différences, à divers degrés, entre les locuteurs L2 et L1 qui sont comparés, différences imputées à l'influence translangagière de la L1. Rappelons que les patrons de conceptualisation de la L1 sont tenus pour être très résistants chez l'individu (Slobin, 2003).

D'abord, nos résultats rappellent ceux de Schmiedtová (2011), qui ne mettent pas en évidence de différence de conceptualisation entre les locuteurs L1 du tchèque apprenant l'allemand et les locuteurs L1 de l'allemand. Les apprenants de l'allemand ayant le russe comme L1, par contre, se distinguent des locuteurs L1 de l'allemand de par leur préférence pour les constructions avec verbe seul, construction très présente en russe, sans ajout d'un argument précisant le point final du déplacement. Schmiedtová (2011) en conclut que les apprenants, même avancés, se conforment aux patrons de conceptualisation de leur L1 quand ils décrivent un déplacement en L2. Aucune différence n'est visible entre apprenants de l'allemand ayant le tchèque comme L1 et locuteurs L1 de l'allemand, parce que, selon l'auteure ces deux langues partagent la même préférence pour la perspective holistique sur les déplacements, ce qui rend invisible le transfert conceptuel de la L1.

Nos résultats confirment aussi, de façon partielle, ceux de Bylund et ses

collaborateurs (2013), dont l'étude porte sur des locuteurs multilingues ayant l'afrikaans comme L1 et l'anglais comme L2. Cette étude met en évidence une préférence marquée pour la mention du point final chez ces locuteurs, préférence qui les distingue des locuteurs L1 de l'anglais. Aucun impact de l'acquisition L2 sur les préférences au niveau de conceptualisation en L1 n'est mis en évidence, et ce, y compris chez les locuteurs ayant un niveau de maîtrise avancé de l'anglais, ayant acquis l'anglais L2 avant la puberté, ou employant fréquemment l'anglais L2 dans leur quotidien. Les auteurs concluent donc que les préférences de la L1 en ce qui concerne la conceptualisation sont toujours prédominantes en L2. Si nous ne pouvons confirmer, en regard de nos résultats, que l'acquisition L2 n'a effectivement aucun impact sur la conceptualisation chez les locuteurs, nous ne trouvons aucun impact de l'âge ou du niveau de maîtrise de la L2 sur les préférences au niveau de la conceptualisation chez nos participants, comme Bylund et ses collaborateurs (2013).

De même, nos résultats concordent partiellement avec les résultats de l'étude de Donoso et Bylund (2015), qui porte sur des locuteurs ayant le suédois comme L1 et l'espagnol comme L2. En effet, cette étude n'a pas mis en évidence d'impact du niveau de maîtrise sur les préférences au niveau de la conceptualisation, tout comme la nôtre. Les participants de l'étude de Donoso et Bylund (2015) produisent généralement plus de points finaux que les locuteurs L1 de l'espagnol, et ce, en dépit de leur niveau de maîtrise avancé de l'espagnol et du fait qu'ils vivent dans un pays hispanophone. Cette préférence pour la mention du point final concerne les déplacements orientés vers un but (qui correspondent à nos items critiques), mais pas les déplacements atteignant un but (qui correspondent à nos items témoins), ni les déplacements qui n'étaient pas orientés vers un but (qui correspondent à certains de nos items distracteurs). Les auteurs concluent que les préférences de conceptualisation de la L1 suédois sont donc partiellement conservées, et que celles de la L2 espagnol sont partiellement acquises. Un transfert conceptuel est donc mis en évidence, même quand d'autres aspects de la L2 sont maîtrisés. Rappelons que ces

locuteurs emploient la forme progressive grammaticalisée de l'espagnol à des taux équivalents à ceux des locuteurs L1 de l'espagnol, à l'instar des locuteurs L1 du français ayant l'anglais comme L2, qui emploient aussi fréquemment la forme progressive grammaticalisée de l'anglais dans leurs productions L2 que les locuteurs L1 de l'anglais.

Nos résultats divergent, par contre, de ceux de von Stutterheim (2003) et de von Stutterheim et Carroll (2006), qui indiquent que les apprenants avancés de l'anglais ayant l'allemand comme L1 n'ont acquis que partiellement la perspective « phasale » propre à la langue-cible, et continuent ainsi, dans les productions L2, à mentionner le point final des déplacements quand le point final ne peut pas être inféré et quand la phase continuative du déplacement n'est plus saillante. Mentionnons ici que nous n'avons pas testé nos participants sur un matériel exactement comparable à celui de cette étude. Cependant, puisque nous ne trouvons aucune différence intergroupe sur les items en général, et sur les items où le point final ne pouvait pas être inféré facilement en particulier (nos items critiques), nous ne pouvons confirmer les résultats de von Stutterheim (2003) et de von Stutterheim et Carroll (2006). Mentionnons qu'il serait étonnant que nos apprenants aient acquis parfaitement le patron de conceptualisation de l'anglais L2, dans la mesure où des traces du patron de conceptualisation de l'allemand L1 ont persisté même chez les apprenants très avancés étudiés par von Stutterheim (2003) et von Stutterheim et Carroll (2006), et que nos participants ont un niveau intermédiaire en anglais L2.

D'autres études menées par Schmiedtová (Schmiedtová, 2011 ; Schmiedtová, 2013; Schmiedtová & Sahonenko, 2008) indiquent également que les préférences de la L1 au niveau de la conceptualisation sont transférées en L2, et ce, y compris chez des apprenants avancés. L'étude de Schmiedtová et Sahonenko (2008) porte sur des locuteurs L1 du tchèque apprenants de l'allemand. Le tchèque, comme l'allemand, ne

dispose pas d'un marqueur grammaticalisé pour l'aspect « en déroulement ». Les participants ont ainsi tendance à mentionner le point final en L1 tchèque, mais aussi à mentionner le point final en L2 allemand davantage que les locuteurs L1 de l'allemand. Les locuteurs bilingues tchèque-allemand semblent ainsi transférer le concept de « perfectivité » en allemand L2, bien que l'allemand ne marque pas l'aspect grammatical, ce qui se traduit par la mention du point final de l'évènement dans les adjoints locaux (par ex., « dans la maison ») encore plus fréquente que chez les locuteurs L1 de l'allemand. Cependant, nous n'observons pas exactement le même comportement que Schmiedtová et Sahonenko (2008), dans la mesure où aucune différence entre les locuteurs L1 du français et les locuteurs L1 de l'anglais n'est visible.

Nous n'observons pas non plus de résultats similaires à ceux de Schmiedtová (2013), qui indiquent que les locuteurs L1 du tchèque apprenants avancés de l'anglais mentionnent significativement plus le point final des déplacements orientés vers un but que les locuteurs L1 de l'anglais. Schmiedtová (2013) conclut ainsi à la présence d'un transfert conceptuel, dans la mesure où la préférence des locuteurs du tchèque pour la perspective holistique semble être conservée en anglais L2, et ce, même à un niveau de compétence avancé en L2.

Finalement, nous ne sommes pas en mesure de confirmer les résultats des études de Bylund (2009), ni ceux de Bylund et Jarvis (2011), qui portent sur des apprenants dans des contextes d'acquisition L2 très spécifiques. L'étude de Bylund (2009) indique la présence d'un effet de l'âge d'acquisition du suédois L2 sur la conceptualisation des déplacements en L1 espagnol. En effet, les locuteurs ayant appris le suédois avant la puberté (avant 12 ans) mentionnent significativement plus le point final des déplacements que les locuteurs monolingues de l'espagnol et que les

apprenants L2 tardifs (après 12 ans). Bylund (2009) interprète cette préférence pour la mention du point final chez les participants ayant acquis le suédois (qui ne dispose pas, rappelons-le, de marqueur grammaticalisé pour l'aspect « en déroulement ») avant la puberté comme indiquant un transfert conceptuel de la L2 vers la L1, puisque les locuteurs L1 du suédois, contrairement à ceux de l'espagnol, ont une préférence pour la sélection du but dans la conceptualisation des déplacements. Rappelons que nous n'avons pas, pour notre part, comparé de groupes d'âge, mais que nos participants ont appris leur L2 avant 12 ans (dès 9 ans environ), tout comme le groupe dont le comportement diverge significativement de celui des locuteurs monolingues de l'espagnol dans l'étude de Bylund (2009). Nos locuteurs mentionnent aussi peu le point final des déplacements en français L1 que les locuteurs L1 monolingues de l'anglais, ce qui pourrait effectivement indiquer la présence d'un transfert conceptuel de la L2 vers la L1. Comme dans notre étude nous n'avions pas constitué de groupe témoin de locuteurs L1 du français monolingues, nous ne pouvons donc pas déterminer s'il existerait une différence entre ceux-ci et nos locuteurs L1 du français ayant l'anglais comme L2 (ce qui confirmerait davantage l'hypothèse du transfert conceptuel de la L2 vers la L1). En outre, le contexte d'acquisition de la L2 des participants considérés par Bylund (2009) présente des différences marquées par rapport au contexte d'acquisition de la L2 de nos participants (que nous avons décrit au point 6.1). Soulignons aussi que les participants de l'étude de Bylund (2009) sont considérés comme étant d'un niveau quasi-natif en suédois, tandis que ce n'est pas le cas de nos participants, dont le niveau en anglais est intermédiaire.

Les résultats de Bylund et Jarvis (2011), dans la même ligne que ceux de Bylund (2009), indiquent que les locuteurs ayant été exposés jeunes au suédois mentionnent davantage le point final des déplacements en L1 espagnol que les locuteurs L1 de l'espagnol. De plus, les résultats pointent l'influence de la compétence langagière en espagnol L1, telle que mesurée par un test de jugement de grammaticalité, sur la

conceptualisation des déplacements. Ainsi, les locuteurs ayant une bonne compétence langagière en espagnol mentionnent significativement moins le point final des déplacements. Nous n'avons pas mesuré la compétence langagière en L1 et en L2 au moyen d'un test de jugement de grammaticalité, mais notre évaluation, réalisée avec des locuteurs L1 ou très compétents en français et en anglais au moyen d'une grille standardisée, nous a permis de distinguer les locuteurs produisant des erreurs grammaticales de ceux qui n'en produisent pas. Nos analyses ne nous permettent pas, néanmoins, d'observer un impact du niveau de compétence langagière en L1 ou en L2 sur les résultats concernant la mention du point final dans les deux groupes tests. Dans notre étude, les différences de comportement ne concernent pas la mention du point final, mais uniquement la mise en perspective (aspectualisante ou non). Le comportement des deux groupes de locuteurs L1 du français est identique en ce qui concerne la mention du point final, indépendamment du niveau de maîtrise en français L1 et en anglais L2, et il est identique entre les trois groupes, indépendamment du niveau de maîtrise de l'anglais (L1 pour le groupe de locuteurs L1, L2 pour les groupes de locuteurs L2). Nos résultats ne corroborent donc pas ceux de Bylund et Jarvis (2011). Il est peu probable que l'absence de différences en ce qui concerne la mention du point final dans notre échantillon soit liée à un transfert conceptuel de la L2 vers la L1, car si c'était le cas, nous devrions observer une différence de comportement entre nos participants en fonction de leur niveau de maîtrise de l'anglais L2, comme Bylund et Jarvis (2011).

Par ailleurs, une différence persiste en ce qui concerne la perspektivation, puisque nos participants locuteurs L1 du français emploient massivement le présent simple dans leurs descriptions des déplacements. Il est étonnant de constater que les locuteurs L1 du français mentionnent aussi peu le point final des déplacements dans leurs productions L1 alors qu'ils utilisent très peu la construction progressive « être en train de + *infinitif* », tandis que les locuteurs L1 de l'anglais utilisent énormément la

construction progressive « *be+ing* », et mentionnent très peu le point final des déplacements. Nous nous étions attendue à ce que les locuteurs du français utilisent effectivement peu « être en train de + *infinitif* », construction peu grammaticalisée, mais mentionnent davantage de points finaux, adoptant ainsi un comportement opposé à celui des locuteurs de l'anglais, et ressemblant davantage à celui des locuteurs de l'allemand. Puisque l'ensemble des études indique que les préférences de la L1 en ce qui a trait à la sélection des phases du déplacement sont transférées en L2, il est possible que le comportement que nous observons soit, lui aussi, relié à l'influence translangagière de la L1. Ceci aurait plusieurs implications théoriques et méthodologiques, qui feront l'objet d'une discussion au point suivant, dans la mesure où seule une étude future nous permettrait de confirmer une telle intuition.

6.3 Perspectives de recherche futures

Nous avons remarqué, tout au long de cette étude, quelques aspects qui pourraient être améliorés ou étudiés davantage lors de recherches futures. Ces aspects sont présentés ici.

Outre le recrutement d'un nombre plus élevé de participants, il aurait été intéressant d'ajouter une tâche de jugement de grammaticalité, en français et en anglais, afin de tester spécifiquement la sensibilité de nos participants aux erreurs aspectuelles, comme l'ont fait Bylund et Jarvis, et non simplement le niveau de maîtrise de la L1 et de la L2.

Une étude future nous permettrait de confirmer notre hypothèse finale, selon laquelle le comportement des locuteurs L1 du français ayant l'anglais comme L2 est

explicable par un transfert de la L1 vers la L2.

Rappelons que nous avons justifié théoriquement et empiriquement que le français se classe aux côtés de l'allemand dans la catégorie des langues « non aspectuelles », bien que cette langue ne soit pas incluse dans l'analyse typologique proposée par les auteurs ayant développé l'hypothèse de l'aspect grammatical (von Stutterheim & Nüse, 2003 ; von Stutterheim et coll., 2012). Le fait que les locuteurs L1 du français ayant passé la tâche en français n'aient que rarement employé la forme « être en train de + *infinitif* » reflète l'absence de grammaticalisation de cette forme dans le système aspectuel du français. Cependant, il est possible que ce soit l'opposition aspectuelle grammaticalisée entre imparfait (imperfectif) et passé composé (perfectif) qui soit la source du comportement de nos locuteurs L1 du français⁴⁵. Rappelons, toutefois, que l'hypothèse de l'aspect grammatical se fonde sur une description des structures linguistiques exprimant l'aspect en déroulement au présent (von Stutterheim & Nüse, 2003 ; von Stutterheim et coll., 2012). La présence de l'imparfait pourrait expliquer l'absence de différence entre locuteurs L1 du français et locuteurs L1 de l'anglais en ce qui a trait à la phase de sélection. Ceci expliquerait également la raison pour laquelle nous observons des différences marquées en ce qui a trait à la phase de structuration selon la langue utilisée au cours de la tâche. En effet, si l'imparfait est bien la forme qui, de par son utilisation répétée, façonne les patrons de conceptualisation du locuteur, son influence ne sera visible que si les productions élicitées sont ancrées dans le passé.

Il semble donc que la procédure de données verbales suscitées en ligne n'est pas la

⁴⁵ Selon Langacker (2008), la probabilité pour qu'un domaine donné (tel un schéma temporel) soit activé dépend autant de facteurs contextuels que de l'automatisation cognitive de ce domaine, par le biais de l'usage répété et de la saillance de la structure linguistique correspondante. L'imparfait, structure linguistique à la fois fréquente et saillante, donc grammaticalisée, pour l'expression de l'aspect « en déroulement », pourrait donc être responsable des préférences au niveau de la sélection, et non pas la forme non grammaticalisée « être en train de + infinitif ».

plus adaptée pour tester des locuteurs L1 du français, si l'on envisage que la forme grammaticalisée qui détermine la préférence pour la sélection du point final n'appartient pas au paradigme du présent. Il faudrait peut-être, alors, que les participants passent la tâche hors-ligne et que la consigne donnée soit formulée au passé. Cependant, vu l'asymétrie entre les systèmes du français et de l'anglais, il serait potentiellement problématique de donner la consigne au passé aux participants réalisant la tâche en anglais. Il faut souligner ici que toutes les études que nous avons recensées adoptent cette procédure méthodologique de la description « en ligne », qui suscite systématiquement des verbalisations ancrées au présent.

Dans une recherche future, nous proposons donc, afin de confirmer notre hypothèse finale, d'employer une tâche non linguistique, comme un paradigme d'association de triades (par ex., Bylund & Athanasopoulos, 2014), ou d'ajouter une mesure de l'allocation de l'attention visuelle à la tâche de verbalisation (par ex., Flecken, 2011). L'ajout d'un groupe de locuteurs L1 monolingues d'une langue appartenant clairement à la catégorie des langues ne disposant pas d'un marqueur grammaticalisé pour l'aspect « en déroulement », comme l'allemand, fournirait aussi potentiellement une confirmation à notre hypothèse. Cependant, le recrutement de locuteurs L1 monolingues de l'allemand au Québec serait probablement complexe, et l'inclusion de ce groupe constituerait une atteinte à la validité écologique de notre étude

CHAPITRE VII

CONCLUSION

Dans le cadre de ce mémoire, nous avons pour objectif de déterminer si des différences dans la conceptualisation du déplacement existent chez les locuteurs L1 du français ayant l'anglais comme L2 selon la langue utilisée dans la tâche langagière en cours de réalisation.

Notre étude s'est inscrite dans le cadre des travaux découlant de l'hypothèse de l'aspect grammatical, qui propose que la conceptualisation est dépendante de la manière dont est exprimé l'aspect « en déroulement » (imperfectif ou progressif) dans la L1 du locuteur. (Habel & Tappe, 1999 ; von Stutterheim, 2003 ; von Stutterheim & Nüse, 2003).

Les études empiriques antérieures réalisées dans le cadre de cette hypothèse avaient indiqué que des différences marquées au niveau de la conceptualisation existent entre les locuteurs de langues « aspectuelles » (anglais, arabe, russe, etc.) et les locuteurs de langues « non aspectuelles » (allemand, norvégien, etc.) (par ex., von Stutterheim et coll., 2012). Les études portant sur les locuteurs ayant une L2 indiquaient majoritairement que ceux-ci restent dépendants, au moins en partie, des préférences de leur L1 en ce qui concerne la conceptualisation (par ex., Bylund et coll., 2013 ; Schmiedtová & Sahonenko, 2008). Rappelons que les locuteurs L1 du français ayant une L2 étaient très peu étudiés (par ex., Leclercq, 2008).

Devant ces considérations, nous avons formulé la question de recherche suivante : existe-t-il des différences dans la conceptualisation du déplacement chez les locuteurs L1 du français ayant l'anglais comme L2 selon la langue utilisée dans la tâche langagière en cours de réalisation?

Afin de répondre à cette question, nous avons constitué deux groupes de 20 locuteurs L1 du français ayant l'anglais comme L2, que nous avons comparés à un groupe témoin de locuteurs L1 de l'anglais monolingues ($n=10$). Les participants ont réalisé une tâche de verbalisation en ligne à partir d'extraits de vidéos présentant des déplacements en français ou en anglais.

Les résultats des analyses ont permis de constater qu'une différence significative existait entre les participants ayant passé la tâche en français et ceux l'ayant passée en anglais (L1 et L2) en ce qui a trait à la structuration du déplacement. Par contre, il n'existait pas de différence intergroupe significative en ce qui concerne la sélection du point final pour décrire les déplacements.

Nos résultats ne concordaient donc pas totalement avec les résultats des études antérieures, qui avaient généralement mis en évidence, à divers degrés, l'impact de la L1 sur la conceptualisation en L2. En ce qui avait trait à la structuration, nous étions proches des études réalisées sur des locuteurs de langues jugées « non aspectuelles », qui indiquaient que la forme grammaticalisée pour l'aspect « en déroulement » de la langue-cible était employée à des taux similaires à ceux observés chez les locuteurs L1 (par ex., Donoso & Bylund, 2015). Par contre, en ce qui concernait la sélection du point final, nos résultats ne corroboraient pas ceux de plusieurs travaux antérieurs (par ex. Schmiedtová, 2013), qui indiquaient une différence significative à ce niveau

entre les locuteurs L1 de l'anglais et les locuteurs L1 du tchèque ayant un niveau avancé en anglais. Nos résultats se rapprochaient, par contre, de ceux de Schmiedtová (2011), qui n'indiquaient aucune différence entre apprenants de l'allemand ayant le tchèque comme L1 et locuteurs L1 de l'allemand, parce que, selon l'auteure, ces deux langues partageant la même préférence pour la perspective holistique sur les déplacements, cela rendait invisible le transfert conceptuel de la L1.

Finalement, nous avons donc formulé l'hypothèse, qui pourrait faire l'objet d'un travail de recherche futur, que le comportement que nous observons est, lui aussi, relié à l'influence du français L1 (à cause, potentiellement, de la présence de la forme imperfective du passé, l'imparfait). La tâche expérimentale en ligne qui avait été retenue ne nous a pas permis de mettre en lumière clairement cette influence, ce qui implique que nous devrions, à l'avenir, nous tourner vers d'autres procédures (paradigme d'association de triades, mesure de l'allocation de l'attention visuelle) afin d'étudier la conceptualisation du déplacement chez les locuteurs L1 du français ayant l'anglais comme L2.

ANNEXE A

INSTRUMENTS DE MESURE

- A.1 Questionnaire sociodémographique pour les participants francophones
- A.2 Questionnaire sociodémographique pour les participants anglophones
- A.3 Consignes de la tâche de verbalisation à partir d'extraits de bande dessinée en français et en anglais
- A.4 Consigne de la tâche de verbalisation à partir d'extraits de vidéos

ANNEXE A.1

Questionnaire sociodémographique pour les participants francophones

Nom : _____

Genre : _____

Âge : _____

Emploi : _____

Langue maternelle : _____

Autre(s) langue(s) connue(s) : _____

Langue(s) parlée(s) à la maison : _____

Où avez-vous grandi (ville, quartier) ? : _____

Avez-vous suivi un cursus scolaire en français ? : _____

À quel âge avez-vous commencé à apprendre l'anglais et dans quel contexte (ex. à l'école, avec un parent, etc.) ? :

Avez-vous passé du temps en immersion en anglais (ex. école, échange étudiant, etc.)

? Si oui, combien de temps ? :

Sur une échelle de 0 à 5, 0 indiquant une absence totale d'utilisation quotidienne de l'anglais et 5 une utilisation quotidienne permanente, comment jugeriez-vous votre propre utilisation quotidienne de l'anglais ? _____

Merci de votre participation !

ANNEXE A.2

Questionnaire sociodémographique pour les participants anglophones

Name : _____

Gender : _____

Age : _____

Occupation : _____

Mother tongue : _____

Other known language(s) : _____

If you know other languages apart from English, in what context did you learn those languages ? :

Language(s) spoken at home : _____

Where did you grow up (country, city) ? : _____

When did you start learning English and in what context (ex. at home with a parent, in school, etc.) ? :

What was your language of education in school ? : _____

On a scale from 0 to 5, 0 indicating that you never use English in your daily life, and 5 indicating that you only use English in your daily life, how would you rate your own daily use of English ? _____

Thank you for your participation !

ANNEXE A.3

Consignes de la tâche de verbalisation à partir d'extraits de bande dessinée en français et en anglais

Instructions

Regardez attentivement les images qui se trouvent devant vous. Vous aurez 5 à 10 minutes pour raconter l'histoire se déroulant dans ces images. Avant de me raconter votre version de cette histoire, je vous laisse deux minutes pour vous préparer. Pendant ce temps, vous pouvez prendre quelques notes sur le papier fourni à cet effet afin de vous aider à organiser vos idées. Cependant, vous ne devez pas rédiger l'histoire. Vous n'aurez pas accès à vos notes lorsque vous raconterez l'histoire, mais vous aurez toujours accès aux images.

Instructions

Look carefully at the pictures before you. You will have 5 to 10 minutes to tell me the story set in these pictures. You have 2 minutes to prepare your version of the story before you tell it to me. Meanwhile, you may take notes on the paper provided for this purpose so you can organize your ideas. However, you should not write the whole story. You will not have access to your notes when you tell the story, but you will still have access to the pictures.

ANNEXE A.4

Consignes de la tâche de verbalisation à partir d'extraits de vidéos en français et en anglais

Instructions

Description de la tâche

Vous allez maintenant visionner de courts extraits de vidéos, soixante-deux en tout, présentant des situations de la vie quotidienne. Ces extraits n'ont aucun lien entre eux. Chaque extrait est séparé des autres extraits par un écran noir.

Tâche

Votre tâche est de décrire ce qui se passe dans chacun de ces extraits.

Dès que vous vous êtes fait une idée de ce qui se passe dans la situation présentée, vous pouvez commencer votre description.

Il n'est pas nécessaire que vous décriviez la scène en détail (par exemple, indiquer que « le ciel est bleu » n'est pas nécessaire). Concentrez-vous uniquement sur ce qui se passe dans la scène.

La tâche dure approximativement 10 minutes.

Instructions

Task description

You will now see a set of 62 short video clips showing everyday events. Those events are not connected to one other.

Each scene is followed by a black screen.

Task

Your task is to tell what is happening in each video clip. You may begin your description as soon as you recognize what is going on. It is not necessary to describe the scene in detail (for example, mentioning that 'the sky is blue' is not necessary).

Just focus on what is happening in the scene.

The task takes approximately 10 minutes.

ANNEXE B

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

- B.1** **Formulaire de consentement pour les participants francophones**
- B.2** **Formulaire de consentement pour les participants anglophones**

ANNEXE B.1

Formulaire de consentement pour les participants francophones



Montréal, le / / 2017

Bonjour,

Je suis étudiante à l'Université du Québec à Montréal. En ce moment, je prépare un mémoire dans le cadre de ma maîtrise en linguistique, sous la direction de madame Daphnée Simard, Professeure titulaire en acquisition des langues secondes. Mon projet de recherche vise à étudier la manière dont les individus parlant le français et l'anglais pensent leur environnement.

Pour atteindre cet objectif, j'aurais besoin de votre participation. Celle-ci implique que vous remplissiez un questionnaire sociodémographique, deux courtes tâches de narration et une tâche langagière au cours de laquelle vous devrez décrire des extraits de vidéos. Veuillez noter qu'à des fins d'analyse, vous serez enregistré pendant les tâches de narration ainsi que pendant la tâche de description. Le temps requis pour remplir ces tâches est d'environ 30 minutes. Tout le matériel nécessaire vous sera fourni gratuitement.

Je tiens à vous assurer que les réponses fournies aux différentes tâches seront utilisées à des fins uniquement scientifiques, et que la confidentialité de vos réponses sera assurée. De la même manière, votre identité ne sera jamais

divulguée. Aussi, votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure et que, par ailleurs, vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits. Enfin, sachez que mon projet a été approuvé sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains par le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants (CERPÉ) de la Faculté des sciences humaines de l'UQAM.

Afin de me confirmer votre souhait de participer à l'étude, je vous prierais de signer la déclaration de consentement se trouvant sur la page suivante.

Je vous remercie à l'avance pour votre précieuse collaboration sans laquelle le développement des connaissances relatives à l'acquisition des langues secondes et étrangères est impossible.

Si vous avez des questions concernant l'étude, vous pouvez me joindre à l'adresse suivante palma.pauline@courrier.uqam.ca ou par téléphone au numéro suivant 514-915-2504. Je me ferai un plaisir de vous répondre en tout temps. Si vous préférez, vous pouvez joindre madame Simard à l'adresse suivante simard.daphnee@uqam.ca ou par téléphone au numéro suivant 514-987-3000 (poste 1262).

Pauline Palma
Étudiante à la maîtrise
UQAM

DÉCLARATION DE CONSENTEMENT

J'ai lu et compris toutes les informations contenues dans la lettre ainsi que les garanties fournies par l'étudiante-chercheuse, madame Pauline Palma, qui sera responsable de la collecte des informations nécessaires dans le cadre de la présente étude.

Je déclare avoir eu suffisamment d'explications sur la nature de ma participation à l'étude.

- J'accepte de participer à cette étude.
- Je préfère ne pas participer à cette étude.

Nom et prénom du participant

(lettres majuscules) :

Signature du participant :

Fait à Montréal, le _____ 2017.

S.V.P. Veuillez signer cette feuille et la retourner à l'étudiante-chercheuse.

ANNEXE B.2

Formulaire de consentement pour les participants anglophones



Montreal, 2017/.../...

Hello,

I am a student at the University of Quebec in Montreal. I am currently preparing a thesis as part of my MA in Linguistics, under the supervision of Mrs. Daphnée Simard, Professor in Second Language Acquisition. My research project aims to study the way English speakers conceptualize their environment.

To achieve this, I need your participation. This implies that you complete a sociodemographic questionnaire, two short narrative tasks and a linguistic task during which you will describe short videoclips. Please note that the narrative tasks and the descriptive task will be recorded for research purposes. The time required to complete these tasks is about 30 minutes. All necessary equipment will be provided to you for free.

You can be assured that the answers you will give to the different tasks will be used for scientific purposes only, and that they will remain strictly confidential. Similarly, your identity will never be revealed. Also, your participation in this project is voluntary. This means that you agree to participate in the project without any constraint or external pressure and that, moreover, you

are free to end your participation at any time during this research. In this case, any information about you will be destroyed. Finally, please note that my project was approved in terms of ethics of research involving human beings by the Research Ethics Committee for Student Projects (CERPE) of the Faculty of Human Sciences at UQAM.

To confirm your interest in participating in the study, I would ask you to sign the consent form found on the next page.

Thank you in advance for your valuable cooperation without which the development of knowledge on the acquisition of second and foreign language is impossible.

If you have any question about the study, you can reach me at the following address palma.pauline@courrier.uqam.ca or by phone at 514-915-2504. It will be my pleasure to answer any of your concerns. If you prefer, you can join Mrs. Simard at the following address simard.daphnee@uqam.ca or by phone at 514-987-3000 (ext 1262).

Pauline Palma
MA Student
UQAM

CONSENT FORM

I have read and understood all the information contained in the letter and the guarantees provided by the student researcher, Pauline Palma, who will be responsible for collecting the necessary information as part of this study.

I declare that I was provided with sufficient information on the nature of my participation in the study.

I agree to participate in this study.

I prefer not to participate in this study.

First name and last name of the participant (upper case letters) :

Participant's signature : _____

Done in Montreal, 2017 _____.

Please sign this form and return it to the student researcher,

RÉFÉRENCES

- Bylund, E. (2009). Effects of age of L2 acquisition on L1 event conceptualization patterns. *Bilingualism : Language and Cognition*, 12(3), 305-322. <http://dx.doi.org/10.1017/S1366728909990137>.
- Bylund, E. (2011a). Ultimate attainment of event segmentation and temporal structuring patterns in speakers of L2 Swedish. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 8, 29-53. Récupéré le 12 novembre 2016 de <https://www.semanticscholar.org>.
- Bylund, E. (2011b). Segmentation and temporal structuring of events in early Spanish-Swedish bilinguals. *International Journal of Bilingualism*, 15(1), 56-84. <http://dx.doi.org/10.1177/1367006910379259>.
- Bylund, E. et Athanasopoulos, P. (2014). Language and thought in a multilingual context : The case of isiXhosa. *Bilingualism : Language and Cognition*, 17(2), 431-441. <http://dx.doi.org/10.1017/S1366728913000503>.
- Bylund, E., Athanasopoulos, P. et Oostendorp, M. (2013). Motion event cognition and grammatical aspect : Evidence from Afrikaans. *Linguistics*, 51(5), 929-955. <https://doi.org/10.1515/ling-2013-0033>.
- Bylund, E. et Jarvis, S. (2011). L2 effects on L1 event conceptualization. *Bilingualism : Language and Cognition*, 14(numéro spécial 1), 47-59. <http://dx.doi.org/10.1017/S1366728910000180>.
- Carroll, M. et Lambert, M. (2003). Information structure in narratives and the role of grammaticized knowledge : A study of adult and German learners of English. Dans C. Dimroth et M. Starren, (dir.), *Information structure and the dynamics of language acquisition* (p. 267-287). Amsterdam : Benjamins.
- Carroll, M. et Lambert, M. (2006). Reorganizing principles of information structure in advanced L2s : French and German learners of English. Dans H. Byrnes, H. Weger-Guntharp et K. A. Sprang (dir.), *Educating for advanced foreign languages capacities : Constructs, curriculum, instruction, assessment* (p. 54-73). Washington, D.C. : Georgetown University Press.
- Carroll, M., von Stutterheim, C. et Nüse, R. (2004). The *language and thought* debate : a psycholinguistic approach. Dans T. Pechmann, et C. Habel (dir.), *Multidisciplinary Approaches to Language Production* (p. 183-218). Berlin :

Mouton de Gruyter.

Comrie, B. (1976). *Aspect : an introduction to the study of verbal aspect and related problems*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.

Daller, M. H., Treffers-Daller, J. et Furman, R. (2011). Transfer of conceptualisation patterns in bilinguals : the construal of motion events in Turkish and German. *Bilingualism : Language and Cognition*, 14(1), 95-119.
<http://dx.doi.org/10.1017/S1366728910000106>.

de Bot, K. (1992). A bilingual production Model : Levelt's 'speaking' model adapted. *Applied Linguistics*, 13, 1-24.

Donoso, A. et Bylund, E. (2015). The Construal of Goal-Oriented Motion Events by Swedish Speakers of L2 Spanish : Encoding of motion endpoints and Manner of motion. Dans J. Tiffany et S. Perpiñán (dir.), *The Acquisition of Spanish in Understudied Language Pairings VI* (p. 233–254). Amsterdam : John Benjamins Publishing.

Flecken, M. (2011). Event conceptualization by early Dutch–German bilinguals: Insights from linguistic and eye-tracking data. *Bilingualism: Language and Cognition*, 14(1), 61-77. <http://dx.doi.org/10.1017/S1366728910000027>.

Flecken, M., von Stutterheim, C. et Carroll, M. (2014). Grammatical aspect influences motion event perception : findings from a cross-linguistic non-verbal recognition. *Language and Cognition*, 6(1), 45-78.
<http://dx.doi.org/10.1017/langcog.2013.2>.

Genesee, F. et Nicoladis, E. (2006). Bilingual First Language Acquisition. Dans E. Hoff et M. Shatz (dir.), *Blackwell Handbook of language development* (p. 324-342). Oxford : Blackwell.

Grosjean, F. (1998). Studying bilingualism : Methodological and conceptual issues. *Bilingualism : Language and Cognition*, 1, 131-149.
<http://dx.doi.org/10.1017/S136672899800025X>.

Habel, C. et Tappe, H. (1999). Processes of segmentation and linearization in describing events. Dans R. Klabunde et C. von Stutterheim (dir.), *Representations and processes in language production* (p. 117-153). Wiesbaden : Deutscher Universitätsverlag.

Hergé (1931). *Tintin au Congo*. Belgique : Casterman.

- Klein, W. (2009). How time is encoded. Dans W. Klein et P. Li (dir.), *The expression of time* (p. 39-82). Berlin : Mouton de Gruyter.
- Klein, W. et von Stutterheim, C. (2002). Quaestio and L-perspectivation. Dans C. F. Graumann et W. Kallmeyer (dir.), *Perspective and Perspectivation in Discourse* (p. 59-88). Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.
- Laca, B. (1998). Aspect-Périphrase-Grammaticalisation. À propos du « progressif » dans les langues ibéro-romanes. Dans W. Dahmen, G. Holtus, J. Kramer, M. Metzeltin, W. Schweickard et O. Winkelmann (dir.), *Neuere Beschreibungsmethoden der Syntax romanischer Sprachen* (p. 207-226).Tübingen : Narr.
- Lambert, M. (2006). Pourquoi les apprenants adultes avancés ne parviennent-ils pas à atteindre la compétence des locuteurs natifs? Dans G. Engwall (dir.), *Construction, acquisition et communication : Études linguistiques de discours contemporains* (p. 151-171), Acta Universitatis Stockholmiensis, 23.
- Lambert, M., Carroll, M. & von Stutterheim, C. (2003). La subordination dans les récits d'apprenants avancés francophones et germanophones de l'anglais. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 19, 41-69. Récupéré le 3 octobre 2016 de <http://aile.revues.org/>.
- Langacker, R. W. (2001). The English present tense. *English Language and Linguistics*, 5(2), 251-272. <http://dx.doi.org/10.1017/S1360674301000235>.
- Leclerc, J. (28 décembre 2016). « Suède » dans *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, CEFAN, Université Laval. Récupéré le 8 juin 2017 de <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/europe/suede.htm>.
- Leclercq, P. (2008). L'influence de la langue maternelle chez les apprenants adultes quasi-bilingues dans une tâche contrainte de verbalisation. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 26, 51-69. Récupéré le 3 octobre 2016 de <http://aile.revues.org/>.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking : From intention to articulation*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Levelt, W. J. M. (1993). Lexical access in speech production. Dans E. Reuland et W. Abraham (dir.), *Knowledge and language, volume 1, from Orwell's problem to Plato's problem* (p. 241-251). Dordrecht, Pays-Bas : Kluwer Academic Publishers.

- Levelt, W. J. M. (1996). Perspective taking and ellipsis in spatial descriptions. Dans P. Bloom, M. A. Peterson, M. F. Garrett et L. Nadel (dir.), *Language and space* (p. 77-107). Cambridge, MA : MIT Press.
- Levelt, W. J. M. (1999). Producing spoken language : a blueprint of the speaker. Dans C. M. Brown et P. Hagoort (dir.), *The neurocognition of language* (p. 83-122). Oxford : Oxford University Press.
- McLaughlin, B. (1984). *Second-language acquisition in childhood (vol. 1) : Preschool children*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Noyau, C., de Lorenzo, C., Kihlstedt, M., Paprocka, U., Sanz Espinar, G. et Schneider, R. (2005). Two dimensions of the representation of complex event structures : granularity and condensation. Towards a typology of textual production in L1 and L2. Dans H. Hendricks (dir.), *The structure of learner language* (p. 157-202). Berlin : De Gruyter.
- Pavlenko, A. (2015). *The bilingual mind and what it tells us about language and thought*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise, anglais, langue seconde, enseignement primaire, premier cycle*. Code ministériel 13-2200. Récupéré le 12 janvier 2017 de <http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeformation/primaire/>.
- Riegel, M., Pellat, J.-C. et Rioul, R. (2006). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rossiter, J. M., Derwing, T. M. et Jones, V. L. M. O. (2008). Is a picture worth a thousand words? *TESOL Quarterly*, 42(2), 325-329. Récupéré le 18 novembre 2016 de www.jstor.org/.
- Schmiedtová, B. (2011). Do L2 speakers think in the L1 when speaking in the L2? *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 8, 139-179. Récupéré le 12 novembre 2016 de <https://www.semanticscholar.org>.
- Schmiedtová, B. (2013). Traces of L1 patterns in the event construal of Czech advanced speakers of L2 English and L2 German. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 51, 87-116. <http://dx.doi.org/10.1515/iral-2013-0005>.
- Schmiedtová, B. et Sahonenko, N. (2008). Die Rolle des grammatischen Aspekts in Ereignis-Enkodierung: Ein Vergleich zwischen tschechischen und russischen

- Lernen des Deutschen. Dans P. Grommes et M. Walter (dir.), *Fortgeschrittene Lernervarietäten: Korpuslinguistik und Zweitspracherwerbs-forschung* (p. 45–71). Tübingen, Allemagne : Niemeyer.
- Schmiedtová, B., von Stutterheim, C. & Carroll, M. (2011). Language-specific patterns in event construal of advanced second language speakers. Dans A. Pavlenko (dir.), *Thinking and speaking in two languages* (p. 66-107). Bristol, UK : Multilingual matters.
- Simard, D., Bergeron, A., Liu, Y. G., Nader, M. et Redmond, L. (2016). Production d'autoreformulations autoamorçées en langue seconde : rôle de l'attention et de la mémoire phonologique. *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 72(2), 183-21.
<http://dx.doi.org/10.3138/cmlr.27670>.
- Simard, D., Fortier, V. et Zuniga, M. (2011). Attention et production d'autoreformulations autoamorçées en français langue seconde, quelle relation? *Journal of French Language Studies*, 21, 417-436.
<http://dx.doi.org/10.1017/S0959269510000591>.
- Slobin, D. I. (1987). Thinking for Speaking. *Proceedings of the Thirteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* (p. 435-444). Berkeley, CA : Berkeley Linguistics Society. Récupéré le 15 décembre de
<https://www.researchgate.net>.
- Slobin, D. I. (1991). Learning to Think for Speaking : Native Language, Cognition, And Rhetorical Style. *Pragmatics*, 1(1), 7-25. Récupéré le 15 décembre de
<http://journals.linguisticsociety.org>.
- Slobin, D. I. (1996). From « thought to language » to « thinking for speaking ». Dans J. Gumperz et S. Levinson (Dir.), *Rethinking linguistic relativity* (pp. 70-96). Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Slobin, D. I. (2003). Language and thought online : cognitive consequences of linguistic relativity. Dans D. Gentner et S. Goldin-Meadow (dir.), *Language in mind : Advances in the study of language and thought* (p. 157-192). Cambridge, MA : MIT Press.
- Statistique Canada. (2012). *Série « Perspective géographique », Recensement de 2011*. Produit n° 98-310-XWF2011004 au catalogue de Statistique Canada. Ottawa, Ontario. Produits analytiques, Recensement de 2011. Version mise à jour le 24 octobre 2012. Récupéré le 8 décembre 2016 de
<http://www12.statcan.gc.ca>.

- Talmy, L. (1985). Lexicalization patterns : Semantic structure in lexical forms. Dans T. Shopen (dir.), *Language Typology and Semantic Description, Vol. 3 : Grammatical categories and the lexicon* (p. 36-149). Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Talmy, L. (1991). Path to realization : A typology of event conflation. *Proceedings of the 17th Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* (p. 480-519). Berkeley, CA : Berkeley Linguistics Society. <http://dx.doi.org/10.3765/bls.v17i0.1620>.
- Talmy, L. (2000). *Toward a Cognitive Semantics*. Cambridge, MA : The MIT Press.
- Turner, C. E. et Upshur, J. A. (2002). Rating scales derived from student samples : effects of the scale maker and the student sample on scale content and student scores. *TESOL Quarterly*, 36(1), 49-70. <http://dx.doi.org/10.2307/3588360>.
- Upshur, J. A. et Turner, C. E. (1999). Systematic effects in the rating of second-language speaking ability : Test method and learner discourse. *Language Testing*, 16(1), 82-111. <http://dx.doi.org/10.1177/026553229901600105>.
- von Stutterheim, C. (2003). Linguistic structure and information organisation : The case of very advanced learners. *EUROSLA Yearbook*, 3, 183-206. Récupéré le 10 décembre 2016 de <https://www.researchgate.net>.
- von Stutterheim, C., Andermann, M., Carroll, M., Flecken, M. et Schmiedtová, B. (2012). How grammaticized concepts shape event conceptualization in language production : Insights from linguistic analysis, eye tracking data, and memory performance. *Linguistics*, 50(4), 833-867. <http://dx.doi.org/10.1515/ling-2012-0026>.
- von Stutterheim, C. et Carroll, M. (2006). The impact of grammatical temporal categories on ultimate attainment in L2 learning. Dans H. Byrnes, H. Weger-Guntharp et K. A. Sprang (dir.), *Educating for advanced foreign languages capacities : Constructs, curriculum, instruction, assessment* (p. 40-53). Washington, D.C. : Georgetown University Press.
- von Stutterheim, C. et Lambert, M. (2005). Crosslinguistic analysis of temporal perspectives in text production. Dans H. Hendriks (dir.), *The structure of learner varieties* (p. 203-230). Berlin : Mouton de Gruyter.
- von Stutterheim, C. et Nüse, R. (2003). Processes of conceptualization in language production : language-specific perspectives and event construal. *Linguistics*,

41(5), 851-881. Récupéré le 3 décembre 2016 de
<https://www.researchgate.net>.

von Stutterheim, C., Nüse, R. et Murcia-Serra, J. (2002). Cross-linguistic differences in the conceptualization of events. Dans H. Hasselgard, S. Johansson, B. Behrens et C. Fabricius-Hansen (dir.), *Information structure in a cross-linguistic perspective* (p. 179-199). Amsterdam - New York, NY : Rodopi.

White, J. L. et Turner, C. E. (2005). Comparing children's oral ability in two ESL programs. *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 61(4), 491-517. <https://doi.org/10.3138/cmlr.61.4.491>.