

Aile

Acquisition et interaction en langue étrangère

6 | 1995

L'acquisition bilingue simultanée pré-scolaire

L'utilisation du morphème BE en anglais langue faible

Harriet Jisa



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/aile/4935>

ISSN : 1778-7432

Éditeur

Association Encrages

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 1995

Pagination : 101-127

ISSN : 1243-969X

Référence électronique

Harriet Jisa, « L'utilisation du morphème BE en anglais langue faible », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 6 | 1995, mis en ligne le 17 juillet 2012, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/aile/4935>

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

© Tous droits réservés

L'utilisation du morphème BE en anglais langue faible

Harriet Jisa

Introduction

- 1 Certains auteurs (cf. De Houwer, 1990 ; Leopold, 1939-49 ; Meisel, 1989) décrivent les enfants élevés depuis la naissance dans un environnement bilingue de la manière suivante : leurs deux langues se développent simultanément et de la même façon que chez les enfants monolingues. Ceci ne correspond pas à ce que l'on constate chez Odessa, la fillette bilingue étudiée dans les pages qui suivent. Jusqu'à l'âge de 3,6, la compétence de production de cette enfant varie considérablement selon la langue (anglais, français), sa production en français étant très dominante. Puis au cours d'un séjour de deux mois en pays anglophone, sa langue faible, l'anglais, se développe très rapidement. Le corpus utilisé pour le travail présenté ici est constitué des données enregistrées durant cette période. Deux questions sont successivement examinées :
 1. La production des auxiliaires en anglais suit-elle un développement comparable à celui des enfants monolingues anglophones ?
 2. Les erreurs produites au cours de l'acquisition ressemblent-elles aux erreurs constatées chez les enfants monolingues anglophones ?
- 2 La réponse à ces deux questions devrait contribuer à caractériser le développement de la langue faible chez les enfants bilingues.

Variabilité dans les compétences

- 3 Le terme « bilinguisme » est utilisé actuellement pour faire référence à un éventail très large de comportements dans l'utilisation de deux langues. Pour Grosjean (1993), par exemple, le bilingue est celui qui peut produire des énoncés compréhensibles dans deux langues et qui se sert de ces deux langues dans la vie quotidienne. Les études dans le

domaine du bilinguisme précoce opposent le « bilinguisme simultané » au « bilinguisme consécutif ». Certains chercheurs (cf. McLaughlin, 1984, 1985) considèrent comme bilingues simultanés les enfants qui ont été en contact avec les deux langues avant l'âge de trois ans. D'autres encore (cf. De Houwer, 1990 ; Padilla et Lindholm, 1984 et Meisel, 1989) sont plus restrictifs dans leur définition : seuls les enfants exposés aux deux langues depuis leur naissance « bilinguisme comme première langue » sont des bilingues simultanés, (« Bilingual First Language Acquisition », Meisel, 1989).

- 4 Ce problème de définition peut paraître secondaire, mais il est en fait bien réel (cf. De Houwer, 1990). On sait qu'à trois ans, le processus d'acquisition de la langue est déjà très avancé. Même au cours de la première année, le babillage des nourrissons a des caractéristiques que l'on peut considérer comme spécifiques de la langue de l'entourage (de Boysson-Bardies, Sagart et Durand, 1984 ; Mehler, Lamertz, Jusczyk et Amiel-Tison, 1986). Il est donc difficile d'écarter l'hypothèse selon laquelle les enfants bilingues exposés quotidiennement aux deux langues dès la naissance, et ceux qui, dans un premier temps, n'ont de contacts qu'avec une seule des deux langues, suivraient un parcours acquisitionnel différent.
- 5 Un deuxième problème, plus central pour le travail présenté ici, concerne le déséquilibre éventuel entre compréhension et production. Bien que la littérature fasse état de cas d'acquisition initiale bilingue où les enfants développent une compétence en production égale et simultanée dans les deux langues (De Houwer, 1990 ; Meisel, 1989), il semble néanmoins que beaucoup d'enfants bilingues simultanés développent une plus grande compétence en production dans l'une des langues (Jisa, 1989 ; Parodi, 1990 ; Schlyter, 1990, 1993, 1994 ; Schlyter et Hakansson, 1994), et cela, en dépit du fait que la compréhension semble égale dans les deux langues. L'enfant bilingue étudiée ici est un exemple extrême de déséquilibre en production. Depuis sa naissance, sa mère lui a toujours parlé en anglais et cependant, jusqu'à l'âge de 3;6, sa production en anglais est restée très limitée à des « énoncés » d'un mot (essentiellement des noms, un verbe à l'impératif (*lookit*) et de quelques formes non-analysées comme *ya turn* (« your turn »), *silly girl, that's funny, lemme see* (« let me see »).
- 6 On peut observer au cours de la vie d'un bilingue des changements de dominance dans la capacité à produire dans l'une ou l'autre des deux langues. Hakuta (1974, 1976, 1986) par exemple, retrace le développement spectaculaire de l'anglais chez un enfant qui jusqu'à l'âge de cinq ans était monolingue en japonais. Après huit mois d'exposition à l'anglais, l'enfant a pratiquement cessé de produire en japonais, bien que ses parents lui aient toujours parlé dans cette langue. Leopold (1949 : 153) parle de façon éloquente de son impuissance à enrayer « l'effacement » de l'allemand chez sa fille Hildegard, pourtant bilingue en allemand et en anglais jusqu'à l'adolescence. On trouve d'autres exemples d'études sur l'attrition d'une langue (cf. Hyltenstam et Viberg, 1993 ; Seliger, 1989), qui décrivent la perte de tout ou partie de la compétence de production du sujet observé dans l'une de ses langues.
- 7 Les performances en production chez les bilingues sont donc très variables. Quand il est explicitement fait état d'un décalage dans le domaine de la production entre les deux langues, jamais un phénomène analogue n'est mentionné pour ce qui est de la compréhension. Par ailleurs, au cours de son développement, l'enfant bilingue peut être amené à inverser ses préférences pour s'exprimer dans une langue. Il est alors particulièrement intéressant de suivre ces périodes de changement de dominance pour étudier le rôle de la production dans l'acquisition. Le travail présenté ici retrace le

développement de la compétence de production d'une jeune bilingue dans sa langue faible (l'anglais) au cours d'une période où celle-ci connaît un développement rapide.

Qu'est-ce que la langue faible ?

- 8 Schlyter (1994 : 69) propose les critères suivants pour évaluer avec précision la compétence expressive en langue faible :
- la courte Longueur Moyenne des Énoncés ;
 - l'absence de maîtrise des modaux, des phrases subordonnées, de la référence au passé, de la « syntaxisation » (cf. Givon, 1985) qui constituent des paliers dans le développement ;
 - la réticence à parler la langue, par exemple, combien de phrases autres que *oui* ou *non* sont produites dans la langue ?
 - la juxtaposition de lexèmes ou d'énoncés entiers provenant de l'autre langue ;
 - la pauvreté du vocabulaire, par exemple, quel est le répertoire de différents types de mots utilisés ?
 - le choix de la langue dans des contextes bilingues.
- 9 Avant son séjour en pays anglophone, la production anglaise de la fillette étudiée ici était caractérisée par tous les critères de la langue faible énumérés ci-dessus. La production en anglais était si réduite qu'il n'a pas été possible de calculer la longueur moyenne des énoncés. Le nombre d'énoncés en anglais, autres que *yes* ou *no*, relevés dans les transcriptions des enregistrements couvrant les six mois précédant son séjour, s'échelonne entre 2 et 22, ce qui représente 0,5 % à 8 % de la production totale. Les énoncés mixtes (qui varient de 1 % à 7 % suivant la transcription) sont constitués de quelques noms anglais insérés dans des phrases françaises. L'étendue du vocabulaire actif était très restreint : en plus des formes figées mentionnées plus haut, le vocabulaire anglais se limitait à quelques mots désignant des vêtements (*shoe, sock*), des couleurs (*pink, orange, yellow, blue*) et des formes géométriques (*square, triangle*). Le choix du français dans des contextes bilingues (qui étaient d'ailleurs les seuls contextes auxquels la fillette participait) est très net ; le français représente 79 % à 90 % du total des énoncés (autre que *oui/yes, non/no*) produits pendant les six mois précédant son séjour.

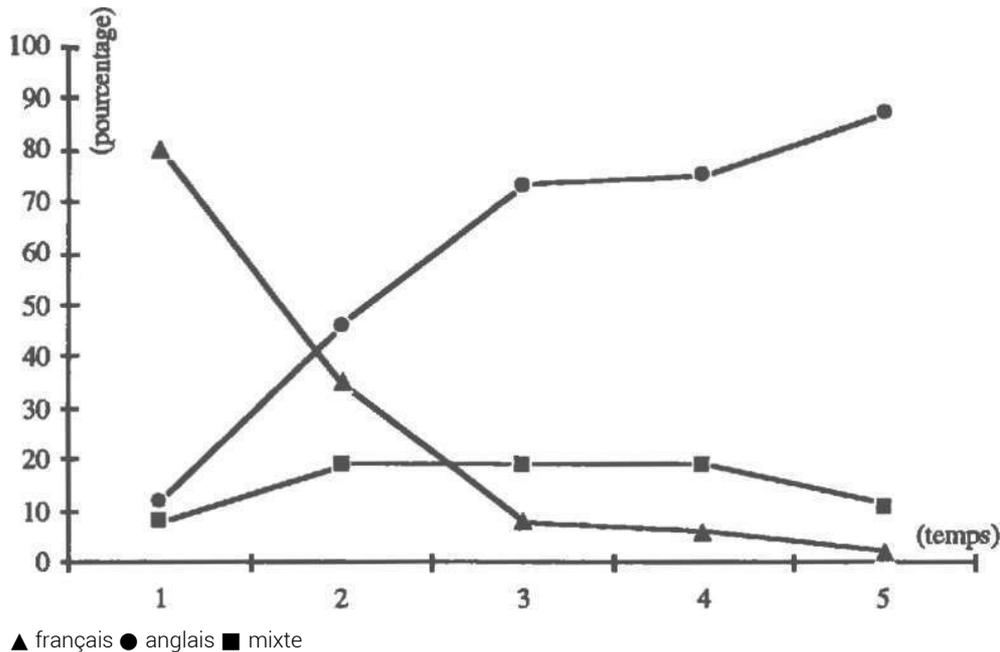
Le sujet : Odessa

- 10 Depuis la naissance d'Odessa, sa mère lui a toujours parlé en anglais et son père en français. Dès l'âge de 3 mois elle a passé de cinq à six heures par jour, du lundi au vendredi, dans une crèche monolingue francophone. Jusqu'à l'âge de 2;9, Odessa n'a été exposée qu'à l'anglais de sa mère. A 2;9 Odessa a commencé à fréquenter la maternelle dans une école bilingue anglais-français où elle passait une demi-journée en anglais et une demi-journée en français. Les instituteurs/trices de la section anglaise, tous d'origine britannique, s'adressaient aux enfants en anglais mais n'exigeaient pas que les enfants s'expriment toujours dans cette langue.
- 11 Depuis l'âge de 2;7 Odessa a été enregistrée sur magnétophone et camescope pendant deux heures environ toutes les deux semaines. Les participants à ces 11 interactions sont sa sœur cadette (de 15 mois plus jeune qu'Odessa), la mère et/ou le père. Les transcriptions analysées ici proviennent du premier séjour en pays anglophone. La fillette a été enregistrée presque tous les jours pendant deux mois. Les participants à ces

enregistrements sont Odessa, sa sœur cadette, la mère et des anglophones monolingues, membres de la famille et amis de la mère. Le père n'a pas séjourné avec la famille pendant ces deux mois.

- 12 Le Diagramme 1 retrace le changement dans la production linguistique d'Odessa pendant les deux mois. Le séjour de deux mois est coupé en tranches de dix jours. Ainsi, « Temps 1 » fait référence aux dix premiers jours, « Temps 2 » aux dix jours suivants, etc.

Diagramme 1. Odessa : Courbes de développement



- 13 Des études sur le bilinguisme ont montré que la langue faible chez l'enfant peut suivre un développement similaire à celui d'une L2. Chez des enfants bilingues français-suédois ayant le suédois comme langue faible, par exemple, le déroulement de l'acquisition de certains morphèmes grammaticaux (Schlyter, 1994) ou la maîtrise de contraintes sur l'ordre de mot (Schlyter et Hakansson, 1994) suivent une trajectoire identique à l'acquisition du suédois comme langue seconde.
- 14 Meisel (1991) suggère deux procédés d'acquisition : l'acquisition par triggering (« déclenchement ») (L1) et l'acquisition par apprentissage (L2). Selon cet auteur, l'acquisition d'une première langue, gouvernée par les contraintes de la grammaire universelle, peut être caractérisée par une acquisition rapide et pratiquement dépourvue d'erreurs : l'enfant fixe rapidement les paramètres spécifiques à la langue en se basant peu sur l'input. L'acquisition par apprentissage, quant à elle, est lente et présente de nombreuses erreurs. L'acquisition d'une compétence productive chez Odessa n'est pas lente mais par contre se caractérise par des erreurs. De plus, d'après Meisel, l'acquisition par apprentissage doit être plus sensible aux variables de l'input et de la fréquence. La prise en compte explicite de l'input ne sera pas faite ici dans la mesure où pendant les deux mois du séjour il n'a réellement changé qu'en terme de quantité. L'interlocuteur anglophone privilégié, avant et pendant le séjour, reste la mère et il semble peu probable que cet input ait pu différer d'un point de vue qualitatif. Toutefois, nous ne pouvons pas écarter l'hypothèse que l'utilisation de l'input par l'enfant ait pu changer, puisqu'elle était obligée de produire en anglais. Si l'on veut vérifier l'hypothèse selon laquelle l'input

ait pu être traité différemment, il faut au préalable analyser ce que l'enfant a acquis durant le séjour. S'il s'avère que l'itinéraire de développement de cet enfant ne diffère pas fondamentalement de celui des enfants monolingues, on ne pourra en conclure que le rôle joué par l'input dans l'acquisition diffère de celui qu'il joue pour les enfants monolingues - du moins pour cet enfant

- 15 Le Tableau 1 présente les transcriptions utilisées pour cette étude. « Date » fait référence à la date de l'enregistrement. Toutes les cassettes utilisées sont de 90 minutes. Certains enregistrements s'étalent sur plus d'un jour. La deuxième colonne dénombre les énoncés en anglais, sans prendre en compte ceux qui se limitent à *yes/no/yeah/ok*, ni les chansons enfantines ou les routines comme le comptage des objets. Les auto-répétitions directement adjacentes sont également exclues. La troisième colonne donne le pourcentage des phrases en anglais à partir du nombre total de phrases transcrites (en anglais, en français, mixtes). LME fait référence à la longueur moyenne des énoncés pour les phrases anglaises, calculée d'après les indications de Brown (1973). Cependant, contrairement à ses calculs sur la base de 100 énoncés, le calcul de la LME porte sur toutes les phrases anglaises. La cinquième colonne donne l'écart entre la phrase la plus courte et la phrase la plus longue. L'intitulé « Moyenne des 5 phrases les plus longues » précise la longueur moyenne des énoncés (en morphèmes) calculée sur les cinq phrases anglaises les plus longues de la transcription. La dernière colonne indique la répartition des données sur chaque période qui ont été établies de façon à avoir un nombre sensiblement égal de phrases par période (Période II - 620 phrases, Période m - 664 phrases, Période IV - 658 phrases). Les deux premières transcriptions ont été regroupées en Période I. La LME étant moins de 2, la morphologie grammaticale est quasi inexistante.

Tableau 1. Odessa : la production anglaise

Date	Nombre d'énoncés anglais	% d'énoncés anglais	LME	Étendue	Moyenne des 5 phrases les plus longues	Période
14-15.7	72	19 %	1,3	1-3	3	I
16.7	29	6 %	(1,4)	1-5	3,2	
25-28.7	154	45 %	2,09	1-7	5,4	II
1-2.8	94	39 %	2,19	1-7	5,4	
8-9.8	117	72 %	2,8	1-9	6,8	
9.8.I	177	59,5 %	2,56	1-9	6,6	
9.8.II	178	59 %	3,35	1-8	7,4	
13.8	240	78,5 %	3,32	1-11	8,2	III
15.8	210	69 %	3,33	1-9	8,2	
15-19.8	214	74,5 %	3,66	1-9	8,2	

22-23.8	460	81 %	3,45	1-9	9,2	IV
23-25.8	198	86 %	3,31	1.9	8,6	

- 16 Bien que l'utilisation de la LME pose un certain nombre de problèmes, elle reste un des meilleurs indices du développement morphosyntaxique (au moins pour les valeurs de LME inférieures à 4.50) (Meisel, 1989 ; Rondal, 1983). Contrairement à l'âge, la LME est corrélée positivement avec d'autres indices du développement morpho-syntaxique (de Villiers et de Villiers, 1978 ; Moerk, 1977 ; Rondal, 1983). L'un des avantages de la LME est qu'elle permet la comparaison entre enfants. En début de séjour, la LME d'Odessa est nettement inférieure à celle des sujets monolingues de son âge, et correspond aux LMEs d'enfants monolingues de 16 à 23 mois (de Villiers et de Villiers, 1973 ; Retherford, Schwartz et Chapman, 1981 ; Seitz et Stewart, 1975). A la fin de son séjour, la LME d'Odessa correspond à celle d'enfants monolingues de 30 à 40 mois (Cunningham, Reuler, Blackwell et Deck 1981 ; Chapman, 1981), L'augmentation extrêmement rapide de la LME en anglais chez Odessa montre que, lorsqu'un enfant bilingue se trouve placé dans un contexte où la langue faible est en situation de langue d'expression dominante, la compétence passive qui s'est accumulée avant la période de contact intense se transforme assez facilement en une compétence à l'expression.
- 17 Ramer (1976) compare le développement « lent » ou « rapide » chez sept enfants monolingues anglophones. Le passage de productions consistant en des combinaisons de deux mots à des productions dont 20 % au moins ont la structure Sujet-Verbe-Complément s'étale de six à neuf mois pour les enfants « lents » et de six semaines à quatre mois pour les enfants « rapides ». Plus de 20 % des productions anglaises d'Odessa à la Période III sont des constructions Sujet-Verbe-Complément. Son développement en anglais peut alors être qualifié de « très rapide ».

BE : copule et auxiliaire

- 18 Deux formes spécifiques seront examinées : la copule BE (être) et l'auxiliaire BE deux formes distinctes mais souvent homophones. Contrairement aux enfants monolingues, l'utilisation de l'auxiliaire et de la copule dans les productions d'Odessa est très précoce, très fréquente et sujette à des surgénéralisations qui seront présentées ci-dessous. Selon Brown (1973) et de Villiers et de Villiers (1973), l'auxiliaire est acquis après le passé régulier et irrégulier, après le présent et après le progressif. Cependant, chez Odessa la catégorie « auxiliaire » est utilisée alors que le présent simple, par exemple, n'est pas productif de tout. Et nous verrons que l'auxiliaire BE est utilisé à la place de l'auxiliaire HAVE (parfait, « present perfect »), généralement considéré comme une acquisition tardive (Cromer, 1968 ; de Villiers et de Villiers, 1985).
- 19 Avant de présenter les données, quelques remarques sont nécessaires. La fusion de deux formes adjacentes par réduction phonologique ou « contraction », est une caractéristique qui rend l'extraction de BE (copule et auxiliaire) difficile pour l'enfant et problématique pour l'analyse (Peters, 1983 ; Richards, 1986, 1990). Le Tableau 2 indique pour l'auxiliaire BE au présent progressif et pour la copule BE au présent, la distribution de formes contractées et non-contractées, l'astérisque indiquant les formes non-appropriées. Les exemples donnés sont présentés sous formes contractée et non-contractée selon les cas.

Les formes non-contractionnées sont très minoritaires. Trois contextes seulement ne permettent pas la contraction : les questions *oui/non* avec et sans inversion, l'ellipse et le contraste. Ces structures ne sont pas productives chez Odessa, même à la Période IV.

Tableau 2. BE copule et auxiliaire : formes contractionnées et non-contractionnées

		Contracté	Non-contractionné
Affirmatif	Aux	He's coming	He is coming
	Cop	He's nice	He is nice
Négatif	Aux	He's not coming	He isn't coming
	Cop	He's not nice	He is not coming He isn't nice He is not nice
Interrogatif oui/non sans inversion	Aux	he's coming ?	he is coming ?
	Cop	he's nice ?	he is nice ?
oui/non avec inversion	Aux	*s'he coming ?	is he coming ?
	Cop	*s'he nice ?	is he nice ?
wh-(qu-) sans inversion	Aux	*when he's coming ?	*when he is coming ?
	Cop	*when he's nice ?	*when he is nice ?
wh-(qu-) avec inversion	Aux	when's he coming ?	when's he nice ?
	Cop	when is he coming ?	when is he nice ?
Ellipse	Aux	*He isn't coming she's.	He isn't coming but but she is.
	Cop	He isn't nice but she's.	*He isn't nice but she is.
Contraste	Aux		He is coming.
	Cop		He is nice.

20 Comme l'ont déjà remarqué plusieurs chercheurs en acquisition du langage, la notion de « contexte obligatoire » n'est pas toujours facilement applicable aux données spontanées. Les critères linguistiques et non-linguistiques ont été pris en compte afin de déterminer les contextes obligatoires (Brown, 1973 ; Bloom, Lifter et Hafitz, 1980 ; Richards, 1990).

- Le contexte linguistique de l'énoncé de l'enfant contraint l'utilisation d'une inflexion. Dans (1) la présence de l'auxiliaire contractionné *'m* rend la présence de *-ing* obligatoire.

1.	O :	I'm play horsey (14.7.86) ('je joue au cheval')
-	Le contexte linguistique exige l'utilisation d'une inflection. Dans (2), la question posée par l'adulte impose l'utilisation du présent progressif chez l'enfant.	
2.	A :	What are you doing now Odessa? ('qu'est-ce que tu fais maintenant Odessa ?')
	O :	I'm cooking chicken (9.8.86) ('je fais cuire un poulet »)
-	Le contexte non-linguistique exige l'utilisation d'une inflection. Dans (3), étant donné le caractère achevé de l'action, le morphème du passé (-ed « finished ») est obligatoire, mais pas utilisé.	
3.	O :	I'm all finish ! (25-28.7.86) ('j'ai tout terminé', après avoir terminé une glace)

21 Les cas ambigus ont été exclus de l'analyse.

Utilisation appropriée/non-appropriée

22 Nous avons pris en compte les « erreurs d'omission » où l'enfant n'a pas utilisé un morphème obligatoire (4a et 4b) ainsi que les « erreurs de commission », où l'enfant a employé soit un morphème qui n'était pas nécessaire (4c) soit utilisé un motphème de façon erronée, comme dans (4d) où l'auxiliaire est utilisé, mais dans une position erronée (sans inversion).

4.	a.	I'm all finish (25-28.7.86) ('j'ai tout terminé', forme adulte: I'm all finished)
	b.	why the doggie there ? (8-9.8.86) ('pourquoi le chien là ?', forme adulte : why is the doggie there ?)
	c.	'coz he's eats (8-9.8.86) ('parce qu'il mange')
	d.	when he's coming ? (8-9.8.86) ('quand est-ce qu'il vient ?')

23 Pour le travail présenté ici seulement les phrases affirmatives seront prises en considération.

La copule

24 La copule bien qu'utilisée fréquemment est peu variable. Seulement quatre formes (*m/am* -1ère personne du singulier et *s/is* - 3ème personne du singulier) sont productives

(utilisées plus de cinq fois). Il y a un seul cas de forme contractée à la deuxième personne, « are », *you're all wet*. Le Tableau 3 présente les utilisations de la copule dans des contextes de contraction possible. Trois contextes ont émergé dès la Période II : S COP NOM (*that's my cookie*), S COP ADJ (*she's silly*) et S COP LOC (*it's in the car*). La copule contractée est largement majoritaire. Les erreurs d'omission (Erreur Type 1) (*that a doggie, that cold*) sont plus fréquentes que les erreurs de commission (Erreur Type 2). Elles portent toutes deux sur l'accord sujet- verbe (*the black sandles is too small, my teeth is cold*). Ces deux types d'erreurs, ainsi qu'une certaine fluctuation dans l'utilisation et l'omission sont constatées chez les enfants monolingues (de Villiers et de Villiers, 1978 :90).

Tableau 3. L'utilisation de BE : copule, contextes contractibles

Période	Approprié - contracté	Approprié - pas contracté	Erreur*		Total	% correct
			1	2		
I	1				1	
II	38	3	6	1	48	85 %
III	33	3	4		40	90 %
IV	14	1	1	1	17	88 %

*Type d'Erreur:

1 - omission de la COP - contractible, *that a doggie*

2 - Accord - *the black sandles is too small, my teeth is cold*

- 25 La copule non-contractible dans les phrases affirmatives mentionnées ci-dessus (cf. Tableau 1, l'Ellipse et le Contraste) n'est pas produite par Odessa. Toutefois, deux contextes présentés dans le Tableau 4, ont été identifiés comme non-contractibles : l'utilisation du verbe *être* comme verbe principal dans des énoncés un peu stéréotypés (*there we are* ('nous y voilà'), *there it/he is* (ie voilà)) et l'utilisation de la copule après le pronom démonstratif *this* (*this is a towel*, 'ça c'est une serviette'), contexte qui permet la réduction de la voyelle mais non la contraction. *Are* n'étant utilisé qu'une seule fois dans un contexte stéréotypé ne permet pas de conclure à la maîtrise de l'accord pluriel.

Tableau 4. L'utilisation de BE : non contractible

Période	Approprié		Erreur*		Total
	Verbe principal	this	this		
I					
II	6	1	2		9
III	4	2			6
IV	1	6	6		13

- 26 Les erreurs d'omission après le pronom démonstratif *this* persistent, même à la Période IV où les erreurs d'omission avec d'autres pronoms ou d'autres syntagmes nominaux disparaissent. Cette erreur d'analyse est sans doute liée à la similarité phonologique de *is* ou *'s* et des deux derniers phonèmes de *this*. La copule dans les phrases affirmatives, bien que productive dans certains contextes, ne semble pas complètement analysée. La variabilité de la forme, singulier vs. pluriel, et réduction vs. contraction après *this* n'est pas maîtrisée. Il est à noter également qu'Odessa n'utilise la copule qu'au présent.

L'auxiliaire BE : présent progressif

- 27 L'inflection verbale du progressif *-ing* est toujours mentionnée comme étant parmi les premiers morphèmes acquis chez les enfants monolingues (Brown, 1973 ; Fletcher, 1985 ; Richards, 1990). Par contre l'auxiliaire BE (« être ») qui accompagne le morphème *-ing* et porte le temps est normalement maîtrisé plus tard. Le Tableau 5 indique les utilisations du présent progressif dans les phrases affirmatives. Dès la Période II, deux formes de l'auxiliaire (*'s* et *'m*, ce dernier avec une variante phonétique N) sont présentes. A la Période II *is* (l'auxiliaire non contracté) est utilisé une fois. A la Période IV, la forme contractée *'re* (2^{ème} personne) et la forme non-contractée *is* sont utilisées chacune une fois.

Tableau 5. L'utilisation du présent progressif : AUX V+ing vs. AUX V

Période	Appropriée	Erreurs*		Total	% correct AUX + V-ing	%AUX
		1	2			
		1	2			
I	0	1		1		
II	12	12	1	24	50 %	95 %
III	17	23		40	42,5 %	100 %
IV	11	5		16	69 %	100 %

*Type d'Erreur :

1 S aux Vracine, ex. *I'm eat, he's eat*

2 S V-ing, ex. *I eating*

- 28 L'erreur typique d'anglophones monolingues consiste à utiliser *-ing* sans l'auxiliaire (Erreur type 2). Les productions d'Odessa montrent l'inverse. L'auxiliaire contracté est présent massivement dès la période 2. Par contre le *-ing* fait défaut même à la Période IV et constitue l'erreur (Erreur type 1) la plus fréquente dans les productions d'Odessa, Ces résultats diffèrent considérablement de ceux obtenus sur les sept enfants étudiés par Richards (1990) où l'utilisation de l'auxiliaire dans des contextes obligatoires ne dépassait pas 45 %, bien que le *-ing* ne soit pas signalé comme posant problème. La dernière colonne du Tableau 5 indique le pourcentage d'inclusion de l'auxiliaire dans les constructions avec *-ing*. Si on utilise le critère d'acquisition fondé sur 90 % d'utilisations appropriées dans des contextes obligatoires (Brown, 1973), l'auxiliaire est maîtrisé dès la Période II alors que l'inflection sur le verbe principal ne l'est pas.

- 29 On peut envisager trois hypothèses explicatives du non recours systématique de l'enfant au morphème *-ing*. Selon « l'hypothèse forme figée », l'enfant n'aurait qu'une forme par verbe, c'est-à-dire que le morphème *-ing* serait analysé comme faisant partie de la racine du verbe. Selon « l'hypothèse sémantique », la présence ou l'absence du morphème *-ing* serait conditionnée par la sémantique du verbe. Enfin selon « l'hypothèse du contraste temporel », l'enfant exprimerait par les structures S AUX V non-fléchi (Erreur type 1) et l'utilisation appropriée S AUX V-*ing*. une distinction dans la temporalité des événements encodés. La première hypothèse (« l'hypothèse forme figée ») ne se voit pas confirmée. Tant la deuxième (« l'hypothèse sémantique ») que la troisième (« l'hypothèse du contraste temporel ») peuvent, jusqu'à un certain point, rendre compte des données.

L'hypothèse de la forme figée

- 30 Cette hypothèse propose que les formes verbales soient des formes figées, c'est-à-dire que l'enfant analyse *V-ing* et V non-fléchi comme la forme de la racine verbale. Les données ne permettent pas d'étayer cette hypothèse. Le Tableau 6 indique pour chaque verbe s'il est utilisé exclusivement avec *-ing* ou sous une autre forme (en particulier l'impératif). Il indique également à quelle période ces formes ont été produites : soit le verbe n'a jamais été utilisé sous une autre forme (0), soit sous une autre forme à la même Période (=), à une Période précédente (<-), ou à une Période postérieure (->).

Tableau 6. Utilisation de verbes avec *-ing* et sous d'autres formes

Période	V-ing	V utilisé sous une autre forme*
II	sleeping	0
	swimming	0
	cooking	0
	screaming	0
	scratching	=
	looking	=
	taking	=
	coming	<-
	crying	->
	working	->
III	chasing	0
	coming	<-

	falling	<-
	reading	<-
	working	=
	taking	=
	changing	=
	eating	=
	going	=
IV	fighting	0
	smoking	0
	coming	<-
	turning	<-
	eating	<-
	crying	<-
	sitting	<-
	trying	=

*'0' = jamais utilisé sous une autre forme, '<-' = utilisé sous une autre forme dans une Période précédente, '=' = utilisé sous une autre forme dans la même Période, '->' = utilisé sous une autre forme dans une Période successive

- 31 Seulement sept verbes sur vingt-sept (26 %) sont utilisés exclusivement avec *-ing* (indiqué par 0). A la Période II, on trouve quatre verbes qui ne sont jamais utilisés sous une autre forme. Cependant, on a un nombre équivalent de verbes utilisés soit avant, soit à la même Période, sous d'autres formes. Il semble donc que dès la Période II *-ing* doit être considéré comme un morphème productif.

L'hypothèse sémantique

- 32 L'hypothèse sémantique prédit une différence de distribution des formes selon le sémantisme du verbe d'après des critères proposés notamment par Comrie (1976), Dowty (1979), Lyons (1977) et Vendler (1967). Une première distinction concerne les verbes statifs qui encodent des états et les verbes dynamiques qui encodent des activités. Les verbes dynamiques sont soit « atéliques » ou « téliques ». Les verbes atéliques font référence à des activités « pures » sans borne, comme par exemple *marcher*, *courir*, *pleurer*. Les verbes téliques peuvent être classés soit dans la catégorie « achèvement » (qui inclue

le point terminal dans leur sens même et exclue le déroulement comme par exemple *atteindre, trouver*) soit comme « accomplissement » (où le processus qui mène au point terminal de l'action inclue un déroulement dans le temps et peut être intermittent, par exemple, *courir dix kilomètres, construire une maison, boire un coca*). Le Tableau 7 donne la liste des verbes utilisés dans des structures Aux V-ing et Aux V.

Tableau 7. Verbes utilisés avec et sans *-ing*

Période	Aux V-ing	Aux Vnon-fléchi
I		play
II	sleeping	chew
	swimming	fix
	cooking	open
	screaming	touch
	scratching	read
	looking	sit
	coming	taste
	crying	turn
	taking	take
	working	
III	chasing	put
	coming	take
	working	throw
	taking	watch
	changing	eat
	falling	go
	eating	get
	going	do
	reading	come

		read
IV	fighting	go
	smoking	play
	coming	try
	turning	open
	crying	
	sitting	
	trying	

- 33 Les verbes dans la colonne Aux *V-ing* sont en majorité des verbes atéliques tandis que la majorité des verbes qui prennent la forme Aux *V* sont téliques. On constate cependant une variation pour un même verbe (Période II: *take/taking*; Période III: *take/taking, eat/eating, go/going, come/coming, read/reading*; Période IV: *try/trying*). Comme l'ont déjà constaté les chercheurs chez les monolingues (cf. Fletcher 1985), le morphème *-ing* n'est jamais utilisé avec un verbe statif (eg *know*). Tout comme les sujets monolingues, Odessa obéit à une contrainte sémantique qui bloque la surgénéralisation de *-ing* sur les verbes statifs. Toutefois trois verbes utilisés dans une structure Aux *V-ing* ne sont pas atéliques et réfèrent à des actions où l'enfant mentionne une borne (*I'm taking off my clothes* ('j'enlève mes habits'), *I'm changing* (dans le sens 'je change de place à table' et *it's falling down* ('il tombe par terre')). Par ailleurs, six verbes ayant la structure Aux *V* ne sont pas téliques¹ L'hypothèse sémantique, donc, se voit partiellement confirmée. Toutefois cette hypothèse n'est pas en mesure d'expliquer tous les cas de figure.

L'hypothèse du contraste temporel

- 34 L'hypothèse du contraste temporel se voit confirmée également. Cette hypothèse prédit une différence de valeur dans les relations temporelles selon l'emploi des deux formes en question. Les événements relatés par les structures *S AUX Vnon-fléchi* débutent au moment de la parole et « annoncent » en quelque sorte un événement à venir. Des exemples typiques sont donnés en (5). Les événements relatés par les structures *S AUX V-ing* sont des actions en cours au moment de la parole. Des exemples typiques sont donnés en (6).

5.	a.	<i>I'm play with this</i> ('je joue avec ça', dit en prenant un jouet à sa soeur)
	b.	<i>I'N open the door</i> ('j'ouvre la porte', dit en s'approchant de la porte)
	c.	<i>I'N get down</i> ('je descends', dit en quittant sa chaise)

6.	a.	I'm eating it ('je la mange', dit Odessa en réponse à sa mère qui lui demandait de manger sa salade)
	b.	I'm playing now (= I'm playing with it now) ('je joue avec maintenant', dit Odessa en réponse à sa soeur qui voulait un jouet avec lequel elle était en train de jouer)

- 35 Dans la langue cible (5a-c) seraient normalement encodés avec le semi- auxiliaire « gonna » (< « going to ») et s'opposent aux structures S AUX V- ing (6a-b), qui encodent une action en cours de réalisation. Conformément à la langue cible, Odessa utilise le verbe principal sans inflection dans les contextes où le semi-auxiliaire *gonna* serait approprié pour encoder le futur proche, bien que sa réalisation soit dans certains cas homophonique avec l'auxiliaire BE. On peut noter aussi que la variante nasale vélaire de l'auxiliaire contracté se trouve uniquement dans les contextes du futur proche. Les constructions progressives sont aussi conformes à la langue cible qui ajoute le morphème *-ing* au verbe principal. Un autre indice à l'interprétation de l'auxiliaire dans les structures S AUX Vnon-fléchi (5) comme précurseur de *gonna* est que cette forme commence à émerger pour exprimer le futur proche à la Période III (2 fois) et à la Période IV (4 fois).

BE à la place de HAVE

- 36 On relève aussi un deuxième cas où une forme déjà acquise est utilisée à la place d'une forme non encore acquise, en l'occurrence l'auxiliaire BE à la place d'un autre auxiliaire HAVE dans l'expression des événements au passé. Odessa utilise deux structures pour encoder le passé : le « simple past » (Tableau 8) et une structure que nous appelons « parfait » (« present perfect ») (Tableau 9). Le « simple past » ne semble toujours pas acquis à la Période IV. La seule erreur observée est l'utilisation d'un verbe non-fléchi, erreur aussi relevée chez les enfants monolingues (Wells 1985). Aucune erreur de surgénéralisation du morphème *-ed* à des verbes irréguliers (par exemple, *I goed* pour *I went*) n'est constatée. Cette erreur de surgénéralisation est souvent observée chez les enfants monolingues et constitue une preuve de l'acquisition du morphème *-ed* (de Villiers et de Villiers, 1985 ; Wells, 1985)

Tableau 8. L'utilisation du « simple past »

Période	Approprié		Erreur*		Total	% correct
	REG	IRREG	REG	IRREG		
I			1		1	
II	1			2	3	
III	4	3	2	1	10	70 %
IV		2	1	5	8	25 %

*Type d'Erreur :

S Vracine (X), ex., Régulier - *she push herself*, Irrégulier - *I fall down*

- 37 La deuxième structure - BE avec un participe passé ou un verbe non-fléchi - est aussi utilisé pour faire référence au passé (tableau 9). Il n'est pas toujours possible d'évaluer dans les productions s'il s'agit du début de l'émergence de *have* comme auxiliaire (**she's finish*, avant contraction dans le système adulte : *she has finished*, après contraction dans le système adulte : *she's finished*) ou de l'utilisation de la copule plus un complément adjectival (*it's broken/I'm tired/mine is gone*). Cependant l'utilisation de BE + Vnon-fléchi (tableau 9, Erreur*) ou BE + Vparticipe passé (tableau 9, Approprié) semble productive comme façon d'encoder le passé.

Tableau 9. L'utilisation de BE + participe passé pour faire référence au passé

Période	Approprié				Erreur*				Total
	régulier		irrégulier		régulier		irrégulier		
	1 per.	3 per.	1 per.	3 per.	1 per.	3 per.	1 per.	3 per.	
I	1				1			1	3
II	1				3		5		9
III	2			1	7	1			11
IV		2			2	2			6

*Type d'Erreur :

S BE Vnon-fléchi, *the bread is fall down, I'm fall down on my mouth*

- 38 Nous allons tenter de défendre la thèse selon laquelle les structures S AUX V non-fléchi sont en fait les précurseurs du parfait (« present perfect », *have* + participe passé).
- 39 Deux problèmes sont posés dans l'interprétation de la structure BE + Vnon-fléchi. L'auxiliaire *have* est sujet lui-aussi à la contraction. Dans la langue cible toutes les

personnes (sauf la 3ème personne du singulier) ont la même forme, *have*, qui devient après contraction *'ve*. La forme de deuxième problème concerne la forme du verbe principal. Pour les verbes réguliers, la forme verbale est la même pour le « simple past » et le parfait : *I painted* (« simple past ») vs. *I have painted*. Par contre, pour les verbes irréguliers, ces deux formes sont distinctes : *I fell, I have fallen, I did, I have done*. Les structures BE + Vparticipe passé (par ex. *mine is all gone*) sont indiquées comme « Appropriées » sur le tableau 9.

- 40 On peut avancer deux arguments pour interpréter la structure BE + Vnon-fléchi comme précurseur du parfait (« present perfect », c'est-à-dire que la catégorie AUX est en place, mais une forme déjà acquise - l'auxiliaire BE - est utilisée au lieu de HAVE). Un premier argument s'appuie sur l'utilisation de cette forme comme réponse à des questions de l'adulte employant *have*, comme dans (7).

7.	(avant de partir en voyage	
	A : have you guys gone papi ? ('avez-vous fait papi ?	
	O : I'm go papi, ('j'ai fait papi'	

- 41 Le deuxième argument a trait au sens aspectuel à attribuer à ces formes. Lyons (1977) oppose le « simple past » au parfait (« present perfect »). Le « simple past » indique une action passée à un moment défini dans le passé. Par contre, le parfait (« present perfect ») indique une action dans le passé (révolu) qui reste pertinente pour la situation immédiate (résultat). L'exemple (8a) fait référence à un événement passé (révolu) et exprime une demande pour que sa tante ramasse le pain, autrement dit pour que soit porté remède au résultat de l'événement révolu. L'exemple (8b) est en fait un appel au secours après une chute.

1. a. the bread is fall down ('le pain est tombé »)

- 42 Fletcher (1985 : 123-127) décrit longuement une erreur très fréquente chez son sujet Sophie, âgée de 3;00. Cette erreur consiste à utiliser le morphème *-ed* (« simple past ») et le morphème *-en* (participe passé) sans auxiliaire pour encoder un événement du passé, par exemple *I eaten* pour « I ate ». Il évoque une hypothèse sémantique : *-en* serait restreint aux événements du passé récent (défini comme précédent le moment de la parole de cinq minutes ou moins) et *-ed* serait utilisé pour un laps de temps plus éloigné. Après l'examen des données, il rejette cette hypothèse : les deux morphèmes sont utilisés pour relater les événements récents.

- 43 Nous avons examiné cette hypothèse temporelle comme explication pour les choix pratiqués par Odessa entre les formes S *W-ed* (*I painted*), *S Vnon-fléchi (**she push herself*) et *S Aux Vnon-fléchi (*I'm fall down*) pour encoder le passé. La majorité des références au passé d'Odessa et de Sophie sont des références au passé récent. Toutefois, lorsqu'Odessa fait référence au passé éloigné (allant de plus d'une heure avant le moment de la parole à plus de 24 heures), elle utilise la forme S *V-ed* (*I painted*) 9 fois sur 10 (cf. les utilisations appropriées sur le Tableau 8). Toutes les formes S BE Vfléchi (*mine is all gone*, cf. les utilisations appropriées sur le tableau 9) et les formes S BE Vnon-fléchi (*I'm finish*, cf. les utilisations erronées sur le Tableau 9) réfèrent à des événements du passé récent. Nous interprétons ici les formes S BE Vnon-fléchi comme précurseurs de la forme S HAVE

Vparticipe passé (« present perfect ») tandis que les formes S BE Vfléchi sont des formes de la copule plus un complément adjectival. Autrement dit, la même forme ancienne - BE - remplit deux fonctions, dont une sera éventuellement remplacée par une nouvelle forme - HAVE

Bilan

- 44 Quatre formes de la copule BE ('m/am ('NG), 's/is) sont utilisées fréquemment et de façon appropriée. Les erreurs qui persistent sont les erreurs d'accord sujet-verbe au pluriel et l'omission de la copule après le pronom démonstratif *this*. La forme n'est donc que partiellement analysée. Quatre formes de BE auxiliaire 'm/'N, 's/is) sont maîtrisées dans les présents progressifs. L'erreur la plus fréquente est l'utilisation de l'auxiliaire BE (le plus souvent la variante phonologique consistant en une consonne nasale vélaire) et une forme verbale non-fléchie. Nous avons essayé d'expliquer ces erreurs comme prenant leur source dans le semi-auxiliaire *gonna*. Le « simple past » (-ed) est utilisé, mais peu fréquemment et semble réservé aux événements du passé éloigné. Une forme S AUX Vnon-fléchie est utilisée pour encoder les événements du passé immédiat

Discussion

- 45 On s'est proposé de répondre à deux questions posées dans le premier paragraphe de ce travail : 1) la production des auxiliaires s'est-elle développée chez Odessa comme chez les enfants monolingues anglophones ? et 2) les erreurs au cours de l'acquisition, ressemblent-elles aux erreurs constatées chez les enfants monolingues anglophones ? La réponse à la première question est négative. L'acquisition de BE (copule et auxiliaire) est précoce dans les productions d'Odessa et tardive chez les enfants monolingues anglophones. La réponse à la deuxième question est aussi négative en grande partie. Bien que certaines erreurs soient du même type que chez les enfants monolingues, la surgénéralisation fréquente du BE auxiliaire à la place de *gonna* et de *have* n'est pas une erreur typique des enfants anglophones monolingues.
- 46 Pourquoi en est-il ainsi ? D'une part parce qu'un enfant qui commence à produire dans la langue faible à 3;6 n'est pas vraiment comparable à un enfant monolingue beaucoup plus jeune qui commence à produire dans cette même langue. Odessa aborde la tâche de production en anglais avec une masse de connaissances linguistiques, conceptuelles et communicationnelles déjà élaborée au cours de son acquisition du français et de son développement cognitif général. Par exemple, depuis plus d'une année, Odessa fait une distinction temporelle entre les actions encodées par le présent et par le futur proche (*aller* Vinfinitif) en français. En anglais elle cherche à encoder la même distinction dans l'expression de la temporalité avec les moyens anglais à sa disposition. Ce « transfert » de connaissance à propos du temps la pousse à utiliser une forme ancienne (l'auxiliaire BE) afin d'encoder la même distinction temporelle.
- 47 Il existe aussi plusieurs indices d'un autre type du transfert. Schlyter (1995) montre que les enfants francophones focalisent leur attention sur des positions préverbaux et présubstantivaux pour le marquage des distinctions grammaticales. Par exemple, le genre et la pluralité sont marqués par des changements de voyelle et, dans certains cas, l'ajout d'un /s/ de liaison avant le nom. L'accord et le temps pour des jeunes

francophones sont aussi marqués avant le verbe. Pour le temps présent, le pronom marque la personne et pour le passé et le futur ce sont les auxiliaires *être*, *avoir* et *aller* placés avant le verbe qui indiquent le temps et la personne. La précocité de l'auxiliaire en anglais chez Odessa s'explique alors du fait que son attention se porte sur une position préverbale. Même si elle connaît des difficultés pour analyser de manière appropriée les unités dans cette position préverbale, elle concentre néanmoins son travail sur cette position pour la construction du système.

- 48 D'après les analyses des productions d'Odessa, l'auxiliaire BE reste très peu variable. Les formes productives sont la première personne et la troisième personne du singulier. Ces restrictions dans la variation de la forme indiquent une analyse partielle de la catégorie auxiliaire en anglais. La mise en place graduelle d'une analyse complète de l'auxiliaire n'est pas réservée aux enfants ayant l'anglais comme langue faible mais a aussi été notée chez des sujets monolingues anglophones (cf. Fletcher, 1985 ; Richards, 1990 et Wells, 1985). Ce qui semble différer entre Odessa et d'autres enfants anglophones, c'est le type d'erreur. Chez les enfants anglophones, les erreurs d'omission sont plus typiques. Par contre, dans les productions d'Odessa on relève une erreur de surgénéralisation d'une forme (BE) servant à des fonctions multiples (*gonna* et *have*). La nécessité d'exprimer des distinctions temporelles précède la compétence linguistique qu'implique leur expression de manière appropriée.
- 49 L'utilisation des structures partiellement analysées pour combler des besoins d'expression est également repérée chez certains enfants en train d'acquérir une deuxième langue (Bates, Bretherton et Snyder, 1988 ; Fillmore, 1976 ; Hakuta, 1974 ; Huang et Hatch, 1978) et pour certains enfants en train d'acquérir une langue maternelle (Bâtes et al, 1988 ; Bloom, Hood et Lightbown, 1991 ; Peters, 1983). Lorsqu'ils ont besoin de produire des énoncés dépassant leurs compétences analytiques, les enfants s'appuient sur leurs connaissances partielles.

BIBLIOGRAPHIE

- BATES, E., I. BRETHERTON, & L. SNYDER. 1988. *From First Words to Grammar : Individual Differences and Dissociable Mechanisms*, Cambridge : Cambridge University Press.
- BLOOM, L., P. LIGHTBOWN & L. HOOD. 1974. « Imitation in language development : if, when and why ? », *Cognitive Psychology* 6 : 380-420. Réimprimé 1991 in BLOOM, LOIS, éd. *Language development from two to three*, Cambridge University Press. 399-433.
- BLOOM, L., K. LIFTER & J. HAFITZ. 1980. « Semantics of verbs and the development of verb inflection in child language », *Language* 56 : 386-412.
- BROWN, R. 1973. *A first language, the early stages*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- CHAPMAN, R. 1981. « Mother-child interaction in the second year of life », in R. SCHEIFELBUSCH & D. BRICKER, éd., *Early language : Acquisition and intervention*. Baltimore : University Park Press, 201-250.

- CUNNINGHAM, C. E. REULER, J. BLACKWELL & J. DECK. 1981. Behavioral and linguistic developments in the interactions of normal and retarded children with their mothers. *Child Development* 52 : 62-70.
- DE BOYSSON-BARDIES, B., L. SAGART & C. DURAND. 1984. Discernible differences in the babbling of infants according to target language. *Journal of Child Language* 11 : 1-15.
- DE VILLIERS, J. G. & P. A. DE VILLIERS. 1973. A cross-sectional study of the acquisition of grammatical morphemes. *Journal of Psycholinguistic Research* 2 : 267-278.
- DE VILLIERS, J. G. & P. A. DE VILLIERS. 1978. *Language Acquisition*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press
- DE VILLIERS, J. G. & P. A. DE VILLIERS. 1985. The acquisition of English. In Dan I. SLOBIN, éd., *The crosslinguistic study of language acquisition. Volume 1 : The data* Hillsdale, N.J. ; Lawrence Erlbaum Associates, 27-139.
- DE HOUWER, A. 1990. *The acquisition of two languages from birth : a case study*. Cambridge University Press ;
- FILLMORE, Lily. 1976. *The second time around : cognitive and social strategies in second language acquisition*. Ph.D. Dissertation, Stanford University.
- FLETCHER, Paul. 1985. *A Child's learning of English*. London : Basil Blackwell.
- GROSJEAN, François. 1982. *Life with two languages*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.
- HAKUTA, Kenji. 1974. Prefabricated patterns and the emergence of structure in second language acquisition. *Language Learning* 24 : 287-297.
- HAKUTA, Kenji. 1976. Becoming bilingual : A case study of a Japanese child learning English. *Language Learning* 26 : 321-351.
- HAKUTA, Kenji. 1986. *Mirror of Language : The Debate on Bilingualism*. New York : Basic Books, Inc.
- HUANG, Joseph and Evelyn HATCH. 1978. A Chinese child's acquisition of English. In Evelyn HATCH, éd., *Second Language Acquisition : A Book of Readings*. Rowley, Mass. : Newbury House.
- HYLTENSTAM, Kenneth & Ake VIBERG. 1993. Linguistic progression and regression : an introduction. In Kenneth HYLSTENSTAM & Ake VIBERG, éd., *Progression and Regression in Language*. Cambridge University Press. 3-36.
- JISA, H. 1989. The process of Language Replacement. *Actes du Symposium AILA/CILA : Minorisation Linguistique et Interaction*, Commission Interuniversitaire Suisse de Linguistique Appliquée.
- LEOPOLD, W. F. 1939-1949. *Speech development of a bilingual child* (4 volumes), Evanston, Illinois : Northwestern University Press.
- LYONS, J. 1977. *Semantics*, vol. n. Cambridge : Cambridge University Press.
- MCLAUGHLIN, B. 1984. *Second Language Acquisition in Childhood. Volume 1 : The Preschool Years*. 2nd Edition Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum.
- MCLAUGHLIN, B. 1985. *Second Language Acquisition in Childhood. Volume 2 : School-aged Children*. Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum.
- MEHLER, J., G. LAMBERTZ, P. JUSCZYK & C. AMIEL-TISON. 1986. Discrimination de la langue maternelle par le nouveau-né. *Académie des Sciences* 3 : 637-40.

- MEISEL, Jürgen M. 1989. Early differentiation of languages in Bilingual Children. In Kenneth HYLTENSTAM and Loraine OBLER, eds., *Bilingualism across the lifespan : aspects of acquisition, maturity and loss*. Cambridge, MA : Cambridge University Press.
- MEISEL, Jürgen, M. 1991. Principles of universal grammar and strategies of language learning : some similarities and differences between first and second language acquisition. In L. EUBANK éd., *Point Counterpoint : Universal grammar in the second language*. Benjamins.
- MOERK, E. L. 1977b. *Pragmatic and Semantic Aspects of Early Language Development*. Baltimore, Maryland : University Park Press.
- PADILLA, A. & K. LINDHOLM. 1984. Child bilingualism : the same old issues revisited . In J. L. MARTINEZ & R. H. MENDOZA, éd.s., *Chicano Psychology*. Orlando : Academic Press, 369-408.
- PARODI, Teresa. 1990. The acquisition of word order regularities and case morphology. In MEISEL, J. M., éd., *Two first languages*. Dordrecht : Foris, 157-192.
- PETERS, A. M. 1983. *The units of language acquisition*. New York : Academic Press.
- RAMER, Andrya. 1976. The function of imitation in child language. *Journal of Speech and Hearing Research* 19 : 700-717.
- RETFERD, K. S., B. C. SCHWARTZ & R. S. CHAPMAN. 1981. Semantic roles and residual grammatical categories in mother and child speech : Who turns into whom ? *Journal of Child Language* 8 : 583-608.
- RICHARDS, Brian J. 1990. *Language development and individual differences : a study of auxiliary verb learning*. Cambridge : Cambridge University Press.
- RONDAL, J.A. 1983. *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- SCHLYTER, Suzanne. 1990. The acquisition of tense and aspect. In MEISEL, J. M., éd., M., éd. *Two first languages*. Dordrecht : Foris, 87-121.
- SCHLYTER, Suzanne. 1993. The weaker language in bilingual Swedish-French children. In Kenneth HYLTENSTAM & Ake VIBERG, eds., *Progression and regression in language : sociocultural, neuropsychological, and linguistic perspectives*. Cambridge University Press, 289-308.
- SCHLYTER, Suzanne. 1994. Early morphology in Swedish as the weaker language in French-Swedish bilingual children. *Scandinavian working papers on bilingualism* 9 : 67-86.
- SCHLYTER, Suzanne & Gisela HAKANSSON. 1994. Word order in Swedish as the first language, second language and weaker language in bilinguals. *Scandinavian working papers on bilingualism* 9 : 49-66.
- SCHLYTER, Suzanne. 1995. « Morphoprosodic Schemata in Swedish and French bilingual acquisition » in Hanna Pishwa & Karl Maroldt, eds. *The Development of Morphological Systematicity. A Cross-linguistic perspective*. Tübingen : Nan 79-106.
- SEITZ, S. & C. STEWART. 1975. Imitations and expansions : some developmental aspects of mother-child communications. *Developmental Psychology* 11 : 763-768.
- SELIGER, Herbert. 1989. Deterioration and creativity in childhood bilingualism. In Kenneth HYLTENSTAM & Loraine K. OBLER, eds., *Bilingualism across the lifespan : aspects of acquisition, maturity and loss*, 173-184.
- WELLS, Gordon. 1985. *Language development in the preschool years*. Cambridge : Cambridge University Press.

NOTES

1. *I'm play horsey* ("je joue au cheval"), *I'm play with this* ("je joue avec ça"), *he's chew on it* ("il le mâche"), *I'N read the book* ("je lis le livre"), *now he's watch the TV* ("maintenant il regard la télé") et *he's try to eat a fish* ("il essaye de manger un poisson").

RÉSUMÉS

Cet article examine la construction d'un aspect du système temporel chez un enfant bilingue pendant une période de développement rapide d'une de ses langues, l'anglais. Comme chez beaucoup d'enfants bilingues, on constate un déséquilibre très important entre ses deux langues, l'anglais et le français, avec le français en position de langue nettement dominante en production. A l'âge de 3;6, lors d'un séjour de deux mois en pays anglophone, l'anglais progresse de façon spectaculaire. Le travail présenté ici retrace l'évolution de l'auxiliaire BE (*être*), dont la trajectoire développementale diverge sensiblement de celle d'un enfant anglophone. Trois hypothèses sont envisagées. Parmi elles, l'hypothèse sémantique et l'hypothèse du contraste temporel pourraient rendre compte partiellement de la trajectoire développementale. Toutefois, on ne peut exclure la possibilité d'un transfert de la langue dominante.

This article presents a case study of a young bilingual child's acquisition of temporality in her weak language, English. This child presents an extreme case of language dominance, with French being very dominant in the child's production until 3;6 when she spent two months in an English-speaking country. The question addressed is : does this child's English temporal encoding system develop as reported for many English-speaking monolingual children ? The answer to this question is no : unlike many monolingual children, this child uses auxiliaries very precociously to encode temporal distinctions. Three hypotheses are examined. Two of these, a semantic hypothesis and a temporal contrast hypothesis, seem to work together to explain the child's development. However, the possibility of a transfer of knowledge from her strong language, French, cannot be excluded.

AUTEUR

HARRIET JISA

Université Lumière - Lyon 2