



Linx

Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre

38 | 1998

L'acquisition de la temporalité en situation bilingue

La saisie de l'imparfait chez les enfants monolingues, les apprenants adultes, et les enfants bilingues

Constructing the Imparfait : a study of monolingual children, adult learners and bilingual children

Suzanne Schlyter



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/linx/886>

DOI : 10.4000/linx.886

ISSN : 2118-9692

Éditeur

Presses universitaires de Paris Nanterre

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 1998

Pagination : 145-169

ISSN : 0246-8743

Référence électronique

Suzanne Schlyter, « La saisie de l'imparfait chez les enfants monolingues, les apprenants adultes, et les enfants bilingues », *Linx* [En ligne], 38 | 1998, mis en ligne le 28 juin 2012, consulté le 01 mai 2019.

URL : <http://journals.openedition.org/linx/886> ; DOI : 10.4000/linx.886

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

Département de Sciences du langage, Université Paris Ouest

La saisie de l'imparfait chez les enfants monolingues, les apprenants adultes, et les enfants bilingues

Constructing the Imparfait : a study of monolingual children, adult learners and bilingual children

Suzanne Schlyter

1. Introduction

- 1 Dans cet article, l'acquisition de l'imparfait français par rapport à l'input de l'interlocuteur sera étudiée dans quatre types d'acquisition :
 - un enfant monolingue francophone (L1) ;
 - des enfants bilingues (2L1), langue dominante (2L1,dom) ;
 - des enfants bilingues, langue faible (2L1,faib) ;
 - des apprenants adultes du français comme langue seconde (L2).
- 2 L'étude fait partie d'une série d'études qui comparent la langue dominante et la langue faible chez six enfants bilingues franco-suédois. Alors qu'il est relativement bien établi que la langue dominante d'un enfant bilingue se développe de la même manière que chez un enfant monolingue, la nature de la langue faible est moins claire. Suit-elle le même développement que la même langue acquise par un enfant monolingue, ou se développe-t-elle différemment, par exemple avec les erreurs caractéristiques d'une langue seconde ? Pour cette série d'études, cf. Schlyter, 1993, 1994, 1995a, 1995b, 1996 ; Schlyter & Håkansson (1994).
- 3 Dans la présente étude, la saisie des verbes les plus fréquents à l'imparfait est étudiée, d'une part sous la forme de la langue adressée à l'enfant par l'interlocuteur, d'autre part sous la forme de l'activité de la part de l'enfant pour s'approprier la forme en question -

par imitation ou par reprise de la forme. Une telle étude pourra éventuellement éclairer les différences de production entre ces types d'apprenants.

2. Formes utilisées dans l'acquisition du français L1 et L2

- 4 Plusieurs études précédentes indiquent qu'il y a des différences assez nettes dans l'acquisition de la morphologie entre la première langue (L1) et la deuxième (L2). Les enfants (en L1) acquièrent ces formes pratiquement sans erreur, alors que les apprenants d'une langue étrangère (L2) n'acquièrent la morphologie que très tardivement, après être passés par des stades où la langue contient beaucoup d'erreurs (Andersson & Strömqvist, 1990 ; Meisel, 1991).
- 5 L'acquisition des formes de l'imparfait en français L1 et L2 suit cette tendance générale. Bien que l'ordre d'apparition des morphèmes verbaux semble être pratiquement le même dans les deux types d'acquisition AL1 et AL2 (notamment : 1. présent, 2. passé composé/ futur proche, 3. imparfait etc., voir Sabeau-Jouannet, 1977 ; Meisel, 1985 ; pour AL1 ; et Noyau, 1991, 1998 ; Harley, 1986 ; Schlyter, 1990, pour AL2), des difficultés et des erreurs sont souvent signalées pour AL2 mais non pas pour AL1. Les apprenants du français L2 utilisent des formes variables, dont la fonction est difficile à saisir (Dietrich, Klein & Noyau, 1995). Noyau (1991) montre que, vers la fin de la période étudiée, les apprenants hispanophones font une opposition entre d'une part ce qui ressemble aux formes du PC pour des procès révolus, surtout qui incluent une « clôture » (donc une sorte de perfectivité), et d'autre part des formes moins marquées, qui ressemblent aux formes du présent (ou aux infinitifs/participes passés/ imparfaits) pour d'autres types du passé. Harley (1986) mentionne que les apprenants anglophones de français dans le programme d'immersion canadien, âgés de 7 ans à 15 ans, utilisent souvent « est » au lieu de « était », et Kihlstedt (1998) trouve chez des apprenants suédophones du français L2 des occurrences du même phénomène.
- 6 Chez les enfants monolingues (L1), la forme du présent pour faire référence au passé n'est pas exclue (cf. Gerhardt, 1988, pour des enfants anglophones), mais semble être beaucoup plus rare et moins systématique que chez les adultes (L2). Ceux qui ont étudié l'acquisition des temps en français L1 (cf. ci-dessus) mentionnent à peine de tels cas. Mais pour voir s'il existe effectivement des différences, il faudrait comparer de la même manière et par une étude quantitative les différences entre l'acquisition du français L1 et L2.
- 7 L'acquisition de l'imparfait chez des apprenants de différents types sera donc étudiée ici, d'abord pour mieux dégager les différences entre ces formes dans l'acquisition du français L1 et L2, ensuite pour voir si on trouve des différences dans l'input qui éventuellement rendent compte de ces différences entre les formes produites.

2.1. L'imparfait chez les apprenants adultes, L2

- 8 On exploite ici partiellement un corpus d'apprenants adultes de français, des jeunes Suédois, étudiants surtout, qui acquièrent le français en milieu naturel pratiquement sans instruction (voir Schlyter, 1986 ; 1996b ; pour plus de détails). Ces apprenants ont été interviewés à peu près tous les deux mois, par moi-même.

- 9 Chez ces apprenants en milieu naturel, on trouve une période pendant laquelle le présent est utilisé assez systématiquement en opposition avec le passé composé (PC), avec les verbes statiques être, avoir et les auxiliaires modaux, donc là où on s'attendrait plutôt à l'imparfait dans la langue cible. Cette période (= niveau 3, voir l'Annexe 2) est située entre le niveau caractérisé par des formes verbales invariables (= niveau 1) et le niveau où l'imparfait est utilisé systématiquement (= niveau 4). La répartition des formes verbales utilisées par tous les apprenants de L2 pour faire référence au passé est présentée dans l'Annexe 1.
- 10 Dans la présente étude, on étudie l'acquisition de l'imparfait chez deux apprenants autour de ce « niveau 3" : Martin et Petra. Comme les autres apprenants au niveau 3, Martin et Petra utilisent le présent pour faire référence au passé, surtout avec des verbes statiques (était, avait, etc.), et aussi pour indiquer l'arrière-plan du récit, où on s'attendrait plutôt à un imparfait. Ils opposent ainsi ces formes au passé composé. Exemples :

(1) Martin 2 (14 mois de séjour en France)
(on discute ce que Martin a fait pendant l'été en Suède)
*MAR : j'ai travaillé dans la maison, parce qu'on fait eh (...)
renove (= des rénovations) dans la maison
(2) : Petra 2 (7 mois de séjour en France)
(2a)
*INT : c'est, tu peux raconter de ce voyage ?
*PTR : oui je suis allée au Annecy avec un un ami pour visiter mon professeur, et autre autre ehm personnes norvègens.
*INT : hm hm.
*PTR : et puis il y a un eh concours de saxophone aussi.
*INT : où ça ?
*PTR : Aix-les Aix-les-Bains.
*INT : ah oui hm hm.
*INT : et alors tu as fait, tu as fait des promenades ?
*PTR : oui j'ai fait des promenades mais +...
*INT : qu'est-ce que tu as fait par exemple ?
*PTR : mais il pleut tout le temps.

*INT : oh.
*PTR : oui ça va +...
*INT : et où est-ce que tu es allée par exemple ?
*PTR : eh # # dans la eh dans la ville surtout.
*INT : hm hm.
*PTR : parce qu'il pleut .

- 11 Les exemples suivants sont extraits d'une traduction orale spontanée, d'un texte suédois, où tous les verbes de la narration sont au passé (= le prétérit suédois).

(2b)
*PTR : eh mais # quand il a eh il a trouvé la terminus #
il trouvE, il a trouvé il a, il il n'a pas un # ti ticket,
ah, il il a plus ticket peut-être.
*PTR : et il est il n'est pas # eh # des argent # il n'a pas des
argent non plus.
...
(2c)
*PTR : eh # mais il a vu un chien #
si (= qui) vient avant lui #
avec une grande branche sur la bouche

- 12 Comme les apprenants de ce niveau utilisent très peu de formes d'imparfait, on pourrait considérer ces formes du « présent » comme des remplacements des formes d'imparfait. Cette interprétation est renforcée par le fait que les apprenants n'utilisent pas le présent à ce niveau du récit pour remplacer le passé simple ou le passé composé, par exemple pour la trame (présent historique, de narration etc., cf. Fleischmann, 1988).

2.2. L'imparfait chez un enfant monolingue (L1), et dans la langue dominante des enfants bilingues (2L1,dom)

2.2.1. Les enfants étudiés

- 13 Pour cette étude, on a étudié la langue d'un enfant francophone monolingue (Philippe), enregistrée et analysée par M. Leveillé¹. Comme il semble assez bien établi par la littérature (voir entre autres De Houwer, 1990 ; Meisel, éd. 1990) que les enfants bilingues se comportent pratiquement comme des enfants monolingues — au moins dans la langue dominante — deux enfants bilingues dont le français est la langue dominante ont aussi été pris en considération ici.
- 14 Les enfants bilingues étudiés ici sont trois enfants franco-suédois vivant en Suède : Jean, Anne et Mimi. (L'enfant Dany, qui fait partie du projet, a été exclu, car il s'est avéré que trop peu d'imparfaits étaient utilisés dans l'interaction). Ces enfants sont exposés au suédois et au français depuis leur naissance, et commencent à produire les deux langues simultanément. Les familles sont de la classe moyenne, vivant dans la banlieue de Stockholm. Certaines différences entre les situations linguistiques des enfants influent sur la dominance linguistique. Ainsi, Jean, dont la mère est francophone et le père suédophone, est exposé dès l'âge de deux ans au suédois à école maternelle, ce qui rend son suédois plus fort que son français. Mais comme il va en France chaque été, cela occasionne à chaque fois une amélioration nette de son français. Anne reste à la maison avec sa mère francophone et une jeune fille au pair également francophone. Elle parle suédois surtout avec son père. Comme résultat de cet input massif des francophones, le français est sa langue dominante. Mimi reste à la maison avec sa mère francophone jusqu'à l'âge de deux ans et demi environ, ce qui rend son français dominant au début. Mais après cet âge, lorsqu'elle commence l'école maternelle suédoise, son suédois sera légèrement dominant.
- 15 Ces enfants ont été enregistrés tous les deux ou quatre mois entre l'âge de 2 et 4 ans. Les enregistrements sont faits pendant une demi-heure en français, une demi-heure en suédois, en interaction libre avec chacun des parents, ou parfois avec une assistante suédophone. Pour chaque enregistrement, 200 énoncés environ ont été transcrits et analysés, ce qui les rend comparables quantitativement.
- 16 Dans la plupart des cas, il est facile de déterminer intuitivement quelle est la langue dominante, et les parents en sont bien conscients. On peut établir plus exactement le rapport de dominance entre leurs langues, et la période pendant laquelle cette langue domine, d'après les critères de la LME (Longueur Moyenne des Énoncés), de la richesse de leur vocabulaire, ainsi que des critères qualitatifs grammaticaux, etc. (voir l'Annexe 1, et pour plus de détails, Schlyter, 1994). La dominance linguistique chez les enfants étudiés ici est, d'après ces critères, la suivante :

	langue dominante (forte)	langue faible
--	--------------------------	---------------

Jean	suédois (presque toute la période, sauf aux âges 2 ;9 et 3 ;9, juste après avoir passé l'été en France)	français
Anne	français (toute la période)	suédois
Mimi	âge 2 ;0-2 ;6 : français âge 2 ;10-4 ;2 suédois	suédois français

- 17 Pendant la période étudiée ici, les deux langues de Mimi sont assez équilibrées. L'enfant Dany, qui n'est pas systématiquement étudié ici, a aussi deux langues assez en équilibre, avec une certaine dominance du français.

2.2.2. Proportions d'imparfait et verbes utilisés

- 18 Alors que les adultes font des récits où ils opposent les événements du premier plan, au PC, avec les événements d'arrière-plan au présent (cf. exemple 1, 2a, 2c ci-dessus), les enfants commencent à utiliser l'imparfait bien avant de faire des récits. C'est notamment le cas de Philippe (L1). Les exemples suivants sont ses premières productions non-imitées de l'imparfait :

(3) Phil 08 (2 ;3,7)
Mère : il y avait Isabelle ?
Phil : non, avait pas Isabelle. avait xxx ...
Père : il y avait des drapeaux
Phil : il y avait des belles autos aussi

- 19 Philippe utilise l'imparfait surtout avec les verbes d'état fréquents, c'est-à-dire les auxiliaires et les modaux : « avait », « était », « voulait », « pouvait », « savait » et le verbe fréquent « faisait ».
- 20 Les enfants bilingues franco-suédois, qui ont le français comme langue dominante ou les deux langues pratiquement équilibrées, Anne, Mimi et Dany, acquièrent l'imparfait pratiquement sans erreur (cf. Schlyter, 1996 a et b). Parmi les formes qui sont utilisées par chacun de ces enfants pour faire référence au passé, il n'y a que très peu de présent, la majorité étant des occurrences de passé composées (PC) ou d'imparfait :

Tableau 1. Formes verbales pour la référence au passé, chez les enfants bilingues, langue dominante (2L1,dom)

enreg	Passé Composé	Imparfait	Présent
Anne (7-13)	29	26	4
Dany (4-6)	38	7	4
Mimi (5-8)	17	18	3

- 21 Les formes du présent signalées ici ne sont pas des instances du présent narratif. Ce sont des verbes « est », « a » ou modaux, qui correspondent plutôt à l'imparfait dans la langue cible. Il y a donc une certaine ressemblance avec les apprenants adultes (L2), sauf que chez les enfants les formes d'imparfait sont, dès le début, beaucoup plus fréquentes que les formes du présent.
- 22 Les verbes utilisés par ces enfants sont les suivants (nous mentionnons le nombre d'occurrences de chaque verbe) :

Anne : avais/t 15, étais/t 4, voulais/t 3, nageais 1, dormait 1, mangeait 1 et faisait 1.
Mimi : étais 11, avais/t 3, voulais 3, savait 1
Dany : étais/t 2, avait 2, voulais/t 4, gardait 1, s'amusait 1.

- 23 Comme chez Philippe, les premières apparitions de l'imparfait ne se trouvent pas dans des récits, où il faut distinguer le premier plan et l'arrière-plan, mais les enfants utilisent les imparfaits dans des énoncés isolés, où le temps de référence est fourni par l'interlocuteur.

2.3. La langue faible chez les enfants bilingues

- 24 Chez l'enfant Jean, dans les enregistrements 7 à 11 (2 ;11-3 ;7 ans ;mois), le français est un peu plus faible que le suédois. Chez lui, on peut constater que les imparfaits sont un peu différents de ceux de Philippe, Anne, Mimi et Dany.
- d'une part, les proportions des formes utilisées par Jean ne ressemblent pas aux proportions des formes verbales chez les autres enfants, par le fait qu'il y a une prédominance forte de « l'imparfait » chez Jean (cf. tableau 3) ;
 - d'autre part, il n'utilise pas les mêmes verbes que les autres : à la place d'était, avait et des modaux, il commence par utiliser des verbes lexicalement pleins : faisait 3, nageais/t 3, ramassais/t 2, pouvait 2, et (en ordre d'apparition) bougeait 1, parlait 1, soufflait 1, ouvrait 1, avait 1, cherchait 1, buvait 1, était 1.

Tableau 2. Formes verbales pour la référence au passé, en français langue faible.

enreg	Passé Composé	Imparfait	Présent	V-E*
-------	---------------	-----------	---------	------

Jean (7-11)	4	18	7	9
-------------	---	----	---	---

*cf. les réserves ci-dessous.

- 25 Le profil des imparfaits chez Jean est donc assez différent de celui des autres enfants. Il est bien possible que ce qu'il acquiert ne soit pas l'imparfait, mais une « forme longue non-marquée », V-[e]², comme c'est souvent le cas en L2. L'utilisation d'un assez grand nombre de verbes qui se terminent en /e :/, mais qui sont plutôt à interpréter comme des participes passés (cf. exemple (4a)) ou des infinitifs, renforce une telle analyse. Il ne semble pas forcément y avoir une grande différence entre les utilisations par Jean de la forme en /e :/ dans les deux cas suivants :

(4) Jean 7F (2 ;11)
(4a)
Mère : <i>Qu'est-ce qu'ils ont fait, les ballons ?</i>
Jean : <i>VolE.</i>
Mère : <i>Oui, ils ont volé dans le ciel.</i>
(4b)
Mère : <i>et qu'est-ce qu'il faisait avec cet oiseau ?</i>
Jean : <i>soufflE, tou tou tou</i>
Mère : <i>et quand on soufflait, qu'est-ce qui se passait ?</i>

- 26 Le système des verbes à l'imparfait se distingue donc de celui des autres enfants. Mais à la différence des adultes (L2), Jean n'utilise pas systématiquement le présent pour l'imparfait.
- 27 Pour comparer avec la langue faible d'un autre enfant, il a fallu avoir recours au suédois d'Anne. Bien que la structure du suédois soit un peu différente du français, les mêmes verbes en suédois ont été étudiés. Il ne s'agit pourtant pas ici de l'imparfait, comme le suédois n'a pratiquement qu'un temps pour le passé : le prétérit (cf. « simple past » en anglais. Pour plus de détails, voir Schlyter, 1995b). En suédois langue faible, Anne n'utilise que 4 fois ces verbes dans le corpus entier : uniquement « var » ('était'), dans les enreg. 8, 10 et 11, donc à partir de l'âge 3 ;5. Cela n'est pas dû à un manque de verbes au passé généralement, car elle utilise des verbes au passé (le prétérit suédois) en assez grand nombre. Ces verbes sont pourtant presque tous des verbes irréguliers monosyllabiques du type « kom, gick, sa » ('vint, s'en alla, dit'). On trouve donc, dans les langues faibles des deux enfants, certaines déviances par rapport à la langue dominante correspondante, et surtout une absence des verbes être, avoir et des verbes modaux au passé.

3. Différences d'input entre les différents groupes

- 28 Étant donné la différence nette entre les apprenants adultes d'une part, qui utilisent la forme du présent pour l'imparfait, et les enfants d'autre part qui ne le font pas, mais acquièrent directement la forme de l'imparfait, la question se pose de savoir d'où vient cette différence. Pourquoi les adultes disent-ils « est » pour « était » alors que les enfants disent directement « était » ? Et pourquoi dans la langue faible, les enfants n'utilisent-ils pratiquement pas « était, avait » (et leurs correspondants suédois) ?
- 29 Pour rendre compte du processus d'acquisition, certaines théories se focalisent, à la suite des idées chomskiennes de l'inné, sur la préprogrammation biologique de l'enfant à acquérir la langue. D'après ces théories, l'enfant n'a pas besoin de beaucoup d'input mais il est dirigé par le dispositif d'acquisition du langage (D.A.L.), de caractère biologique-génétique, pour acquérir la langue (cf. White, 1989). D'après d'autres approches, c'est surtout le type de données langagières adressé à l'enfant et la manière dont celui-ci s'en sert dans l'interaction qui est responsable de la manière dont se développe l'acquisition. Ainsi, l'étude de l'input et de la manière dont celui-ci est traité par l'enfant ou l'apprenant adulte devient importante (Slobin, 1985 ; Peters, 1985 ; Klein, 1986, etc.). J'adopterai ici la deuxième approche, pour tenter de voir comment les différences entre la langue adressée à l'enfant et celle adressée à l'apprenant adulte pourraient rendre compte des phénomènes présentés ci-dessus.
- 30 Plusieurs chercheurs signalent l'importance de la « position saillante » d'une unité linguistique pour qu'elle soit facilement perçue et par conséquent saisie : Klein (1986), Pienemann (1994), et Peters (1985) montrent tous que la position finale de l'énoncé, surtout si elle est accentuée, et aussi la position initiale, sont très saillantes et constituent ainsi de bons candidats à la saisie. En revanche, une position interne à la phrase, surtout si elle est peu accentuée, est nettement moins saillante.
- 31 Pour rendre compte des différences de production entre l'acquisition de L1 et L2, il faudra apparemment étudier la saillance dans l'input des formes à acquérir. Il est évident que la langue adressée à l'enfant est assez différente de celle adressée aux adultes, bien qu'il existe aussi des simplifications dans l'input que reçoivent les apprenants adultes. Un adulte qui parle à un enfant se sert probablement de tours de paroles moins longs, avec des contours d'intonation plus nets qu'un adulte qui parle à un autre adulte, même si celui-ci est apprenant. Ce dernier est censé avoir une connaissance du monde développée (moments temporels, lieux, causes etc.), ainsi qu'une connaissance de la structure des textes et dialogues, transférée de sa langue maternelle (cf. Andersson & Strömquist 1990).
- 32 L'hypothèse étudiée ici est qu'il y a des différences de plusieurs types entre l'input adressé à l'adulte et celui adressé à l'enfant, différences qui influent sur la saisie :
- L'apprenant adulte est exposé à l'imparfait enchâssé dans des contextes assez complexes, et cela parce que sa capacité cognitive et de compréhension « haut-bas », ses stratégies pragmatiques, etc., sont bien développées, et aussi par souci de l'interlocuteur de préserver la face de l'apprenant. L'imparfait se trouve ainsi dans des positions non-saillantes, par exemple dans des subordinées, où il sert souvent à l'arrière-plan. La forme d'imparfait, et surtout sa désinence, sera donc difficile à percevoir acoustiquement.
 - L'apprenant enfant entend l'imparfait dans des énoncés très courts où l'imparfait a une position saillante, p. ex. vers la fin du tour de parole précédent. La forme d'imparfait sera ainsi accentuée, et la désinence sera facile à percevoir acoustiquement.

- Il se peut qu'un adulte qui s'adresse à l'enfant bilingue dans la langue faible s'adapte à un niveau qui correspond à l'âge et au développement cognitif de l'enfant plutôt qu'à son niveau linguistique (pour une discussion, voir Rondal, 1983). Cela pourrait avoir pour résultat des difficultés linguistiques chez l'enfant à percevoir les formes en question.

3.1. Méthode d'analyse de l'input

- 33 Les verbes mentionnés ci-dessus, qui sont les plus fréquents dans l'acquisition de l'imparfait, aussi bien chez des enfants que chez des adultes, ont été repérés dans la langue des apprenants L2 et des enfants, ainsi que dans la langue de leurs interlocuteurs. Les formes repérées sont : étai-, avai-, voulais-, pouvai-, savai-, devai- et faisai-. Les autres verbes à l'imparfait n'ont pas été pris en considération ici.
- 34 La position de ces verbes à l'imparfait dans la langue adressée aux apprenants/ enfants a été repérée et calculée, en distinguant les positions suivantes dans l'énoncé (voir les tableaux 4 à 9, dont nous donnons les abréviations) :

1. en position finale (fin)
2. en position finale suivi par un sujet disloqué (+suj disloc)
3. suivi d'un constituant simple (+ 1 const)
4. suivi de deux ou plusieurs constituants simples, SN, SP etc. (+ 2 const)
5. dans une subordonnée (alors que 1 à 4 sont dans les principales) (subord)
6. suivi d'une proposition (S (+S)).

- 35 On peut supposer que, plus le verbe se trouve vers la fin de l'énoncé, dans une phrase principale, plus facilement il sera perçu par l'enfant ou l'apprenant. Un indice de la saisie est que l'enfant ou l'apprenant reprend effectivement le verbe en question (ce qui a été calculé ici sous « reprise »). Il faut aussi repérer les autres occurrences des mêmes verbes chez les enfants — signalées ici comme des initiatives, « init » - pour voir si l'acquisition commence ou est déjà stabilisée.
- 36 Nous présentons ici des exemples de Philippe (L1 monolingue) pour illustrer la classification :

(5) Phil05 (2 ;2,17)
1. « fin » : (ici + reprise par l'enfant) :
(5a)
FAT : qu'est-ce qu'y avait ?
PHI : avait très gros sur l'eau

FAT : xxx des gros bateaux
2. « + sujet disloc » : (ici + reprise, = imitation) :
(5b)
FAT : Qu'est-ce qu'il faisait le monsieur ?
PHI : faisait le monsieur ?
3. « + 1 const » :
(5c)
FAT : ils étaient gros ?
PHI : oui
4. « + 2 const » :
(5d)
MOT : là où il y avait beaucoup de gens, Philippe ? ...
PHI : drapeau.
5. « S (+ S) » : impf dans la proposition qui en précède une autre (avait), et « subord + x » : dans une subordonnée suivie par une autre proposition (savait) :
(5e)
FAT : On t'avait dit que Madeleine elle savait bien ce qu'on fait
avec les fusils et les pistolets.
Alors tu lui poses la question que tu nous as posée hier.
PHI : Non.

3.2. L'input de l'enfant monolingue (L1)

- 37 Les verbes mentionnés à l'imparfait ont été étudiés dans trois enregistrements de l'enfant monolingue francophone Philippe, à partir de la période où il commence à utiliser les formes de l'imparfait (2;2 ans), et où il est donc susceptible de se servir de l'input parental pour s'approprier cette forme.

Tableau 3 : Position de l'imparfait dans les tours de parole de l'INTERLOCUTEUR de l'enfant monolingue Philippe (L1)

	fin	+sujet disloc	+1 const	+2 const	subord	S(+S)
PERE de Phil 05, 2;2,17	2	3	5	10	-	-
dont reprise Phi (init : 0)	1	1	1	-	-	-
PERE/MERE de Phil08, 2;3,7	1	1	6	2	-	-
dont reprise Phi (init : 0)	1	-	1	-	-	-
PERE de Phil12, 2;6,20	2	3	9	6	1	1
dont reprise Phi (init : 1)	1	1	-	-	-	-
père/mère =	5	7	20	18	1	1
reprises Phi =	3	2	2	-	-	-

- 38 On peut observer qu'au début, les parents utilisent l'imparfait surtout en position finale ou suivi par un seul constituant, et que la forme dans cette position est souvent reprise par l'enfant. Quand l'enfant est un peu plus âgé, on trouve les imparfaits des adultes également dans des positions moins saillantes, dans des constructions plus complexes. Dans ces cas, on peut observer qu'ils ne sont pas repris par l'enfant. Ces faits indiquent que la position finale (ou vers la fin de l'énoncé) est effectivement saillante et facilite la saisie de l'enfant.

3.3. L'input des apprenants adultes (L2)

- 39 Dans le premier enregistrement de Martin et de Petra, ces apprenants n'utilisent pas d'imparfait. Au deuxième enregistrement de chacun de ces apprenants, ils ont le système morphologique indiqué ci-dessus, où le PC s'oppose au présent, utilisé grosso modo à la place de l'imparfait. Dans le deuxième et troisième enregistrement, Martin emploie quelques formes de l'imparfait (voir l'Annexe 1).
- 40 La langue adressée à l'apprenant adulte semble effectivement dans ces cas être assez différente de celle adressée à l'enfant, du fait que le verbe à l'imparfait ne se trouve pas en position finale, mais suivi de plus de matériel linguistique : deux ou plusieurs constituants, une phrase etc., voir le tableau 4.

Tableau 4 : Position de l'imparfait dans les tours de parole de l'INTERLOCUTEUR des adultes, L2

	fin	+sujet disloc	+1 const	+2 const	subord	S(+S)
INT de Petra2	-	-	4	9	5	2
dont reprise P	-	-	-	-	-	-
INT de Martin1	-	-	3	7	-	3
dont reprise M	-	-	-	-	-	-
INT de Martin2	-	-	2	1	2	5
dont reprise M	-	-	-	-	-	-
INT de Martin3	-	-	2	2	1	1
dont reprise M	-	-	-	-	-	-
interlocuteur =	-	-	11	19	8	11
reprises appr =	-	-	-	-	-	-

41 Pour illustrer la différence, voici quelques exemples d'interaction en AL2 :

(6) Petra 2 (7 mois de séjour)
(6a) « + 2 const » :
INT : tu disais que tu voulais travailler aussi ?
PTR : oui mais pas beaucoup.
(6b) « subord » et « + 2 const » :
INT : je suppose que tout le monde qui voulait rentrer à Paris
voulait prendre le train ?
PTR : mm. mm.

3.4. L'input des enfants bilingues, langue dominante (2L1,dom)

42 L'étude des interlocuteurs des enfants bilingues qui ont le français comme langue dominante montre certaines ressemblances avec l'interlocuteur de l'enfant monolingue (voir le tableau 5), mais moins que ce qui était prévu. La différence est peut-être due au fait que les enregistrements des enfants bilingues sont faits à des intervalles beaucoup plus espacés que ceux réalisés avec Philippe, et qu'il est par conséquent difficile de saisir la période exacte où l'enfant commence à s'approprier ces formes. Il y a pourtant une tendance plus forte à mettre les verbes à l'imparfait vers la fin de la phrase et dans des constructions moins complexes que chez l'interlocuteur des adultes (L2). Les enregis-

trements de ces enfants sont divisés ici en deux ou trois périodes : la première, où l'enfant n'utilise pas encore l'imparfait, la deuxième où l'enfant est censé s'approprier ces formes, et une troisième où l'enfant les a probablement déjà acquises (pour l'importance de ces distinctions, voir Givón, 1985 :1008).

Tableau 5 : Position de l'imparfait dans les tours de parole de l'INTERLOCUTEUR des enfants bilingues, français langue dominante

	fin	+sujet disloc	+1 const	+2 const	subord	S(+S)
ANNE						
MÈRE de Anne 1-3 2;3-2;8 dont reprise A	-	-	1	-	1	-
MÈRE de Anne 4-10 2;10-3;9 dont reprise A (3-5 init)	-	-	6	3	1	-
MÈRE de Anne 11-13 4;0-4;4 dont reprise A (14 init)	-	1	16	14	1	-
MIMI	fin	+ sujet disloc	+ 1 const	+2 const	subord	S(+S)
MÈRE de Mimi 1-4 2;0-2;10 reprises Mimi	-	-	-	2	-	-

- 43 Ici, comme chez l'enfant monolingue Philippe, l'enfant a tendance à reprendre les imparfaits qui sont dans une position saillante, vers la fin de l'énoncé de l'adulte, ce qu'illustrent les exemples 7 et 8 :

(7) Anne 11 (4 ;0)
Mère : Et qu'est-ce qu'il y avait dans les cadeaux ?
Anne : Il y avait di ti-, des - ? ...
Mère : Mais des chocolats il y avait aussi.
Anne : mm, mais y av-, il y avait des (petites masses) aussi.
(8) Mimi 5 (3 ;2)
Mère : Comment était papa George ?
Mimi : Il était malade.

- 44 Chez l'enfant Jean, le suédois est la langue dominante pendant la période étudiée ici, où il commence à parler des événements passés en suédois et où il est en train d'acquérir l'imparfait en français. La position des verbes correspondants en suédois a été étudiée ici, bien que ces verbes n'aient pas le même statut qu'en français (voir ci-dessus). Une spécificité du suédois est que le sujet se trouve après le verbe fini quand un autre élément est antéposé (ex. : Nu har han kommit 'maintenant est il venu'). Quand ce sujet est pronominal - comme dans la plupart des cas - il ressemble à un clitique, et ces cas ont été calculés à part (comme « +Vspro +1const » au lieu de « +2const »).

Tableau 6 : Position des verbes 'var, hade, ville, skulle, kunde, gjorde' (= prétérit des verbes être, avoir, vouloir, devoir, pouvoir, faire), dans les tours de parole de l'INTERLOCUTEUR de l'enfant bilingue JEAN, suédois langue dominante (2L1,dom)

SUÉDOIS	fin	+Vspro + 1 const	+1 const	+2 const	subord	S(+S)
PERE de						
Jean 1-6 1;10-2;9	1	-	2	7	-	-
dont reprises J (init 0)	-	-	-	-	-	-
PERE de						
Jean 7-9 2;11-3;3	9	25	17	49	-	15
reprises J (init 7)	-	6	5	5	-	1
PERE de						
Jean 10-11 3;5-3;7	1	6	5	21	-	1
reprises J (init 3)	-	-	1	1	-	-

- 45 Comme chez les autres enfants, on peut constater sur le tableau 6 qu'un nombre assez important de ces verbes sont placés vers la fin de la phrase. Ici, ce sont surtout les positions en avant-dernière position qui incitent l'enfant à reprendre la forme.

3.5. L'input dans la langue faible chez les enfants bilingues

- 46 Parmi les enfants bilingues, le français de Jean est un peu plus faible que son suédois. La langue de sa mère semble très bien adaptée au niveau linguistique de Jean, en ce qui concerne les verbes étudiés. Ceux-ci se trouvent très souvent vers la fin de l'énoncé (voir le tableau 7), comme chez les parents de Philippe.

Tableau 7 : Position de l'imparfait dans les tours de parole de l'INTERLOCUTEUR de l'enfant bilingue JEAN, français langue faible

	fin	+ sujet + 1 const	+1 const	+2 const	subord+x	S(+S)
MERE de Jean 1-6 1;10-2;	9	2	29	21	-	-
MERE de Jean 7-11 2;11-3;7 (1 init)	15	1	55	33	3	2
	-*	-	1	1	-	-

- 47 Ainsi, l'hypothèse que l'input de la mère de Jean ne donnerait pas suffisamment de saillance à l'imparfait des verbes en question se trouve falsifiée.
- 48 Anne dans sa langue faible, le suédois, n'utilise pas beaucoup de ces verbes (cf. ci-dessus). Le père suédois, dans l'interaction avec Anne, les utilise aussi assez rarement. Il place pourtant les verbes en question assez souvent vers la fin de la phrase (voir tableau 8), à la différence de l'interlocuteur des adultes.

Tableau 8 : Position des verbes 'var, hade, ville, skulle, kunde, gjorde' (= prétérit des verbes être, avoir, vouloir, devoir, pouvoir, faire), dans les tours de parole de l'INTERLOCUTEUR de l'enfant bilingue ANNE (suédois langue faible)

SUÉDOIS	fin	+ Vspro + 1 const	+1 const	+2 const	subord+x	S(+S)
PERE de Anne 1-3 (2;3-2;8) reprises A	1	--	1	3	--	1
PERE de Anne 4-10 (2;10-3;9) reprises A	-	1	5	7	--	4
PERE de Anne 11-13 (4;0-4;4) reprises A (init 2)	-	4	-	5	--	4
	-	-	2	-	--	-

- 49 Si l'on compare l'input de tous les apprenants, on peut dire que la grande différence dans la saillance des verbes à l'imparfait est celle qui apparaît entre les enfants d'une part et les adultes d'autre part (cf. tableau 9 ci-dessous). Contrairement à l'hypothèse initiale, il n'y a pas beaucoup de différences entre l'input de la langue forte et celui de la langue faible chez les bilingues. En revanche, on constate certaines différences entre le suédois et le français, ce qui peut être dû aux structures assez différentes entre les deux langues.

Tableau 9 : Positions des verbes à l'imparfait (et leurs correspondances en suédois) dans la langue des INTERLOCUTEURS

SUÉDOIS	fin	+ Vspro + 1 const	+1 const	+2 const	subord+x	S(+S)
PERE de Anne 1-3 (2;3-2;8) reprises A	1	--	1	3	--	1
PERE de Anne 4-10 (2;10-3;9) reprises A	-	1	5	7	--	4
PERE de Anne 11-13 (4;0-4;4) reprises A (init 2)	-	4	-	5	--	4
	-	-	2	-	--	-

4. Différences de reprise entre les groupes

- 50 Alors que l'input ne diffère pas beaucoup entre les groupes d'enfants étudiés ici, il semble y avoir des différences en ce qui concerne la manière de traiter cet input. Comme on a pu le voir dans les exemples cités ci-dessus, les enfants reprennent souvent les formes données par l'adulte. Ils imitent la forme (exemples (5a),(5b)) ou ils la reprennent pour construire leur propre énoncé (exemples (7),(8)). Chez l'enfant monolingue et chez les enfants bilingues dans leur langue dominante, les verbes à l'imparfait étudiés sont repris dans 10 à 13 % des cas (cf. tableau 10).
- 51 En revanche, chez les adultes étudiés ici, ces formes ne sont jamais reprises. Pourtant, Petra est un apprenant qui normalement reprend beaucoup de son interlocuteur, mais ce sont dans ce cas plutôt des verbes ayant un contenu lexical plein. Martin utilise 5 formes d'imparfait, mais de sa propre initiative.
- 52 Les enfants bilingues, dans la langue faible, semblent dans ce domaine plutôt se comporter comme des apprenants de L2, dans le sens où ils imitent ou reprennent très rarement ces formes. Cela est peu clair pour Anne chez qui il y a trop peu de cas, mais paraît net pour Jean.

Tableau 10. Reprises des verbes choisis à l'imparfait

	impf dans l'input	reprises occ	en %
L1 (Philippe)	52	7	13 %
2L1, dom (Anne F)	48	5	10 %

(Jean S)	98	13	13 %
(Mimi F)	21	2	10 %
2L1, faib (Jean F)	188	2	1 %
(Anne S)	36	2 ?	6 %
AL2 (Petra)	20	0	-
(Martin)	49	0	-

- 53 La différence est illustrée dans les exemples (6a) et (6b) des adultes d'une part et (3), (7) et (8) des enfants d'autre part.
- 54 Chez l'enfant Jean, en français langue faible, on a constaté que les imparfaits dans son input ne sont pas moins saillants que chez les autres enfants francophones. Ce qui est pourtant frappant, c'est que Jean - qui normalement imite et reprend beaucoup, ne reprend en français pratiquement jamais ces verbes à l'imparfait. Cela ne dépend pas du fait que cet enfant imite rarement, car en suédois, sa langue dominante, il reprend 12 % de ces verbes à l'imparfait. Les exemples suivants illustrent comment Jean ne reprend pas ces formes en français, bien que sa mère place l'imparfait dans les positions les plus saillantes :

Exemple (9)
(9a) JEAN 4 (2 ;4)
Mère : tu te rappelles toi où il était ?
Jean : non. ...
Mère : et puis la soupe était - ?
Jean : chaude. ...
Mère : qu'est-ce que c'était ?
Jean : paot
Mère : poireaux
(9b) JEAN 5 ((2 ;6)
Mère : c'était sa - ?
Jean : maman
Mère : c'était sa maman.
(9c) JEAN 9 (3 ;3) :

Mère : et puis là ? c'était le bar.
Jean : c'est le bar.
(9d) JEAN 11 (3 ;7) :
Mère : Et qu'est-ce qu'on faisait avec les coquillages ?
Jean : On on fait des petits trous.

- 55 On se trouve là devant un mystère : Pourquoi Jean ne reprend-il pas « était / avait », malgré l'input très adapté ?
- 56 Un coup d'oeil sur d'autres verbes que ceux étudiés ici, notamment « faire / göra », donne éventuellement la solution. Une étude des verbes « faisait / gjorde » et ses reprises montre certaines différences entre Jean et les autres enfants. Les enfants Philippe (L1), Mimi et Anne (2L1,dom) reprennent cette forme de trois manières :
- 57 a) reprise de la forme (ex. 10), ce qui est le plus fréquent :

(10) Phil 11 (2 ;6,13)
Père : qu'est-ce qu'elle faisait la mer quand tu as vomi ?
Phil : faisait le fou, c'est tout.

- 58 b) reprise du même verbe mais dans la forme du Passé Composé :

(11) Phil 13 (2 ;6,27)
Mad : qu'est-ce que tu faisais là ?
Phil : que j'ai fait ?
(12) Mimi 6 F (3 ;7)
Mère : qu'est-ce qu'ils faisaient ? tu te rappelles ?
Mimi : ils ont- , ils ont couru.

- 59 c) reprise par un autre verbe qui se termine par /e:/, ce qui veut dire que l'enfant reprend le suffixe, mais non pas le verbe entier. Ces reprises, rares chez Philippe, apparaissent longtemps après (à 2 ;6) les autres formes (était etc.) qui sont présentes déjà à partir de 2 ;2. Exemple :

(13) Phil 11 (2 ;6,13) :

Père : Qu'est-ce qu'il faisait ce gros bonhomme ?
Phil : mangeait les enfants.

- 60 Dans le français langue faible, Jean ne reprend pas — comme on l'a vu — les verbes étai-, avai-, ou des modaux à l'imparfait. En revanche, il y a une époque vers 2;11 et 3;1 où il répond aux questions contenant « faisai- » par des verbes en /e:/ (transcrit ici par un -E), formes très fréquentes comme on l'a vu ci-dessus (tableau 2). Cette manière de reprendre les formes est fréquente et assez spécifique à Jean. Exemples :

(14) Jean 7-8 (2;11-3;1)
(14a)
Mère : et qu'est-ce qu'ils faisaient, Jean ? Ils ramassaient des.. ?
Jean : ils ramassE des glands.
Mère : et qu'est-ce qu'ils faisaient avec des glands ?
Jean : cachE
(14b)
Mère : on était dehors. Comme ça on faisait.
Jean : mangE des pâron.
(14c)
Mère : et qu'est-ce qu'il faisait avec cet oiseau ?
Jean : soufflE, tou tou tou.

- 61 Il est probable qu'il s'agisse ici du même type de stratégie que Jean utilise en suédois pour dégager la désinence « -de » du prétérit. D'après une étude antérieure (Schlyter, 1995b), les enfants suédophones analysent et « testent » activement cette désinence, vers l'âge de 2;11 environ, alors que la forme (le prétérit) apparaît plusieurs mois plus tôt dans des verbes apparemment non-analysés. Ainsi, vers l'âge 2;11, Jean répond en suédois très souvent à une question avec « gjorde » par un verbe qui se termine — correctement ou non — par la désinence « -de ». Exemple :

(15)
Père : Men kommer du ihåg att Farfar han fyllde år ?
'mais tu te rappelles l'anniversaire de Grand-père ?'

Vad gjorde vi då ?
'que faisons nous alors ?'
Jean : sjungde « ma na leva ».
'chant-ions « ma na leva »'

- 62 Dans cet exemple, « -de » est incorrectement ajouté à un verbe irrégulier (forme correcte « sjöng »). Il semble donc que l'enfant, à cet âge, segmente et reprend la désinence seule de « gjor-de » pour l'ajouter aux autres verbes. On peut supposer qu'il adopte la même stratégie de s'approprier des formes du passé en français qu'en suédois, c'est-à-dire qu'il isole la désinence « -ais/-ait » de « faisais/-ait », et l'ajoute à un verbe français. Pourtant, Jean doit se rendre compte, après quelques mois, que ce n'est pas la bonne stratégie, car il l'abandonne — sans pour autant acquérir ni le passé composé ni les verbes les plus fréquents (était, avait etc.) de l'imparfait.

5. Conclusion et discussion

- 63 Les données ne sont pas suffisamment nombreuses pour tirer des conclusions très fiables, mais on peut observer les tendances suivantes de cette étude :
- L'acquisition de l'imparfait chez les apprenants adultes (L2) et chez la plupart des enfants (L1) diffère de la manière suivante :
 - Les apprenants adultes ont une période pendant laquelle ils utilisent le présent là où la langue cible préfère l'imparfait, alors que les enfants monolingues et bilingues dans leur langue dominante acquièrent directement l'imparfait. Les verbes qui sont acquis les premiers sont étai-, avai-, voulai-, pouvai-, savai-, et faisai-.
 - Dans la langue adressée aux apprenants ou aux enfants, à laquelle ceux-ci sont censés réagir, on trouve des différences dans la position de ces verbes à l'imparfait, ce qui peut rendre compte des différences de production :
 - dans l'input des apprenants adultes (L2) ces formes se trouvent dans des positions très peu saillantes, suivies par plusieurs constituants. Les formes ne sont jamais reprises par les adultes étudiés ici.
 - dans l'input des enfants, en revanche, ces formes figurent vers la fin de l'énoncé adressé à l'enfant, dans des positions saillantes qui facilitent la saisie. Les enfants les reprennent souvent.
- 64 En ce qui concerne la différence entre les enfants monolingues et bilingues, et entre la langue dominante et faible chez les bilingues, les observations suivantes ont été faites :
- La saillance des positions des verbes à l'imparfait est grosso modo la même dans l'input de tous les enfants, que ce soit des enfants monolingues ou bilingues, langue faible ou langue dominante. Par contre, il y a des différences en ce qui concerne la manière de travailler activement pour s'approprier ces verbes : alors que l'enfant monolingue (L1) et les enfants bilingues dans leur langue dominante (2L1,D) reprennent les verbes à l'imparfait à 10 - 13 % environ, les enfants bilingues dans leur langue faible ne reprennent que des cas isolés. C'est

surtout le cas pour Jean, qui malgré un input très adapté, ne reprend pratiquement jamais les verbes en question.

- Il semble aussi y avoir une différence entre les enfants dans la manière de reprendre le verbe « faisai- » en français et en suédois. L'enfant Jean dont la langue dominante est le suédois, essaie en français langue faible — comme en suédois — d'isoler le suffixe d'imparfait « -ais/-ait » pour l'ajouter à des verbes lexicalement pleins, stratégie qu'il abandonne plus tard.
- 65 C'est là un résultat qui n'était pas prévu dans cette étude, et qui indique que l'input seul ne rend pas compte de toutes les différences entre les groupes.

ANNEXE 1

Morphèmes temporels dans les récits personnels, pour référer au passé, chez des apprenants adultes (suédophones) du français L2

apprenant	mois de séjour	0verb	prs	inf/ptc	PC	était	IMPFAutr
Niveau 1 :							
Martin 1	(7)	1	18	1	--	--	--
Sara 1	(3)	7	7	1	2 ?	--	--
Petra 1	(5)	--	1	--	2	--	--
Sara 2	(7)	2	9	1	2	--	--
Niveau 2 :							
Björn 1	(3)	3	11	3	--	2	--
Johan 1	(8)	--	3	0	5	6	--
Karl 1	(8)	1	24	10	1	12	4
Niveau 3 :							
Björn 2	(7)	2	14*	8	10	1	--
Petra 2	(7)	1	14**	2	29	--	?
Johan 2	(10)	--	5*	3	7	4	?
Martin 2	(14)	3	10*	4	20	1	1
Karl 2	(10)	--	3	4	12	4	--
Martin 3	(16)	--	6	4	10	4	1
Johan 3	(12)	--	5**	4 ?	20	5	--
Niveau 4 :							
Johan 4	(14)	7	28**	8	21	29	--
Karl 3	(12)	--	8	29	41	59	22
Karl 4	(14)	--	15	19	18	29	6
Karl 5	(16)	--	--	--	5	5	2
Knut 1	(20)	--	--	--	21	6	--
Knut 2	(22)	--	1*	1	19	11	--
Knut 3	(35)	--	--	4	12	2	--

* surtout "est" et "a"

** "est", "a" et d'autres verbes statiques

ANNEXE 2

Indices de développement linguistique des enfants

JEAN						
enr âge	Suédois			Français		
	énoncés (tot) anl	mots (occ) typ LME		(tot) anl	énoncés (occ)	mots (typ)
LME						
J1 (1;10)	(96) 60	(133) 52 1,7		(116) 77	(132)	66
1,6						
J2 (2;0)	(219) 141	(276) 154 1,1		(203) 147	(214) 87 1,3	
J3 (2;2)	(154) 139	(239) 111 1,7		(148) 88	(114)	60
1,5						
J4 (2;4)	(425) 248	(614) 213 1,9		(326) 123	(244) 105 1,3	
J5 (2;6)	(173) 111	(384) 116 2,9		(163) 59	(159)	54
2,0						
J6 (2;9)	(202) 188	(524) 166 2,5		(206) 150	(636) 154 3,5	
J7 (2;11)	(209) 139	(472) 163 2,7		(230) 171	(578) 167 2,8	
J8 (3;1)	(237) 186	(631) 215 3,0		(170) 110	(411) 142 3,0	
J9 (3;3)	(269) 154	(569) 153 2,8		(251) 160	(515) 162 3,0	
J10 (3;5)	(241) 167	(830) 226 4,2		(249) 182	(625) 179 3,5	
J11 (3;7)	(254) 166	(654) 241 3,4		(238) 126	(443) 123 3,6	
J12 (3;9)	(251) 190	(704) 174 3,2		(245) 178	(882) 189 4,3	
MIMI						
enr âge	Suédois			Français		
	énoncés (tot) anl	mots (occ) typ LME		(tot) anl	énoncés (occ)	mots (typ)
LME						
M1 (2;0)	(54) 41	(134) 33 2,0		(124) 70	(221)	51
2,1						
M2 (2;2)	(211) 143	(594) 86 2,6		(195) 133	(565) 100 3,2	
M3 (2;6)	(203) 136	(749) 144 3,5		(180) 126	(577) 149 3,5	
M4 (2;10)	(230) 117	(785) 122 4,0		(220) 160	(676) 126 3,5	
M5 (3;2)	(210) 139	(686) 139 3,4		(217) 159	(740) 164 3,4	
M6 (3;7)	(223) 158	(1018) 203 4,8		(212) 157	(859) 183 4,3	
M7 (3;10)	(230) 160	(935) 205 4,3		(221) 162	(851) 173 3,9	
M8 (4;2)	(220) 123	(926) 210 4,8		(167) 99	(536)	144
3,7						
ANNE						
enr âge	Suédois			Français		
	énoncés (tot) anl	mots (occ) typ LME		(tot) anl	énoncés (occ)	mots (typ)
LME						
A1 (2;3)	(112) 26	(67) 32 1,8		(98) 62	(88) 54 1,4	
A2 (2;6)	(188) 56	(158) 38 1,7		(309) 182	(418) 108 1,9	
A3 (2;8)	(124) 66	(173) 39 1,9		(119) 78	(214)	64
2,7						
A4 (2;10)	(119) 29	(111) 30 1,8		(210) 114	(308) 106 2,4	
A5 (2;11)	(151) 70			(216) 42 2,5	(154) 93	(294)
3,2						
A6 (3;1)	(207) 38			(192) 42 2,2	(316) 148	(473) 127 2,9
A7 (3;3)	(182) 78			(379) 85 2,9	(207) 135	(469) 144 2,9
A8 (3;5)	(209) 94			(386) 80 2,4	(293) 198	(593) 177 2,8
A9 (3;7)	(155) 57			(354) 67 3,3	(209) 120	(590) 130 3,6
A10 (3;9)	(225) 93			(548) 88 3,6	(277) 151	(776) 168 4,5
A11 (4;0)	(147) 81			(324) 73 2,8	(208) 141	(652) 162 4,0
A12 (4;2)	(220) 88			(354) 79 3,3	(279) 147	(530) 155 3,5
A13 (4;4)	(217) 135			(530) 111 3,0	(232) 119	(554) 167 3,7

BIBLIOGRAPHIE

ANDERSSON, Anders-Börje & STRÖMQVIST, Sven (1990): *Adult L2 acquisition and gender: a cross-linguistic and cross-learner types perspective*. Gothenburg Papers in Theoretical Linguistics 61, Université de Göteborg.

DE HOUWER (1990): *The Acquisition of Two Languages from Birth: A Case Study*. Cambridge: Cambridge University Press.

- FLEISCHMANN, Suzanne (1988): *Tense and Narrativity. From Medieval Performance to Modern Fiction*. London: Routledge.
- GERHARDT, Julie (1988): "From discourse to semantics: the development of verb morphology and forms of self-reference in the speech of a two-year old". *Journal of Child Language* 15.
- GIVÓN, Talmy (1985): "Function, structure and language acquisition" in: Slobin, Dan (éd.): *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*. vol. 2: Theoretical Issues. London: Erlbaum.
- HARLEY, Birgit (1986): *Age in Second Language Acquisition*. Clevedon (Avon): Multilingual Matters.
- HICKMANN, Maya (1995): "Discourse organization and the development of reference to person, space and time". in: Fletcher, Paul & MacWhinney, Brian (éds.): *The Handbook of Child Language*. Oxford : Blackwell.
- KIHLSTEDT, Maria (1998) : *La référence au passé dans le dialogue - étude de l'acquisition de la temporalité chez les apprenants dits avancés*. Thèse de doctorat, Université de Stockholm.
- KLEIN, Wolfgang (1989) : *L'acquisition de langue étrangère*. Paris: Armand Colin.
- KLEIN, W., Dietrich, R. & Noyau, C. (1993). "The acquisition of temporality". in: Perdue, C. (éd). *Adult second language acquisition: Cross-Linguistic perspectives*. II: *The Results*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MEISEL, J.M. (1985) : « Les phases initiales du développement de notions temporelles, aspectuelles et de mode d'action ». *Lingua* 66.
- MEISEL, J.M. (1991): "Principles of universal grammar and strategies of language learning: some similarities and differences between first and second language acquisition". in: Eubank, Lynn (éd.): *Point Counterpoint. Universal Grammar in the Second Language*. Amsterdam : Benjamins.
- NOYAU, Colette (1991) : *La temporalité dans le discours narratif : construction du récit, construction de la langue*. Thèse d'habilitation, Université de Paris VIII.
- NOYAU, Colette (1997) : *Processus de grammaticalisation dans l'acquisition de langues étrangères : la morphologie temporelle*. In : C. Martinot, ed. *L'acquisition de la syntaxe en langue maternelle et en langue étrangère*, Besançon, Annales Littéraires de l'Université de Franche-Comté n° 631, p. 223-252.
- PETERS, Ann (1985): "Language segmentation: operating principles for the perception and analysis of language". in: Slobin, Dan (éd.): *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*. vol. 2: *Theoretical Issues*. London: Erlbaum.
- PIENEMANN, Manfred (à paraître): *Language Processing and Second Language Acquisition: Processability Theory*. Amsterdam: Benjamins.
- RONDAL, Jean-A. (1983) : *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage*. Bruxelles : Mardaga.
- SABEAU-JOUANNET, Emilie (1983) : "L'expression de l'organisation spatiale et temporelle, son évolution chez les enfants de 2 à 5 ans". in : François, F. et al. : *La syntaxe de l'enfant avant 5 ans*. Paris : Larousse.
- SCHLYTER, S. (1986). *L'acquisition des formes et des fonctions verbales françaises par des apprenants suédois*. in : Suomela-Härmä, E. & Välikangas, O. (éds). *Actes du 9e Congrès des Romanistes Scandinaves*, Helsinki : Société Neophilologique.

- SCHLYTER, S. (1990). "The acquisition of French temporal morphemes in adults and in bilingual children". in: Bernini, G. & Giacalone Ramat, A. (eds.): *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*. Milano: Franco Angeli.
- SCHLYTER, S. (1993). "The weaker language in bilingual Swedish-French children". in: K. Hyltenstam & Å. Viberg (éds): *Progression and regression in language*. Cambridge University Press.
- SCHLYTER, S. (1994). "Early morphology in the weaker language in French-Swedish bilingual children". *Scandinavian Working Papers in Bilingualism*, 1/94. Université de Stockholm.
- SCHLYTER, S. (1995a). "Morphoprosodic schemata in Swedish and French bilingual acquisition". in K. Maroldt & H. Pishwa (eds), *The Development of Morphological Systematicity in a Cross-linguistic Perspective*. Tübingen :Narr.
- SCHLYTER, Suzanne (1995b) : « Formes verbales du passé dans des interactions en langue forte et en langue faible ». *AILE (Acquisition et Interaction en Langue Étrangère)*, 6.
- SCHLYTER, Suzanne (1996) : "Bilingual children's stories : French passé composé/ imparfait and their correspondencies in Swedish". *Linguistics* 34-5.
- SCHLYTER, Suzanne (1997) : « Formes verbales et pronoms d'objet chez des apprenants adultes de français en milieu naturel. » in : Martinot, Claire (éd.) : *Actes du Colloque International de Besançon sur l'acquisition de la syntaxe en langue maternelle et en langue étrangère*. Paris: Les Belles Lettres
- SCHLYTER, S. & HÅKANSSON, G. (1994). "Word order in Swedish as the first language, second language and weaker language in bilinguals". *Scandinavian Working Papers in Bilingualism*, 1/94. Université de Stockholm.
- WHITE, Lydia (1989): *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. Amsterdam : Benjamins.

NOTES

1. Je remercie l'Institut Max Planck pour la Psycholinguistique à Nimègue pour avoir mis ces données à ma disposition.
2. Nous la notons -E dans les extraits de corpus.

RÉSUMÉS

Cette étude part de l'observation souvent faite que la forme de l'imparfait est difficile à apprendre et souvent remplacée par le présent par les apprenants de français langue seconde, alors que chez les enfants qui acquièrent le français comme langue maternelle cette forme est correctement utilisée dès le début. Il est montré ici que l'input et la saisie de ces formes diffèrent chez ces deux catégories d'apprenants. Dans la langue adressée aux enfants, les formes d'imparfait se trouvent le plus souvent vers la fin du tour de parole, ce qui facilite la saisie, alors que dans les questions adressées aux apprenants adultes, ces formes se trouvent surtout dans des positions beaucoup moins saillantes, et sont ainsi très rarement saisies. La même étude réalisée

auprès d'enfants bilingues indique pourtant que non seulement l'input entre en jeu, mais aussi la propension à saisir la forme : alors que dans leur langue dominante ces enfants semblent saisir très volontiers la forme d'imparfait, cela n'est pas le cas dans la même mesure dans leur langue faible.

This study starts from the frequently made observation that the imperfect form is difficult to acquire, and often replaced by a present tense form in second language learners of French, whereas for children acquiring French as their first language this form is learned correctly from the start. It is shown here that there is a difference in input and in intake of these forms in learners of the two categories. In the speech directed to the children, the imperfect forms occur mostly at the end of the speech turn, which facilitates the intake, whereas in the questions addressed to the adult learners, these forms occur most often in much less salient positions, and are very rarely taken in.

The same study of bilingual children indicates however that not only does the input play a role, but also the propensity of taking the form in : whereas in their dominant language these children seem to repeat and take in the forms very willingly, this does not occur to the same extent in the weaker language.

AUTEUR

SUZANNE SCHLYTER

Université de Lund