

Aile

## Acquisition et interaction en langue étrangère

Aile... Lia 1 | 2009

Au croisement de différents types d'acquisition :  
pourquoi et comment comparer ?

---

### Emploi de la morphologie temporelle en français L2 : étude comparative auprès d'enfants monolingues et bilingues de 8 à 9 ans

Maria Kihlstedt et Suzanne Schlyter

---



#### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/aile/4511>

ISSN : 1778-7432

#### Éditeur

Association Encrages

#### Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2009

Pagination : 89-115

ISSN : 1243-969X

#### Référence électronique

Maria Kihlstedt et Suzanne Schlyter, « Emploi de la morphologie temporelle en français L2 : étude comparative auprès d'enfants monolingues et bilingues de 8 à 9 ans », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], Aile... Lia 1 | 2009, mis en ligne le 01 janvier 2012, consulté le 24 avril 2019.

URL : <http://journals.openedition.org/aile/4511>

---

**EMPLOI DE LA MORPHOLOGIE TEMPORELLE  
EN FRANÇAIS L2 :  
étude comparative auprès d'enfants  
monolingues et bilingues de 8 à 9 ans**

**Maria KIHLESTEDT & Suzanne SCHLYTER**

**RÉSUMÉ**

Dans cette étude, nous nous intéressons à la spécificité du français acquis en tant que langue seconde par des enfants (eL2). La comparaison porte sur la morphologie du temps et de l'aspect dans trois groupes d'enfants âgés de 8 à 9 ans : enfants monolingues francophones (L1), enfants bilingues simultanés (les deux langues depuis la naissance, 2L1) et enfants immergés en français comme langue seconde depuis l'âge de 3 ans et demi (eL2). La production des formes du présent, du passé et du futur est examinée dans un test qui consiste à compléter des énoncés. Tous les enfants produisent dans une large mesure les formes visées par le test mais les enfants L2 se différencient des deux autres groupes par une production globalement plus restreinte des formes visées, en particulier du futur simple et de l'imparfait. Les résultats sont discutés en fonction de l'âge du début de l'acquisition d'une part, et de l'influence de la tâche d'autre part. Nous avançons l'hypothèse selon laquelle le développement morphologique prendrait très tôt des itinéraires d'acquisition différents, alors que l'utilisation discursive des temps verbaux, qui dépend du développement cognitif, suivrait des étapes communes aux trois modes d'acquisition infantine.

**Mots-clés** : bilinguisme simultané, bilinguisme successif, morphologie temporelle, futur simple, imparfait.

## 1. Introduction

De nombreuses études ont comparé l'acquisition d'une même langue par des apprenants adultes (aL2) et par des enfants (L1). En revanche, les études sur l'acquisition d'une langue seconde par les enfants (désormais eL2) sont beaucoup plus rares. Il en est de même pour l'étude des similarités et des différences entre l'acquisition eL2 et l'acquisition bilingue simultanée (2L1, deux langues premières dès la naissance).

Notre étude compare le développement de la morphologie du temps et de l'aspect dans ces deux derniers types d'acquisition, se focalisant essentiellement sur le bilinguisme successif (eL2). Les sujets analysés sont des enfants fréquentant la même classe d'une école française en Suède. Notre intérêt primordial est de tenter de dégager d'éventuelles différences dans le développement du français lorsque l'acquisition débute à des âges différents. Les modes d'acquisition que nous comparons avec les sigles adoptés dans cet article sont les suivants :

Modes d'acquisition	sigle
première langue (ici surtout le français)	L1
deux premières langues = bilinguisme simultané (ici suédois et français)	2L1
langue seconde acquise pendant l'enfance (début à 3-4 ans) = bilinguisme successif (ici suédois L1, français L2)	eL2
langue seconde acquise à l'âge adulte (ici souvent suédois L1, français L2)	aL2

**Tableau 1 : Modes d'acquisition comparés**

Dans les études qui se sont penchées sur ce type de comparaisons (*cf.* Meisel 2008b pour un résumé), les enfants dits « 2L1 » sont exposés dès la naissance à deux langues, généralement dans une famille avec un parent de chaque langue. Les enfants dits « eL2 » sont exposés à une langue seconde pendant l'enfance, mais débutent l'acquisition plus tard que les 2L1, souvent au cours d'une scolarisation dans la L2. Selon Meisel (2008a), l'acquisition eL2 est définie comme ayant un AO (= *Age of Onset*) entre 3-4 ou 7-8 ans. Nous entendons par AO (sigle utilisé ci-après) l'âge de la première exposition à la langue seconde, même si l'enfant ne produit pas encore cette langue.

Nos questions sont les suivantes : (1) comment se situe le développement linguistique d'un enfant L2 par rapport aux enfants bilingues simultanés (2L1) d'une part, et aux adultes acquérant la même langue en tant que L2 (aL2) d'autre part ? (2) Dans quelle mesure le développement du français dans le bilinguisme simultané (2L1) ressemble-t-il à l'acquisition monolingue du français (L1) ? Nous disposons de très peu de réponses à ces questions, malgré l'importance des enjeux pour le domaine d'acquisition des langues en particulier et pour l'intérêt général que présente cet axe de recherche dans la société actuelle, notamment en Europe où le plurilinguisme des enfants est de plus en plus encouragé.

La spécificité du développement de type eL2 pose inévitablement la question du rôle de l'âge du début de l'acquisition pour le développement linguistique de l'enfant. En comparant le développement du français par des enfants de types eL2, 2L1 et L1, de conditions d'input et de niveau linguistique général semblables, nous essayons d'isoler l'impact du facteur AO pour ce développement. Ainsi nous espérons contribuer aux débats en cours sur ces questions.

Cette problématique est abordée dans un projet mené conjointement à l'université de Lund, Suède, et à l'université de Paris Ouest Nanterre. Les premières observations de ce projet (STUF *Startålder och utveckling i franska*, 'âge du début de l'acquisition et développement en français') suggèrent que le français des enfants 2L1 ressemble davantage à celui des enfants monolingues, alors que les enfants L2 manifestent, aux stades initiaux, plus de traits typiques de l'acquisition adulte L2 (cf. Granfeldt, Schlyter & Kihlstedt 2007 ; Meisel 2008a, 2008b), tout au moins pour un certain nombre de phénomènes morphologiques.

Si l'itinéraire initial des enfants L2 ressemble à celui des adultes L2, on peut s'interroger sur la suite du développement : les eL2 parviendront-ils à se rapprocher des monolingues (L1) ou des bilingues simultanés (2L1) ? Si oui, quand et comment ? Nous abordons ces questions dans cette étude à partir d'un aspect précis de la capacité langagière, à savoir l'acquisition des formes morphologiques du temps et de l'aspect. Nous avons utilisé une tâche expérimentale de complètement oral de phrases à partir d'un support imagé, conçu pour mesurer la capacité à utiliser les morphèmes du présent, du passé composé, de l'imparfait et du futur simple en français.

### 1.1. L'âge critique et le bilinguisme successif

La question du rôle de l'âge et de l'existence d'une « période critique » pour l'acquisition des langues continue à susciter un grand intérêt et de vifs débats, tant sur le plan théorique que sur le plan de ses applications. Meisel

(2008a, 2008b) s'est particulièrement penché sur cette question et, à partir d'une série de recherches dans ce domaine, postule une différence fondamentale entre l'acquisition du type (2)L1 et du type aL2. La question se pose alors de savoir à quel âge se situe la différence entre ces deux types d'acquisition, et quels phénomènes sont concernés. Meisel (2008b) propose de considérer l'hypothèse de la période critique comme

« un ensemble de périodes sensibles, n'affectant que certains domaines spécifiques de la grammaire et à des périodes différentes au cours du développement. Des changements importants semblent intervenir vers 4 ans environ, puis à nouveau vers 6-7 ans environ. » (Meisel 2008b : 268).

Tout en admettant que le facteur de l'âge n'est sans doute pas le seul en jeu, il postule que les trois-quatre premières années de vie semblent être nécessaires au développement à long terme d'une compétence native dans deux langues (cf. Meisel 2008b ; Hyltenstam & Abrahamsson 2003). En donnant l'exemple d'enfants allemands dont la première exposition au français a eu lieu entre 3 et 4 ans, il note que leur français manifeste des traits grammaticaux dans le domaine de la finitude (formes et positions des verbes) qui se retrouvent également en aL2, mais ni en L1, ni en 2L1 allemand-français. L'explication se situerait dans le domaine de la maturité neurale : après 3-4 ans, certaines parties cruciales du mécanisme de l'acquisition du langage (angl. *Language Acquisition Device*, désormais LAD) ne seraient plus accessibles.

Meisel propose ainsi qu'aussi bien l'état final de l'acquisition d'une langue que l'itinéraire suivi dès le début pourraient être utilisés comme critères pour déterminer si le développement suit les principes d'acquisition du type L1 ou L2. La question centrale est celle de savoir s'il s'agit d'un simple retard ou d'une différence, c'est-à-dire si le développement linguistique eL2 n'est pas seulement retardé mais également variable qualitativement entre L1 et 2L1.

Il n'existe cependant pas de consensus général sur l'âge ou les âges cruciaux pour acquérir une L2 de la même manière qu'une L1. Les études existantes, qui concernent surtout l'allemand et le néerlandais, ne sont pas concluantes (cf. Unsworth 2005 pour un résumé). Pour tester la validité d'un âge critique très précoce pour la syntaxe, Rothweiler & Kroffke (2006) ont suivi longitudinalement des enfants dont l'apprentissage de l'allemand avait commencé entre 3 et 5 ans. Ceux-ci ne semblent pas avoir de problèmes avec les phénomènes syntaxiques typiques de l'allemand. Les chercheurs constatent non seulement une variabilité individuelle entre les enfants, mais aussi une acquisition de la syntaxe similaire à celle qui est attestée en L1 allemand pour l'inversion du

sujet et la position du verbe (V2). Tracy & Thoma (sous presse) arrivent à une conclusion semblable pour l'allemand eL2.

Selon d'autres chercheurs, il n'y a pas de différence fondamentale entre l'acquisition L1 et aL2 : la faculté d'apprendre une langue reste en principe la même pendant toute la vie, même si la capacité d'acquisition des langues diminue graduellement avec l'âge (cf. Montrul 2008 ; Singleton 2003, à paraître). Dans cette optique, la question concernant un âge spécifique à partir duquel les deux types d'acquisition varieraient ne se pose pas, et les morphèmes du temps et de l'aspect, même dans leurs distinctions fines, seraient aussi acquis par les aL2 (Montrul 2008).

Jusqu'à présent, enfin, la question de l'âge en bilinguisme infantin a surtout concerné des phénomènes morphosyntaxiques et moins des facteurs sémantiques et discursifs. Si l'on tient compte de tous les moyens linguistiques à la disposition des enfants, y compris des moyens sémantiques, pragmatiques et discursifs, les hypothèses ne sont pas forcément les mêmes. Les études empiriques sont jusqu'ici peu nombreuses dans ce domaine.

## 1.2. L'acquisition de la morphologie temporelle

En français L1, les chercheurs s'accordent à penser que le marquage morphologique du temps et de l'aspect est acquis pour l'essentiel à 3-4 ans (cf. Bronckart 1976 ; Jakubowicz 2003). Sabeau-Jouannet (1977), Bronckart (1976), Fayol (1982) et, plus récemment, Morgenstern *et al.* (sous presse) se sont penchés sur les formes d'émergence plus tardives, telles que l'imparfait, le plus-que-parfait et le futur simple. Sans entrer dans les détails de ces études, nous pouvons en conclure que vers 4-5 ans, toutes les formes sont productives, même si toutes les valeurs ne sont pas encore acquises.

Pour ce qui est de l'acquisition bilingue simultanée (2L1), Schlyter (1990) et Rieckborn (2007) proposent l'ordre d'apparition des morphèmes suivant pour le français : 1. Formes « courtes » et « longues » ; 2. Être + participé passé (*est cassé*) ; 3. Passé composé de verbes résultatifs, modal + infinitif (*va/veux chercher*) ; 4. Futur proche ; 5. Imparfait ; 6. Futur simple et plus-que-parfait.

Les comparaisons explicites entre 2L1 et aL2 de Rieckborn (2007) montrent une différence à un stade précoce, du moins, entre les enfants 2L1 d'une part, et les aL2 de l'autre. Chez les aL2 de Rieckborn, comme chez ceux de nombreux chercheurs qui ont étudié la morphologie temporelle en français L2, on trouve de nombreuses formes de base, longues (*je parle*) ou courtes (*hier je*

*parle*). Cela n'est pas le cas chez les L1 et les 2L1, qui utilisent dès le départ la morphologie temporelle sans formes de base idiosyncrasiques.

Le développement de la morphologie du temps et de l'aspect en français aL2, observé dans plusieurs études, peut se résumer comme suit :

Stade 1 : Deux formes de base (par défaut) en usage variable : une forme courte et une longue : « avant, je *joue* » « il *donne* » (cf. Dietrich *et al.* 1995 ; Schlyter 1996).

Stade 2 : Marquage de la valeur du passé avec le passé composé : '*Aux V-e*' (*il a donné, il a suivi*). Apparition de quelques formes isolées à l'imparfait : *était, avait* (cf. Bartning & Schlyter 1994 ; Dietrich *et al.* 1995).

Stade 3 : La plupart des contextes du passé sont marqués morphologiquement. Emergence de l'imparfait, qui est moins fréquent que le passé composé et restreint à quelques lexèmes : *était, avait, voulait*, etc. La forme de base courte persiste, surtout dans des contextes imperfectifs : « *j'ai fait des promenades, mais il pleut tout le temps* » (cf. Bartning & Schlyter 2004 ; Devitt 1992 ; Kihlstedt 2002a, 2002b ; Schlyter 1996). Ce stade ressemble à la *variété postbasique 1* chez Benazzo & Starren (2007).

Stade 4 : L'imparfait se propage sur des verbes dynamiques, le plus-que-parfait apparaît, ainsi que le futur simple dans quelques cas isolés. Tous les contextes du passé sont marqués (cf. Kihlstedt 2002a, 2002b ; Bartning & Schlyter 2004). Ce stade ressemble à la *variété postbasique 2* chez Benazzo & Starren (2007).

Stade 5 : Stabilisation de toutes les formes ; le plus-que-parfait est utilisé de manière pratiquement standard, le futur simple est utilisé de manière plus riche et spontanée, ainsi que le conditionnel et le subjonctif (cf. Bartning & Schlyter 2004).

À la différence des enfants (2)L1, les aL2 utilisent au début de nombreuses formes de base. L'ancrage temporel se fait alors souvent par des formes adverbiales (cf. Dietrich *et al.* 1995). À une étape ultérieure, apparaît le passé composé, qui est parfois surgénéralisé à des contextes de l'imparfait (cf. Schlyter 1996 ; Kihlstedt 2002a, 2002b). Les enfants (2)L1 par ailleurs, et contrairement aux aL2, utilisent la combinaison – rare et marquée – des verbes téliques/ponctuels à l'imparfait (*tombait, finissait*), bien que ces verbes soient généralement utilisés dans les temps perfectifs comme le passé composé (*est tombé, a fini* etc.). Cette combinaison est rare chez les aL2, même avancés (cf. Kihlstedt 2002a, 2002b).

À la lumière de ces différences entre (2)L1 et aL2, on peut se poser la question suivante : les enfants L2 aux stades tardifs ont-ils une maîtrise similaire aux enfants bilingues simultanés (2L1) et/ou aux monolingues francophones (L1) du même âge pour les formes de l'imparfait et du futur simple, qui selon les études émergent tardivement ?

## **2. Le projet STUF – âge du début et développement du français**

Dans le projet STUF, nous essayons d'isoler le facteur AO d'autres facteurs pour voir dans quelle mesure l'âge du début de l'acquisition joue un rôle dans le développement du français chez des enfants du type eL2, 2L1 et L1. L'AO varie selon les groupes, à savoir à la naissance pour les enfants L1 et 2L1 et au début de l'immersion du français à l'école pour les eL2 (à 3;5 ans).

Tous les enfants de l'étude viennent du Lycée Français Saint Louis de Stockholm. Ils suivent les mêmes cours dans la même classe. Leur situation d'apprentissage à l'école est identique, si ce n'est que les enfants L2 ont eu au départ quelques heures supplémentaires d'appui linguistique du français. Tous les enfants L1, 2L1 et L2 parlent français dans les cours, avec les professeurs, et en grande partie aussi avec les autres enfants. Les enfants 2L1 et eL2 communiquent également en suédois, surtout en récréation et pendant leur temps libre. Néanmoins, les amis francophones monolingues sont nombreux et, par conséquent, le milieu linguistique à l'école et pendant les loisirs est la plupart du temps totalement bilingue, en particulier pour les enfants 2L1 et L2. Cette situation est renforcée par l'implantation géographique de l'école située sur une île où vivent un grand nombre des familles et où s'est développée une micro-culture franco-suédoise, avec de nombreux cafés et magasins français. Ainsi, l'environnement linguistique de tous les enfants est très semblable, à une exception près : les enfants L1 francophones ne sont que très peu exposés au suédois et ne le parlent pas.

### **2.1. Étude exploratoire**

Dans Granfeldt *et al.* (2007), nous avons comparé 14 enfants de cette école entre 5 et 7 ans selon la répartition suivante : sept enfants eL2, cinq enfants 2L1 et deux enfants L1.



### 2.1.1. *Le niveau linguistique général*

Pour apprécier comparativement le niveau linguistique général des enfants nous avons mesuré, dans un premier temps, la longueur moyenne de leurs énoncés (LME), ainsi que de la Diversité de leur Vocabulaire (VocD). Cela nous a permis de répartir les 14 enfants dans deux grands groupes – un groupe “Haut niveau” et un groupe “Bas niveau” –, où les deux indices LME et VocD allaient dans le même sens, indépendamment du type d’acquisition et de l’âge. Ainsi, par exemple, quelques enfants 2L1 de 5 ans se situaient au même niveau que des enfants L2 de 7 ans qui avaient commencé leur acquisition à 6 ans (eL2 débutants). De la même manière, les eL2 de 6-7 ans, qui avaient commencé l’acquisition du français à 3;5 ans, avaient les mêmes taux que les L1 et les 2L1 de 6 ans. Après avoir isolé le développement linguistique général, il était plus facile de dégager les éventuelles différences dans le développement grammatical. Par exemple, si les eL2 de 6-7 ans, avec un AO de 3;5 ans, avaient une maîtrise moins prononcée que les L1 et les 2L1 de 6 ans concernant un phénomène grammatical donné, cette différence pouvait de manière plus fiable être interprétée comme étant liée au mode d’acquisition plutôt qu’au niveau linguistique général, qui, lui, était similaire.

### 2.1.2. *Phénomènes grammaticaux étudiés*

D’autres études sur les (2)L1 et aL2, ainsi que nos études antérieures sur la combinaison suédois-français, ont montré de nettes différences en ce qui concerne les phénomènes suivants : les formes qui expriment la finitude et la morphologie de la temporalité (*cf.* Schlyter 2003), les syntagmes nominaux, notamment le genre (*cf.* Granfeldt 2003), de même que les pronoms et les clitiques (*cf.* Granfeldt & Schlyter 2004).

Ainsi, dans Granfeldt *et al.* (2007), nous nous sommes concentrés sur les formes finies vs non finies, les morphèmes exprimant le passé, les objets clitiques et le genre.

### 2.1.3. *Résultats*

Les résultats ont montré que les enfants L2 se distinguent des enfants L1 sur tous les phénomènes étudiés. Il en va de même lorsqu’on les compare aux 2L1, sauf pour le genre et certaines positions des objets clitiques, comme il ressort du Tableau 2 :

eL2 = aL2 ≠ (2)L1	2L1 = L1 ≠ (a/c)L2	2L1 = eL2 ≠ L1
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formes verbales non finies (*<i>il prendre</i> etc. fréquentes en eL2)</li> <li>• Marquage du passé (formes de base fréquentes en eL2)</li> <li>• Objet clitiques (position postverbale émerge en eL2)</li> <li>• Accord du genre (env. 25% d'erreurs aux stades initiaux de eL2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formes verbales non finies (pas d'erreurs)</li> <li>• Marquage du passé (pas d'erreurs)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objet clitiques (position intermédiaire erronée en 2L1 et en eL2, pas en L1)</li> <li>• Accord du genre (plus d'erreurs en 2L1 et en eL2 qu'en L1)</li> </ul>

**Tableau 2. Résultats de l'étude exploratoire des trois modes d'acquisition infantine (adapté de Granfeldt *et al.* 2007 : 35)**

Les enfants L2 Lena et Nancy, étudiées ici, ont été incluses dans cette première étude. Elles avaient alors entre 6 et 7 ans et trois années d'exposition au français et se trouvaient déjà au niveau le plus élevé du groupe eL2. En ce qui concerne le marquage morphologique du passé, elles se comportaient donc plutôt comme des apprenants aL2 d'un niveau assez avancé (*cf.* Tableau 2, colonne à gauche). Cela s'est traduit par un recours occasionnel à des formes de base en contexte passé, une fréquence faible de l'imparfait par rapport au passé composé, l'imparfait étant chez toutes les deux largement réduit aux formes *était* et *avait*, ce qui correspond plutôt au stade 3 en aL2 (*cf.* 1.2 *supra*).

## 2.2. Prolongement du projet

Après cette étude exploratoire, nous avons poursuivi la collecte de données longitudinales et les études de ce corpus. Nos recherches portent sur la temporalité et la finitude aux niveaux débutants (Schlyter), sur les pronoms clitiques (Granfeldt), sur le profil général des enfants dont l'âge du début de l'acquisition varie entre 3-4 et 6-7 ans (Schlyter), et enfin, sur la temporalité aux niveaux avancés/tardifs (morphologie et narrations, Kihlstedt). Une partie de cette dernière recherche est présentée *infra*. Nous nous interrogeons en particulier sur la suite de l'évolution des eL2 les plus avancés (Lena et Nancy) de l'étude exploratoire.

### 3. Une étude sur la production induite des formes temporelles

Il ressort de ce qui précède que cette étude ne constitue qu'une partie d'un ensemble d'études longitudinales auprès des enfants d'une même école. Ainsi, malgré le nombre peu élevé d'enfants dans chaque groupe, il nous a semblé intéressant d'inclure dans le projet un dispositif expérimental, qui nous permette d'avoir une vue plus exacte de la performance réelle des mêmes enfants dans un éventail de tâches différentes.

#### 3.1. Méthode

Nous avons utilisé une partie d'un dispositif expérimental qui a été élaboré par Roulet (2002) pour tester l'hypothèse d'un déficit sélectif chez des enfants dysphasiques. Il s'agissait, dans cette étude, de l'utilisation des temps verbaux chez des enfants dysphasique de 4 à 8 ans, par rapport à celle des enfants français tout-venant, âgés de 4 à 5 ans.

L'expérience repose sur une tâche de complètement d'énoncés. Pour susciter les temps du présent (désormais PRS), du passé composé (désormais PC), de l'imparfait (IMP) et du futur simple (FS), on présente aux enfants une série de 10 petites histoires sur un écran d'ordinateur. Chaque histoire est composée de quatre images représentant une action à différents moments de la vie d'un personnage. Pour chaque image, on introduit le contexte par l'intermédiaire d'un personnage, qui effectue une activité (PRS), se souvient d'un événement passé (PC), ou d'une habitude du passé (IMP), ou encore imagine un événement futur (FS).

Le personnage varie selon les histoires : une fillette, un garçon, un chien, un crocodile, un ours, un lapin ou une souris. L'ordre des images varie dans chaque histoire, pour éviter que les mêmes temps verbaux ne se suivent.

##### 3.1.1. Procédure expérimentale

La procédure utilisée pour susciter les temps verbaux est la suivante. Tout d'abord, le personnage et le contexte sont présentés à l'enfant : par exemple « *Ce petit chien adore mordre tout ce qu'il trouve parce que comme ça il se fait les dents [...]* ». Puis on introduit une séquence de quatre images (une à la fois). Chacune des images représente un événement évoquant le même verbe, par exemple *mordre*. Les commentaires de l'expérimentateur, lors de la présentation de chaque image, permettent de situer l'événement dans le temps (présent, futur, passé). L'enfant doit ensuite compléter la dernière proposition,

qui contient des expressions adverbiales telles que *maintenant* (pour le PRS), *hier* (pour PC), *il y a longtemps*, *encore petit*, *souvent* (IMP) ou *plus tard*, *dans quelques années* (pour le FS). L'expérimentateur, en l'occurrence l'institutrice de l'enfant, introduit les expressions adverbiales selon des consignes très précises. Voici un exemple d'une séquence d'images, des consignes et des réponses attendues pour le verbe *mordre* :

« *Voici un petit chien. Ce petit chien adore mordre tout ce qu'il trouve parce que comme ça il se fait les dents. Il cherche de quoi mordre maintenant : une chaussure, un os, un bout de bois... Donc maintenant, on va raconter l'histoire ensemble, je commence et tu continues* ».

**Image 1** : *Il rêve de mordre un gros bout de bois mais ses dents sont encore trop petites. Il pense à plus tard. Dans quelques années, une fois grand...*

**Réponse visée** : *il mordra / pourra mordre un bout de bois* (FS)

**Image 2** : *Tu vois ce petit os ici (pointant l'image). Le chien se rappelle qu'il y a très longtemps, encore petit, tous les jours...*

**Réponse visée** : *il mordait un petit os* (IMP).

**Image 3** : *Il se rappelle aussi que hier matin, en jouant avec le chat (pointant l'image)...*

**Réponse visée** : *il a mordu la queue du chat* (PC).

**Image 4** : *Enfin, il a trouvé de quoi mordre. Donc, pour jouer maintenant...*

**Réponse visée** : *il mord une chaussure* (PRS).

Le concept de « réponse visée » mérite quelques explications. Dans ce test, les adverbes de la consigne offrent un contexte favorisant un temps verbal spécifique. Or, malgré la consigne, il se peut que la réponse contienne des temps verbaux différents de ceux qui sont attendus. À titre d'exemple, dans le contexte *il se rappelle que hier matin*, l'IMP était donné aussi souvent que le PC comme réponse chez les enfants de 4 ans (cf. Roulet 2002, Annexe 8b, p. XIII). En revanche, des adultes qui ont effectué le test ont répondu à 100% avec la forme visée, ou « correcte » dans les termes de Roulet (cf. Roulet 2002 : 18). Comme nous analysons des enfants plus âgés que ceux analysés par Roulet, nous avons choisi d'utiliser le terme « réponse visée » de manière neutre, et de faire cas des réponses « non attendues » dans l'analyse. Pour la même raison nous évitons de parler de réponse correcte ou incorrecte.

De plus, nous avons fait quelques modifications dans ce qui constitue une réponse visée par rapport à l'analyse de Roulet. Premièrement, alors que

Roulet a inclus le futur proche comme une réponse visée dans le contexte futur (cf. image 1 *supra*), nous n'avons considéré que le futur simple et ce pour deux raisons. Le futur proche annonce, à côté de sa référence au futur, le trait de « proximité » d'une action, qui indique que le début de l'action est imminent, ou qu'une limite est sur le point d'être franchie (cf. Weinrich 1989 ; Riegel *et al.* 1994), par exemple *il va mordre*. Le futur proche réfère ainsi à la fois au moment de la parole et à un moment dans le futur. Les adverbes utilisés dans la consigne pour induire le futur, *dans quelques années, plus tard, une fois grand*, n'ont pas cette implication de double référence temporelle. Une réponse au futur proche, comme par exemple *dans quelques années il va mordre un bout de bois* nous paraît donc moins attendue. Par ailleurs, la confirmation produite par l'institutrice est toujours au futur simple.

Deuxièmement, nous avons inclus le plus-que-parfait (désormais PQP) comme réponse visée dans le contexte du PC *il se rappelle que hier matin [...]*. Comme le signalent entre autre Riegel *et al.* (1994), Weinrich (1989) et Fayol (1982), le PQP exprime une valeur narrative à l'oral, quand il s'agit soit d'une « préhistoire » à un récit (cf. Weinrich 1989), soit d'événements éloignés, coupés de l'*ici et maintenant* (cf. Fayol 1982). Dans le test en question, le recours au PQP dans sa valeur narrative nous paraît plausible<sup>1</sup>, étant donné que les différents événements liés au même personnage au sein d'une séquence sont présentés sans que leurs liens temporels ne soient ni explicités ni inférables. Ainsi, que l'on utilise le PC (dans son sens perfectif) ou le PQP dans le contexte de l'image 3, cela revient, sémantiquement parlant, au même, comme le montre l'exemple suivant<sup>2</sup>:

- (1) INV: Là tu vois il y a une carotte. Et le lapin se souvient que pour le goûter hier après-midi ... ?

CHI: **Il avait mangé** une carotte. (Louis L1, 9;10)

Enfin, toute réponse visée est comptabilisée comme telle même en cas d'erreurs affectant la racine du verbe. Ainsi, les formes *buvra* pour *boira* (Lena L2) ou *peindait* pour *peignait* (Eric L1, Elvis 2L1) sont considérées comme des réponses visées du FS ou de l'IMP. Dans l'ensemble, ces types d'erreurs sont rares. Il

- 
1. Le PQP sert aussi à marquer l'antériorité d'un procès par rapport à un autre procès, comme par exemple *quand je suis arrivé il était déjà parti*. Or, cette valeur, acquise vers 9-10 ans (cf. Fayol 1982), n'est pas induite par les questions du test.
  2. Conventions adoptées dans les exemples : INV= intervieweur (en l'occurrence l'institutrice), CHI = l'enfant, [/],[//] = pause, [...] = mots omis, +/- = chevauchement des paroles.

convient de souligner aussi que la production de *temps visé* ne veut pas dire que le *verbe* lexical de l'événement est repris dans la réponse : certains verbes du test sont en effet peu fréquents, notamment dans certains temps, comme par exemple, *mordra* ou *peignait*.

Les verbes représentant les événements dans le test sont les suivants : *réparer, manger, mettre, boire, peindre, conduire, cueillir, lire, mordre, écrire*. Ils sont pour la plupart des procès résultatifs, appelés aussi téléiques du fait qu'ils contiennent une borne ou un changement d'état, soit inhérent au verbe, comme *mettre, réparer*, soit par un complément d'objet individué, comme *boire un verre de chocolat, peindre le mur, lire une bande dessinée*.

### 3.1.2. Enfants examinés et conditions d'enregistrement

Les enregistrements ont eu lieu dans une salle de l'école. Deux institutrices ont réalisé l'ensemble des enregistrements. Les enfants les connaissaient bien, ce qui a créé une ambiance conviviale et rassurante, permettant aux enfants de donner le meilleur d'eux-mêmes. Un quart d'heure de conversation libre, sur des sujets concernant le passé et l'avenir, a précédé le test. Ce dernier a ainsi été naturellement inséré dans l'échange entre l'institutrice et l'enfant.

Les enfants retenus pour cette étude sont les suivants: Eric et Louis (L1 français), qui sont en Suède depuis moins de 6 mois ; Elvis et Lina, bilingues simultanés (2L1) ayant un niveau de langue équilibré en français et en suédois d'après nos tests de niveau linguistique général (*cf.* 2.1.1 *supra*) ; Lena et Nancy, deux enfants suédophones (eL2) qui ont été entièrement scolarisées en français.

Enfant	L1		2L1		L2	
Nom	Eric	Louis	Elvis	Lina	Lena	Nancy
Age	8;9	9;10	8;11	8;5	9;1	8;7
AO	Naissance	Naissance	Naissance	Naissance	3;6	3;4

**Tableau 3. Sujets analysés**

Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, le fait de disposer de données d'enfants fréquentant la même école, voire la même classe, nous permet de mieux saisir la particularité de chacun des trois modes d'acquisition, tout en gardant constante la variable « contexte d'acquisition ». Il est rare de trouver les trois modes d'acquisition pour le même couple de langues L1 et L2 au sein d'une

même classe. Le Lycée St Louis de Stockholm (et peut-être d'autres écoles françaises à l'étranger) présente à cet égard un contexte particulièrement intéressant pour des comparaisons de l'acquisition enfantine bilingue.

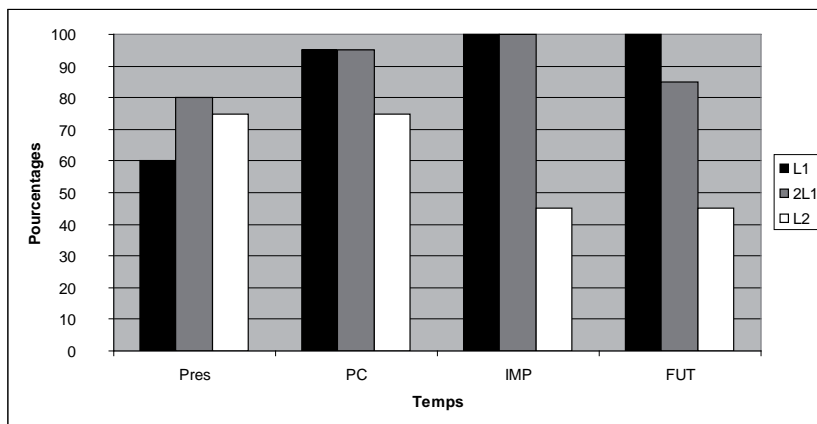
#### 4. Résultats

Les résultats sont présentés en trois temps. Dans un premier temps, on s'intéresse aux réponses visées d'un point de vue général quantitatif (Figure 1). Dans un deuxième temps, on fera une comparaison avec les résultats de Roulet (2002) concernant des enfants L1 de 4 à 5 ans, qui ont fait le même test (Tableau 4). Finalement, nous proposons une analyse qualitative plus approfondie des réponses, en tenant compte des productions autres que celles qui sont attendues (Tableau 5 et les exemples).

La Figure 1 montre un clivage général entre les monolingues (L1) et les bilingues simultanés (2L1) d'un côté, et les enfants bilingues successifs (eL2) de l'autre : les enfants L1 et 2L1 produisent plus de réponses attendues que les eL2, sauf pour le présent<sup>3</sup>.

La prise en compte de chaque temps séparément montre que la tendance se confirme pour les réponses visées au PC/PQP et se renforce en ce qui concerne l'IMP et le FS : on trouve seulement 45% de réponses visées à l'IMP et au FS chez les eL2 ; par rapport à 100% en L1, et 100% à l'IMP et 85% au FS en 2L1. Ainsi, en ce qui concerne l'IMP et le FS, l'écart entre L1/2L1 et eL2 se creuse.

- 
3. Nous ne faisons pas état du présent dans nos analyses, étant donné que tous les enfants étudiés maîtrisent bien ce temps. Mentionnons seulement le fait que les réponses attendues au présent s'opposent à la tendance générale : les L1 en ont moins que les L2 et les 2L1 en ont plus que les deux autres groupes. Cela nous semble pouvoir être lié à la consigne : *maintenant* est utilisé pour induire le présent (cf. image 4 *supra*), alors que cet adverbe s'utilise souvent comme une borne à partir de laquelle on se projette dans le futur. Aussi les enfants répondent-ils souvent au futur dans ce contexte, comme dans l'exemple suivant : « *Pour jouer maintenant ? Il va **mordre** une chaussure* » (Eric L1).



**Figure 1. Pourcentages de réponses visées**

(L1 = enfants monolingues, 2L1 = bilingues simultanés,  
eL2 = bilingues successifs)

Avant d'examiner qualitativement en quoi consistent ces différences, nous comparons nos résultats avec ceux des enfants L1 étudiés par Roulet (2002). Ceux-ci avaient eu 4 à 5 ans d'exposition au français en tant que langue maternelle lorsqu'ils ont fait le même test, ce qui est comparable aux 5 ans d'exposition de nos enfants L2. Si les résultats sont semblables, nous aurions à faire à une différence de simple retard en eL2, par rapport aux enfants L1 de 8 ans, plutôt qu'à une différence de nature. Pour y voir clair, nous incluons également les L1 de 8 ans d'exposition au français de la présente étude dans le Tableau 4<sup>4</sup> :

	PRES	PC / PQP	IMP	FS
L1 4 ans (Roulet 2002)	87%	42%	85%	61%
L1 8 ans (Eric, Louis)	60%	95%	100%	100%
eL2 8 ans (Lena ; Nancy)	75%	75%	45%	45%

**Tableau 4. Pourcentages de réponses visées chez les L1 de 4 ans (Roulet, 2002), les L1 et les eL2**

4. Nous avons inclus les réponses au PQP chez les enfants étudiés par Roulet dans la colonne PC/PQP, et exclu les réponses au futur proche dans la colonne FS, afin de permettre une comparaison précise entre ses enfants et les nôtres.



Trois remarques s'imposent à propos du Tableau 4. Premièrement, les enfants L1 de 4 ans ne donnent que 42% des réponses visées au PC/PQP. Ils produisent une forme à l'IMP dans la moitié de ces contextes, par ex. *hier après-midi il lisait une bande dessinée* (cf. Roulet 2002 : 19). Cet usage n'est pas erroné, mais s'oppose aux résultats de la présente étude, où les L1 aussi bien que les eL2 ont des pourcentages plus élevés de PC/PQP dans le même contexte. Une explication possible est que la maîtrise du PQP n'est pas entièrement acquise par les plus jeunes enfants L1.

Deuxièmement, plus important à nos yeux, les L1, à 4 comme à 8 ans, donnent plus de réponses visées à l'IMP et au FS par rapport aux eL2 : le FS semble être en voie d'être intégré à 4 ans (61% des réponses visées) et semble l'être complètement à 8 ans (100%). Pour l'IMP, la différence entre les deux groupes des L1 et des eL2 est encore plus marquée: 85% de réponses visées à 4 ans, 100% à 8 ans et seulement 45% à 8 ans en L2, malgré cinq années d'exposition au français en contexte scolaire.

Troisièmement, tous les enfants L1, à 4 ans comme à 8 ans, ont toujours des taux plus élevés de l'IMP comme forme visée par rapport au PC, surtout à 4 ans (85% des réponses à l'IMP et 42% au PC/PQP). À 8 ans, la différence s'amenuise (95% de réponses au PC/PQP et 100% à l'IMP), mais la tendance va dans le sens inverse en eL2 : 75% de réponses au PC/PQP et seulement 45% à l'IMP.

En résumé, le même nombre d'années d'exposition au français en tant que L1 (4 à 5 ans) ou en tant que L2 (5 ans) ne semble pas jouer un rôle. Il semblerait plutôt que ce soit le *mode* d'acquisition qui l'emporte. Pour les enfants eL2, soit il faudrait encore quelques années d'exposition afin d'atteindre le niveau L1, soit il s'agirait d'une différence fondamentale entre L1 et L2. Quoiqu'il en soit, ces derniers diffèrent de tous les enfants L1 en ce qui concerne l'emploi du FS et de l'IMP.

Revenons maintenant aux enfants de notre étude. Les pourcentages les plus significatifs qui ressortent de la Figure 1 concernent l'IMP et le FS. Le Tableau 5 rend compte des temps utilisés au niveau individuel, y compris les formes utilisées à la place du temps visé.

	<b>Réponse visée: PRS</b>			
	PRS	FP	FS	PC
Eric L1	6/10	3/10		1/10
Louis L1	6/10	2/10	2/10	
Elvis 2L1	8/10	1/10	1/10	
Lina 2L1	8/10	2/10		
Lena L2	9/10	1/10		
Nancy L2	6/10	3/10		1/10
	<b>Réponse visée : PC/PQP</b>			
	PC	PQP	IPF	
Eric L1	8/10	1/10	1/10	
Louis L1	1/10	9/10		
Elvis 2L1	7/10	2/10	1/10	
Lina 2L1	6/10	4/10		
Lena L2	9/10		1/10	
Nancy L2	6/10	2/10	2/10	
	<b>Réponse visée : IMP</b>			
	IMP	PC	PQP	PRS
Eric L1	10/10			
Louis L1	10/10			
Elvis 2L1	10/10			
Lina 2L1	10/10			
Lena L2	3/10	1/10	1/10	5/10
Nancy L2	6/10	4/10		

	<b>Réponse visée : FS</b>			
	FS	FP	COND	PRS
Eric L1	9/10	1/10		
Louis L1	10/10			
Elvis 2L1	8/10	1/10	1/10	
Lina 2L1	9/10			1/10
Lena L2	8/10		2/10	
Nancy L2	1/10	8/10	1/10	

COND = conditionnel, FP = futur proche, FS = futur simple, IMP = imparfait, PC = passé composé, PQP = plus-que-parfait

### **Tableau 5. Répartition des temps verbaux dans les réponses**

Il en ressort que les réponses visées sont produites dans une large mesure par tous les enfants, à quelques exceptions près : l'IMP chez Lena (eL2) et Nancy (eL2) et le FS chez Nancy (et le PRS chez tous, mais nous n'en faisons pas état).

En ce qui concerne le FS, on constate que Lena l'utilise presque autant que les L1 et les 2L1 : 8 fois sur 10. Nancy, de son côté, ne l'utilise pratiquement pas et répond 8 fois sur 10 au futur proche dans le même contexte. Ainsi, il existe une différence individuelle entre les deux enfants L2 dans l'usage du FS. Toutefois, l'analyse qualitative montre que cette différence n'affecte pas la tendance générale d'une maîtrise moins prononcée de l'IMP et du FS chez ces dernières. Il convient d'examiner plus en détail en quoi consiste cette tendance. Commençons par l'étude de l'imparfait.

#### **4.1. L'imparfait**

Lena répond, nous l'avons vu, dans la moitié des cas au PRS quand la question porte sur l'IMP :

- (2) INV : Et pendant qu'il marche il se souvient qu'il y a très longtemps alors beaucoup plus petit que maintenant hein?

CHI : *Il peint* des petits voitures en rouge.

INV : Oui il peignait de petites voitures en rouge. (Lena eL2, 9;1)

Nancy, de son côté, recourt plutôt au passé composé dans des contextes imperfectifs, et ce dans 4 cas sur 10 (*cf.* Tableau 5) :

- (3) INV: Il se souvient qu'il y a très longtemps encore bébé?  
 CHI: Qu'*il a bu* dans un biberon [...].  
 INV: Oui il buvait dans un énorme biberon. (Nancy eL2, 8;7)

À ces « réticences » de répondre à l'imparfait s'ajoute, chez les deux enfants, une tendance à ne pas reprendre le verbe dans leurs rares réponses à l'IMP. Ainsi, dans l'exemple suivant, la référence temporelle se fait par un verbe d'état fréquent à l'IMP, *pouvait*, alors que la référence lexicale de l'événement est donnée dans la forme infinitive qui suit, *écrire* :

- (4) INV: En fait elle se souvient qu'il y a très longtemps avant d'apprendre à écrire des mots?  
 CHI: Elle *elle pouvait écrire* des chiffres.  
 INV: Oui elle écrivait des chiffres. (Lena eL2, 9;1)

On pourrait parler d'une stratégie analytique, où deux formes expriment ce que la langue cible permet d'exprimer en une seule : *écrivait* fusionnerait l'information donnée par la forme morphologique *et* l'information lexicale de l'événement en une seule forme synthétique. Le procédé qui consiste à séparer l'information en deux formes a été massivement attesté et discuté chez des adultes acquérant le français L2 en milieu non guidé (les apprenants du projet ESF, cf. Benazzo & Starren 2007).

Donc, Lena a recours au présent et Nancy au passé composé à la place de l'imparfait. On assiste à deux stratégies différentes, mais le résultat est le même : les réponses visées à l'imparfait sont rares en eL2, et quand elles apparaissent, il y a une préférence pour des verbes d'état très fréquents comme *était*, *avait* et *pouvait*, couplés parfois au verbe de l'événement à l'infinitif.

Il est intéressant de noter que dans tous les exemples précédents, l'institutrice reformule la réponse des enfants à la forme visée de l'imparfait: *peignait* (2), *buvait* (3), *écrivait* (4). Or, cela n'a pas d'effet sur les réponses ultérieures à l'IMP. Il se manifeste une certaine « surdité » à l'usage de l'imparfait avec des verbes autres que des verbes d'état.

Le caractère télique de la majorité des procès ne semble pas non plus être en jeu: on observe l'absence de l'imparfait aussi bien pour des procès atéliques, comme dans (2), (3) et (4), que pour les procès téliques du test. Il s'agit plutôt d'une réticence générale à utiliser l'imparfait avec des verbes dynamiques. En ceci, Lena et Nancy ressemblent à ce qui a été observé pour des adolescents et des adultes dans l'acquisition de l'imparfait, où l'émergence de l'IMP avec des verbes dynamiques constitue un tournant dans le développement et marque le passage à une étape ultérieure (cf. Devitt 1992 ; Howard 2007 ; Kihlstedt 2002a, 2002b, 2009 ; Schlyter 1996).

## 4.2. Le futur simple

Les stratégies adoptées par les eL2 sont différentes pour les réponses visées au FS, comme le montre le Tableau 5. D'un point de vue qualitatif, elles ont toutes les deux des difficultés avec cette forme mais de manière différente. Nancy, quant à elle, utilise la forme du futur proche dans les contextes susceptibles d'induire le FS. Parfois elle hésite entre l'auxiliaire *aller* ou un verbe modal, *pouvoir*; ce qui rappelle les stratégies analytiques mentionnées plus haut:

- (5) INV: Maintenant le garçon se voit grand. Il pense que dans quelques années une fois grand?

CHI: **Il pouv il va il va boire du vin.**

INV: Oui il boira du vin. (Nancy L2, 8;7)

La reformulation en FS de l'institutrice, *boira*, n'y fait rien – Nancy produit de manière systématique le futur proche. Chez Lena, le FS apparaît, mais semble constituer une règle critique. Elle est sur le point de s'approprier cette forme et teste différentes hypothèses sur sa réalisation. Parfois elle tombe juste, mais la plupart du temps, cela débouche sur une forme erronée, comme ici :

- (6) INV: Et tu vois là il y a une bouteille de vin. Donc le petit garçon pense que dans quelques années une fois grand?

CHI: **Il buvra [//] il buverai** du vin .

INV: Oui il boira du vin. (Lena L2, 9;1)

Les deux fois où Lena ne donne pas une réponse au futur simple, elle utilise une forme qui ressemble au conditionnel, ce qui montre qu'elle est en train de « travailler » sur les formes complexes aux confins du système temporel – le conditionnel est aussi acquis tardivement chez les enfants canadiens en immersion (*cf.* Harley 1992) :

- (7) INV: Ici tu vois il y a un journal. Et le petit ours pense que plus grand dans quelques années?

CHI: **Il lirait** un journal.

INV: Oui il lira un journal (Lena L2, 9;1)

Les réalisations morphologiques de (6) et (7) ont été comptabilisées comme des réponses au FS. Ainsi, si Lena répond 8 fois sur 10 au FS (*cf.* Tableau 5), il ne faut pas oublier que certaines de ces occurrences cachent des formes déviantes, comme dans les exemples précédents.

Nous aimerions souligner que ce type de test constitue une tâche plus complexe que celle d'une conversation libre. Dans la conversation qui a précédé

le test, Nancy utilise sans problème le FS avec un verbe « nouveau », *dessinerez*. Compléter une phrase au FS sans amorce, comme dans le test, est probablement plus difficile pour cette jeune apprenante, que de dire ce qu'elle fera pour Pâques. De plus, elle profite de l'étayage de la maîtresse : le FS est introduit par la question, ce qui lui sert d'appui.

- (8) INV : Et pour le week-end de Pâques là qu'est-ce que vous allez faire?  
 CHI : Aller chez ma grand-mère [...].  
 INV : *Vous mangerez des oeufs?*  
 CHI : *Et dessinerez sur des oeufs.*  
 INV : Et vous dessinerez sur des oeufs ok. (Nancy L2, 8;7)

Lena produit le FS et dans le test et dans la conversation, même si elle ne maîtrise pas encore entièrement sa réalisation morphologique. Elle l'utilise de sa propre initiative dans la conversation, comme ici, en hésitant entre *jouera* et *jouerera* et *entraîna*, utilisé à la place de *entraînera* et ce deux fois de suite. Elle a compris que le futur simple se réalise avec *-a*, mais oublie parfois d'inclure le morphème *-er* :

- (9) CHI : Et on jouera [/] *on jouera* un peu. Et Papa et moi on s'*entraîna* pour le Minimarathon. Et Papa s'*entraîna* eh pour eh faire la bicy eh eh avec +/-  
 INV : Pour faire du vélo? (Lena L2, 9;1)

En somme, on voit que Nancy, qui s'en tient au futur proche dans le test, utilise correctement, quoique parcimonieusement, le FS en s'appuyant sur son interlocuteur dans la conversation libre. Lena prend des risques dans ses tentatives d'utilisation du futur simple dans les deux tâches. Il semble donc que la tâche a un impact sur la performance chez les eL2, impact non observé chez leurs camarades monolingues ou bilingues simultanés, chez qui l'imparfait et le futur simple sont utilisés de manière similaire dans le test et dans la conversation libre.

## 5. Résumé et discussion

Notre but était de comparer la maîtrise de la morphologie temporelle du français chez des enfants de 8 à 9 ans représentant l'acquisition L1, 2L1 et eL2, à travers un test de complétion de phrases. Nous avons constaté que les enfants L2 se différencient des autres enfants, et ce de plusieurs manières :

- Ils produisent globalement moins de formes visées : cette différence est particulièrement nette à l'imparfait et au futur simple.

- À la place de l'imparfait, ils utilisent souvent le passé composé ou une forme de base au présent à référence passée, comme en L2 adulte.
- Les rares réponses à l'IMP en eL2 se réalisent avec des verbes d'états fréquents, tels que *était*, *avait*, comme en L2 adulte.
- Le futur simple apparaît moins souvent qu'en L1 et 2L1, et quand il apparaît, sa réalisation morphologique est plus fluctuante que chez les enfants 2L1 et L1.

Nous pouvons en conclure que, malgré un âge du début d'acquisition très précoce (3;5 ans), les enfants L2 ont encore, à 8-9 ans, quelques traces d'une acquisition différente de leurs camarades L1 et 2L1, traces qui ressemblent plus à celles qui ont été observées chez des apprenants aL2.

Les enfants de notre étude qui ont été exposés au français dès la naissance maîtrisent mieux la morphologie du temps et de l'aspect que les enfants L2, et cela aussi bien à 6 ans (*cf.* Granfeldt *et al.* 2007) qu'à 8 ans. Rappelons qu'à 6 ans, les mêmes enfants L2 (Lena et Nancy) avaient des taux similaires concernant la LME et la diversité lexicale, alors que certains phénomènes morphologiques les différenciaient déjà des 2L1 et des L1 (*cf. supra* 2.1.1 et Tableau 2). Il nous semble donc qu'il s'agit d'une différence du mode d'acquisition plutôt que d'un simple retard.

Or, ces différences ont été observées dans une tâche expérimentale exigeante sur le plan cognitif. Il convient de rappeler que dans l'utilisation spontanée des formes apparemment les plus difficiles, le futur simple et l'imparfait, les différences avec les 2L1 et les L1 semblent moindres (*cf.* (8) *supra*). À cela s'ajoute le fait que deux mois plus tard les mêmes enfants L2 (Lena et Nancy) font de longs récits au passé composé et à l'imparfait de leur propre initiative (*cf.* Kihlstedt 2009 : 193). L'imparfait est alors utilisé avec toutes sortes de verbes, y compris téléques, comme dans l'exemple suivant de Lena :

(10) CHI: Et il y avait un chose de pierre et un trou dans ce pierre.

INV: Au plafond de la grotte ?

CHI: Oui et au dessus du bassin il *il tombait* de l'eau vert qui était comme le ketchup vert qui *tombait* dans le bassin. Et le bassin c'était vert de ketchup.

*J'ai tombé* dans le ketchup vert. (Lena eL2, 9:3)

Le verbe *tomber* est utilisé tantôt à l'imparfait, tantôt au passé composé, pour reprendre la trame narrative. Tout se passe ici comme si Lena se servait de l'aspect morphologique disponible en français à son gré, parfois en faisant varier la distinction sur le même verbe, ici *tomber*, verbe téléque, qui est rare à l'imparfait et plus fréquent dans sa forme perfective, *est tombé* ou *tomba*.

Comment concilier cet exemple avec la difficulté manifeste de l'imparfait au niveau de sa réalisation morphologique chez la même apprenante mise en évidence *supra* ? Pourquoi, au niveau conceptuel de l'imparfait, tel qu'il s'utilise dans la conversation, les enfants L2 semblent-ils avoir moins de problèmes et se rapprochent davantage de leurs camarades L1 et 2L1 ?

Premièrement, nous pensons que la différence de tâche joue un rôle. Dans la conversation libre, les enfants peuvent donner libre cours à ce qu'ils souhaitent exprimer en réponse à des questions sur le passé ou sur le futur. Deuxièmement, il se peut que les enfants L2 constituent un cas particulier, se situant plus près des apprenants adultes pour certains phénomènes et plus près des enfants L1 ou 2L1 pour d'autres. Il est bien connu que la distinction perfectif/imperfectif est un problème général en aL2, y compris à des niveaux très avancés (*cf.* par exemple Kihlstedt 2002a, 2009 ; Howard 2007 ; Labeau 2009). Dans le sillage de Slobin (1996), de nombreuses études sur l'aL2 ont montré que si l'on n'a pas pris l'habitude de prêter attention, par ex., à l'aspect imperfectif/perfectif d'un événement dans sa L1, parce que la L1 ne marque pas grammaticalement cette distinction, il devient très difficile de la reconceptualiser et de l'utiliser en L2 de la même manière que les locuteurs natifs (*cf.* par ex. von Stutterheim 2003 ; Noyau *et al.* 2003).

Ainsi, si nous nous situons dans le cadre d'une différence fondamentale entre l'acquisition L1 et L2, nous pouvons proposer que le mécanisme d'acquisition du langage (LAD), caractéristique de la L1, se termine vers 3-4 ans pour la réalisation morphologique des temps verbaux. Or, en ce qui concerne une capacité plus générale de conceptualiser et d'utiliser les distinctions grammaticales que ceux-ci expriment dans le discours, comme par exemple le caractère imperfectif/perfectif des événements, il suffirait d'avoir commencé l'acquisition de la L2 avant le développement de la capacité discursive, qui évolue progressivement en L1 entre 5 et 10 ans (*cf.* Fayol 1994 ; Hickmann 2003) une fois que la morphologie est en place. Autrement dit, une première exposition à la L2 à 4 ans influencerait plus le développement de la morphologie, déjà acquise dans la L1 de l'enfant, que celui du discours qui, lui, suivrait plutôt un développement cognitif général, commun aux trois modes d'acquisition infantin (L1, 2L1 et L2), développement qui laisse son empreinte « pour la vie », et qui facilite par là-même l'acquisition en L2 de phénomènes que les adultes L2 ont beaucoup plus de difficultés à intégrer. Des études ultérieures seraient nécessaires pour confirmer ou infirmer cette hypothèse sur la spécificité des enfants ayant commencé très tôt (vers 3 à 4 ans) leur acquisition d'une L2.



## 6. Remarques finales

Dans ce qui précède, nous avons comparé l'utilisation des temps verbaux chez des enfants âgés de 8 à 9 ans, qui représentent trois modes d'acquisition du français (acquisition monolingue, bilingue simultanée ou bilingue successive) dans une tâche de production induite des formes verbales. Il s'avère que les plus grandes différences se situent au niveau des réponses au futur simple et à l'imparfait. Les enfants L2 semblent suivre un itinéraire différent de celui des bilingues simultanés ou des monolingues, malgré un âge très précoce de début de l'acquisition (3;5 ans). Les différences concernent la réalisation induite des temps verbaux mais semblent moins certaines dans les conversations libres. Il nous semble qu'à l'avenir, le rôle de l'âge du début d'acquisition doit être pondéré par l'influence de la tâche, et s'élargir à des tâches qui permettraient d'élucider d'autres composantes de la capacité linguistique en L1, 2L1 et L2 précoce.

**Remerciements** : Nous remercions le Conseil de Recherche Suédois (Vetenskapsrådet) et la Fondation M. Bergwall pour des contributions financières à ce projet, ainsi que deux évaluateurs anonymes pour leurs remarques précieuses sur une version antérieure. Enfin, nous remercions l'équipe de Célia Jakubowicz d'avoir mis à notre disposition une partie de son matériel expérimental.

## RÉFÉRENCES

- Bartning, I. & Schlyter, S. (2004). Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2. *Journal of French Language Studies* 14, 281-299.
- Benazzo, S. & Starren, M. (2007). L'émergence de moyens grammaticaux pour exprimer les relations temporelles en L2. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère (AILE)* 25, 129-158.
- Bronckart, J-P. (1976). *Genèse et organisation des formes verbales chez l'enfant*. Bruxelles: Dessart & Mardaga.
- Devitt, S. (1992). *Form and Function in the Developing Verb System of Five learners of French as a Second Language*. PhD. University of Dublin, Trinity College.
- Dietrich, R., Klein, W. & Noyau, C. (1995). *The Acquisition of Temporality in a Second Language*. Amsterdam: Benjamins.
- Fayol, M. (1982). Le plus-que-parfait. Étude génétique en compréhension et production chez l'enfant de quatre à dix ans. *Archives de psychologie* 50, 261-283.
- Fayol, M. (1994). *Le récit et sa construction*. Lausanne: Delachaux & Niestle.

- Granfeldt, J. (2003). *L'acquisition des catégories fonctionnelles. Etude comparative du développement du DP français chez des enfants et des apprenants adultes*. PhD. Etudes Romanes de Lund 67.
- Granfeldt, J. & Schlyter S. (2004). Cliticisation in the acquisition of French as L1 and L2. In P. Prévost & J. Paradis (Eds.), *Acquisition of French in Different Contexts: Focus on Functional Categories*, 333-371. Amsterdam: Benjamins.
- Granfeldt, J., Schlyter, S. & Kihlstedt, M. (2007). French as cL2, 2L1 and L1 in pre-school children. *PERLES* Lund University 24, 7-42.
- Harley, B. (1992). Patterns of second language development in French immersion. *Journal of French Language Studies* 2, 159-183.
- Hickmann, M. (2003). *Children's Discourse. Person, Space and Time across Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Howard, M. (2007). *Language Issues in Canada: Multidisciplinary Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyltenstam, K. & Abrahamsson, N. (2003). Maturation constraints in second language acquisition. In C. Doughty & M.H. Long (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*, 539-588. Oxford: Blackwell.
- Jakubowicz, C. (2003). Computational complexity and the acquisition of functional categories by French-speaking children with SLI. *Linguistics* 41, 175-214.
- Kihlstedt, M. (2002a). Reference to past events in dialogue. The acquisition of tense and aspect by advanced learners of French. In R. Salaberry & Y. Shirai (Eds.), *Tense-Aspect Morphology in L2 Acquisition*, 323-362. Amsterdam: Benjamins.
- Kihlstedt, M. (2002b). L'emploi de l'imparfait par des locuteurs suédophones et des locuteurs natifs. *Revue Française de Linguistique Appliquée* VII-2, 7-16.
- Kihlstedt, M. (2009). L'imparfait, est-il plus facile pour les enfants? Étude comparative entre deux enfants et deux adultes en immersion en français L2. In P. Bernardini, V. Egerland & J. Granfeldt (Eds.), *Mélanges plurilingues offerts à Suzanne Schlyter à l'occasion de son 65<sup>e</sup> anniversaire*. 179-196, Études romanes de Lund 85.
- Labeau, E. (2009). The imperfect mastery: the acquisition of the functions of imparfait by Anglophone learners. In E. Labeau & F. Myles (Eds.) *The Advanced Learner Variety: the Case of French*. Bern: Peter Lang.
- Meisel, J. (2008a). Child second language or successive first language acquisition? In B. Haznedar & E. Gavrusseva, E. (Eds.) *Current Trends in Child Second Language Acquisition. A generative perspective*, 55-82. Amsterdam: Benjamins.
- Meisel, J. (2008b). Âge du début de l'acquisition successive du bilinguisme: effets sur le développement grammatical. In M. Kail, M. Fayol & M. Hickmann (Eds.), *Apprentissage des langues*, 245-272. Paris: CNRS Editions.
- Montrul, S. (2008). *Incomplete Acquisition in Bilingualism. Re-examining the Age Factor*. Amsterdam: Benjamins.
- Morgenstern, A., Parisse, C. & Sekali, M. (sous presse). À la source du futur : Premières formes verbales dans les productions spontanées de deux enfants français de 18 mois à 3 ans. À paraître dans *Faits de langues*.

- Noyau, C., De Lorenzo, C., Kihlstedt, M. Paprocka, U., Sanz Espinar, G. & Schneider, R. (2003). Two dimensions of the representation of complex events structures : granularity and condensation. Towards a typology of textual production in L1 and L2. In H. Hendricks (Ed.), *The Structure of Learner Varieties*, 157-202. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Rieckborn, S. (2007). Erst- und Zweitspracherwerb im Vergleich. Eine Studie zum Erwerb von Tempus und Aspekt im Deutschen und Französischen. PhD. Philologia, Bd 99, Hamburg.
- Riegel, M., Pellat, J-C. & Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris: PUF.
- Rothweiler, M. & Kroffke, S. (2006). Bilingualer Spracherwerb: simultane und sukzessive Mehrsprachigkeit. In J. Siegmüller, J. & H. Bartels, H. (Eds.), *Leitfaden Sprach Sprechen Schlucken-Stimme*, 44-49. München: Elsevier.
- Roulet, L. (2002). *Utilisation des marques de Temps : étude comparée entre des enfants normaux et des enfants atteints de dysphasie de développement*. Mémoire de DEA, Université Paris V-Réne Descartes.
- Sabeau-Jouannet, E. (1977). L'expression de l'organisation spatiale et temporelle, son évolution chez l'enfant de 2 à 5 ans. In F. François & D. François (Eds.), *La syntaxe de l'enfant avant cinq ans*, 193-204. Paris: Larousse.
- Schlyter, S. (1990). The acquisition of tense and aspect. In J. Meisel (Ed.), *Two First Languages*. 87-121. Foris: Dordrecht.
- Schlyter, S. (1996). Téléicité, passé composé et types de discours dans l'acquisition du français langue étrangère. *Revue Française de Linguistique Appliquée* 1, 107-118.
- Schlyter, S. (2003). Development of verb morphology and finiteness in children and adults acquiring French. In C. Dimroth & M. Starren (Eds.), *Information Structure, Linguistic Structure and the Dynamics of Learner Language*, 15-45. Amsterdam: Benjamins.
- Singleton, D. (2003). Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2: remarques préliminaires, *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère (AILE)* 18, 1-15.
- Singleton, D. (à paraître). Ultimate attainment and the CPH – some thorny issues. Communication présentée au colloque international en hommage à Clive Perdue, Laboratoire UMR 7023 CNRS SFL et université de Paris VIII St Denis, Paris, 5-6 décembre, 2008.
- Slobin, D. (1996). From 'thought to language' to 'thinking for speaking'. In J. Gumperz & S. Levinson (Eds.), *Rethinking Linguistic Relativity*, 70-96. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stutterheim, C. von (2003). Linguistic Structure and Information Organisation: The Case of Very Advanced Learners. In S. Foster-Cohen & S. Pekarek Doehler (Eds.), *EUROSLA Yearbook* 3, 183–206, Amsterdam: Benjamins.

- Tracy, R. & Thoma, D. (sous presse). Convergence on finite V2 clauses in L1, bilingual L1 and early L2 acquisition. In P. Jordens & C. Dimroth (Eds.), *Functional Elements: Variation in Learner Systems*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Unsworth, S. (2005). *Child L2, Adult L2, Child L1: Differences and Similarities. A Study on the Acquisition of Direct Object Scrambling in Dutch*, PhD. Utrecht: Lot.
- Weinrich, H. (1989). *Grammaire textuelle du français*. Paris: Didier/Hatier.

#### ABSTRACT

This study focuses on the acquisition of French as a second language by children (cL2). The comparisons concern tense and aspect morphology in children aged 8 to 9 in three different acquisition modes: monolingual French children (L1), simultaneously bilingual children (two languages from birth, 2L1) and children immersed into French as a second language since 3;5 years of age (cL2). The production of present, past and future tense forms in a sentence completion task is examined. All children produce the expected forms to a great extent, but the L2 children differ from the two other groups: they produce less expected forms in general, and less imperfect and future forms in particular. The results are discussed in the light of the age of onset of acquisition and task effects. It is suggested that the development of morphology follows different acquisitional paths early on, whereas the use of tense forms in discourse follows a more general cognitive development in the three modes of child language acquisition.