

---

## Formes verbales du passé dans des interactions en langue forte et en langue faible

Suzanne Schlyter

---

**Édition électronique**URL : <http://aile.revues.org/4938>

ISSN : 1778-7432

**Éditeur**

Association Encrages

**Édition imprimée**

Date de publication : 1 décembre 1995

Pagination : 129-152

ISSN : 1243-969X

**Référence électronique**

Suzanne Schlyter, « Formes verbales du passé dans des interactions en langue forte et en langue faible », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 6 | 1995, mis en ligne le 17 juillet 2012, consulté le 01 octobre 2016. URL : <http://aile.revues.org/4938>

---

Ce document a été généré automatiquement le 1 octobre 2016.

© Tous droits réservés

---

# *Formes verbales du passé dans des interactions en langue forte et en langue faible*

Suzanne Schlyter

---

## 1. Introduction

### 1.1. Questions

- 1 Chez les enfants bilingues, on peut souvent constater une différence de compétence linguistique entre les deux langues, de telle sorte qu'une des langues peut être considérée comme dominante, ou plus forte que l'autre. Assez peu d'études sur le bilinguisme concernent les différences entre la langue dominante et la langue faible. On ne sait pas très bien si la langue faible se développe exactement comme chez un enfant monolingue, éventuellement avec un certain retard (l'hypothèse du développement retardé), ou d'une manière qualitativement différente, par exemple plutôt comme une langue acquise comme langue seconde (l'hypothèse du développement déviant). Les études déjà faites sur quatre enfants bilingues franco-suédois entre 2 et 3 ans (Schlyter, 1993, 1994, 1995 ; Schlyter & Håkansson, 1994), sur le développement de la morphologie de base, ainsi que l'ordre des mots, donnent des indices en faveur du développement déviant. Dans la langue faible, les enfants étudiés ont nettement plus de problèmes avec les morphèmes grammaticaux et avec l'inversion sujet-verbe que dans leur langue forte.
- 2 Dans la présente étude, il sera question du développement de ces mêmes enfants, maintenant entre trois et quatre ans. L'étude concerne les formes verbales qui font référence au passé, en rapport avec l'interaction verbale autour de ces formes. Le passé « immédiat » ne sera pas étudié ici - quand l'enfant fait référence à un événement qui vient de se produire (par exemple « Oh, c'est tombé ! », juste après la chute d'un jouet). L'étude sera consacrée au passé « éloigné », qui apparaît plus tard : un peu avant l'âge de

trois ans, les enfants commencent à se libérer de la situation « moi-ici- maintenant » et à parler de ce qui s'est passé dans un autre lieu et à un moment plus éloigné du moment de la parole (par exemple en racontant une visite à leur grand-mère la semaine précédente), en utilisant également des morphèmes temporels spécifiques (cf. Weist, 1986, pour une synthèse de cette recherche ; voir aussi Meisel, 1985 ; Schlyter, 1990a, pour les bilingues franco-allemands). Cela veut dire que les deux interlocuteurs doivent établir un temps de référence commun situé au passé.

- 3 A ce niveau, que se passe-t-il chez les enfants bilingues ? On peut supposer que dans la langue dominante, le développement suit le même itinéraire que chez un enfant monolingue. Le problème se pose pourtant pour la langue faible. Si un enfant a commencé à faire référence au passé, à l'aide de verbes au passé, dans la langue dominante, on peut supposer que cet enfant est cognitivement suffisamment mûr (cf. Weist, 1986) pour le faire aussi dans la langue faible, même s'il le fait à l'aide d'autres procédés que les morphèmes temporels. C'est ce qui se passe pour les adultes qui acquièrent une langue seconde. Ceux-ci, normalement, essaient de faire référence au passé s'ils en éprouvent le besoin, ou si l'interlocuteur les y incite. Mais comme ils ne connaissent pas toujours la morphologie verbale du passé, ils utilisent d'autres moyens (par exemple la séquence des événements, des adverbes), ou surgénéralisent une forme non-marquée des verbes - infinitif ou présent/ radical (voir Von Stutterheim, 1986 ; Klein, Dietrich & Noyau, 1993 ; Noyau, 1991 ; Schlyter, 1986, Schlyter, 1990b). Un exemple de Schlyter, 1986 :

(1)	Il joue la trompette aussi
	- pas maintenant mais deux ans avant.

- 4 Les enfants, en revanche, acquièrent assez vite et sans beaucoup d'erreurs les formes grammaticales sans les surgénéraliser.
- 5 Dans cette étude, j'essaierai de répondre surtout aux questions suivantes : peut-on trouver des différences entre la langue dominante et la langue faible en ce qui concerne :
1. l'acquisition des formes verbales pour renvoyer au passé (par exemple de telle sorte que, dans la langue faible, plus de formes non- marqués sont utilisées incorrectement, pour renvoyer au passé, dans la langue faible que dans la langue forte) ?
  2. l'interaction avec l'adulte autour de ces formes (par exemple l'enfant dans la langue faible est moins actif dans l'interaction, ou répond moins aux questions concernant le passé que dans la langue forte) ?
- 6 Dans le premier cas, l'enfant se comporterait plutôt comme un apprenant adulte de langue seconde (= développement déviant), dans le deuxième cas plutôt comme un jeune enfant au début de son développement (= développement retardé).
- 7 Y a-t-il éventuellement d'autres différences entre la langue dominante et la langue faible ?

## 1.2. Les enfants

- 8 Les enfants étudiés ici sont quatre enfants bilingues franco-suédois vivant en Suède : Jean, Anne, Mimi et Dany. Ces enfants sont exposés au suédois et au français depuis leur naissance, et commencent à produire les deux langues simultanément. Les familles

appartiennent à la classe moyenne et vivent 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 l'école maternelle, ce qui rend son suédois plus fort que son français. Mais comme il va en France chaque été, cela résulte chaque fois dans 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 plus fort au début. Mais ensuite, quand elle commence à aller à l'école maternelle suédoise, son suédois sera légèrement dominant. DANY vit avec deux parents francophones, et parle suédois à l'école maternelle, ce qui rend sa langue assez équilibrée, avec une légère dominance du français au début, et surtout à l'âge de 3;2 (ans ;mois) après avoir passé l'été en France. A l'âge de 4;2, pourtant, il passe la plus grande partie de sa journée à l'école maternelle suédoise (à cause du travail de ses parents), ce qui lui fait oublier momentanément un peu de son français.

- 9 Les 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. 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 de leurs langues, et la période pendant laquelle cette langue domine, d'après les critères de la LME (Longeur Moyenne des Énoncés), de la richesse de leur vocabulaire, des critères qualitatifs grammaticaux, etc., voir Appendice 2 (pour plus de détails, voir Schlyter, 1994 ; et aussi Jisa, dans ce numéro). La dominance linguistique des enfants étudiés ici est, d'après ces critères, la suivante :

	<u>langue dominante (forte)</u>	<u>langue faible</u>
Jean	<b>suédois</b>	français
	(presque toute la période, sauf à l'âge 2;9 et 3;9, juste après avoir passé l'été en France)	
Anne	<b>français</b>	suédois
	(toute la période)	
Mimi	âge 2;0-2;6 : <b>français</b>	suédois
	âge 2; 10-4;2 <b>suédois</b>	français
Dany	<b>français</b> (âge 2;2 - 3;10)	suédois
	(âge 3; 10 : <b>suédois</b> )	(français)

- 10 Pendant la période étudiée ici, Mimi a surtout le suédois comme langue dominante, et Dany surtout le français, mais chez ces deux enfants l'écart entre les deux langues n'est pas très grand.
- 11 Dans ce qui suit, je me réfère aux enregistrements par leurs numéros, suivis par F ou S (pour français ou suédois) et l'âge de l'enfants (ans;mois).

## 2. Méthodes d'analyse

- 12 Le développement interactif de l'enfant par rapport à l'adulte a été analysé à l'aide d'une méthode d'analyse inspirée de Linell & Gustavsson (1987). L'idée centrale est que l'adulte a toute l'initiative au début, et la laisse au fur et à mesure à l'enfant, qui vers la fin de la période d'apprentissage est capable de parler du passé indépendamment de l'adulte.
- 13 J'adopte donc ici une perspective vygotkienne. Pour avoir une idée générale du développement, le nombre d'interventions où un des interactants se sert d'un verbe au passé pour référer à une situation dans le passé a été calculé. Le calcul a été fait à l'aide des catégories suivantes (où l'hypothèse de travail était que les deux interactants progressent selon cet ordre, durant le développement linguistique de l'enfant) :
1. initiative de la part de l'adulte (« mit »), non-réponse (« nr ») de la part de l'enfant (= l'enfant ne comprend pas ou ne s'intéresse pas à la question) ;
  2. initiative de la part de l'adulte, réponse sans verbe (« sV ») de la part de l'enfant (= l'enfant comprend et essaye d'interagir) ;
  3. initiative de la part de l'adulte, réponse avec un verbe non-marqué (« Vnm ») de la part de l'enfant ;
  4. initiative de la part de l'adulte, réponse avec le même verbe de la part de l'enfant (« PC = », « IMP = », « PRET = ») - donc imitations ou reprises ;
  5. initiative de la part de l'adulte, réponse avec un autre verbe (« PC », « IMP », « PRET ») de la part de l'enfant ;
  6. initiative de la part de l'enfant, avec un verbe non-marqué, un PC, IMPF, ou en suédois, le PRET (voir sous 3.2. ci-dessous) ;
- 14 Les réponses de la part de l'adulte (« rép ») ont aussi été prises en compte.
- 15 Comme « verbes non-marqués » ont été considérés les formes qui ne sont pas marquées pour le passé, ni par l'auxiliaire « a » ou « est » (etc.), ni par une forme qui est nettement à l'imparfait, comme par exemple « était, avait, voulait, faisait, venait etc. ». Des exemples de telles formes se trouvent dans (2), et dans (5). Il peut s'agir ainsi de formes telles que la racine (=présent/impératif), le présent (marqué par « -r » en suédois), l'infinitif (français et suédois) ou le participe passé en « -é » en français.

(2)	Jean 7F(2;11) Mère : Qu'est-ce qu'ils ont fait, les ballons ? Jean : <u>VolE</u> . Mère : Oui, ils ont volé dans le ciel.
-----	--

- 16 Cette forme a été interprétée comme « forme non-marquée ».

- 17 En revanche, la forme suivante a été considérée comme imparfait, à cause du contexte fourni par l'adulte :

(3)	Jean 7F(2;11)
	Mère : et qu'est-ce qu'il faisait avec cet oiseau ?
	Jean : <u>souffle</u> , tou tou tou
	Mère : et quand on soufflait, qu'est-ce qui se passait ?

- 18 Les exemples suivants, tirés des enregistrements de Anne et de Jean, servent à illustrer les catégories interactionnelles 1. à 6. Exemple (4) est un cas typique de non-réponse (« nr »), comme on en trouve souvent avant l'âge 2;6 chez les enfants :

(4)	Jean 3F (2;2)
	Mère : Jean, raconte-moi ce que tu as fait avec papa ? Chez qui... Jean : nej, Lena (Lena est le nom de l'assistante, actuellement présente, mais qui n'était pas avec Jean et le père)
	Mère : Chez qui tu es allé ?
	Jean : Lena.

- 19 Dans l'exemple (5), l'enfant est linguistiquement un peu plus avancé, et essaye de participer à la conversation sur un moment du passé partagé avec l'adulte. L'enfant ne domine pourtant pas encore la morphologie verbale du passé :

(5)	Anne 7F (3;3)	
	Mère : ce matin, qu'est-ce que tu <u>as fait</u> ? tu te rappelles ?	(init mère)
	Anne : oui	(nr)
	Mère : où est-ce que tu <u>es allée</u> ?	(init mère)
	Anne : <u>allée</u>	(Vnm)
	Mère : avec Manou, tu <u>es allée</u> quelque part ?	(rép+init mère)
	Anne : mm	(nr)
	Mère : où ça ?	
	Anne : là-bas chez Sofia	(sv)
	Mère : t' <u>es pas allée</u> à la mer ce matin ?	(init mère)
	Anne : c'est en -, c'est en mer.	(Vnm)
	Mère : tu <u>es allée</u> à la mer.	(rép mère)

- 20 Dans l'exemple suivant, l'acquisition est bien en route, et l'enfant utilise la morphologie verbale du passé dans les réponses :

(6)	Anne 11F (4;0) (à propos du séjour chez ses grand-parents en France)	
	Mère : Tu n' <u>allais</u> pas en vélo avec Papi ?	(init mère)
	Anne : Si, j' <u>avais</u> un - au vélo.	(IMP)
	Mère : Tu <u>avais</u> un vélo.	(rép mère)
	Qu'est-ce que tu <u>as fait</u> encore, tu te rappelles, avec Mami ?	(init mère)
	Anne : Moi j' <u>ai fait</u> xxx fromages.	(PC =)
	Mère : Des fromages.	
	...	
	Mère : Tu n' <u>es pas allée</u> chez Jeanne ?	(init mère)
	Anne : Si, j' <u>a fait</u> dodo chez Jeanne.	(PC)
	Mère : Oui, tu vois, tu te rappelles que tu <u>as fait dodo</u> ,	(rép m)
	Anne : Avec Mami, mais Jeanne <u>i fait dodo</u> avec Papi.	(Vnm)
	Mère : Avec son papa -, avec son mari.	

- 21 Dans (7), l'enfant s'est bien libéré de l'adulte, et prend l'initiative de parler d'un moment passé :

(7)	Jean 13F (3;10)	
	Jean : mais maman, tu te rappelles ?	
	on -, on <u>était</u> dans une pédalo, mm, mm.	(init Jean)
	et on <u>a vu</u> quelque chose qui était sous l' - sous l'eau ?	

- 22 Si l'enfant ne connaît pas la morphologie verbale pour référer au passé, on peut se demander si elle/il n'utilise pas d'autres procédés, compensatoires, comme le font les adultes dans ce cas. Cela ne semble pas être le cas. La stratégie de « l'ordre naturel », par exemple, souvent utilisée par les apprenants adultes pour indiquer la séquence temporelle dans une narration ou un récit, n'est pas utilisée par les enfants de l'âge étudié ici, comme ils ne sont pas encore capables de raconter des histoires. Quand ils commencent à le faire, vers la fin de la période étudiée, la morphologie verbale est déjà

bien développée. Une autre stratégie fréquente chez les adultes, celle d'utiliser des adverbes comme « hier », « avant », « la semaine dernière » etc. n'est que très peu utilisée dans leur langue. Il existe un ou deux exemples de ces adverbes dans le corpus entier de chaque enfant, notamment dans la langue forte :

Jean	10S	(3;5) :	<u>förut</u> ('avant') ; 3 occurrences répétées
Jean	10F	(3;5) :	<u>juste avant</u> . 1 occurrence, imitée
Anne	11F	(4;0) :	<u>hier</u> , 1 occ.
Anne	S	:	aucune occurrence
Mimi	5S	(3;2) :	<u>igår</u> ('hier'), 1 occ.
	8S	(4;2) :	<u>en gång</u> ('une fois') 1 occ.
Mimi	7F	(3; 10) :	quand... 1 occ.
Dany	6F	(3; 10) :	<u>avant</u> , 1 occ.
Dany	S	:	aucune occ.

- 23 Les adverbes ne peuvent donc pas être utilisés comme procédés compensatoires. Ainsi, l'étude sera consacrée aux formes verbales seules.

### 3. Résultats

#### 3.1. Formes non-marquées vs l'activité interactionnelle

- 24 Les Tableaux A - D dans l'Appendice 1 montrent le développement quantitatif de ces types d'interactions à partir de l'âge où les enfants commencent à réagir aux initiatives des adultes. Avant cet âge, les tableaux consisteraient en quelques initiatives de la part des parents, mais sans réponses (des « nr ») de la part des enfants, comme dans l'exemple (4).
- 25 On peut constater, d'après cette analyse, que les enfants apprennent peu à peu à manier les verbes du passé, et à se libérer de plus en plus de l'aide de l'adulte. Dans ce développement, quatre niveaux peuvent être distingués :
1. Au début, les enfants répondent, comme ils ont fait avant la période étudiée ici, aux initiatives de l'adulte par « non », « mm » ou ils parlent d'autre chose (cf. exemple (4)). C'est le cas pour Mimi 4F et S (2; 10), Dany 2S (2;6).
  2. Ensuite, ils commencent à répondre par des énoncés sans verbes ou éventuellement avec un verbe non-marqué. Voir Jean 6F (2;9), Dany 2F (2;6), Anne 7F (3;3).
  3. Ils répondent ensuite de plus en plus par des énoncés contenant des verbes, voir Jean 7-11FS (2;11-3;7), Mimi 5-7FS (3;2-3;10), Dany 4- 6FS (3;2-3;10), Anne 9-13FS (3;7-4;4).
  4. Vers la fin de la période étudiée, ils commencent à prendre eux- mêmes des initiatives pour parler du passé, parfois en très grand nombre, souvent dans de longs récits, voir Jean 12F (3;9), Mimi 8S (4;2), Dany 7S (4;2).



- 26 Les tendances générales sont assez semblables dans les deux langues, que ce soit la langue forte ou faible, mais il existe aussi des différences.
- 27 En ce qui concerne les formes non-marquées, on peut constater qu'il y a beaucoup de similitudes entre la langue forte et la langue faible (voir la colonne « Vnm » dans les tableaux A - D). Chez chaque enfant, il y a à peu près autant de verbes non-marqués dans chaque langue, donc pas davantage dans la langue faible. Les formes non-marquées utilisées par les enfants sont surtout les formes du présent. Les formes suivantes se trouvent dans des contextes du passé (où l'on s'attendrait plutôt à une forme du passé, imparfait ou passé composé, en français, ou à un prétérite en suédois) :

Français :
Anne : est, a, faut, fait
Dany : a
Mimi : caresse, s'en va
Jean : est, fait
Suédois :
Jean : går ('va'), sager ('dit'), kan ('peut')
Mimi : vill ('veut')
Dany : —
Anne : har ('a')

- 28 Il y a aussi quelques rares infinitifs suédois (Dany : äta 'manger', leka 'jouer' et Jean : köpa 'acheter', gå 'aller'). En français, on trouve chez Jean 7F (2;11) plusieurs cas où il est difficile de juger si ce sont des verbes non- marqués [comme dans (2)] ou des imparfaits [comme dans (3)]. Mais même si on les compte tous comme « Vnm », cela ne veut pas forcément dire que Jean utilise des verbes non-marqués seulement dans la langue faible, car il en a aussi beaucoup en suédois, sa langue forte. Il n'y a pas de différences significatives, ni quantitatives ni qualitatives, entre la langue forte et la langue faible pour ce qui est des veibes non-marqués.
- 29 En ce qui concerne l'interaction et l'activité de l'enfant par rapport à l'adulte, il y a pourtant des différences.
- Le niveau 4 n'est trouvé que dans la langue dominante (pourtant, comme les enregistrements ne continuent pas, on ne peut pas savoir si la langue faible suivra bientôt).
  - Dans la langue faible, l'enfant répond moins souvent et prend moins d'initiatives avec un énoncé contenant un verbe que dans la langue forte, si l'on compare au nombre d'initiatives de la part de l'adulte de parler du passé.

Tableau 1 Proportions de réponses ou initiatives des enfants contenant un verbe, par rapport aux initiatives des adultes.

	langue forte	langue faible
Jean	sué 7-11 : 47 %	fia 7-11 : 28 %
Anne	fra 7-13 : 55 %	sué 7-13 : 15 %
Dany	fra 2-6 : 72 %	sué 2-6 : 14 %
Mimi	sué 4-8 : 148 %	fra 4-8 : 71 %

- 30 On peut donc constater que les enfants, dans leur langue faible, ne se comportent pas dans ce respect comme des apprenants adultes qui acquièrent une deuxième langue, mais plutôt comme des enfants plus jeunes. Ces faits parlent donc en faveur de « l'hypothèse du développement retardé ».
- 31 Outre ces différences globales entre la langue forte et la langue faible, il y a certaines déviations par rapport à un développement graduel et continu des critères interactionnels 1. à 6. À partir du moment où ils commencent à connaître les formes du passé, et pas seulement vers la fin de leur apprentissage, les enfants prennent beaucoup d'initiatives en parlant du passé. On peut alors distinguer certaines différences entre la langue forte et la langue faible : c'est surtout dans la langue forte que l'enfant réagit de cette manière, voir dans les tableaux A - D : Jean 7-9S (2;11-3;3), Mimi 6S (3;7) ; Dany 4F (3;2), Anne 9-11F (3;7-4;0).
- 32 Quand on regarde de près ces initiatives, on peut constater qu'elles consistent en grande partie en des séquences où l'enfant semble « tester la règle », surtout en suédois, où le suffixe du prétérite (« -de ») pose problème.
- 33 Dans ces premières interactions sur le passé, il y a un très grand nombre de réponses correctrices de la part de l'adulte. C'est comme si les parents - et également les assistantes - faisaient de grands efforts pour enseigner aux enfants les formes correctes. On trouve donc constamment des interactions de ce type :

(8)	Jean 7S (2; 11)	
	Père : på dagarna, vad <u>var</u> vi ute och <u>giorde</u> då ?	(init père)
	('la journée, que faisons-nous ?')	
	Jean : <u>springde</u>	(« pret »)
	(courir + PRET :de, incorrect)	
	Père : sprang	(rép corr)
	(courir dans la forme PRET correcte)	

	Jean : <u>sprang</u>	
	(d :o)	
	Père : ja, vi <u>sprang</u> du och jag	
	('oui, nous courions toi et moi')	

- 34 Ce type d'interaction donne de très bonnes occasions d'apprentissage à l'enfant, et on peut parler ici d'un véritable « contrat didactique ».
- 35 On peut se demander si cette interaction intense est due surtout à la difficulté liée au suffixe suédois « -de », et si l'enfant en français aura plus tard les mêmes activités avec des formes comme par exemple « prendu/pris », « vienait/venait » etc. (Il n'y en a pas d'exemples dans ce corpus.) Pourtant, quand la langue dominante est le français, on peut aussi voir dans cette période une assez grande activité de la part de l'enfant, bien que l'adulte ne prenne pas toujours des initiatives de référer au passé. Voir, dans les tableaux A - D : Dany 4F (3;2), Anne 9-10F (3;7-3;9). Ainsi, Anne commence à l'âge de 3;7 (A9) à parler de ce qui s'est passé à l'occasion de son séjour en France chez sa grand-mère :

(9)	Anne 9F (3;7)	
	Méie : ça, ça s'appelle comment ?	
	Anne : des /ki/.	
	Mère : des /ki/.	
	Anne : Mami <u>a fait</u> des /ki/.	(init Anne)
	Maman !	
	Mami <u>a montré</u> comment il faut faire	(init Anne)

- 36 Quand Anne - ou un des autres enfants - utilise la forme auxiliaire « a » pour la première personne au singulier (surextension qui arrive assez souvent, cf. ci-dessous, sous 3.2), cette forme n'est normalement pas corrigée. Par exemple :

(10)	Anne 9 (3;7)	
	Mère : Comment on appelle ça ?	
	Anne : Oui.	
	Mère : Une trottinette.	
	Anne : Une trottinette,	

	ça j' <u>a</u> fait avec Mami !	(init Anne)
	Mère : Trottinette, voilà.	

- 37 A la différence du suédois, une reprise correctrice est évidemment difficile en français, comme « \*je a V » ne peut pas être corrigé par « ah oui, tu as V ? ». Une telle interaction s'observe parfois mais ne corrige pas la forme utilisée par l'enfant.

### 3.2. Types de morphèmes verbaux

- 38 Quand on examine plus en détail la forme des verbes utilisés par les enfants, il semble, d'après ce corpus, qu'il existe certaines différences systématiques entre la langue dominante et la langue faible. Je voudrais argumenter ici en faveur de la position suivante :

Dans chaque langue, il existe un procédé morphologique « préféré » pour marquer le passé. Ce procédé - en suédois le suffixe « -de », en français l'auxiliaire « a » - est développé de manière très dynamique, et souvent avec des surextensions, dans la langue dominante, mais peut être absent ou rudimentaire dans la langue faible.

#### Suédois

- 39 En suédois standard, le passé est exprimé par le « prétérite » (aussi appelé « imperfekt »), qui dans les verbes réguliers est indiqué par le suffixe « -de/-te » (cf. l'anglais ou l'allemand) :

	infinitif	prétérite
pleuvoir :	regna	regnade (ou regna')
lancer :	kasta	kastade (ou kasta')
souffler :	blåsa	blåste
fermer :	stänga	stängde
etc.		

- 40 Les verbes du premier type sont souvent réduits, au prétérite de la langue parlée, à la forme qui se termine en « -a » (regna'), donc identique à l'infinitif. Comme dans les autres langues germaniques, il existe aussi des verbes irréguliers, qui ont au passé un changement de racine, sans suffixe. Ces verbes sont monosyllabiques au passé. Exemples :

	infinitif	prétérite
aller :	gå	gick
voir :	se	såg

venir :	komma	kom
prendre :	ta	tog
etc.		

- 41 Si nous comparons l'emploi de ces formes par les enfants qui ont le suédois comme langue forte et par ceux qui l'ont comme langue faible, on peut voir une proportion nettement plus élevée de verbes ayant le suffixe « -de/-te » dans la langue forte que dans la langue faible. Par contre, dans la langue faible, les prétérites monosyllabiques sont utilisés assez souvent, et constituent la plupart des formes du passé en suédois chez Anne et Dany. Dans le suédois comme langue forte, non seulement les verbes en « -de » sont souvent utilisés, mais la forme est aussi surgénéralisée, c'est-à-dire incorrectement utilisée, avec des verbes irréguliers. Voici la liste des verbes en « -de » (types) utilisés par les quatre enfants, les formes analogiques incorrectes ayant été marquées par . Le nombre total d'énoncés dans les enregistrements étudiés est indiqué à la ligne « én », et comme les deux interactants parlent plus ou moins souvent du passé, le nombre des initiatives au passé de la part de l'adulte a été indiqué à la ligne « in-ad ».

Tableau 3. Verbes suédois en « -de » utilisés par les enfants.

	suédois langue forte		suédois langue faible	
	JEAN (7-9)	MIMI (4-6)	DANY (4-6)	ANNE (7-13)
én :	716	663	642	1357
in-ad :	106	32	12	60
	*springde	tittade	stänkte	
	(courait)	(regardait)	(aspergeait)	
	regnade	kastade		
	(pleuvait)	(lançait)		
	*sjungde	*säljide		
	(chantait)	(vendait)		
	blåste	*sätte på		
	(soufflait)	(mettait)		
	åkte	hörde		
	(allait)	(entendait)		

	läste	*komde		
	(lisait)	(venait)		
	gjorde	gjorde	gjorde	
	(faisait)			
	*sjungade	fiskade		
	(chantait)	(pêchait)		
	hade	hade		
	(avait)			
	bette	växte		
	(s'appelait)	(poussait)		
	stängde		stängde	
	*stängade			
	(fermait)			
	kunde	kunde		
	(pouvait)	behövde		
		(avait besoin)		
		ville	ville	ville
		*villde		
		(voulait)		

- 42 On peut constater que Jean et Mimi utilisent un grand nombre de verbes en « -de », i.e. le prétérite régulier. Dany ne le fait pas, ce qui est éventuellement dû au fait que les dialogues portent très peu sur le passé. Par contre, les dialogues avec Anne portent souvent sur le passé, et comme on a vu ci-dessus, son père fait beaucoup d'efforts pour la faire parler du passé.
- 43 Le grand nombre de surextensions de la forme en « -de » dans la langue forte chez Jean et Mimi suggère que ces enfants sont en train d'apprendre la règle du suffixe, en la testant constamment. C'est donc une confirmation morphologique de l'observation, faite ci-dessus par rapport à l'interaction, que ces enfants travaillent assidûment l'apprentissage des règles de la forme prétérite en suédois. Par contre, dans la langue faible, ce travail sur la forme n'existe pas, d'après ces données. Anne et Dany utilisent très peu de formes en « -de », et la désinence n'est pas surgénéralisée. Par exemple, ils disent correctement

« ville » ('voulait'), alors que Jean essaye aussi la forme analogique « vilde ». Ce manque de verbes en « -de » n'est pas uniquement dû à un manque complet de verbes au passé, car ils en ont mais du type monosyllabique, sans la désinence « -de ».

### Français

- 44 Les trois enfants Anne, Dany et Mimi ont un bon niveau de développement en français, seul Jean a un français nettement plus faible que son suédois, pendant la période étudiée ici. On peut observer quelques différences entre le profil de son français et celui des autres enfants. Anne et Dany - qui ont le français comme langue forte - utilisent un grand nombre de verbes au passé composé pour renvoyer au passé, alors que cela n'est pas le cas chez Jean. Chez Anne et Dany, c'est surtout la forme « a » de l'auxiliaire qui est fréquente, et souvent incorrectement utilisée pour la première personne : « j(e) a donné ».

Tableau 4. Pourcentage de verbes au passé composé par rapport au total des énoncés et par rapport aux sollicitations au passé de l'adulte

	Anne	Dany	Mimi	Jean
% des énoncés	1,6 %	5,8 %	1,6 %	0,4 %
% des sollic :	24 %	70 %	37 %	3 %

- 45 Jean utilise plutôt des formes en « -é/-er/-ait », dont le statut est peu clair. Éventuellement il s'agit effectivement de formes non-marquées, comme chez les adultes, ou bien ce sont au moins des précurseurs de l'imparfait - lié au fait que la mère de Jean utilise un nombre très élevé d'imparfait dans ses initiatives.

## 4. Résumé et discussion

- 46 La langue faible de ces enfants bilingue suit-elle un développement déviant, semblable aux apprenants d'une langue seconde, ou est-elle, comme chez les enfants monolingues, seulement retardée ? Apparemment les deux tendances coexistent ici.
- 47 Il n'y pas beaucoup de tendances dans la langue faible à surgénéraliser les formes non marquées pour le passé, pour répondre aux incitations de l'adulte à parler du passé. En cela, la langue faible chez ces enfants bilingues se distingue de celle des adultes apprenant le français comme L2. Ces enfants évitent plutôt de répondre et aussi de parler du passé : ils ressemblent ainsi à ces mêmes enfants quand ils étaient plus jeunes. La langue faible serait donc ici comparable à la langue chez un enfant plus jeune, ce qui plaiderait pour l'hypothèse du développement retardé.
- 48 Il y a pourtant, dans la langue forte, une activité interactionnelle particulièrement importante, juste au début de l'acquisition de la forme principale du passé dans chaque langue - le suffixe « -de » en suédois et l'auxiliaire « a » en français. Cette activité intense est utilisée en partie dans le but de « tester la règle » morphologique. Dans la langue faible, les enfants ne se livrent pas à ce type d'activité et utilisent ces formes d'une manière conservatrice et non-productive.

- 49 Par rapport aux études antérieures sur ces mêmes enfants plus jeunes, on trouve des différences et des ressemblances. Comme à 2 ou 3 ans, on trouve toujours, dans la langue faible, des problèmes dans le développement de la morphologie. A deux ans, c'étaient les marques grammaticales du présent et du défini qui posaient problème, et maintenant celles du passé. En revanche, au niveau de la conceptualisation (le fait de vouloir exprimer le passé par des moyens différents) il ne semble pas y avoir de différences avec la langue forte.

*Le projet de recherche dont cette étude est une partie a été financé par HSFR (Le Conseil Suédois de Recherche en Sciences Humaines et Sociales). Je tiens à remercier les deux évaluateurs anonymes pour des conseils très précieux pour mon travail.*

#### APPENDICE 1. Interaction adulte - enfant pour référer au passé

Tableau A. Initiatives et réponses, chez l'adulte et l'enfant JEAN contenant un verbe qui réfère au passé

- 50 JEAN  
français

	mère		Jean réponse							Jean init	
enreg âge	init		rép	nr	sV	Vnm PC=	PC	IMP=	IMP Vnm	PC IMP	
	PC	Imp									
J6F 2;9	5	7	1	4	8	1					
J7F 2; 11	17	21	8	7	14	7	-	1	2	1 -	
J8F 3;1	3	22	6	3	16	1	-	1	1	2 1 -	
J9F 3;3	5	39	7	2	27	6	2		3	1 2	
J10F 3,5	21	19	3	9	16	4	1	2	-	3 1 1 -	
J11F 3;7	5	12	-	2	9	2	-	-	4		
J12F 3;9	4	7	13	3	4	-	-	1	-	2 1 6 10	
suédois											
	père		Jean réponse						Jean init		
enreg âge	init	rép	nr	sV	Vnm	PRET=	PRET Vnm	PRET			
J6S 2;9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
J7S 2; 11	62	10	17	31	1		10	5	-	12	
J8S 3;1	16	1	4	4	4		3	3	-	9	



J9S 3;3	111	4	40	52	6		13	12	-	10	
J10S 3;5	13	-	7	6	-		-	4		-	
J11S 3;7	24	3	5	10	1		2	3	-	-	
J12S 3;9	18	7	2	7	-		5	12	1	4	

Tableau B. Initiatives et réponses, chez l'adulte et l'enfant MIMI contenant un verbe qui renvoie au passé.

51 MIMI  
français

enreg âge	mère			Mimi réponse						Mimi init	
	init PC	Imp	rép	nr	sV	Vnm	PC=	PC	IMP= IMP	Vnm	PCIMP
M4 (2; 10)	4	-	1	2	-	-	-	-	-	-	--
MS (3; 2)	21	2	7	7	1	2	-	6	4	-	2-
M6 (3;7)	9	4	4	2	-	2	2	6	4	-	11
M7 (3; 10)	15	2	4	5	5	-	1	-	13	2	11
M8 (4; 2)	5	-	-	3	-	-	1	-	1	-	--

52 suédois

enreg âge	assist		Mimi réponse				Mimi init			
	init	rép	nr	sV	Vnm	PRET=	PRET	Vnm	PRET	
M4 (2; 10)	2	-	-	-	-	-	-	-	-	
M5 (3; 2)	13	6	4	1	2	4	3	-	2	
M6 (3;7)	17	10	-	1	-	-	17	4	6	
M7 (3; 10)	11	2	2	2	-	-	4	-	2	
M8 (4;2)	19	6	5	-	-	5	14	-	29	

Tableau C. Initiatives et réponses, chez l'adulte et l'enfant DAN Y contenant un verbe qui renvoie au passé

53 DANY  
français

enreg	âge	père			Dany réponse								Dany init		
		init PC	Imp	rép	nr	sV	Vnm	PC=	PC	IMP=	IMP	Vnm	PC	IMP	
D2F	2;6	13	-	1	7	2	-	1							
D3F	2;10	-	-									-	-	-	
D4F	3;21	7	-	18	2	3	3	11	1	-	2	1	10	3	
D5F	3;6	7	2	4	-	9	-	1	1	-	-	-	4	-	
D6F	3;10	17	11	6	3	11	2	2	6	-	4	-	1	-	
D7F	4;2	-	-									-	-	-	

54 suédois

enreg	âge	assist		Dany réponse					Dany init	
		init	rép	nr	sV	Vnm	PRET=	PRET	Vnm	PRET
D2S	2;6	10	1	9	-	-	1	-		
D3S	2;10	-							-	
D4S	3;2	6	2	4	2	-	-			
D5S	3;6	4	4	2	-	-	1	-	-	
D6S	3,10	2	-	-	1	1	-			
D7S	4;2	17	5	3	6	-	3	10	2	25

Tableau D. Initiatives et réponses, chez l'adulte et l'enfant ANNE contenant un verbe qui renvoie au passé

55 ANNE  
français

	mère/au-p		Anne		réponse							Anne init	
enreg âge	init		rép	nr	sV	Vnm	PC=	PC	IMP=	IMP	Vnm PC	IMP	
	PC	Imp											
A7 3;3	8	-	5	1	2	1	-	-	-	-	-		
A8 3;5	2	-											
A9 3;7	3	-	5	-	-	-	3	.		-	7	1	
A10 3;9	2	2	11	1	-	-	1	2	-	.	5	1	
Ail 4;0	9	28	8	6	10	1	1	3	3	5	1	3	
A12 4;2	35	10	-	16	12	2	6	3	1	1		-	
A13 4;4	12	7	5	5	5	-	2	1	-	6	2	3	
suédois													

	père		Anne		réponse			Anne init	
enreg âge	init	rép	nr	sV	Vnm	PRET=	PRET	Vnm	PRET
A7 3;3	4	1	3	-	1		-	-	1?
A8 3;5	-	-	-	-	-			-	
A9 3;7	-	-	-	-	-		-	-	-
A10 3;9	15	2	6	-	2*		-	-	-
Ail 4;0	4	-	1	-	1		1?		1
A12 4;2	24	-	16	4	-		1	-	-
A13 4;4	13	3	8	3	1		-	-	

- 56 \*réponse au présent pour une situation qui est probablement au passé. On pourrait y ajouter quelques situations où Anne répond en français plutôt qu'en suédois.

## APPENDICE 2. Indices de développement linguistique des enfants

- 57 JEAN

enr âge	Suédois énoncés	mots			Français énoncés	mots		

	(tot) ani	(occ)	typ	LME	(tot)	ani	(occ)	typ	LME
J1 (1;10)	(96) 60	(133)	52	1,7	(116)	22	(132)	66	1,6
J2 (2;0)	(219) 141	(276)	154	1,1	(203)	142	(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)	122	(244)	105	1,3
J5 (2;6)	(173) 111	(384)	116	2,9	(163)	32	(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)	121	(578)	167	2,8
J8 (3;1)	(237) 186	(631)	215	3,0	(170)	110	(411)	142	3,0
19 (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

## 58 MIMI

enr	âge	Suédois				Français			
		énoncés		mots		énoncés		mots	
	(tot) anl	(occ)	typ	LME	(tot)	anl	(occ)	typ	LME
M1 (2;0)	(54) 41	(134)	33	2,0	(124)	70	(221)	51	2,1
M2 (2;2)	(211) 142	(594)	86	2,6	(195)	133	(565)	100	3,2
M3 (2;6)	(203) 12É	(749)	144	3,5	(180)	126	(577)	149	3,5
M4 (2; 10)	(230) HZ	(785)	122	4,0	(220)	160	(676)	126	3,5
M5 (3;2)	(210) 122	(686)	139	3,4	(217)	152	(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)	22	(536)	144	3,7

## 59 DANY

enr	âge	Suédois					Français				
		énoncés (tot)	anl	(occ)	typ	LME	Enoncés (tot)	anl	(occ)	typ	LME
D1	(2;2)	(59)	52	(105)	33	1,3	(64)	41	(99)	typ	LME
D2	(2;6)	(201)	75	(441)	75	1,8	(206)	73	(405)	27	1,2
D3	(2;10)	(208)	117	(586)	93	2,9	(224)	135	(664)	66	1,8
D4	(3;2)	(208)	134	(644)	84	2,8	(209)	105	(798)	109	3,1
D5	(3;6)	(213)	130	(645)	135	3,2	(221)	121	(649)	143	4,4
D6	(3;10)	(220)	145	(786)	171	3,7	(225)	103	(670)	120	3,3
D7	(4;2)	(210)	142	(804)	178	4,0	(206)	63	(612)	149	3,4

## 60 ANNE

enr	âge	Suédois énoncés (tot)										
		anl	(occ)	typ	LME	(tôt)	anl	(occ)	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)	1S.	(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)	22	(294)	78	3,2	
A6	(3;1)	(207)	38	(192)	42	2,2	(316)	m	(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)	12Q	(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)	142	(530)	155	3,5	
A13	(4;4)	(217)	135	(530)	111	3,0	(232)	119	(554)	167	3,7	

---

## BIBLIOGRAPHIE

- 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.
- LINELL, P. & GUSTAVSSON, L. (1987). *Initiativ och respons. Om dialogens dynamik, dominans och koherens*. Linköping : Studies in Communication 15, Université de Linköping.
- MEISEL, J.M. (1985). « Les phases initiales du développement de notions temporelles, aspectuelles et de modes d'action. » in : *Lingua* 66.
- NOYAU, C. (1991). *La temporalité dans le discours narratif : Construction du récit, construction de la langue*. Thèse d'habilitation, Paris Vm.
- 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. (1990a). « The acquisition of tense and aspect » in: Meisel, J.M. (éd). *Two First Languages. Early Grammatical Development in Bilingual Children*. Dordrecht: Foris.
- SCHLYTER, S. (1990b). « 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 as the weaker language in French- Swedish bilingual children ». *Scandinavian Working Papers in Bilingualism*, 1/94. Université de Stockholm.
- SCHLYTER, S. (1995). « Morpboprosodic schemata in Swedish and French bilingual acquisition » in K. MAROLDT & H. PISHWA (eds), *The Development of Morphological Systematicity in a Cross-linguistic*. Tübingen: Narr.
- 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.
- Von STUTTERHEIM, C. (1986). *Temporalität in der Zweitsprache*. Berlin.
- WEIST, R. (1986). « Tense and aspect » in P. FLETCHER & M. GARMAN, (éds). *Language Acquisition. Second Edition*. Cambridge University Press.

## NOTES

1. Les formes verbales du passé sont étudiées dans une perspective interactionnelle.

---

## RÉSUMÉS

L'étude concerne le développement des formes verbales du passé dans les deux langues (français et suédois) de quatre enfants bilingues entre trois et quatre ans. La question centrale est de savoir si la langue faible se développe de la même manière que chez un enfant monolingue, ou si son développement est déviant, par exemple si elle ressemble à une deuxième langue<sup>1</sup>. Les résultats montrent que dans leur langue faible les enfants ne surgénéralisent pas les formes verbales de la même manière que le font les apprenants adultes d'une deuxième langue, de telle manière qu'ils utiliseraient le présent ou l'infinitif pour référer au passé, mais qu'ils évitent plutôt de parler du passé.

En outre, dans la langue forte seule, les enfants utilisent de manière productive les formes les plus saillantes du passé, essayant de « tester » ces formes dans l'interaction avec l'adulte. Ce manque de développement dynamique de la morphologie dans la langue faible est compatible avec des observations antérieures de ces mêmes enfants, et va dans le sens d'un développement déviant.

The study concerns the development of past tense verb forms in the two languages (French and Swedish) of four bilingual children between three and four years. The central question is whether the weaker language develops in the same way as in a monolingual child, or whether it has a deviant development, for example like a second language. Verb forms referring to past are studied in an interactional perspective. The results suggest that the children in their weaker language do not overextend verb forms in the way adults learners of a second language do, i.e. using present or infinitive for past reference, but rather avoid speaking of past events. In this respect they behave like younger children (=retarded development). A difference between the weaker and the stronger language, which rather suggests a deviant development of the former, is that only in the stronger language, the children use productively the most salient forms for past tense, and try to « test » these in the interaction with the adult. This lack of dynamic development of morphology in the weaker language is compatible with earlier findings on the same children.

## AUTEUR

**SUZANNE SCHLYTER**

Université de Lund, Suède