



**HAL**  
open science

# L'imparfait, est-il plus facile pour les enfants? Étude comparative entre deux enfants et deux adultes en immersion en français L2

Maria Kihlstedt

► **To cite this version:**

Maria Kihlstedt. L'imparfait, est-il plus facile pour les enfants? Étude comparative entre deux enfants et deux adultes en immersion en français L2. Mélanges plurilingues offerts à Suzanne Schlyter à l'occasion de son 65e anniversaire. Études romanes de Lund 85, l'Université de Lund, pp.179-196, 2009. halshs-00638411

**HAL Id: halshs-00638411**

**<https://shs.hal.science/halshs-00638411v1>**

Submitted on 29 Nov 2011

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

P. Bernardini, V. Egerland & J. Granfeldt (éds.) 2009. *Mélanges plurilingues offerts à Suzanne Schlyter à l'occasion de son 65e anniversaire*. Etudes Romanes de Lund 85. Université de Lund, 179-196.

## **L'imparfait est-il plus facile pour les enfants ?**

Etude comparative entre deux adultes et deux enfants en immersion en français  
L2

*Maria Kihlstedt, Université de Paris Ouest Nanterre La Défense, UMR CNRS 7114 MoDyCo*

### Abstract

Compared to monolingual first language acquisition (L1), and adult second language acquisition (aL2), relatively little research has been done on child second language acquisition (cL2). In this study, a comparison of adult and child L2 is carried out, with special focus on the notoriously difficult *imparfait* form in French L2.

The common factor in the two learner groups is the acquisition context: they are both immersed in a native speaker community, the adults from a stay at a French university, and the children by attending a French school in Sweden. Their use of *imparfait*, as regards lexical spreading on different verbs and the functions expressed, is compared in a longitudinal perspective. While both groups benefit from the immersion context, the development of the children seems faster and more stable: once they start using *imparfait* productively, they use it for a greater range of its many functions (habituality and ongoingness) and in a more autonomous way than the adults. The results are discussed in the light of age of onset and time of exposure to the L2.

### **1. Introduction**

Selon la plupart des chercheurs, il existe des différences nettes entre une langue acquise comme langue seconde (désormais L2) à l'âge adulte et la même langue acquise comme langue maternelle (désormais L1). Granfeldt & Schlyter (2004) et Schlyter (2003a) ont dégagé des traits linguistiques séparant les deux chez des adultes suédophones acquérant le français et de jeunes enfants bilingues français-suédois, où le français était la L1 dominante. En revanche, l'acquisition du français L2 à un âge précoce est beaucoup moins examinée. De la même manière, les études comparant l'acquisition du français L2 chez des enfants et des adultes sont rares. C'est cette comparaison que nous nous proposons de faire dans la présente étude.

Plus précisément, nous examinerons le rôle de l'immersion en contexte francophone chez deux types d'apprenants, en faisant varier les variables « age » et « temps d'exposition à la L2 ». Il s'agit des études de cas : deux adultes universitaires suédophones enregistrés avant et

après un séjour en France, et deux enfants suédophones, scolarisés en français, suivis à partir de leur deuxième année d'enseignement en français.

Le rôle de l'immersion sera examiné par rapport à un aspect précis de la compétence linguistique: l'emploi de l'imparfait. Les apprenants font déjà un usage quasi-systématique des temps verbaux du passé. C'est pourquoi nous nous limiterons à l'emploi des formes et fonctions de l'imparfait.

### *1.1 Pourquoi l'imparfait ?*

L'imparfait constitue depuis des décennies « la bête noire » dans l'acquisition de la temporalité en français, tout au moins dans l'acquisition L2. La plupart des études qui se sont penchées sur l'imparfait signalent son émergence tardive, sa fréquence plus faible que le passé composé ainsi que sa co-existence avec une forme de base au présent dans les contextes qui exigent l'imparfait.

Depuis une dizaine d'années, un nombre croissant d'études s'efforcent à trouver la « vraie » raison de la difficulté de l'imparfait en L2, en cherchant une explication au niveau sémantique. Il s'avère qu'une fois que l'imparfait apparaît, les multiples valeurs qui lui sont associées ne sont que faiblement exploitées, et se différencient longtemps de celles utilisées par des locuteurs natifs (voir par ex. Ayoun 2004, Howard 2002, 2007, Kihlstedt 1998, 2002a, 2002b, Labeau 2002, 2009, ici-même). Le débat reste vif et le dernier mot n'est pas dit en ce qui concerne les implications théoriques et pratiques (didactiques) de ce problème acquisitionnel.

Ces études s'appuient majoritairement sur des apprenants adultes, typiquement un étudiant de français à l'université, qui vient d'une L1 germanique (anglais, suédois), qui a fait un séjour plus ou moins long dans un pays francophone et qui aspire à atteindre un niveau avancé en français (voir Bartning 1997). Concernant l'emploi de l'imparfait chez des enfants L2, nos connaissances sont encore fragmentaires.

### *1.2 . Les apprenants et les stades d'acquisition du français*

Bartning & Schlyter (2004) ont fait une synthèse des traits caractéristiques des stades d'acquisition en français L2 pour un certain nombre de phénomènes linguistiques, tels que ceux-ci se manifestent dans la production spontanée chez des adultes suédophones guidés et « non-guidés ». Les deux apprenants adultes de la présente étude proviennent d'un des corpus sur lequel se fonde cette synthèse – le corpus InterFra (voir Bartning 1997).

Comme le signale Schlyter (2003b), nous ne savons pas si ces stades sont valables aussi pour des enfants L2. Elle réfère au fait qu'en général, les très jeunes enfants parlent

correctement dès le début en L1 (et dans leur langue dominante s'ils grandissent avec deux L1.) Sur les enfants plus âgés « nous savons encore très peu dans quelle mesure ils se comportent comme des adultes ou plutôt comme des enfants plus jeunes » (Schlyter 2003b :3) ».

Cette question est au centre d'un projet en cours à l'université de Lund et à l'université de Paris Ovest Nanterre. Dans ce projet, nous nous posons la question de savoir si, et de quelle manière, le bilinguisme simultané (deux langues à partir de la naissance) et successif (une première langue, puis une seconde) diffèrent entre eux, par rapport à l'acquisition L1 et à celle des adultes L2. Dans une première étude pilote, il a été constaté que les enfants issus du bilinguisme simultané ressemblent plus à des enfants monolingues, mais avec un certain retard dans la langue non dominante, alors que les enfants issus du bilinguisme successif manifestent davantage de traits « adulte L2 », tout au moins pour les phénomènes typiquement étudiés dans les comparaisons L1 et L2 : pronoms clitiques (forme et position), genre (attribution et accord), accord sujet verbe, et temps et aspect (Granfeldt *et al.* 2007). Les deux enfants étudiées ici, Lena et Nancy, appartiennent au groupe des « bilingues successifs ». Ce sont des enfants suédophones vivant à Stockholm mais qui ont été scolarisées en français à partir de 3-4 ans.

## 2. Cadre d'analyse

Dans l'acquisition de la morphologie temporelle en français L2, l'itinéraire suivi, établi dans plusieurs études interdépendantes, peut se résumer comme ceci :

- Stade 1 : Deux formes en usage variable : une « forme de base » courte et une longue : « avant, je *joue* » « il *donnE* » (Dietrich et al.1995, Schlyter 1996).
- Stade 2 : Marquage du passé avec le passé composé '*Aux V-e*', *il a donné, il a suivi*. La forme de base du présent persiste dans des contextes imperfectifs : « *j'ai fait des promenades, mais il pleut tout le temps* » (Schlyter 1996, Kihlstedt 2002a)
- Stade 3: La plupart des contextes du passé sont marqués morphologiquement. Emergence de l'*imparfait*, qui est moins fréquent que le passé composé et restreinte à quelques lexèmes : *était, avait, voulait* (Devitt 1992, Harley 1992, Kihlstedt 2002b, Bartning & Schlyter 2004).
- Stade 4: *Imparfait* avec des verbes dynamiques, le plus-que-parfait productif, tous les contextes du passé sont marqués (Kihlstedt 1998, 2002a, 2002b).

Chez les quatre apprenantes de la présente étude, la grande majorité des contextes du passé sont marqués avec la morphologie du passé ; elles se situent entre stade 3 et stade 4. La préoccupation principale de notre étude consiste donc à décrire la prochaine étape, en nous

focalisant, d'un côté, sur les verbes dynamiques à l'imparfait, et sur leur contexte d'apparition de l'autre.

### 2.1 *Le mode d'action du verbe*

Dans les études acquisitionnistes, il existe une théorie avançant l'idée que c'est le sémantisme du lexème verbal (= le mode d'action ou l'Aktionsart) qui détermine le choix du temps verbal chez l'apprenant. Selon l'hypothèse de la primauté du mode d'action (*Aspect Hypothesis*, Andersen 1991), l'apprenant a tendance à privilégier les cas où il y a compatibilité sémantique entre le temps verbal et le mode d'action du verbe. Suivant ce raisonnement, les verbes d'état et les verbes duratifs se marieraient particulièrement bien avec la forme imperfective -l'imparfait en français - étant donné que *l'imparfait* souligne la durativité et la non-limitation du procès. Les verbes téliques, de leur côté, qui contiennent déjà dans leur sémantisme inhérent une borne, résisteraient plus longtemps à être utilisés à *l'imparfait* et attireraient surtout la forme perfective (le *passé composé* ou le *passé simple*).

Le développement aux derniers stades d'acquisition se résumerait donc à pouvoir aller *au delà* des combinaisons prototypiques d'un verbe imperfectif + la forme imperfective, et un verbe ponctuel et/ou borné (= verbes téliques) + la forme perfective.

Cette hypothèse remonte aux années 70 et prend son origine dans les études sur l'acquisition L1 dans une perspective typologique. Elle a été fortement débattue et a été ensuite élargie à l'acquisition L2 (pour un résumé récent voir Weist 2002 ou Hickmann 2003).

Appliquée au français, cette hypothèse pose quelques problèmes. Certains verbes d'état, notamment *était* et *avait* sont très fréquents en français de manière générale. Donc, si une dominance de ces verbes est observée chez les apprenants, est-ce dû à leur compatibilité sémantique avec le sens « imperfectif » de *l'imparfait* ou à la fréquence élevée de ces formes chez les locuteurs natifs?

Il en va de même pour les associations entre verbes téliques, notamment les verbes ponctuels, comme *sortir* et *tomber* et *l'imparfait*. Ce sont des combinaisons marquées qui donnent lieu à des interprétations particulières. De ce fait, elles sont moins fréquentes. La même question se pose : leur faible fréquence chez les apprenants, est-ce un simple reflet de l'input « natif » ou s'agit-il d'une résistance cognitive typique des langues d'apprenants, ou les deux ?

La question est impossible de trancher, à moins de comparer avec des locuteurs natifs, mis dans les mêmes conditions. Et même si les associations des verbes téliques à *l'imparfait* s'avèrent un peu plus fréquents chez les natifs, et la proportion des verbes d'état à *l'imparfait*

un peu plus élevée chez les apprenants, nous n'avons pas résolu le « vrai » problème de la difficulté notoire d'acquérir *l'imparfait* en français.

## 2.2 La poly-fonctionnalité de *l'imparfait*

Contrairement à d'autres langues avec des formes imperfectives (par ex. la forme imperfective en *-ing* en l'anglais et *l'imperfecto* en espagnol), *l'imparfait* français se combine avec n'importe quel verbe. Par conséquent, *l'imparfait* peut prendre une multitude des valeurs, ou fonctions, différentes. Un domaine qui s'est avéré prometteur pour définir en quoi consiste la difficulté acquisitionnelle de *l'imparfait* consiste à étudier la nature de sa poly-fonctionnalité.

Il est assez généralement admis que l'invariant sémantique de *l'imparfait* réside dans sa co-référentialité : il s'appuie sur un repère temporel (désormais TRé, *temps référentiel* ; ou *Reference Time* chez Reichenbach 1947) déjà introduit dans le discours. Ainsi, le temps d'un événement ou d'un procès à *l'imparfait* (désormais TSit, *temps de la situation*, ou *Event Time* chez Reichenbach 1947) entretient toujours une relation de simultanéité avec une autre entité temporelle. Dans nos études antérieures (Kihlstedt 1998, 2002a et 2002b), il s'est avéré que le degré de co-référentialité entre le TSit et le TRé constitue un facteur permettant de distinguer différents stades avancés d'acquisition. Nous avons analysé tous les contextes d'apparition de *l'imparfait* chez quatre apprenants et quatre locuteurs natifs du corpus InterFra, en nous posant systématiquement la question suivante :

S'agit-il d'un rapport de simultanéité propre, d'une inclusion partielle ou d'un simple chevauchement entre le TRé et le TSit ? En procédant ainsi, quatre relations 'type' ont été identifiées.

### 2.2.1 *Imparfait* de recouvrement total

Dans l'exemple (1), le TSit du procès <vouloir travailler> coïncide totalement avec le TRé, exprimé en l'occurrence par l'adverbe *avant*

- (1) E: oui parce que ***avant je voulais*** travailler avec le français . Maintenant je trouve que ça marche pas très bien (Yvonne, LA<sup>1</sup>, interview 3)

C'est une valeur privilégiée par les apprenants de nos études antérieures. Le sens véhiculé ici par *l'imparfait* ici est de caractériser la totalité du cadre *avant*. Pour Ducrot (1979), et à sa suite Labelle (1987), la valeur de base de *l'imparfait* est de caractériser un thème temporel. Le thème

---

<sup>1</sup> Dans les exemples, les sigles LA (=locuteur apprenant) et LN (locuteur natif) sont utilisés. Tous les exemples viennent des données analysées dans (Kihlstedt 1998, 2002a, 2002b).

temporel correspond plus ou moins au TRé, c'est « la période spécifiée, et l'Imparfait décrit l'événement caractéristique de cette période ». (Labelle 1987 :21). Or, il importe de souligner que cela ne veut pas forcément dire qu'il y a recoupement total entre l'événement et le thème (le TRé) comme ici.

### 2.2.2 *Imparfait* d'habitude

Cette valeur sert aussi à caractériser le TRé, mais la relation entre le TRé et TSit change. En effet, le TRé n'occupe ici que des sous-intervalles plus ou moins décalés du TRé. Dans (2), le procès <suivre> ne recouvre que des portions discontinues du TRé qui correspond à « à l'époque » : Marie ne faisait pas *que* suivre son père pendant le TRé :

- (2) E: J'étais assez petite **à l'époque**. Mais quand même **je suivais mon père** dans les tracteurs (Marie LA, interview 4)

### 2.2.3 *Imparfait* d'inclusion brève

Quant au troisième cas de figure, il ressemble à celui communément appelé le progressif ou *l'imparfait* d'incidence. La relation de co-référentialité est ici celle d'un simple chevauchement ou, tout au moins, d'une simultanéité brève entre le TRé (souvent un procès au *passé composé*) et le TSit. Dans (3), le procès *c'était Dallas* est repéré à partir du court intervalle se situant entre <ouvrir la télé> et <fermer immédiatement> :

- (3) I: Hier tu as regardé la télévision ?  
E: Hier **j'ai seulement / ouvert** la télé pour regarder si c'était quelque chose avant d'aller au cinéma mais / **j'ai / immédiatement fermé**. **C'était Dallas** là . (Marie LA, interview 1)

### 2.2.4 *Imparfait* aux confins

Dans le quatrième cas de figure, *l'imparfait* « aux confins », la co-référentialité est minimale. En raison de la durativité et le caractère non-limitatif inhérents à *l'imparfait*, sa combinaison avec des procès téléquies donnent lieu à des effets de sens particuliers (voir 2.1 *supra*) : soit à une interprétation habituelle des répétitions du procès ; comme dans *je sortais tous les jours*, soit, comme dans (4), à la suspension de la borne inhérente au procès <prendre fin>, envisagé ici à partir d'une phase préparatoire. Le procès <prendre fin> n'a en effet jamais lieu malgré son morphème du passé ; les cours étaient sur le point de se terminer mais ne l'ont pas fait. Le TRé réfère à la phase préparatoire du TSit. Du coup, la relation de co-référentialité n'est qu'inférentielle.

- (4) E.: Les cours *prenaient fin*. La plupart des étudiants ERASMUS ont demandé à ce qu' on puisse avoir des cours supplémentaires . (Mélanie, LN)

Ces quatre cas de figure nous ont permis auparavant de proposer une échelle implicationnelle d'acquisition : un apprenant qui utilise *l'imparfait* d'inclusion brève va utiliser également les valeurs précédentes, dont l'habitualité. Inversement, d'utiliser *l'imparfait* habituel n'implique pas que l'on maîtrise *l'imparfait* d'inclusion brève, qui lui succède dans l'échelle, et ainsi de suite.

Il convient de signaler que cette échelle ne s'applique qu'à un type de discours particulier, à savoir la production spontanée de *l'imparfait* dans des dialogues. Il est fort possible que des productions plus contrôlées, telles que des narrations, donnent d'autres résultats. Ainsi, les résultats de Labeau (voir par ex. Labeau 2009), basés sur plusieurs tâches contrôlées (narrations écrites et orales, tests à trous) suggèrent que la progressivité est acquise avant l'habitualité, ce qui nous semble tout à fait plausible dans une tâche basée sur des supports de narrations fictives, où les relations de co-référentialité sont différentes. Il se peut aussi que des apprenants venant d'une langue qui marque grammaticalement le progressif, comme l'anglais, se comportent différemment des apprenants suédois – dans leur L1 l'aspect imperfectif n'a pas de marque morphologique.

### 3. Questions de recherche

Deux aspects de la discussion sur l' *l'imparfait* ont été retenus dans la présente étude. Il a été montré que *l'imparfait* apparaît surtout avec des verbes d'état dans l'acquisition du français L2. C'est pourquoi il nous a semblé intéressant de nous pencher sur le taux de verbes dynamiques. Ceux-ci constituent, à notre sens, la preuve qu'une véritable appropriation productive de l'aspect en français est en cours. En plus, certaines des valeurs décrites ci-dessus dans 2.2 exigent un verbe dynamique. Ainsi, nous nous posons les deux questions suivantes :

1. Quelle est la proportion entre verbes d'état / verbes dynamiques des formes à l'imparfait au cours des trois enregistrements ?
2. Y a-t-il une diversification croissante dans l'emploi des valeurs exprimées par *l'imparfait* ?

### 4. Données et méthode

#### 4.1. Les adultes



Les données des deux apprenantes adultes, Ida et Mona, proviennent du corpus InterFra (de Stockholm). Ce corpus s'est constitué à partir de la production orale en français des locuteurs adultes suédophones sous la responsabilité d'Inge Bartning (voir Bartning 1997, Bartning & Schlyter 2004).

Ida et Mona sont particulièrement comparables : elles font partie d'un groupe de futurs professeurs de lycée qui vont enseigner le français et le suédois en Suède. Elles ont le même nombre d'années d'étude de français derrière elles (7 ans dont 6 dans le secondaire). L'enquête a lieu pendant leur troisième année universitaire et à mi-parcours de leurs études de français. Elles sont alors tenues à passer trois mois à un stage à Rennes pour préparer leur avenir d'enseignant. En France, elles sont logées à la même cité universitaire et assistent aux mêmes séminaires que des étudiants français futurs professeur de FLE.

Ida et Mona sont interviewées par la même personne francophone trois fois : une première fois juste avant leur départ à Rennes, (Ida 1, Mona 1), une fois à leur retour du stage (Ida 2, Mona 2), et une fois six mois plus tard (Ida 3 et Mona 3) pour voir si le bénéfice linguistique attendu du séjour était passager ou durable.

Les sujets de conversation tournent autour des thèmes comme les études, les séjours antérieurs en France, les loisirs, les projets d'avenir et les différences culturelles entre la France et la Suède. Le deuxième entretien porte essentiellement sur les expériences du stage, ce qui a engendré beaucoup de formes du passé. Dans le troisième entretien ont été insérées des questions sollicitant *l'imparfait* comme par exemple *que faisiez-vous d'habitude le week-end pendant votre enfance ? (l'imparfait d'habitude)* ou: *est-ce que vous vous souvenez de ce que vous faisiez au moment où vous avez appris la nouvelle de l'assassinat d'Olof Palme (l'imparfait d'inclusion brève)*.

#### 4.2 Les enfants

Les deux enfants, Lena et Nancy, sont deux filles suédoises qui ont commencé l'école maternelle à 4 ans au Lycée Français Saint Louis de Stockholm, sans connaître le français. Quelques heures par semaine du français langue étrangère sont dispensées dans cette école à des enfants non-francophones, mais pour l'essentiel, Lena et Nancy ont suivi un cursus scolaire identique à celui des écoles primaires en France. Elles sont immergées en français toute la journée, tout en vivant en Suède et en parlant suédois en dehors de l'école.

Nous avons inclus trois enregistrements: un premier entretien de « diagnostic » après deux années d'immersion, quand les enfants avaient 6 ans (Lena venait d'avoir 7 ans) et parlaient déjà couramment le français (Lena 1, Nancy 1). Ainsi, nous avons eu deux groupes

d'apprenants ayant déjà atteint un certain niveau en L2. Ensuite, afin de créer une attente de développement, comme après un séjour en France pour les adultes, le deuxième entretien a eu lieu à un moment assez distancé du premier (Lena 2, Nancy 2). Le troisième entretien a eu lieu quelques mois plus tard, afin d'examiner, comme chez les adultes, si le développement entre le premier et le deuxième entretien était passager ou durable (Lena 3, Nancy 3).

Les enfants ont été enregistrées en français et en suédois. En français, elles ont parlé avec leur institutrice, une personne qu'elles connaissaient bien, ce qui leur a permis de donner le meilleur d'elles-mêmes en L2.

Les sujets de conversation tournent autour de leur vie quotidienne. Quelques questions censées éliciter le passé ont été incluses, comme par exemple leurs dernières vacances. Dans le troisième entretien, des questions ciblées sur *l'imparfait* du même type que celles posées aux adultes ont été posées comme par exemple *que faisais-tu d'habitude le soir lors des dernières vacances (l'imparfait d'habitude)* et *qu'est-ce que vous étiez en train de faire dans la classe quand je suis allée te chercher (l'imparfait d'inclusion brève)*.

## 5. Résultats

### 5.1 Les adultes

Regardons tout d'abord la distribution globale des formes du passé chez les adultes.

Tableau 1. Les formes du passé (PC = passé composé, IMP = *imparfait*, PQP = plus-que-parfait)

L2 adulte	Ida 1		Ida 2		Ida 3		Mona 1		Mona 2		Mona 3	
Age	28 ans		28 ans		28 ans		23 ans		23 ans		23 ans	
Années d'étude	7		7		7		7		7		7	
PC	48%	13	41%	58	24%	19	43%	12	44%	61	53%	45
IMP	48%	13	56%	79	71%	56	57%	16	56%	78	46%	39
PQP	7%	2	3%	4	5%	4	0		0		0	
Total	100%	28	100%	141	100%	79	100%	28	100%	139	100%	84

La distribution des formes du *passé composé* / *imparfait* est à peu près égale dans les trois enregistrements de Mona (autour de 50%), alors que *l'imparfait* devient proportionnellement plus important chez Ida après le séjour et surtout dans Ida 3 (71% des formes au passé). Il est possible que ce chiffre reflète un développement. Mais vu la grande variation individuelle qui caractérise typiquement des apprenants à ces niveaux, il faut poursuivre l'analyse, avant d'attribuer ce fait à un développement. Tableau 2 présente une analyse plus fine de l'emploi de *l'imparfait*, et notamment la proportion des verbes dynamiques :

Tableau 2. Le sémantisme des verbes à *l'imparfait*

L2 adulte	Ida 1		Ida 2		Ida 3		Mona 1		Mona 2		Mona 3	
Etats	92%	12	85%	67	71%	40	100%	16	95%	74	98%	38
<i>dont était/avait</i>	58 %	7	82%	55	65%	26	93%	15	96%	71	87%	33
Dynamiques	8%	1	14%	12	29%	16	0		5%	4	2%	1
Total	100%	13	100%	79	100%	56	100%	16	100%	78	100%	39

Tableau 2 fait ressortir plusieurs différences entre les deux apprenantes. Les proportions des verbes d'état baissent chez toutes les deux après le séjour, mais reste élevée dans Mona 2 (95%), pour augmenter encore dans Mona 3 (98%). Chez Ida, il semble y avoir un effet à long terme de répartition sur des verbes non statiques à *l'imparfait*. Dans Ida 3, il y a moins des verbes d'état (71%), surtout *était* et *avait* (65%), en faveur de plus de verbes dynamiques (29%).

Quant à Mona, il n'y a qu'une seule occurrence d'un verbe dynamique dans le dernier entretien, *allait*, qui est fournie par l'intervieweur et reprise par l'apprenante :

(5) I: Et le week-end / quand **vous alliez** / vous sortiez ?

E: **On allait** euh / à Köping une / une autre petite / vraiment petite ville. On **fait** (= faisait) du dancing et ... (Mona 3)

On constate dans cet exemple que Mona « retombe » sur une forme de base au présent *on fait du dancing*, là où un verbe à l'imparfait s'imposerait. Ida, de son côté, semble tirer un plus grand profit du séjour à la fois au niveau lexical et fonctionnel, ce qui se reflète dans la courbe montante des verbes dynamiques : de 8% dans Ida 1, à 15% dans Ida 2 et 29% dans Ida 3. Par ailleurs, elle n'a aucune occurrence de la forme de base au présent pour référer au passé.

Cela dit, la haute proportion de *était/avait* dans Ida 2 (82%), beaucoup plus que dans Ida 1 (58%) et Ida 3 (65%), va à l'encontre d'une hypothèse développementale. A moins qu'il s'agisse d'une tentative par l'apprenante d'imiter plus fidèlement l'input juste après le séjour. Autrement dit, il pourrait s'agir d'une volonté de « faire natif », en augmentant sa proportion de verbes courants, auxquelles elle a dû être particulièrement exposée pendant le séjour dans la communauté native. A ce propos, Howard (2007), dans ses études sur des apprenants universitaires irlandais, a pu montrer que les lexèmes verbaux qui augmentent le plus après un séjour en France sont précisément les verbes les plus courants du français, alors qu'avant le séjour, des verbes à plus haute spécificité lexicale étaient utilisés plus souvent.

En ce qui concerne les valeurs exprimées, il y a un emploi un peu oscillant chez Mona concernant *l'imparfait* d'habitude (voir ex. 5). Dans (6), elle hésite entre le *passé composé* *l'imparfait* et la forme de base au présent dans un contexte habituel du passé qui exigerait des verbes dynamiques. Le sujet de conversation est les séminaires suivis lors du stage :

(6) I : Personne n'y **répondait** ?

E: Non. Parfois c'**était** très simple. On **avait** pas l'envie de répondre parce que **personne n'a pas répondu** .(= répondait) et **on peut** (= pouvait) pas commencer à répondre / nous les Suédois. (Mona 2)

Ida, de son côté, utilise *l'imparfait* avec des verbes dynamiques pour des valeurs variées après le séjour. Voici un exemple de *l'imparfait* d'habitude, qui montre qu'elle n'hésite pas sur le choix de forme verbale dans ce contexte, même si elle reprend deux formes données par l'interlocuteur, *sortais* et *faisaient* ::

(7) I : Comment c'était le week-end quand **tu sortais** ?

E : Je **sortais** pas. Il y avait nulle part où aller. [...]

I : Que **faisaient** les jeunes alors ?

E : Ils **allaient** avec leurs mobylettes *et* **faisaient** du bruit. (Ida 3)

A part *l'imparfait* d'habitude, il y a quelques occurrences de *l'imparfait* d'inclusion brève, dans l'ensemble très peu nombreuses et exigeant une question d'amorce. Voici, à titre de comparaison, deux exemples qui montrent comment chacune des apprenantes gère cette valeur : Mona répond par *était* + une forme *au passé composé*. Ensuite elle utilise le *passé composé* pour une relation temporelle où le plus-que-parfait s'imposerait :

(8) I: La Suède a beaucoup changé depuis [...] l'assassinat d'Olof Palme . Vous vous souvenez de l'assassinat d'Olof Palme ?

E : Oui .

I: Est-ce que vous vous souvenez de ce que *vous faisiez* ce jour-là ?

E: Oui *j'étais* à la maison. Et *mon père m'a dit que: on a* (= avait) *ass- assassiné Olof Palme*. (Mona 4)

Ida répond par un récit plus long, qui se caractérise par une opposition aspectuelle avec des verbes différents, tout en reprenant *faisais* donné dans la question :

(9) I : [...] ça a changé avec le meurtre d'Olof Palme. Tu te souviens de ce que *tu faisais* ce jour-là ?

E : *J'étais* en Angleterre. *Je faisais* une école de secrétaire. [...] Et dans le cafétéria de l'école, quelqu'un *est venu* nous dire ça. « Tu rigoles » *on a dit*. (Ida 3).

En résumé, pour les adultes, le séjour à l'étranger semble sélectivement bénéfique. On observe une créativité à la fois lexicale (Tableau 2) et fonctionnelle (ex. 7 et 9) dans l'emploi de l'imparfait chez Ida après le séjour, qui se prolonge dans la dernière interview. Mona a des fréquences plus élevées de *l'imparfait* suite au séjour, mais celles-ci ne sont accompagnées ni d'une variation lexicale ni d'une diversification fonctionnelle, et baissent à nouveau dans Mona 3 (tableau 1). De plus, elle ne reprend qu'avec hésitation les initiatives d'aspectualisation à *l'imparfait* de son interlocuteur (ex. 5,6 et 8).

Il semblerait qu'il faut avoir atteint un certain niveau de maîtrise pour tirer pleinement profit d'une expérience d'immersion. L'imparfait semble se situer, pour Ida, dans une « zone sensible »: elle en fait un usage plus varié déjà lexicalement avant le séjour – seulement 58% dans Ida 1 des verbes d'état correspondent à *était/avait* contre 93% chez Mona 1 (tableau 2). Le séjour semble 'frapper' au bon moment chez Ida, lui permettant d'exploiter et stabiliser ses connaissances déjà avancées.

## 5.2 Les enfants

Regardons maintenant le développement chez les enfants, en commençant par une vue globale des formes du passé :

Tableau 3. Les formes du passé (PC = passé composé, IMP = *imparfait*, PQP = plus-que-parfait)

L2 enfant	Lena 1		Lena 2		Lena 3		Nancy 1		Nancy 2		Nancy 3	
Age	7;1		9;1		9;5		6;7		8;7		9;1	
Immersion	2 ans		4 ans		4 ans		2 ans		4 ans		4 ans	
PC	35%	43	58%	31	34 %	60	89%	17	58 %	15	40 %	27

IMP	65%	79	40%	21	65%	115	11%	2	38%	10	59%	41
PQP	0		2%	1	1%	1	0		4%	1	1%	1
Total	100%	122	100%	53	100%	176	100%	19	100%	26	100%	69

Il ressort du tableau 3 que Nancy progresse dans son emploi de l'imparfait au cours de l'enquête. Ses pourcentages de *l'imparfait* suivent une courbe montante : de 11% dans Nancy 1, 38% dans Nancy 2, jusqu'à 59% dans Nancy 3. Lena se situe probablement à un stade plus avancé au début de l'enquête, à en juger de ses plus hauts pourcentages de *l'imparfait* déjà dans Lena 1. (65%). Tout comme chez les adultes, on a affaire ici à des apprenants qui se situent initialement à des stades différents.

Mais des différences par rapport aux adultes se manifestent lorsque l'on considère le sémantisme des verbes à *l'imparfait*. On constate qu'une fois que *l'imparfait* apparaît de manière productive, les verbes dynamiques sont rapidement utilisés dans de hautes proportions, plus hautes que celles observées chez les adultes. Le développement semble aussi plus rapide, une fois que *l'imparfait* est utilisé productivement : Lena augmente la diversification lexicale en quelques mois : de 10 % (2 occurrences) des verbes dynamiques dans Lena 2 à 29 % (18 occurrences) dans Lena 3 et la même tendance est observée chez Nancy :

Tableau 4 . Le sémantisme des verbes à *l'imparfait*

L2 enfant	Lena 1		Lena 2		Lena 3		Nancy 1		Nancy 2		Nancy 3	
Etats	100%	79	91%	19	84%	97	100%	2	80%	8	76%	31
dont <i>était/avait</i>	79%	62	71%	15	63%	73	100%	2	75%	6	37%	15
Dynamiques	0	0	10 %	2	29%	18	0		20%	2	25%	10
Total	100%	79	100%	21	100%	115	100%	2	100%	10	100%	41

Ces chiffres s'illustrent par de longues séquences ancrées à *l'imparfait*. Et, autre fait important non observé chez les adultes, les verbes dynamiques sont souvent *autres que* ceux proposés dans la question dans les productions des enfants. On a souvent observé la reprise des formes « offertes » par l'interlocuteur dans les productions adultes, même chez une apprenante avancée comme Ida (voir (7) et (9) *supra*). Chez Lena et Nancy, une seule question déclenche des séries de verbes dynamiques différents :

- (10) \*INV: tiens l' été dernier qu+est+ce+que **tu faisais** le matin toujours ?  
 \*CHI: **je me réveillais** .  
 \*INV: mhm .  
 \*CHI: et **je me brossais** les dents.  
 INV: mhm . et le soir alors qu+est+ce+que **tu faisais** en plus ?

\*CHI: ## mm ## **je lisais un livre** qui était comme ça .  
 \*INV: gros comme ça . dis donc .  
 \*CHI: et ## on avait pas toujours le droit mais **on mangeait** efterrätt (= le dessert).  
 (Nancy 3)

(11)INV: alors qu' est-ce que **tu avais l' habitude** de faire le matin ?  
 CHI: me baigner hehe. [/] **je me baignais** toutes # les jours . [...] et # aussi **je prenais des poissons** avec un filet. (Lena 3)

Cette variation lexicale est accompagnée d'une diversité fonctionnelle ; les deux apprenantes utilisent *l'imparfait* d'habitude (ex. 10 et 11) et *l'imparfait* d'inclusion brève (ex. 12 et 13), sans que l'une des valeurs semble présenter plus de problèmes que l'autre :

(12) \*INV: alors qu'est-ce que vous étiez en train de faire dans la classe # quand j' étais de l'autre côté?\*

CHI: **on parlait** . (Nancy 2)

Parfois cette valeur émerge sans sollicitation de la part de l'adulte :

(13) 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 .  
 \*CHI: [/] **j' ai tombé** dans le ketchup vert . (Lena 2)

Ce dernier exemple est intéressant à plusieurs titres : il contient un verbe télique à *l'imparfait*, ce qui est un usage marqué et peu fréquent en français « natif ». De plus, le verbe *tomber* est utilisé tantôt à *l'imparfait*, tantôt au *passé composé* pour reprendre la trame narrative. Tout se passe comme si Lena a découvert l'aspectualisation morphologique en français et s'en sert à son gré, parfois en faisant varier le même verbe lexical. Ce type d'emploi n'est jamais attesté chez les adultes.

En résumé, on assiste, chez les deux enfants, à un développement net dans l'emploi de *l'imparfait* pendant leurs deux années d'immersion. Ce développement se reflète non pas tellement en termes de fréquences, mais en termes de diversification lexicale et fonctionnelle : les verbes dynamiques et les relations complexes d'habitualité et de progressivité sont attestés dès le deuxième entretien.

## 6. En guise de conclusion

Il semble que les enfants en immersion de la présente étude progressent un peu comme des enfants L1 : une fois qu'elles « découvrent » *l'imparfait*, elles l'utilisent correctement et pour toute une gamme des valeurs différentes. Les adultes progressent, eux aussi, suite à l'immersion, mais de manière moins spectaculaire ; on constate un développement à long terme chez l'une de deux apprenantes, Ida. Son autonomie d'aspectualisation semble pourtant moins forte : souvent il y a reprise des formes offertes par l'interlocuteur.

A notre question initiale « L'imparfait est-il plus facile pour les enfants? », nous sommes donc en mesure de répondre « oui, peut-être ». Il faudrait naturellement confirmer ces premiers résultats tentatives par des études ultérieures, avec plus d'informateurs, à des âges et des stades différents.

Néanmoins, il semble que la poly-fonctionnalité de *l'imparfait* est plus difficile à maîtriser pour des apprenants adultes, alors que *le passé composé* ne pose pas de problème particulier. Ayoun (2004), dans ses études sur des apprenants anglophones de français, fait valoir que les apprenants progressent dans leur emploi du *passé composé*, mais pas dans celui de *l'imparfait*, à cause justement de la complexité sémantique de ce dernier :

« The learners' performance improved for the PC but not for the IMP because of the greater aspectual difficulty and complexity of the IMP that encompasses different semantic aspectual values in contrast to the PC which represents only the perfective. » (Ayoun 2004).

Cette affirmation ne s'applique pas aux enfants étudiés ici. Il se peut que les enfants L2 profitent d'une plus grande malléabilité cognitive qui les rend plus réceptifs à acquérir « les derniers bastions » en L2, ce qui est difficile même pour des adultes très avancés, notamment en ce qui concerne la capacité discursive. Dans le sillage de Slobin (1991), plusieurs études se sont penchées sur cette question. Il s'avère que chez des adultes hautement avancés, qui maîtrisent parfaitement la morphologie, une sorte d' « accent discursif », qui reflètent les catégories grammaticales de la L1, persiste dans les narrations en L2 (voir par exemple von Stutterheim *et al.* 2003).

Il est possible qu'on puisse passer outre cette empreinte de la langue maternelle à condition que l'acquisition de la L2 commence suffisamment tôt. Mais où se situe à ce moment-là l'âge crucial ? Les enfants de la présente étude ont commencé l'acquisition du français à 4 ans. Est-ce qu'une exposition continue et durable à la L2 comme pour ces enfants peut compenser un âge de démarrage plus tardif ? Quel est en effet le poids relatif de l'âge du démarrage par rapport à la durée et la qualité de l'exposition (immersion totale ou partielle, cours de langues) et par rapport au phénomène étudié (structurel ou discursif) ? Notre étude se



termine finalement sur plus de questions que de réponses, pour un domaine où les recherches font encore cruellement défaut.

### Références bibliographiques

- Andersen, R. et Shirai, Y. 1994 « Discourse motivations for some cognitive acquisition principles ». *Studies in Second Language Acquisition* 16, 133-156
- Ayoun, D. 2004. "The effectiveness of written recasts in the second language acquisition of aspectual distinctions in French: a follow-up study." *Modern Language Journal*, 88 : 31-55.
- Bartning, I. 1997 « L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère. Tour d'horizon et esquisse d'une caractérisation de la variété avancée ». *AILE* 9, p. 9-50.
- Bartning, I et Schlyter, S. 2004. "Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2." *Journal of French Language Studies* 14:281-299.
- Devitt, S. 1992. *Form and function in the developing verb systems 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*. Studies in Bilingualism 7. Amsterdam:John Benjamins
- Ducrot, O. 1979. « L'imparfait en français. » *Linguistische Berichte* 60 :1-23.
- Granfeldt, J. & Schlyter, S. 2004. "Cliticisation in the acquisition of French as L1 and L2" Dans P. Prévost & J. Paradis, J. (éds.) *The Acquisition of French in Different Contexts. Focus on Functional Categories*. Amsterdam:John 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. 1989 « Patterns of second language development in French immersion ». *Journal of French Language Studies* 2:159-183.
- Howard, M. 2002. « Les interrelations entre les facteurs contextuels contraignant l'emploi variable des temps du passé » *RFLA* VII-2
- Howard, M. 2007. (éd.) *Language Issues in Canada : Multidisciplinary Perspectives*; Cambridge: Cambridge University Press.
- Hickmann, M. 2003. *Children's Discourse. Person, Space and Time across Languages*. Cambridge :Cambridge University Press.
- Kihlstedt, M. 1998 *La référence au passé dans le dialogue. Etude de l'acquisition de la temporalité chez des apprenants dits avancés de français*. PhD. Stockholm : Akademitryck.
- Kihlstedt, M. 2002a. « Reference to past events in dialogue. The acquisition of tense and

aspect by advanced learners of French. » Dans R. Salaberry & Y. Shirai (éds.) *Tense-Aspect Morphology in L2 Acquisition*, 323-362. Amsterdam :John Benjamins.

Kihlstedt, M. 2002b. « L'emploi de l'imparfait dans le dialogue chez des locuteurs suédophones et des locuteurs natifs » *Revue Française de Linguistique Appliquée Volume II* : 7-16.

Labeau, E. 2002. « L'unité de l'imparfait : vues théoriques et perspectives pour les apprenants du français langue étrangère. *Travaux de Linguistique* 45 :157-184.

Labeau, E. 2009. "The imperfect mastery : the acquisition of the functions of *imparfait* by Anglophone learners" Dans E. Labeau & F. Myles (éds.) *The Advanced Learner Variety: The Case of French*. Bern: Peter Lang

Labelle, M. 1987. « L'utilisation des temps du passé dans les narrations françaises : le passé composé, l'imparfait et le présent historique ». *Revue Romane* 22 : 3-29.

Reichenbach, H. 1947. *Elements of Symbolic Logic*. London : Macmillan.

Schlyter, S. 1996. « Télélicité, passé composé et types de discours dans l'acquisition du français langue étrangère ». *Revue Française de Linguistique Appliquée 1* : 107-118.

Schlyter, S. 2003a « Development of verb morphology and finiteness in children and adults". Dans C. Dimroth & M. Starren, (éds.) *Informations Structure and the Dynamics of Language Acquisition*. Amsterdam :John Benjamins.

Schlyter, S. 2003b « Stades de développement en français. Exemples d'apprenants suédophones, guidés et non-guidés, du « Corpus Lund ». Lunds universitet : <http://www.rom.lu.se/durs>.

Schlyter, S. 2008. "Tense – aspect in early stages of child L2 acquisition". Communication présentée au colloque *EUROSLA (European Second Language Acquisition)* 18, Aix-en-Provence, 10-13 septembre

Slobin, D. 1991. "Learning to think for speaking: Native language, cognition and rhetorical style." *Pragmatics* 1:7-26.

Stutterheim, Christiane von. 2003. "Linguistic structure and information organisation: The case of very advanced learners". In S. Foster-Cohen & S. Pekarek Doehler (éds.), 183–206. *EUROSLA Yearbook* 3, John Benjamins.

Weist, R. 2002. "L2 Acquisition of tense-aspect morphology". Dans R. Salaberry & Y. Shirai (éds.) *Tense-Aspect Morphology in L2 Acquisition*, 21-78. Amsterdam :John Benjamins.

