

L.E.A.D.  
36, rue Chabot-Charny  
21000 DIJON  
Tél. 80.39.57.44

# EMPLOI DES FLEXIONS VERBALES DU PASSÉ DANS DES PHRASES ISOLÉES. ÉTUDE LONGITUDINALE CHEZ L'ENFANT DE 6 A 11 ANS

par Isabelle BONNOTTE et Michel FAYOL

## I. Position du problème

L'emploi par les enfants des formes verbales - notamment du passé - reste, pour les enseignants de l'école élémentaire et du premier cycle du second degré, un souci constant. De fait, non seulement les fautes d'orthographe sont nombreuses mais les erreurs d'utilisation abondent, dont l'origine n'est pas toujours évidente pour les maîtres. Ceux-ci se trouvent donc plutôt démunis pour intervenir : ils doivent souvent se contenter d'imposer une forme verbale sans être en mesure d'expliquer les raisons de leur choix. Le travail que nous avons entrepris depuis plusieurs années a pour objectif de rechercher quels facteurs déterminent, chez l'enfant et l'adulte, la sélection des formes verbales du passé. La recherche ici rapportée s'inscrit dans cette perspective. Elle cherche à déterminer, par le biais d'une étude longitudinale portant sur des enfants français de 6 à 11 ans, si les types de procès décrits par les verbes insérés dans des phrases et certains adverbes de temps exercent, à l'oral, un impact sur la sélection des flexions verbales du passé. L'effet des deux facteurs évoqués et leur interaction sont étudiés dans une tâche de production simulée (complétion de phrases) par des enfants âgés de 6-7 ans (CP : 1<sup>o</sup> degré) à 10-11 ans (CM2 : 5<sup>o</sup> degré).

En français, la sélection des flexions verbales nécessite la prise en compte d'au moins trois paramètres :

1. **la déixis** : la proposition rapportée par le locuteur prend une valeur de passé, de présent ou de futur selon le type de relation existant entre le moment d'énonciation (S) et le moment de référence (R) permettant de situer l'événement (E)\*. On a les trois cas suivants :

- 1.1. relation d'antériorité entre R et S ( $R < S$ ) : valeur de passé ;
- 1.2. relation de simultanéité entre R et S ( $R = S$ ) : valeur de présent ;
- 1.3. relation de postériorité entre R et S ( $R > S$ ) : valeur de futur\* ;

2. **le point de vue** renvoie à la perspective adoptée par le locuteur à l'égard des situations décrites («viewpoint aspect») ; il dépend de la relation existant entre le moment de référence (R) et le moment de l'événement (S) (relation antérieure, simple ou postérieure)\* ; cette relation détermine la «vision» que l'on a de l'événement (vision interne - associée par exemple à l'imparfait - vs externe - caractéristique par exemple du plus-que-parfait -) ou, encore, la manière de percevoir la «consistance» temporelle interne d'une situation ;

3. **l'Aktionsart** correspond aux caractéristiques inhérentes aux situations décrites («situation aspect»)\*. A tout type de procès exprimé par un item verbal on peut associer une représentation cognitive dont le statut reste à définir en fonction du niveau de développement et en fonction des individus. La plupart des auteurs s'accordent pour reconnaître trois, voire quatre dimensions caractérisant les types de procès\*\*.

3.1. **la dynamicité** oppose les situations statives aux situations dynamiques ;

3.2. **la durativité** oppose les situations duratives (notées D) aux situations instantanées

\* Reichenbach, 1947

\* Comrie, 1976, 1985 ; Harner, 1982 ; Oversteegen, 1986 ; Vet, 1980

\* Reichenbach, 1947

\* Smith, 1983

\*\* Bronckart, 1976 ; Comrie, 1976 ; Fuchs et Leonard, 1979 ; Langacker, 1982 ; Timberlake, 1982 ; Vendler, 1985 ; Vendler, 1967, Vikner, 1985

(notées I) ;

3.3. **la résultativité** (ou télélicité) oppose les situations aboutissant à un résultat (résultatatives ou téléliques, notées R) aux situations ne conduisant pas à un résultat (non résultatives ou atéliques, notées AR) ;

3.4. **le nombre** oppose les situations sémelfactives (qui ne se produisent qu'une seule fois) aux situations itératives (ou répétitives, notées IT).

La coordination de ces trois paramètres relativement à l'emploi des flexions verbales du passé s'avère particulièrement complexe pour deux raisons au moins :

- d'une part, le nombre de formes disponibles est loin d'être négligeable : pour rapporter un fait passé, le locuteur francophone peut utiliser l'imparfait, le passé composé, le plus-que-parfait, le passé simple, le passé antérieur, voire le présent ;

- d'autre part, il n'existe pas de correspondance stricte entre formes et types de procès. Si les travaux de Fayol, Abdi & Gombert (1989) et Fayol, Gombert & Abdi (1988) ont mis en évidence, chez l'adulte, l'existence de corrélations entre types de procès et flexions verbales [(par exemple, emploi privilégié de l'imparfait avec les procès duratifs non-résultatifs (notés AR), emploi des non-imparfait (passé composé, plus-que-parfait, passé simple) avec les procès résultatifs instantanés (notés RI)], rien n'interdit au locuteur d'adopter une «perspective interne» (emploi de l'imparfait) pour rapporter un procès comme exploser ou tomber (RI) et donner ainsi une vision d'un procès se répétant ou encore une perspective externe (passé composé, plus-que-parfait) pour relater un procès comme marcher ou ramper (AR) et décrire ainsi un procès comme accompli.

Ainsi, la description d'un procès dépend du **point de vue** adopté par le locuteur pour rapporter celui-ci. Le point de vue peut renforcer les caractéristiques des situations décrites (ex. : emploi de l'imparfait avec «jouer» - verbe AR - ou du passé composé avec «monter» - verbe résultatif duratif (noté RD) -) ou, au contraire, les modifier (ex. : emploi du passé composé avec «sautiller» - verbe itératif (noté IT) - ou de l'imparfait avec «entrer» - verbe RI -). Ainsi, l'emploi de l'imparfait avec «entrer» inviterait le lecteur ou l'auditeur à envisager le procès de manière itérative ; en revanche, l'emploi d'un passé simple soulignerait le caractère ponctuel.

La conception selon laquelle les caractéristiques des procès déterminent très fortement le choix des flexions verbales a influencé de nombreuses recherches relatives à l'apprentissage et à l'emploi des désinences verbales chez les jeunes enfants. Les études conduites sur le français par Bronckart (1976) et Bronckart et Sinclair (1973) (enfants âgés de 3 à 8 ans), sur l'anglais et l'italien par Antinucci et Miller (1976) (enfants âgés de 1;6 ans à 2;6 ans) et sur l'anglais par Bloom, Lifter & Hafitz (1980) (enfants âgés de 22 à 26 mois) montrent que les verbes décrivant des situations comparables tendent à apparaître avec les mêmes flexions verbales et que ces dernières renforcent les caractéristiques des situations proposées aux jeunes enfants. Ainsi, Bronckart (1976) relève, avant 6 ans, des variations de l'emploi des flexions verbales en fonction du caractère duratif et/ou résultatif des situations décrites (c'est-à-dire de l'«aspect»). Les flexions ne remplissent une fonction essentiellement temporelle qu'après 6 ans ; les nuances aspectuelles ne seraient plus alors simplement traduites par le verbe mais également par d'autres éléments de la phrase, notamment les adverbes. Toutefois, le principe de «l'aspect avant le temps» ne signifie pas que les enfants jeunes se trouvent dans l'impossibilité de coder des relations temporelles. En effet, les résultats d'autres recherches laissent supposer que, très tôt, les enfants s'avèrent capables non seulement de tenir compte des caractéristiques des situations décrites mais également de coder des relations temporelles. Ainsi, Harner (1981) montre que des enfants de langue maternelle anglaise (3;0 ans à 7;11 ans) utilisent les flexions verbales du passé et du futur de manière appropriée pour décrire des situations résultatives ou non. Toutefois, la capacité des enfants à repérer des événements comme passés ou futurs ne signifie pas pour autant qu'ils ignorent les caractéristiques de ces événements. L'auteur note par exemple qu'ils utilisent davantage de formes progressives pour décrire des actions non résultatives que pour décrire des actions résultatives. Elle en conclut que la question concernant la relation entre le point de vue et les relations temporelles (le codage du point de vue précède-t-il ou non celui des aspects déictiques ?) est moins importante que le constat suivant : très tôt, les enfants se montrent sensibles tant aux caractéristiques des événements qu'aux relations temporelles dans leurs descriptions

d'actions passées. Les recherches conduites en polonais par Weist (1983) et Weist, Wysocka, Witkowska-Stadnik, Buczowska et Konieczna (1984) aboutissent aux mêmes conclusions. Leurs données tendent à infirmer l'hypothèse du temps grammatical «défectif» («the defectif tense hypothesis») attribuée à Antinucci et Miller (1976), Bloom et al. (1980), Bronckart (1976) et Bronckart et Sinclair (1973), hypothèse selon laquelle seuls les verbes décrivant des situations clairement résultatives seraient conjugués au passé. Weist & al. concluent, qu'en Polonais au moins, les capacités à coder des relations temporelles et à exprimer un point de vue émergent en même temps.

Plus récemment, Mc Shane et Whittaker (1988) ont étudié les relations entre les flexions utilisées par des enfants âgés de 3 ans et 6 ans environ et des situations caractérisées chacune par une des trois propriétés suivantes : la résultativité, l'itérativité et la durativité. Les résultats montrent que les flexions verbales utilisées par les enfants traduisent d'emblée des relations temporelles. Toutefois, leur étude de la durativité n'est pas exempte de certaines critiques\*.

\* Cf. Bonnotte, 1989 pour une critique

Retenons donc que les études de Harner (1981), Weist (1983), Weist & al. (1984), Mc Shane et Whittaker (1988) tendent à montrer que, très tôt, les enfants sont sensibles aux caractéristiques des situations ou des verbes et aux relations entre moment d'énonciation et moment d'événement. Toutefois, les auteurs cités n'ont jamais pris en compte de manière explicite d'autres éléments du contexte, notamment les adverbes, susceptibles d'influer sur l'emploi des flexions verbales. Or, d'autres l'ont fait.

Johnson (1985) s'intéresse précisément au rôle joué par les propriétés lexicales des verbes et des adverbes dans l'apparition des deux formes du «present perfect» en anglais. Elle montre que, dans une tâche de paraphrase, des enfants de 4;5 ans à 5;11 ans emploient plus fréquemment le «perfect progressif» lorsque les verbes décrivent des situations duratives ou lorsque les adverbes indiquent des actions habituelles. En revanche, ils utilisent plus souvent le «perfect simple» lorsque les verbes expriment des actions ponctuelles ou lorsque les adverbes précisent que les actions ne se sont produites qu'une seule fois dans un passé récent.

Dans une perspective proche, Fayol, Abdi & Gombert (1989) et Fayol, Gombert & Abdi (1988) étudient également l'emploi des flexions verbales du passé dans des phrases isolées en fonction des catégories verbales (E - état -, AR, IT, RD, RI) et d'adverbes placés en début de phrase (Hier, Il y a longtemps, Deux jours avant, Soudain, Souvent). Leur étude (transversale) porte sur des enfants de 7, 9, 11, 13 ans et sur trois groupes d'adultes caractérisés par leur niveau de scolarisation et leur nationalité d'origine. Elle repose, comme celle de Weist, sur l'acceptation d'une catégorisation linguistique à priori. Fayol et al. montrent que : d'une part, les plus jeunes enfants de leur échantillon (7 ans) utilisent rarement des oppositions temporelles ; d'autre part, les systèmes d'oppositions temporelles utilisés par les sujets plus âgés (à partir de 9 ans) varient. En outre, c'est seulement à partir de 9 ans que les enfants commencent à infléchir les verbes en fonction des adverbes. En revanche, il faut attendre 11 ans au moins pour relever un impact des types de verbes sur le choix des flexions verbales. Comme le soulignent les auteurs, l'impact tardif des facteurs étudiés sur le choix des flexions verbales dépend vraisemblablement du caractère essentiellement métalinguistique de la tâche proposée (infléchir des verbes présentés à l'infinitif dans des phrases de telle sorte que celles-ci rapportent des faits passés). Enfin, cette recherche révèle clairement que les adultes ne sont pas moins «aspectuels» que les enfants. En effet, chez les adultes, les variations des emplois des flexions verbales du passé dans des phrases dépendent très fortement des caractéristiques des verbes et des adverbes.

Si les études de Johnson (1985) et Fayol & al. (1988, 1989) mettent bien en évidence l'impact des types de verbes et des adverbes sur la sélection des flexions verbales, elles passent sous silence les variations inter-individuelles et intra-individuelles susceptibles d'affecter l'évolution des oppositions temporelles disponibles au cours du développement.

Afin de mieux cerner ces éventuelles variations, nous avons conduit une recherche longitudinale auprès d'enfants âgés de 6-7 ans à 10-11 ans. Pour cela, nous avons repris le paradigme expérimental de Fayol & al. Notre étude peut paraître relativement classique si l'on considère les facteurs étudiés (types de verbes et adverbes) mais elle se caractérise

par l'analyse systématique des systèmes de formes verbales utilisées par chaque enfant. Ce type d'analyse (et la prudence qui l'accompagne) s'impose dans la mesure où il n'est pas impossible que les systèmes de marquage en surface (signifiants) varient d'un âge à l'autre (variations inter-groupes), sujets de même âge (variations intra-groupes), alors que les fonctions (ou signifiés) assurées par les différentes marques restent stables. Autrement dit, à deux moments différents ou chez deux individus différents, des flexions verbales différentes pourraient remplir des fonctions identiques. Inversement, à des systèmes de marquage identiques d'un âge à un autre ou chez deux individus de même âge pourraient correspondre des fonctions différentes. On peut également envisager une évolution simultanée des flexions verbales et de leur fonction. Autrement dit, il n'est pas sûr que la correspondance entre les flexions verbales (signifiants) et les fonctions (signifiés) assurées par ces flexions soit stable d'un âge à un autre ou au sein d'un niveau donné.

## II. Étude longitudinale

### 2.1. Méthode utilisée

Nous avons retenu cinq catégories verbales et, pour chacune d'elles, deux items verbaux constituant de bons représentants d'après les résultats d'une enquête conduite auprès d'un échantillon d'étudiants (Tableau I).

Tableau I : Verbes retenus pour chaque catégorie étudiée

Etats (E)	arésultatifs (AR)	itératifs (IT)	résultatifs duratifs (RD)	résultatifs instantanés (RI)
RESTER	JOUER	FROTTER	MONTER	TOMBER
RESSEMBLER	COULER	TREMBLER	PREPARER	ENTRER

Nous avons inséré chaque verbe dans une seule phrase (Tableau II) associée avec cinq adverbiaux : Hier, Il y a longtemps, Deux jours avant, Soudain, Souvent. Nous disposons donc de cinquante phrases. Nous les avons réparties sur cinq pages d'un carnet en disposant au hasard a) les phrases sur une page et b) les pages dans un carnet.

Tableau II : Les dix phrases de base

Le chat (RESTER).....	sur la chaise
Le clown (RESSEMBLER).....	à un singe
Bébé (JOUER).....	avec ses cubes
L'eau (COULER).....	du tuyau
Grand-père (MONTER).....	sur l'échelle
Le malade (TREMBLER).....	de fièvre
Le mère (FROTTER).....	le tapis
La fillette (PREPARER).....	son sac
Le père (ENTRER).....	dans le garage
La bouteille (TOMBER).....	sur le sol

Les verbes, insérés dans les phrases, étaient présentés à l'infinitif. Les enfants devaient restituer oralement les phrases d'abord énoncées par l'expérimentateur de telle sorte qu'elles rapportent des faits passés. La tâche proposée aux enfants constitue donc davantage une tâche de **simulation** de production qu'une tâche de production proprement dite. Au cours de chaque session, chaque enfant travaillait en passation individuelle pendant quinze minutes environ.

Dix enfants (cinq garçons et cinq filles) ont participé chaque trimestre de l'année scolaire à la même expérience pendant toute leur scolarité d'école élémentaire, soit treize sessions : une en fin de première année d'école élémentaire (6-7 ans) puis trois par an pendant les quatre dernières années d'école élémentaire (7-8 ans, 8-9 ans, 9-10 ans, 10-11 ans).

### 2.2. Principaux résultats

Deux analyses complémentaires devraient permettre de mieux comprendre l'évolution de l'emploi des flexions verbales chez les enfants. La première analyse consistera à rendre compte, à partir de la situation de chaque sujet en fonction des sessions (Tableau III), de

l'évolution des systèmes de formes verbales utilisés par chaque enfant. La seconde analyse cherchera à dégager les grandes tendances, caractérisant chacune des sessions (Tableaux IV et V).

### A. Analyse de la situation de chaque sujet en fonction des sessions

Comme nous nous intéressons à la diversité des systèmes de formes verbales utilisés par un même sujet au cours de son développement, nous avons réalisé une analyse qui consiste à tenter de rendre compte, à partir de la situation de chaque sujet repérée en fonction des sessions (Tableau III), de **l'évolution des systèmes de formes verbales utilisés par chaque enfant**. Les lignes du tableau correspondent aux sessions (de A1T3 à A5T3), les colonnes aux sujets (de S1 à S10). Pour les sessions, les années sont représentées par A (de A1 (CP) à A5 (CM2)), les trimestres par T (de T1 à T3). A l'intersection d'une ligne et d'une colonne, nous avons indiqué :

1. une flexion verbale (PR : présent, IMP : imparfait, PC : passé composé) lorsqu'un sujet l'emploie dans 80 % ou plus des cas (emploi dominant) ;
- 2.\* lorsque le choix des flexions ne dépend apparemment pas des facteurs étudiés ;
3. CAT lorsqu'un sujet utilise les flexions en fonction des catégories verbales ;
4. ADV lorsqu'un sujet utilise les flexions en fonction des adverbes ;
5. INT lorsqu'un sujet utilise les flexions en fonction de l'interaction entre les deux facteurs étudiés.

Cette analyse tend à mettre en évidence l'instabilité des formes utilisées par chaque sujet : le nombre de flexions employées et leurs pourcentages varient assez fortement d'une session à l'autre. En outre, nous constatons que les enfants choisissant les flexions en fonction du facteur «adverbe» continuent à infléchir les verbes en fonction de ce facteur au cours des sessions suivantes. En revanche, leur comportement à l'égard des catégories verbales paraît beaucoup plus instable : certains enfants (S3-S5-S6-S7-S8-S10, soit 60 % des sujets) semblent choisir les flexions en fonction du facteur «catégories verbales» au cours de certaines sessions seulement.

Tableau III : Situation de chaque sujet en fonction des sessions (A = Année/T=Trimestre)

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10
A1T3 (CP)	PC	IMP	CAT	CAT ADV	PR	PR	PR	PR	PR	PC
A2T1 (CE1)	CAT ADV	CAT	CAT ADV	CAT ADV	PR	PC	PR	PR	PR	*
A2T2 (CE1)	IMP	IMP	ADV	PC	ADV CAT	ADV	PR	PR	PR	PC
A2T3 (CE1)	IMP	IMP	IMP	PC	IMP	ADV	IMP	IMP	PR	PC
A3T1 (CE2)	IMP	IMP	IMP	PC	IMP	IMP	IMP	IMP	PC	CAT ADV
A3T2 (CE2)	CAT ADV	IMP	IMP	PC	IMP	*	IMP	IMP	PC	PC
A3T3 (CE2)	CAT ADV	IMP	IMP	PC	IMP	*	IMP	IMP	PC	PC
A4T1 (CM1)	CAT ADV	IMP	IMP	PC	IMP	CAT ADV	IMP	IMP	*	PC
A4T2 (CM1)	CAT ADV	IMP	ADV	*	IMP	CAT ADV	*	IMP	ADV	CAT ADV
A4T3 (CM1)	CAT ADV	*	CAT ADV INT	CAT ADV	IMP	CAT ADV	CAT ADV	ADV	CAT ADV	ADV
A5T1 (CM2)	CAT ADV	ADV	CAT ADV INT	CAT ADV	CAT ADV	ADV	ADV	CAT ADV	CAT ADV	ADV
A5T2 (CM2)	CAT ADV	ADV	ADV INT	CAT ADV	ADV	CAT ADV	ADV	ADV	CAT ADV	ADV
A5T3 (CM2)	CAT ADV	ADV	ADV	CAT ADV						

## B. Analyse par session

Une analyse des patrons de réponses individuelles a permis de regrouper ceux-ci en fonction du type de réponses fournies. Cette méthode évite de «moyenner» des réponses non comparables\* et permet de mettre en évidence des patrons de réponses variables en fonction de l'âge et des sujets testés au cours d'une même session (variations inter-individuelles chez des sujets caractérisés par le même niveau scolaire).

\* Cf. Siegler, 1987 pour le même type d'approche

Pour les sessions des trois premières années (A1, A2, A3) et la première session de la quatrième année (A4T1), nous avons procédé uniquement à une analyse descriptive dans la mesure où les très fortes variations inter-individuelles interdisaient de recourir à une analyse inférentielle. En revanche, l'analyse descriptive des résultats des deux dernières sessions de la quatrième année (A4T2, A4T3) et des sessions de la cinquième année (A5T1, A5T2, A5T3) a été complétée par une analyse inférentielle sur l'emploi de l'IMP.

Avant de rapporter les principaux résultats de l'analyse par session (Tableau IV), précisons que nous avons distingué les enfants utilisant une seule flexion verbale dans 80 % ou plus des cas de ceux utilisant plusieurs flexions sans que l'une représente 80 % des occurrences. Le choix du seuil .80 se justifie dans la mesure où l'analyse des protocoles individuels a permis de constater que, lorsque les enfants emploient une flexion verbale dans 80 % des cas au moins, la flexion minoritaire (au plus 20 % des cas) ne correspond pas, le plus souvent, à un adverbe particulier ou à une catégorie verbale particulière. Autrement dit, la flexion minoritaire ne remplit, la plupart du temps, aucune fonction spécifique par rapport à la flexion majoritaire.

**Tableau IV :** Pourcentages de sujets, au cours de l'étude longitudinale, utilisant une flexion dominante ou plusieurs flexions : soit indépendamment des facteurs étudiés (\*) ; soit en fonction des adverbess (ADV) ou des catégories verbales (CAT) ou de l'interaction entre les deux facteurs étudiés (INT)

	Une flexion dominante	plusieurs flexions en fonction de			*
		ADV	CAT	INT	
A1T3 (CP)	.80	.10	.20	0	0
A2T1 (CE1)	.50	.30	.40	0	.10
A2T2 (CE1)	.70	.30	.10	0	0
A2T3 (CE1)	.90	.10	0	0	0
A3T1 (CE2)	.90	.10	.10	0	0
A3T2 (CE2)	.80	.10	.10	0	.10
A3T3 (CE2)	.80	.10	.10	0	.10
A4T1 (CM1)	.70	.20	.20	0	.10
A4T2 (CM1)	.30	.50	.30	0	.20
A4T3 (CM1)	.10	.80	.60	.10	.10
A5T1 (CM2)	0	1.00	.60	.10	0
A5T2 (CM2)	0	1.00	.40	.10	0
A5T3 (CM2)	0	1.00	.80	.10	0

**Précision :** les pourcentages par ligne peuvent dépasser 1.00 dans la mesure où le choix des flexions verbales chez chaque sujet peut dépendre non seulement des adverbess et/ou des catégories verbales mais également de l'interaction entre ces deux facteurs

Jusqu'au début du CM1, la plupart des enfants (entre 50% et 80 %) utilisent de manière très nettement dominante une flexion verbale (au moins 80 % des occurrences). Au 3e trimestre du CP (A1T3) et au 1er trimestre du CE1 (A2T1), il s'agit le plus souvent du présent (PR). Au 2e trimestre du CE1 (A2T2), la flexion dominante varie en fonction des sujets (imparfait : IMP=2 ; passé composé : PC=2 ; présent : PR=3). En revanche, du 3e trimestre du CE1 (A2T3) au 1er trimestre du CM1 (A4T1), l'imparfait constitue presque toujours la flexion dominante. A partir du 2e trimestre du CM1 (A4T2), la plupart des enfants utilisent plusieurs flexions (.70 < m < 1.00).

Le plus souvent, il s'avère possible de délimiter les fonctions exercées par celles-ci. En effet, rares sont les sujets qui, à partir de cette période, infléchissent les verbes indépendamment d'un des facteurs étudiés. A partir du 2e trimestre du CM1 (A4T2), le changement de flexions est le plus souvent associé aux caractéristiques des adverbess : avec «Souvent», les enfants tendent à employer l'imparfait ; avec «Soudain», ils recourent surtout aux non-imparfait (passé composé, plus-que-parfait, passé simple) ; en revanche, il s'avère relativement difficile d'établir les associations privilégiées entre les flexions et les adverbess «Hier», «Il y a longtemps» et «Deux jours avant». Le poids du facteur «adverbess» s'avère d'ailleurs de plus en plus fort au fur et à mesure que le niveau de scolarisation des enfants s'élève, comme l'illustrent les pourcentages de variance rapportés dans le tableau V.

**Tableau V** : Pourcentages de variance expliquée par le facteur "adverbes" à partir de A4T2

Sessions	A4T2	A4T3	A5T1	A5T2	A5T3
R2	.0334	.0453	.1977	.2175	.236

En revanche, les enfants semblent moins souvent choisir les flexions en fonction des catégories verbales qu'en fonction des adverbes (entre 30 % et 80 % d'entre eux selon les sessions). L'analyse des résultats à partir des protocoles de réponses individuels montre par ailleurs que le choix des flexions varie considérablement d'un sujet à un autre. De fait, aux 2e et 3e trimestres du CM1 (A4T2 et A4T3), le facteur «catégories verbales» n'exerce apparemment pas d'effet sur l'emploi de l'imparfait. Aux 1er et 2e trimestres du CM2 (A5T1 et A5T2), ce facteur tend à exercer un effet sur l'emploi de l'imparfait ; toutefois, cet effet reste très limité. Au 3e trimestre du CM2 (A5T3), ce facteur n'exerce apparemment plus aucun effet sur l'emploi de l'imparfait. Bien que les réponses en fonction des catégories verbales varient considérablement d'un enfant à un autre et d'une session à une autre, sur l'ensemble des sessions [(du 2e trimestre du CM1 (A4T2) au 3e trimestre du CM2 (A5T3)], les verbes décrivant des procès résultatifs instantanés (RI) induisent moins fréquemment l'emploi de l'imparfait que les verbes décrivant des procès arésultatifs (AR) qui, eux, déterminent très souvent l'utilisation de cette flexion. Au 3e trimestre du CM2 (A5T3), c'est avec les verbes d'état que le taux d'imparfait apparaît le plus élevé (.51) ; en revanche, il décroît très légèrement avec les verbes décrivant des procès non résultatifs (AR : .46 et IT : .45). Il s'avère encore moins élevé avec les verbes décrivant des procès résultatifs duratifs ou instantanés (RD et RI) : au sein de ces derniers, il serait par ailleurs possible de distinguer les procès duratifs (RD) des procès non duratifs (RI) ; les premiers induisent plus souvent l'emploi de l'imparfait que les seconds (RD : .32 ; RI : .24). En matière d'emploi de l'imparfait, nous aurions donc l'inégalité d'induction suivante : E>AR=IT>RD>RI. Toutefois, les variations apparaissent non significatives et constituent simplement des tendances. L'analyse des protocoles individuels montre, de plus, que les sujets n'utilisent pas nécessairement les mêmes oppositions temporelles pour marquer une éventuelle opposition entre catégories verbales.

En dernier lieu, quel que soit le niveau scolaire, la plupart des enfants (au moins 90 %) ne choisissent apparemment jamais les flexions en fonction de l'interaction entre les deux facteurs étudiés (Tableau IV).

### III. Discussion

L'analyse de la situation de chaque sujet en fonction des sessions et l'analyse globale de l'emploi des flexions verbales du passé dans des phrases isolées montrent qu'à partir du 2e trimestre du CM1 (A4T2), le choix des flexions dépend essentiellement des adverbes placés en début de phrase. En revanche, les choix très hétérogènes en fonction des «catégories verbales» ne permettent pas, le plus souvent, de mettre en évidence un effet global de ce facteur. Pour l'essentiel, nous avons souligné que la diversité des systèmes de formes verbales utilisés par des sujets appartenant à un groupe d'âge donné pouvait expliquer ce résultat. Toutefois, nous nous demandons si les variations relevées en fonction des catégories verbales ne peuvent s'expliquer en partie par le fait que les descriptions des procès fournies par les linguistes ne correspondent pas nécessairement aux représentations cognitives de ces procès chez des sujets jeunes. Par ailleurs, l'analyse des protocoles individuels montre que le choix d'une flexion verbale diffère très souvent en fonction des items verbaux appartenant à la même catégorie. Ceci nous conduit à nous demander si, pour un sujet donné, les représentations cognitives des procès décrits par les verbes appartenant à la même catégorie sont bien approximativement «semblables».

Dans la mesure où nous étudions l'emploi des flexions verbales du passé en fonction des catégories verbales et non en fonction des représentations cognitives des procès décrits par les verbes, nous ne pouvons savoir si la diversité des réponses obtenues en fonction du facteur «catégories verbales» ne peut être en partie expliquée par l'éventuelle diversité des représentations cognitives des procès.

Si nous n'envisageons pas l'impact possible des représentations cognitives sur le choix

des flexions verbales, nous devons toutefois souligner la très grande instabilité du fonctionnement des flexions verbales du passé. Aussi, nous demandons-nous si l'apprentissage de formes nouvelles n'explique pas en partie cette instabilité, correspondant en fait à une période de modification.

Si nous considérons que les représentations cognitives des procès sont également susceptibles de se modifier au cours du développement, l'instabilité du fonctionnement des flexions verbales du passé ne serait pas due simplement à une modification des fonctions des flexions verbales mais également à une modification des représentations cognitives des procès, ce qui complique considérablement le problème.

## Bibliographie

- ANTINUCCI, F., MILLER, R. (1976). How children talk about what happened. *Journal of Child Language*, 3, 167-189.
- BLOOM, L., LIFTER, K., HAFITZ, J. (1980) Semantics of verbs and the development of verb inflection in child language. *Language*, 56 (2), 386-412.
- BONNOTTE, I. (1989) *L'emploi des flexions verbales du passé : des représentations cognitives au marquage en surface. Etude comparative chez l'enfant et l'adulte*. Thèse de Doctorat. Dijon : L.E.A.D., ronéo.
- BRONCKART, J.P. (1976) *Genèse et organisation des formes verbales chez l'enfant*. Bruxelles : Dessart & Mardaga.
- BRONCKART, J.P., SINCLAIR, H. (1973) Time, tense and aspect. *Cognition*, 2, 107-130.
- COMRIE, B. (1976) *Aspect. An introduction to the study of verbal aspect and related problems*. Cambridge : C.U.P.
- COMRIE, B. (1985) *Tense*. Cambridge : C.U.P.
- FAYOL, M., ABDI, H., GOMBERT, J.E. (1989) Use of past tense inflections in French : developmental study of the interaction between type of process and context. *European Bulletin of Cognitive Psychology*, 9 (3), 279-295.
- FAYOL, M., GOMBERT, J.E., ABDI, H. (1988) Temps et types de procès. Une étude descriptive et développementale. In N. Tersis et A. Kihm (Eds). *Temps et aspects*. Actes du colloque C.N.R.S., Paris, 24-25 octobre 1985. Paris : Peeters/Selaf 248, 239-254.
- FUCHS, C., LEONARD, A.M. (1979) *Vers une théorie des aspects*. Paris : Mouton et E.H.E.S.S.
- HARNER, L. (1981) Children talk about the time and aspect of actions, *Child Development*, 52, 498-506.
- HARNER, L. (1982) Talking about the past and the future. In W.J. Friedman (Ed.). *The developmental psychology of time*. New-York : Academic Press, 141-169.
- JOHNSON, C.J. (1985) The emergence of present perfect verb forms : semantic influences on selective imitation. *Journal of Child Language*, 12, 325-352.
- LANGACKER, R.W. (1982) Remarks on english aspect. In P.J. Hopper (Ed.). *Tense-aspect : between semantics & pragmatics*. Amsterdam/Philadelphia : Benjamins, 265-303.
- MC SHANE, J., WHITTAKER, S. (1988) The encoding of tense and aspect three-to-five-year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 45, 52-70.
- OVERSTEEGEN, L. (1986) On tense and Aktionsart. *Lingua*, 69, 197-218.
- REICHENBACH, H. (1947) *Elements of symbolic logic*. New-York : Free Press.
- SIEGLER, R.S. (1987) The perils of averaging data over strategies : an exemple from children's addition. *Journal of Experimental Psychology*, 116 (3), 250-264.
- SMITH, C. (1983) A theory of aspectual choice. *Language*, 59, 479-501.
- TIMBERLAKE, A. (1982) Invariance and the syntax of russian aspect. In P.J. Hopper (Ed.). *Tense-aspect : between semantics & pragmatics*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 305-331.
- VENDLER, Z. (1967) Verbs and times. In *Linguistics and philosophy*. Ithaca : Cornell University Press, 97-121.
- VET, C. (1980) *Temps, aspects et adverbes de temps en français contemporain : essai de sémantique formelle*. Genève : Droz.
- VIKNER, C. (1985) L'aspect comme modificateur du mode d'action : à propos de la construction être + participe passé. *Langue Française*, 67, 95-113.
- WEIST, R.M. (1983) Prefix versus suffix information processing in the comprehension of tense and aspect. *Journal of Child Language*, 10, 85-96.
- WEIST, R.M., WYSOCKA, H., WITKOWSKA-STADNIK, K., BUCZOWSKA, E., KONIECZNA, E. (1984) The defective tense hypothesis : on the emergence of tense and aspect in child polish. *Journal of Child Language*, 11, 347-374.