

# Acquisition de la valeur des temps du passé par les enfants francophones

Marie Labelle

Volume 23, numéro 1, 1994

Sémantique

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/603082ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/603082ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Université du Québec à Montréal

ISSN

0710-0167 (imprimé)

1705-4591 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Labelle, M. (1994). Acquisition de la valeur des temps du passé par les enfants francophones. *Revue québécoise de linguistique*, 23(1), 99–121.  
<https://doi.org/10.7202/603082ar>

Résumé de l'article

Une analyse d'un emploi particulier du plus-que-parfait chez certains enfants francophones ayant entre quatre et huit ans est proposée. Il est suggéré que chez certains enfants le plus-que-parfait prend la valeur d'un *parfait* du passé, valeur qui lui permet d'être utilisé comme temps de la narration dans le récit oral. Cette valeur particulière du plus-que-parfait est expliquée en référence à un modèle d'acquisition du système des temps du passé selon lequel il y a dissociation graduelle de trois moments temporels : le moment de l'énonciation, le moment de l'événement et un moment de référence.

# ACQUISITION DE LA VALEUR DES TEMPS DU PASSÉ PAR LES ENFANTS FRANCOPHONES

Marie Labelle  
Université du Québec à Montréal

## 1. Introduction

LE but de cet article est de proposer une analyse d'emplois du plus-que-parfait chez certains enfants francophones, emplois qui ne correspondent pas aux valeurs adultes de ce temps. Pour ce faire, nous explorerons d'abord la pertinence, pour ce qui est de l'acquisition des temps du passé du français, de l'évolution postulée par Weist (1986) sur la base de données du polonais et de l'anglais; ensuite, nous proposerons une analyse des plus-que-parfaits observés qui découle du modèle proposé.

Dans les travaux sur l'acquisition des temps chez les enfants francophones, on a longtemps cru, à la suite des travaux de Bronckart (1976), Bronckart & Sinclair (1973) et Ferreiro (1971), que les temps de verbe avaient, chez les enfants de moins de six ans, une valeur aspectuelle plutôt que temporelle. Dans l'expérience de Bronckart (1976), par exemple, alors que les adultes, ayant à décrire des situations présentées par un expérimentateur, décrivaient toutes les situations au présent, les jeunes enfants décrivaient les situations perfectives au passé composé et les situations duratives au présent ou à l'imparfait. Ce résultat fut interprété comme signifiant que les enfants ne prenaient pas en compte la relation entre le moment de l'événement et le moment d'énonciation, interprétation qui a été contestée, cf. Harner (1981); McShane & Whittaker (1988) et qui est remise en cause par les résultats de travaux plus récents qui proposent une vision toute différente de l'acquisition des temps, vision qui doit beaucoup à une approche reichenbachienne du temps verbal.

Reichenbach (1947), dans un travail important, a fait l'hypothèse que les temps de verbe expriment une relation entre trois points, le moment de l'énonciation  $T_0$ , le moment de l'événement  $T_e$  et un point de référence  $T_r$  (respecti-

vement S, E et R chez Reichenbach). Ces points peuvent coïncider. Le temps présent, par exemple, exprime une coïncidence entre  $T_0$ ,  $T_r$  et  $T_\epsilon$ . La nécessité de postuler trois moments temporels pour décrire les temps verbaux est démontrée par l'existence de temps comme le plus-que-parfait. Ainsi, la phrase (1), exprimée à un moment d'énonciation  $T_0$ , localise un événement de *partir*  $T_\epsilon$  deux jours avant un point de référence (ou point d'ancrage)  $T_r$  lui-même situé le jour précédant  $T_0$ .

(1) Hier, Jean était parti depuis deux jours.

$T_0$  = 'maintenant'

$T_r$  = 'hier' (l'adverbe identifie le point de référence)

$T_\epsilon$  = deux jours avant 'hier'

Dans une série d'articles portant principalement sur des enfants de langue maternelle polonaise ou anglaise, Weist (1986, 1989), poursuivant une idée mise de l'avant par Smith (1980), propose que l'expression du temps chez les enfants subit une évolution qui peut être exprimée en termes reichenbachiens, cf. Weist & al. (1991). Il y a d'abord coïncidence entre les points  $T_0$ ,  $T_\epsilon$  et  $T_r$ , puis dissociation de  $T_\epsilon$  et finalement dissociation de  $T_r$ . Les stades majeurs de développement postulés par Weist sont résumés de façon schématique à la figure 1, pour ce qui est de la référence au passé. (Les âges indiqués sont bien entendu approximatifs.)

Figure 1  
Évolution de la référence au passé  
selon Weist (1986, 1989)

STADE	ÂGE APPROXIMATIF	SYSTÈME TEMPOREL
1	1a-1a 6m	$T_0 = T_r = T_\epsilon$
2	1a 6m-2a	le précédent, plus $T_\epsilon < (T_0 = T_r)$
3	2a 6m-3a	le précédent, plus $(T_\epsilon = T_r) < T_0$
4	4a-4a 6m	le précédent, plus $T_\epsilon < T_r < T_0$

('=' indique la coïncidence et '<' l'antériorité)

Avant un an et demi, l'enfant serait limité à l'expression d'événements coïncidant avec un point de référence lui-même fixé au moment de l'énonciation ( $T_0 = T_r = T_\epsilon$ ). Entre un an et demi et deux ans s'ajoute la possibilité de présenter l'événement comme passé par rapport au moment d'énonciation ( $T_\epsilon < T_0$ ); c'est aussi à cet âge qu'apparaît le système aspectuel et que l'enfant commence à pouvoir exprimer la perfectivité des événements (cet aspect est omis dans la figure 1). Entre deux ans et demi et trois ans, le point de référence se

dissocie du moment de l'énonciation: il peut alors coïncider avec un moment de l'événement distinct du moment d'énonciation ( $(T_{\epsilon} = T_r) < T_0$ ). À ce stade de développement,  $T_r$  est contraint: il ne peut pas être distinct à la fois de  $T_0$  et de  $T_{\epsilon}$ . Finalement, vers quatre ans et demi, les trois moments temporels sont totalement dissociés, de sorte que l'on peut trouver des énoncés où  $T_{\epsilon} \neq T_r \neq T_0$ .

Du point de vue cognitif, cette évolution signifie que l'enfant est d'abord limité, dans son expression linguistique, et peut-être aussi dans sa conceptualisation des choses, à la situation présente au moment de l'énonciation (au *ici et maintenant*). Graduellement, il devient capable d'évoquer des événements dissociés de la situation d'énonciation, puis de concevoir un point de référence distinct de la situation d'énonciation. Ce n'est qu'ensuite qu'il développe la capacité de prendre appui sur un point de référence distinct de la situation d'énonciation pour identifier un autre moment, par exemple un moment passé par rapport à ce point de référence.

Le schéma de développement mis de l'avant par Weist place vers deux ans la capacité de prendre en compte la différence entre le moment de l'événement,  $T_{\epsilon}$  donc, et le moment d'énonciation  $T_0$ , ce qui est beaucoup plus tôt que ce qui avait été proposé dans les travaux de Bronckart, de Bronckart & Sinclair ou de Ferreiro. Cette différence doit être expliquée. Il est difficilement imaginable que les enfants parlant le polonais ou l'anglais apprennent à exprimer des relations temporelles quatre ans plus tôt que les enfants francophones...

En fait, l'existence, dans le langage des enfants, d'une corrélation entre le choix d'un temps verbal et l'aspect du procès se retrouve chez l'adulte autant dans des textes littéraires, cf. Reid (1976) que dans des récits oraux, cf. Labelle (1987): prédominance de l'imparfait pour les verbes d'état (actions duratives par excellence) et du passé simple ou du passé composé pour les verbes ponctuels (actions non duratives par excellence), cf. aussi Togeby (1982, p. 927-936). La valeur aspectuelle des temps observée chez les jeunes enfants semble donc correspondre, de ce point de vue, à ce qui a été observé chez l'adulte et la différence dans le choix des temps par les enfants et par les adultes qui a été notée entre autres par Bronckart doit être expliquée autrement.

Or, dans la tâche utilisée par Bronckart (1976), les adultes décrivaient le *procès* quel que soit le type de situation présentée, alors que les jeunes enfants avaient tendance à décrire le *procès* des actions duratives, mais le *résultat* des actions ayant un résultat instantané. Ceci suggère que le choix des temps par les enfants est fonction de leur appréhension des événements présentés, voir à ce sujet Bonnotte, Fayol & Gombert (1991) et McShane & Whittaker (1988). Il se fait que les temps imperfectifs, contrairement aux temps perfectifs, sont

relativement incompatibles avec la description d'un résultat, ce qui peut expliquer le choix des temps par les enfants de moins de six ans, sans que l'on soit amené à postuler que les temps ont pour eux une valeur purement aspectuelle.

Dans les prochaines sections, nous montrerons qu'alors que les trois premiers stades de la figure 1 semblent se retrouver chez les enfants francophones aux dates approximatives indiquées par Weist, il paraît nécessaire de raffiner l'analyse en ce qui concerne le moment d'apparition du quatrième stade. En principe, l'utilisation du plus-que-parfait par un enfant devrait indiquer chez celui-ci la dissociation des trois moments temporels  $T_0$ ,  $T_\epsilon$  et  $T_r$ . Or, il semble que, chez certains enfants du moins, cette dissociation est complétée à un moment plus tardif que vers quatre ans. En effet, on trouve, produits par des enfants de quatre à six ans, certains emplois rarement discutés du plus-que-parfait, emplois qui ne correspondent pas aux emplois adultes de ces temps et dont la valeur exacte peut paraître difficile à cerner.

- (2) ...heureusement que ma tata elle était infirmière parce que sans ça ouhouhouh, et puis elle m'**avait soignée** et puis j'étais obligée de rester au lit... [K. sept ans], cf. Kolstrup (1982, p. 50)

Il sera proposé que ces plus-que-parfaits reflètent le fait que les enfants qui les produisent n'utilisent pas ce temps pour identifier un moment passé par rapport à un moment de référence déjà situé dans le passé. En fait, si l'on se fie aux observations de Fayol (1982) et de Vandenplas-Holper (1975), il se pourrait que ce ne soit que vers 19 ans que les enfants maîtrisent l'utilisation du plus-que-parfait comme seule indication qu'un événement est situé dans le passé d'un point d'ancrage passé, ce qui est beaucoup plus tardif que les quatre ans et demi proposés par Weist. La question qui se pose est donc la suivante: puisque les enfants utilisent le plus-que-parfait dès quatre ans et même avant, quelle est donc la valeur de ce temps pour eux, entre le moment où il apparaît pour la première fois dans leur langage et le moment où il est utilisé pour situer un événement comme passé par rapport à un moment passé? Nous proposerons une hypothèse de réponse à cette question.

Le plan de cet article est le suivant. La section 2 situe les différentes valeurs des temps du passé du français dans le système des temps proposé par Vet (1980). La section 3 décrit les trois premiers stades d'acquisition proposés par Weist à partir d'exemples du français. La section 4 porte spécifiquement sur le plus-que-parfait et sur la question du quatrième stade.

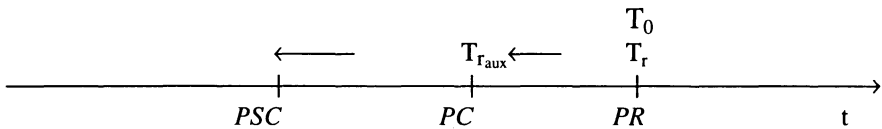
## 2. Modèle utilisé

Il importe d'abord de décrire brièvement le système des temps du passé en français. Une caractérisation de ces temps fondée sur celle qu'a établie Co Vet (1980) dans un cadre inspiré de Reichenbach nous servira à cette fin.

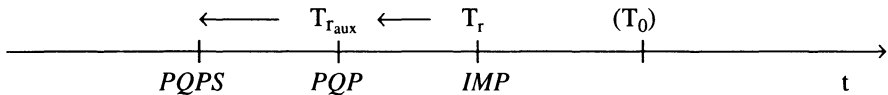
Vet, suivant en cela certaines observations traditionnelles, distingue pour le français le système du présent du système de l'imparfait. Le système du présent est basé sur un point de référence  $T_r$  coïncidant avec le moment de l'énonciation  $T_0$ . Celui de l'imparfait est basé sur un point de référence  $T_r$  coïncidant avec un moment antérieur à  $T_0$  (nous ferons abstraction ici des emplois plus périphériques de l'imparfait). Ces deux systèmes sont illustrés pour ce qui est des temps du passé à la figure 2, inspirée de Vet (1980, p. 35).

Figure 2  
Système des temps du passé en français  
d'après Vet (1980)

SYSTÈME DU PRÉSENT:



SYSTÈME DE L'IMPARFAIT:



[PR= présent ; PC = passé composé ; PSC = passé surcomposé

IMP = imparfait ; PQP = plus-que-parfait ; PQPS = plus-que-parfait surcomposé]

Considérant le système du présent, une situation valide au point de référence  $T_r$  est décrite au présent (PR); une situation précédant le point de référence est décrite au passé composé (PC); elle peut être localisée dans le temps au moyen d'un point de référence auxiliaire  $T_{raux}$ . Dans le système de l'imparfait, une situation en cours au point de référence  $T_r$  est décrite à l'imparfait (IMP) (ceci rend compte de l'observation traditionnelle selon laquelle l'imparfait est un «présent du passé»); si elle précède le point de référence, elle est décrite au plus-que-parfait (PQP). Les points de référence auxiliaires  $T_{raux}$  peu-

vent servir à créer des passés (le passé surcomposé et le plus-que-parfait surcomposé), mais pas des futurs. Nous ne nous intéresserons pas ici aux temps surcomposés.

Une particularité de l'approche de Reichenbach, qui se retrouve aussi chez Vet, est le fait que les points de référence servent de supports aux adverbes de temps, qui les localisent sur la chaîne temporelle.

Ceci présente les grandes lignes du système. Il reste à y placer le passé simple et à distinguer les différentes valeurs du passé composé et du plus-que-parfait.

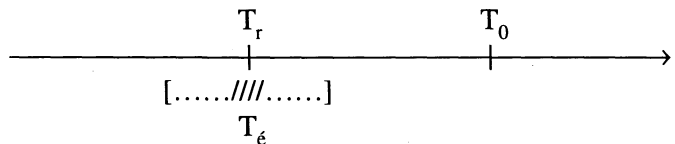
### 2.1 Différence entre imparfait et passé simple

Vet (p. 79) propose de considérer le passé simple comme véhiculant l'aspect perfectif, par opposition à l'imparfait, véhiculant l'aspect imperfectif (il cite Comrie (1976, p. 3) à ce sujet). Ainsi, (3a) et (3b) se distinguent par la perspective adoptée par le locuteur:

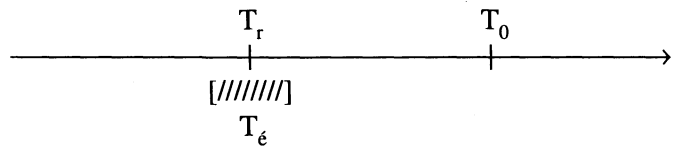
- (3) a. À 3h, Julie lisait la lettre.  
 b. À 3h, Julie lut la lettre.

L'imparfait comme le passé simple décrivent des situations se produisant à un point de référence précédant le moment d'énonciation ( $T_r < T_0$ ). Avec l'imparfait, l'événement est présenté comme décrivant la situation *en cours* au moment  $T_r$ . Avec le passé simple, l'événement localisé au point  $T_r$  est présenté globalement, dans sa totalité.<sup>2</sup> Ceci est illustré en (4) ci-dessous, où les crochets droits délimitent le procès et les barres obliques, la portion de temps considérée par le locuteur.

- (4) a. IMP:



- b. PS:

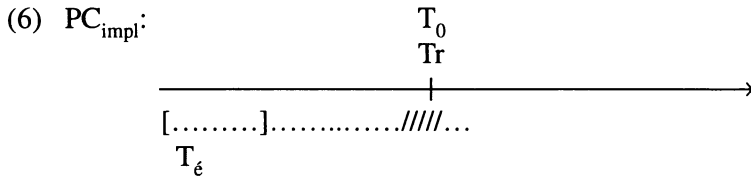


## 2.2 Plusieurs valeurs pour le passé composé et pour le plus-que-parfait

Vet distingue trois valeurs du passé composé, valeurs qui se retrouvent *mutatis mutandis* avec le plus-que-parfait.

A. Le *passé composé implicatif* ( $PC_{impl}$ ) décrit la conséquence présente (à  $T_r$ ) d'un événement passé. Il est compatible avec un adverbe de temps désignant le moment de référence (*maintenant*).

- (5) a. Julie a maintenant terminé ses devoirs.  
 b. Monsieur Dupont est sorti (en ce moment).  
 c. Le papier a jauni, comme vous voyez. (Vet, p. 86)  
 d. Jeanne est arrivée maintenant.



Dans cet emploi, il n'y a pas de point de référence auxiliaire  $T_{raux}$  qui servirait à identifier le moment de l'événement. Bien que le temps employé soit un passé composé, la proposition décrit la situation présente.

Il ne faut pas confondre cet emploi, où un procès est sous-entendu, au *participe passé résultatif*, un *participe passé adjectival*, purement statif:

- (7) On a jeté le papier jauni aux poubelles.

B. Le *passé composé accompli* ( $PC_{acc}$ ), que Vet appelle '*passé composé parfait*', véhicule, comme son nom l'indique, l'aspect *accompli* (distinct de l'aspect *perfectif*). Il exprime le fait que la situation décrite est accomplie au moment de l'énonciation  $T_0$ , *considéré comme point de référence*  $T_r$ .

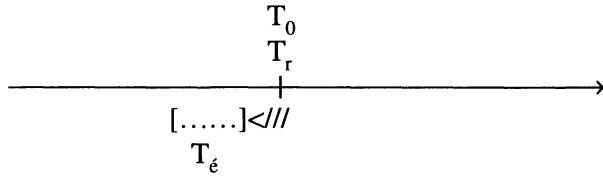
- (8) a. Elle a vécu. (Vet, p. 83)  
 b. J'ai dit. (Vet, p. 83)  
 c. Je suis déjà allé à Paris.

Ces situations sont envisagées depuis le moment présent: «Considérant ces situations, le locuteur ne quitte pas le moment présent» (Vet, p. 82). Ici encore, il n'y a pas de point référentiel auxiliaire  $T_{raux}$  qui pourrait servir à localiser le moment de l'événement. Mais, contrairement au cas précédent, il



n'y a pas de conséquence présente au moment de la parole. S'il y a un adverbe de temps (8c), il porte sur le moment de l'énonciation (*déjà*).

(9) PC<sub>acc</sub>:



C. Le *passé composé d'antériorité* (PC<sub>ant</sub>) comporte, quant à lui, un point de repère auxiliaire T<sub>raux</sub> qui peut servir de support à un adverbe.

(10) a. Julie est sortie à 3 heures.

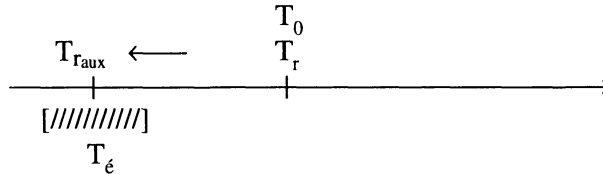
b. Le bébé a pleuré ce matin.

Cet emploi est différent du *perfect* anglais qui n'admet généralement pas d'adverbe situant le moment de l'événement:

(11) \*The parcel has arrived on April 15th.

Le paquet est arrivé le 15 avril.

(12) PC<sub>ant</sub>:



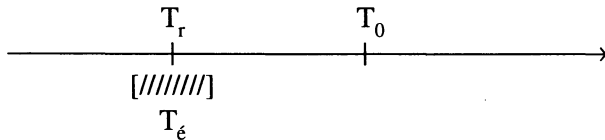
Cet emploi du passé composé ressemble au passé simple par le fait que l'événement est envisagé dans sa totalité (aspect *perfectif*). Il s'en distingue par le point de vue adopté sur la situation. Avec le passé composé d'antériorité, le point de référence principal est le moment d'énonciation, ce qui donne à ce temps une valeur de pertinence au moment présent que n'a pas le passé simple, où la situation est envisagée depuis un point de référence passé.

Nous distinguerons ici une quatrième valeur du passé composé, non discutée par Vet, que nous appellerons le *passé composé narratif*.

D. Le *passé composé narratif* (PC<sub>narr</sub>) est celui du récit oral. Dans une narration orale, le locuteur établit d'abord le cadre temporel de la narration. Puis, sans quitter ce cadre, il construit le récit sur la base d'une opposition entre l'imparfait et le passé composé, l'imparfait étant grosso modo réservé à la description des situations ou des états et le passé composé à celle des actions. Dans cette situation discursive, il est légitime de faire l'hypothèse que le passé

composé a un point de référence interne au cadre narratif, donc totalement détaché du moment d'énonciation, et qu'il prend alors la valeur postulée pour le passé simple: aspect perfectif à un moment  $T_r$  du passé.

(13)  $PC_{narr} = PS$ :



Contrairement aux précédentes, cette valeur du passé composé ne se retrouve pas avec le plus-que-parfait.

Cette description schématique des principales valeurs des temps du passé est loin de rendre compte de l'ensemble des emplois des temps considérés. Cependant, elle sera suffisante pour nos besoins. Nous l'utiliserons comme point de départ pour l'étude des faits d'acquisition, vers lesquels nous nous tournons maintenant.

### 3. Les trois premiers stades de développement

Cette section constitue une revue rapide de l'acquisition des temps du passé chez les enfants francophones de zéro à trois ans et demi. Elle a pour but de montrer que le schéma général de développement proposé par Weist, du moins pour ses trois premiers stades, est compatible avec l'évolution de l'emploi des temps par les enfants francophones, telle qu'elle a été observée par Decroly & Degand (1913), Grégoire (1947), Meisel (1985) et Sabeau-Jouannet (1977). (Voir aussi Kielhöfer 1981). Sauf exceptions, qui seront indiquées, les exemples cités dans cette section proviennent de Decroly & Degand (1913). Sur la base des travaux cités, quelques précisions seront apportées au modèle de Weist.

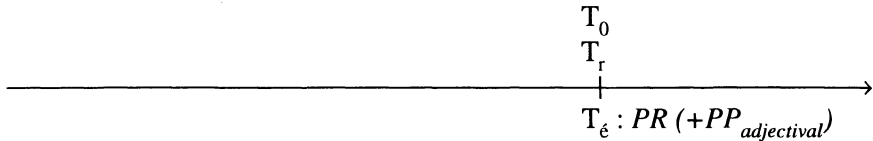
#### 3.1 Premier stade

Les premiers participes passés utilisés par les enfants francophones ont une valeur adjectivale, cf. Meisel (1985).

- (14) cassé (en regardant un objet)  
 pati (absence d'un objet) [1a 11m]

Ceci est compatible avec l'hypothèse que les enfants au stade 1 sont limités à l'expression de situations présentes au moment de l'énonciation (nous nous limitons ici à l'*expression linguistique* des relations temporelles par l'enfant). Le système temporel de l'enfant du stade 1 se présente donc comme suit:

(15) SYSTÈME DU PRÉSENT:



### 3.2 Deuxième stade

Weist identifie deux changements distincts entre un an et demi et deux ans: (1) les enfants commencent à exprimer une distinction *aspectuelle* entre situations en cours à  $T_0$  et situations accomplies à  $T_0$ ; (2) ils commencent à exprimer une distinction *temporelle* entre situations passées et situations non passées. Il existe une controverse quant à savoir si les premières flexions aspectuelles et temporelles qui sont utilisées par les enfants (entre un an et deux ans et demi) sont déterminées par l'aspect de l'événement décrit par le verbe, ou non, i.e. quant à la priorité de l'aspect lexical sur l'aspect et le temps grammatical, cf. Bloom, Lifter & Hafitz (1980); Antinucci & Miller (1976); Smith & Weist (1987); Weist & al. (1984); Rispoli & Bloom (1985); Bloom & Harner (1989). Quoi qu'il en soit, on remarque que très tôt, les marques aspectuelles ont une valeur distinctive, cf. Weist & al. (1984).

Le français n'a pas de morphologie progressive qui permettrait de vérifier l'apparition d'un contraste aspectuel perfectif / imperfectif au présent, mais, pour ce qui est de la distinction accompli / non accompli, Decroly & Degand mentionnent que le mot *pati* commence vers deux ans un mois à désigner la cessation d'un acte, cf. (16), plutôt que simplement l'absence, ce qui semble indiquer le développement de la capacité d'exprimer l'accompli.

(16) Lait **pati**, Maiette ("J'ai bu mon lait, je vais chez Mariette") [2a 12j]

C'est un peu plus tard qu'on note l'apparition du passé composé à valeur implicative ou à valeur accomplie. On se rappelle que ces valeurs du passé composé ont un point de référence (point d'ancrage) présent, bien que l'événement décrit soit passé.

## (17) Participe passé / passé composé implicatif:

Isanne **tombé** dans l'eau [2a 2m] (= elle est trempée; elle s'est traînée sur le plancher mouillé).

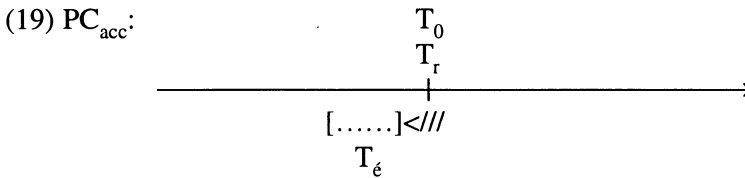
Jeannot **a pris** ma vature [2a 6m 29j].

## (18) Participe passé / passé composé accompli

**cassé** (=craché) comme ça, bébé [2a 3m 22j, cf. Grégoire (1947)].  
elle court, tantè, après bébé. (Puis, immédiatement): elle **a couru** [2a 8m 28j].

**a fait** poum [Ch., 2a 15j, cf. Grégoire (1947)].

À partir de ce moment, l'enfant peut exprimer l'aspect accompli d'une situation par rapport au moment d'énonciation. Il y a dissociation de deux points temporels:  $T_0$  et  $T_\epsilon$ . Le point de référence est fixé au moment d'énonciation, mais l'enfant peut exprimer le fait qu'un événement est accompli à ce point de référence:



Meisel (1985) a observé qu'avant de faire référence à des événements passés sans relation avec la situation d'énonciation, l'enfant utilise d'abord le passé avec le support d'éléments contextuels présents dans la situation. Les exemples suivants de Decroly & Degand illustrent cet appui du support contextuel.

(20) I...**a fait** mal, I... **est tombée** [2a 3m 10j]

(en passant dans le corridor où sa bonne est tombée cinq jours auparavant (fait qu'elle a vu))

O... **a fait** ça, O... **a caffè**

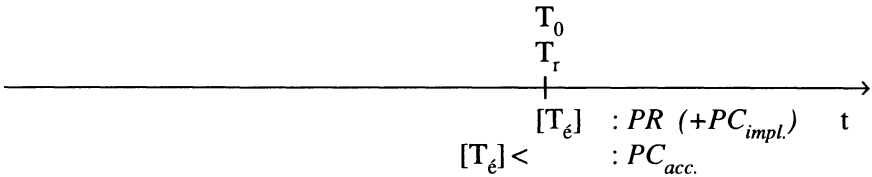
(en passant devant la fenêtre qu'un enfant a cassée quatre jours auparavant (fait qu'elle a vu))

A... **a dit** dire boujour au [tél]éphone [2a 6m 18j]

(en revoyant sa bonne qui lui avait fait dire bonjour à quelqu'un au téléphone 15 jours auparavant)

À la fin du deuxième stade, le système temporel de l'enfant est donc le suivant:

## (21) SYSTÈME DU PRÉSENT



## 3.3 Troisième stade

Le stade suivant se caractérise par l'introduction d'un point de référence pour localiser le moment de l'événement. Entre deux ans et demi et trois ans, les enfants commencent à utiliser des adverbes de temps.

Dans une première étape, l'adverbe de temps sert de point de référence auxiliaire au passé composé d'antériorité. Decroly & Degand (1913) observent qu'initialement, il n'y a pas de cooccurrence entre adverbe temporel et temps verbal. On trouve soit l'adverbe *tantôt* suivi du présent (22), soit le passé composé sans adverbe (23):

(22) I... elle **est** méchante tantôt [2a 6m 18j].

(se souvenant d'une désobéissance de sa soeur)

Tu **es** triste, tantôt? [2a 6m 20j].

(à M. qu'elle a vu pleurer)

(23) Il **a frappé**, L. [2a 6m].

Mais très tôt, l'enfant combine le temps avec un adverbe temporel, dont la valeur exacte reste toutefois pendant longtemps inconnue:

(24) L... l'**a cassé** ça tantôt [2a 6m 22j].

Il est très méfiant, L..., il **a pleuré** ce matin [2a 10m 15j].

(parle le soir de son camarade qui a pleuré pendant toute la durée du dîner (midi))

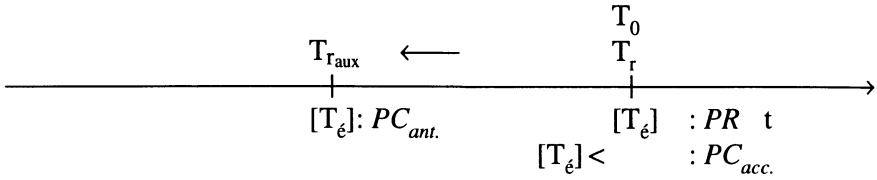
Maman, v'**ai été** prom'ner demain avec H [3a 25j] (=cet après-midi).

Esth... l'**est montée** quand L... a crié [3a 3m 28j].

La semaine prochaine, j'**ai été** au cinéma [4a 4m 12j] (=il y a cinq jours).

Ce nouveau développement indique l'apparition d'un point de référence auxiliaire permettant de localiser une situation dans le passé:

(25) SYSTÈME DU PRÉSENT:



À la suite de cela, on voit apparaître l'imparfait, vers trois ans.

(26) La musique **chantait** [2a 9m 5j] (en revenant de la promenade où elle a entendu un orgue de barbarie).

Il **mettait** le pied comme ça [2a 9m 5j] (pour justifier une gymnastique étrange qu'elle fait subir aux jambes d'un petit ami).

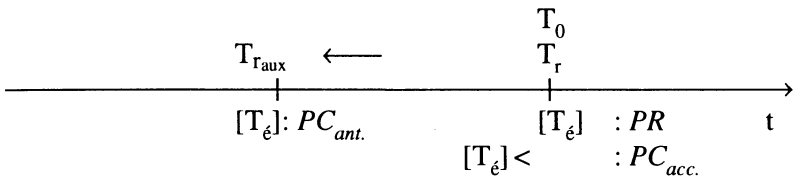
Il **dansait** comme ça [2a 9m 10j] (en imitant les sauts que faisait son frère).

Il **criait** [2a 9m 9j] (quand on la gronde parce qu'elle frappe L...)

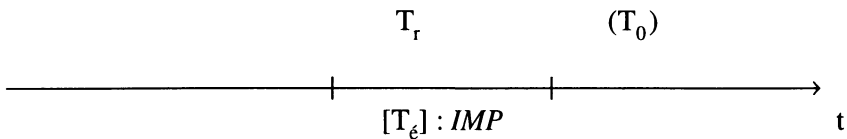
Quand j'étais petite, je **jouais** avec ça [3a 4m 10j] (où 'quand j'étais petite' = il y a longtemps).

L'apparition du système de l'imparfait témoigne d'un nouveau développement chez l'enfant. Avec l'imparfait, il y a dissociation de  $T_0$  et de  $T_r$ . L'enfant devient capable de s'abstraire du «*ici et maintenant*» et de se placer mentalement à un moment passé pour le décrire «*de l'intérieur*». À la fin de ce troisième stade, le système temporel de l'enfant est donc le suivant:

(27) SYSTÈME DU PRÉSENT:



SYSTÈME DE L'IMPARFAIT:



En résumé, une prise en compte de la distinction établie entre passé composé accompli, passé composé d'antériorité et imparfait a permis de mettre en évidence l'augmentation graduelle de la capacité des enfants à s'abstraire du

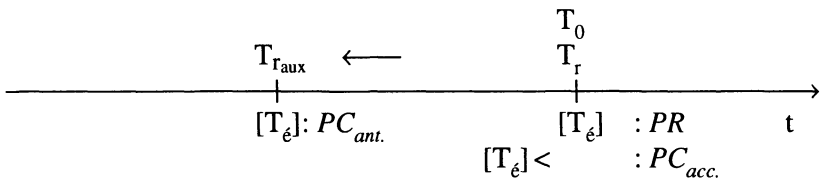
*ici et maintenant* et à considérer un point de référence temporel distinct du moment d'énonciation. Les données de langage spontané d'enfants francophones qui ont été discutées appuient le modèle de développement proposé par Weist en ce qui concerne les trois premiers stades. L'enfant de trois ans qui a atteint le troisième stade peut prendre comme point de référence le moment présent et décrire une situation comme étant antérieure à ce moment, en la localisant éventuellement grâce à un point de référence auxiliaire. Il peut aussi prendre comme point de référence un moment passé et décrire ce moment. À ce stade, l'enfant ne peut pas encore prendre comme point de référence un moment passé et décrire une situation comme étant antérieure à ce moment passé. En d'autres mots, son point de référence est *contraint*: il coïncide obligatoirement soit avec  $T_0$ , soit avec  $T_\epsilon$ . La section suivante se penche sur la libération de  $T_r$  de cette dépendance vis-à-vis de  $T_0$  ou de  $T_\epsilon$ .

#### 4. Le quatrième stade

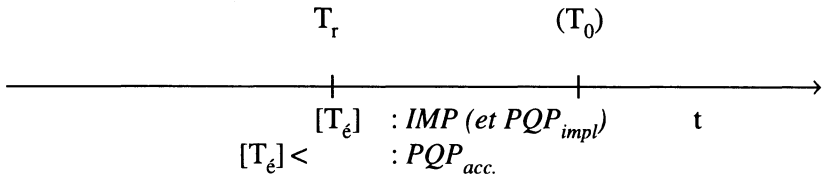
Dans cette section, nous abordons le problème du plus-que-parfait. Selon Weist, la capacité d'utiliser un point de référence distinct à la fois de  $T_0$  et de  $T_\epsilon$  apparaît entre quatre ans et quatre ans et demi. À partir de ce moment, les enfants peuvent manipuler indépendamment les trois points  $T_0$ ,  $T_\epsilon$  et  $T_r$ . Ce stade serait confirmé par l'utilisation du plus-que-parfait d'antériorité.

Ce qui sera suggéré ici c'est que, tout comme les valeurs du passé composé passent entre un an et trois ans de la valeur d'accompli à celle d'antériorité, les premières valeurs du plus-que-parfait dans le langage enfantin, sont celles d'*implication* ou d'*accompli* (dont le point de référence est le même que celui de l'imparfait). La valeur d'*antériorité* dans le passé (valeur requérant un point de référence auxiliaire antérieur au point de référence  $T_r$  de l'imparfait) est plus tardive. Si c'est le cas, il existe une période de l'acquisition du langage qui commence vers trois ans et peut se poursuivre jusqu'à six ans ou même plus tard, pendant laquelle le système temporel de l'enfant est le suivant:

(28) SYSTÈME DU PRÉSENT:



## SYSTÈME DE L'IMPARFAIT:



Les exemples d'utilisation du plus-que-parfait par des enfants de moins de quatre ans sont exceptionnels dans la littérature. Sabeau-Jouannet (1977, p. 199) cite un exemple très précoce, dès deux ans, huit mois, du plus-que-parfait, mais elle remarque avec raison que le plus-que-parfait de cet exemple «ne vient pas dater un événement comme antérieur à un point de repère *déjà* situé dans le passé»:

(29) Moi avais joué avec les poissons.

Dans l'exemple (30), trouvé chez Decroly & Degand, le plus-que-parfait *avais donné* est localisé dans le temps au moyen de la proposition *quand j'étais petite* qui signifie simplement, selon les auteurs, 'il y a longtemps' et qui ne désigne pas une période antérieure à celle exprimée par *à la rue V.*; lorsqu'elle était à la rue V., l'enfant 'était petite'.

(30) J'avais un canif comme ça à la rue de la V., tu avais donné à moi quand j'étais petite. [3a 4m 10j]

L'événement de *donner le canif* précède bien sûr l'état d'*avoir le canif*, mais là n'est pas la question. *Tu me l'avais donné* peut très bien décrire une conséquence encore valide à  $T_r$  d'un événement précédent; ce serait alors un plus-que-parfait implicatif. L'enfant aurait-elle pu, à cet âge, dire: *il me l'avait donné deux jours auparavant*, utilisant un plus-que-parfait d'antériorité (en localisant l'événement dans le passé du point de référence à l'aide d'un ad- verbe temporel)? Nous faisons l'hypothèse que non.

Sabeau-Jouannet affirme qu'à quatre ans «maints exemples attestent que ces enfants organisent nettement une succession par rapport à un point *autre* que celui de l'énonciation». Elle cite à ce sujet l'exemple suivant comportant comme premier verbe un plus-que-parfait. Il y a bien succession dans le temps, mais le verbe au plus-que-parfait, plutôt que de situer l'événement de *faire la maison* par rapport à un autre moment passé, décrit simplement la situation initiale.

(31) Tu vois, le petit cochon *avait fait* sa maison en paille, alors le loup a soufflé, très soufflé, alors elle était défaite.



Il s'agit bien sûr d'un emploi correct du plus-que-parfait, comme le précédent d'ailleurs, mais d'un emploi de type implicatif (au moment initial, la maison était en paille) plutôt qu'un emploi d'antériorité.

En bref, les quelques exemples attestés de plus-que-parfaits chez des enfants de moins de quatre ans suggèrent que ce temps n'est pas utilisé par ces enfants avec une valeur d'antériorité. Sabeau-Jouannet mentionne la difficulté des enfants de quatre ans à «passer à un point d'ancrage autre que celui de l'instant de la parole». Elle donne les exemples suivants, dont le deuxième comporte un plus-que-parfait:

- (32) a. On a été chez Roland aujourd'hui mais c'est un aujourd'hui dans très longtemps [Agnès, 3a 9m]  
 b. *J'avais déjà avalé* une arrête demain, mais c'est pas ce demain-là [Agnès, vers quatre ans (âge exact non donné)].

La phrase (32b) est difficile à interpréter. Si la séquence *demain, mais c'est pas ce demain-là* signifie *le lendemain*, le plus-que-parfait utilisé n'est clairement pas un exemple de plus-que-parfait d'antériorité. Si l'enfant veut parler de *la veille*, il y a tentative de dater dans le passé, mais l'adverbe *déjà* indique qu'il s'agit d'un emploi accompli. L'enfant ne quitte pas le point de référence passé. Ces deux exemples illustrent la difficulté qu'il y a à prendre appui sur un point d'ancrage distinct du moment d'énonciation pour parler d'un autre moment, à exprimer les positions respectives de trois moments temporels.

Nous nous tournerons maintenant vers l'emploi du plus-que-parfait dans les narrations. Dans une des seules études portant spécifiquement sur le plus-que-parfait, Fayol (1982) observe qu'à quatre ans et demi, il s'agit d'une forme verbale productive. Voici quelques-uns des exemples qu'il cite, cf. Fayol (1982, p. 264):

- (33) a. ARM [4a 10m]:  
 K. elle avait une épine dans le pied et pis maman l'a soignée et maintenant elle l'a plus. [Comment?] ... parce que maman elle **avait mis** du feu à une aiguille et elle l'**avait enlevée**... maintenant elle est partie.  
 b. ARM [4a 11m] à sa mère, absente lors de l'événement:  
 K. elle **avait renversé** son yaourt et pis moi j'**avais continué**... et  
 K. après elle **avait continué** et pis elle avait un peu moins de yaourt dans sa boîte et pis après c'était moi.

c. TRA [5a 5m] après avoir joué avec ARM:

On **avait dormi** en haut (salle de jeu) et pis on **avait joué** aux mille-bornes et ben moi j'avais tout de suite une limite de vitesse et elle... elle en avait pas.

On remarquera que les emplois du plus-que-parfait trouvés dans ces narrations ont une saveur un peu curieuse, du même type que celle notée en (1). On se serait plutôt attendu à des passés composés. En (33a), par exemple, on se serait attendu à «*parce que maman a mis du feu à une aiguille et elle l'a enlevée*».

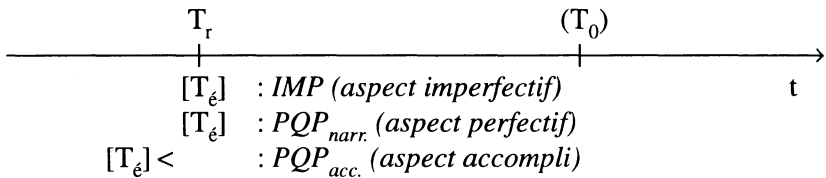
Fayol observe que le plus-que-parfait, dans ces récits, semble s'opposer au passé composé par le fait qu'il renvoie à des situations détachées de la situation d'énonciation. Le plus-que-parfait serait le temps du récit, par opposition au passé composé qui serait le temps du discours. Selon Fayol (1982), le plus-que-parfait est utilisé pour «la narration d'événements éloignés» de la situation d'énonciation; il s'oppose à l'imparfait «qui, dans le même contexte, marque des états» et au passé composé «utilisé pour des **procès du passé immédiat dont le retentissement se fait sentir encore dans le présent**».

Ceci s'explique si nous faisons l'hypothèse suivante. L'enfant de quatre ans et plus qui produit un récit oral se situe d'emblée dans cadre temporel du récit. Il adopte un point de référence passé à partir duquel il situe les événements. Supposons que le système des temps de l'enfant est celui illustré en (33) et qu'il ne comporte pas (encore) ce que nous avons appelé le *passé composé de narration* (plus ou moins équivalent du passé simple). Dans un tel système, le passé composé d'antériorité a comme point de référence principal le moment d'énonciation. Il tient donc du discours, dans la mesure où il pose la pertinence actuelle de la situation décrite, et il n'est pas approprié pour le récit qui se situe dans un cadre temporel détaché du moment d'énonciation. Seuls l'imparfait et le plus-que-parfait ont comme point de référence un moment passé déconnecté du moment d'énonciation et pouvant servir de point d'ancrage au récit. On peut supposer que, pour l'enfant, le morphème de l'imparfait (*ais, ait, ions, iez, aient*), que l'on retrouve sur le verbe à l'imparfait et sur l'auxiliaire du plus-que-parfait, signale que le point d'ancrage est distinct du moment d'énonciation.<sup>3</sup>

L'imparfait lui-même offre des possibilités limitées comme temps du récit puisqu'il offre une vision sécante (imperfective) des événements, et donc une perspective statique sur les situations. Pour la description des actions, il faut un temps perfectif, l'équivalent du passé simple. Or, par l'aspect *accompli* qu'il véhicule, aspect dû à la construction *avoir + participe passé*, le plus-que-parfait est le choix logique pour l'expression de la perfectivité à un point de

référence passé. Les emplois du plus-que-parfait illustrés ci-dessus s'expliquent s'il s'agit de *plus-que-parfaits de narration*, peut-être créés par extension du *plus-que-parfait accompli*. La différence entre le plus-que-parfait de narration et le plus-que-parfait accompli est que le premier a l'aspect *perfectif*, c'est-à-dire que l'événement, présenté globalement, est localisé au point de référence. Il s'agit donc d'un plus-que-parfait qui a valeur de passé simple. Le second a l'aspect *accompli*, c'est-à-dire qu'il présente l'événement comme terminé au point de référence. Nous faisons donc l'hypothèse que le système de l'imparfait, chez les enfants qui utilisent le plus-que-parfait *de narration* se présente schématiquement comme ci-dessous.

(34) SYSTÈME DE L'IMPARFAIT:



Cette hypothèse rend compte du fait que les récits en (34) sont construits sur la base de l'opposition imparfait / plus-que-parfait, l'imparfait étant réservé à la description des états, des personnages et des lieux (aux situations de l'arrière-plan) et le plus-que-parfait narratif à la description des événements (aux situations du premier plan).

Le plus-que-parfait de narration est attesté jusqu'à 7-8 ans chez certains enfants. Un exemple de récit d'un enfant canadien de sept ans illustre clairement le caractère particulier de ces plus-que-parfaits dans les récits d'enfants:

(34) L'autre fois, j'**avais fait** du bicycle, pis un moment donné, j'ai tombé à terre pis j'**m'aurais fait** bobo, pis après ça, j'**avais pleuré**. (...) Pis euh... ben là, maman a **m'avait passé** une débarbouillette avec de l'eau dessus, pis j'**avais mis** ça sur mon bobo, pis après ça, maman al **avait dit**: va serrer ton bicycle là, ça va être assez pour aujourd'hui. Pis je l'ai serré. [Hélène, 7a 2m, cf. L. Godard (1991, p.175)].

Le cadre temporel est donné ici par l'adverbe *l'autre fois*. Les plus-que-parfaits du récit ne sont pas situés au passé par rapport à ce temps, ou par rapport à un autre moment du passé. Ce sont essentiellement des temps narratifs. Le passé composé final *ai serré* ramène au présent. Dans ce récit, seul le passé composé initial *ai tombé* ne s'insère pas dans ce schéma.

L'hypothèse que nous faisons est donc que l'enfant peut utiliser le plus-que-parfait sans que l'utilisation de ce temps signale qu'il manipule indépen-

damment trois moments temporels distincts. Il se pourrait qu'il existe, dans l'acquisition du système des temps chez l'enfant francophone, une période pendant laquelle le plus-que-parfait véhicule des valeurs aspectuelles (parfait, accompli) qui le distinguent de l'imparfait, mais pas encore de valeur temporelle par rapport au point de référence du système de l'imparfait.

## 5. Le stade final

Si notre analyse est exacte, et si le système de l'imparfait décrit en (34) représente bien la compétence des enfants de 4-5 ans, alors, il faut placer plus tard que vers quatre ans la capacité de manipuler indépendamment trois moments temporels.

À partir d'un tel système, l'atteinte de la grammaire adulte requiert deux changements:

- I. Du point de vue cognitif, l'enfant doit être en mesure de prendre appui sur un point d'ancrage passé pour identifier un moment passé par rapport au premier.
- II. Du point de vue linguistique, le système doit subir une certaine réorganisation. Le passé composé doit prendre une valeur narrative détachée du moment d'énonciation. Il est alors en mesure de remplacer le plus-que-parfait dans l'emploi de narration (présentation d'un événement de façon globale à  $T_r$ ).

L'utilisation du plus-que-parfait d'antériorité dépend du premier changement, et peut-être de la réorganisation du système linguistique liée au deuxième changement. Cette évolution peut être graduelle et il nous faut nous demander comment et à quel moment se fait le passage vers la grammaire adulte.

Les travaux de Fayol (1982) et de Vandenplas-Holper (1975) permettent d'apporter un début de réponses à cette dernière question. Dans l'étude de Fayol, c'est seulement vers 9-10 ans que les plus-que-parfaits deviennent «susceptibles de marquer à eux seuls l'antériorité d'un procès par rapport à un autre» et qu'on trouve des récits où les plus-que-parfaits permettent d'effectuer un retour en arrière par rapport à la situation décrite par la première proposition. De même, dans une expérience portant sur la compréhension des relations de succession temporelle chez des enfants de six à dix ans, Vandenplas-Holper (1975) a observé que, lorsqu'une phrase comporte deux actions l'une à l'imparfait et l'autre au plus-que-parfait, et que l'on demande aux enfants si les actions sont «simultanées» ou «successives», ce n'est que vers la troisième

année du primaire (8-9 ans) que le taux de réussite atteint 67 % (en première et en deuxième années, les taux de réussite sont respectivement de 51,5 % et de 41,7 %, années, donc proches du hasard). La principale erreur consiste à interpréter les événements comme étant simultanés. C'est seulement vers ce 9-10 ans que l'opposition imparfait / plus-que-parfait, sans adverbe, est comprise correctement par les enfants. Incidemment, ce résultat appuie l'hypothèse que nous venons de présenter; il est attendu si les enfants qui font ces erreurs ont le système temporel décrit en (34), c'est-à-dire si le plus-que-parfait et l'imparfait décrivent le même moment temporel, la différence entre les deux étant aspectuelle.

Pour ce qui est de la réponse au *comment*, des études plus poussées sont requises. Il se pourrait bien que la présence ou l'absence d'adverbes de temps influe sur la capacité d'utiliser ou de comprendre le plus-que-parfait d'antériorité, mais pour le moment, aucune donnée ne permet de l'affirmer.

## 6. Résumé et conclusion

Nous avons proposé une hypothèse d'explication de certains emplois particuliers du plus-que-parfait que l'on trouve chez des enfants francophones ayant entre quatre ans et huit ans. Nous avons suggéré que ces emplois s'expliquent si les enfants utilisent le plus-que-parfait pour véhiculer la valeur de *parfait* à un moment de référence passé. Notre hypothèse d'explication s'intègre dans une théorie de l'acquisition de la valeur des temps chez les enfants francophones qui se fonde sur une hypothèse cognitivement plausible: l'évolution cognitive requise pour manipuler indépendamment d'abord un, puis deux, puis trois moments temporels.

Nous sommes partis de l'hypothèse de base de Weist. Nous avons montré qu'elle se vérifiait dans ses grandes lignes pour les enfants francophones, mais qu'il fallait peut-être placer plus tard que vers quatre ans et demi la capacité de manipuler de façon indépendante trois points temporels distincts, du moins en ce qui concerne l'usage de la morphologie verbale (il se pourrait que la combinaison de la morphologie verbale avec des adverbes de temps permette à l'enfant d'exprimer le passé du passé plus rapidement).

Il est bien évident que des études plus poussées, fondées sur un nombre plus élevé d'exemples, sont requises pour confirmer l'hypothèse proposée. De plus, notre analyse n'aborde qu'un petit aspect de l'utilisation des temps chez les enfants. Bien des problèmes n'ont pas été abordés. Il resterait par exemple à étudier le cas du futur, à étudier chez les enfants la capacité de conserver les

temps dans le discours, l'utilisation des adverbes de temps, etc. La compréhension de l'évolution de l'emploi des temps par les enfants passe par une étude systématique de ces points et de bien d'autres. Par ce travail, nous croyons cependant avoir posé des jalons pour une étude plus approfondie du développement de la valeur des temps du passé chez les enfants francophones.

## Notes

1. Ce travail a été rendu possible grâce à une subvention du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

2. Selon les définitions de Vet, avec l'aspect perfectif, le locuteur «assume la responsabilité pour la vérité de la situation entière; c'est-à-dire qu'il parle d'une situation complète, y compris le début et surtout la fin de la situation» (Vet, p. 78). Avec l'aspect imperfectif, le locuteur «ne prend pas en considération l'intervalle entier pendant lequel la situation est valable; il fait notamment abstraction du début et de la fin de cet intervalle» (Vet, p. 76). Bien que Ducrot (1978) ait montré que cette définition traditionnelle est à revoir dans le cas de l'imparfait, cf. *Le lendemain, il mourait*, elle suffira pour nos besoins. Ducrot propose que l'imparfait est utilisé pour caractériser un thème temporel.

3. Cette hypothèse suggère une explication à l'existence d'*imparfaits préliminaires* («Moi j'étais le papa, toi tu étais la maman»). Admettant que l'univers du jeu est un univers distinct du monde «actuel» auquel appartient le moment d'énonciation, il est possible que l'enfant utilise l'imparfait pour ancrer son énoncé dans un univers distinct de celui de l'énonciation.

## Références

- ANTINUCCI, F. & R. MILLER (1976) «How children talk about what happened», *Journal of Child Language*, vol. 3, p. 167-189.
- BLOOM, L. & L. HARNER (1989) «On the developmental contour of child language: a reply to Smith and Weist», *Journal of Child Language*, vol. 16, p. 207-217.
- BLOOM, L., K. LIFTER & J. HAFITZ (1980) «Semantics of verbs and the development of verb inflection in child language», *Language*, vol. 56, n° 2, p. 386-412.
- BONNOTTE, I., M. FAYOL & J.-E. GOMBERT (1991) «La représentation cognitive des verbes. Approche descriptive et développementale», *Travaux de linguistique et de Philologie*, vol. XXIX, p. 209-225.
- BRONCKART, J.-P. (1976) *Genèse et organisation des formes verbales chez l'enfant*, Bruxelles, Dessart & Mardaga.
- BRONCKART, J.-P. & H. SINCLAIR (1973) «Time, tense and aspect», *Cognition*, vol. 2, n° 1, p. 107-130.
- COMRIE, B. (1976) *Aspect. An introduction to the study of verbal aspect and related problems*, Cambridge, Cambridge University Press.

- DECROLY, O. & J. DEGAND (1913) «Observations relatives au développement de la notion du temps chez une petite fille», *Archives de psychologie*, vol. XIII, n° 50, p. 113-161.
- DUCROT O. (1979) «L'imparfait en français», *Linguistische Berichte*, vol. 60, p. 1-23.
- FAYOL, M. (1982) «Le plus-que-parfait. Étude génétique en compréhension et production chez l'enfant de quatre à dix ans», *Archives de psychologie*, vol. 50, p. 261-283.
- FERREIRO, E. (1971) *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*, Genève, Droz.
- GRÉGOIRE, A. (1947) *L'apprentissage du langage*, Liège et Paris, Droz.
- HARNER, L. (1981) «Children talk about the time and aspect of actions», *Child Development*, vol. 52, p. 498-506.
- KIELHÖFER, B. (1981) «Entwicklungssequenzen beim Erwerb der Vergangenheitstempora in der französischen Kindersprache», *Linguistische Berichte*, nos 81/82, p. 83-103.
- KOSLTRUP, S. (1982) «Tarzan et l'imparfait. L'emploi des temps du passé chez des enfants de sept ans», *[Pré]Publications*, n° 72, Romansk Institut.
- LABELLE, M. (1987) «L'utilisation des temps du passé dans les narrations françaises: le Passé composé, l'Imparfait et le Présent historique», *Revue Romane*, vol. 22, n° 1, p. 3-29.
- MC SHANE, J. & S. WHITTAKER (1988) «The encoding of tense and aspect by three-to-five-year old children», *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 45, n° 1, p. 52-70.
- MEISEL, J. (1985) «Les phases initiales du développement de notions temporelles, aspectuelles et de modes d'action. Étude basée sur le langage d'enfants bilingues français-allemand», *Lingua*, vol. 66, p. 321-374.
- REICHENBACH, H. (1947) *Elements of symbolic logic*, Berkeley, University of California Press.
- REID, W. (1976) «The quantitative validation of a grammatical hypothesis: the Passé Simple and the Imparfait», *Proceedings of the seventh annual meeting of the North East Linguistic Society*, in J. A. Kegl & al. (éd.), Cambridge, Massachusetts, p. 315-333.
- RISPOLI, M. & L. BLOOM (1985) «Incomplete and continuing: theoretical issues in the acquisition of tense and aspect», *Journal of Child Language*, vol. 12, p. 471-474.
- SABEAU-JOUANNET, E. (1977) «L'expression de l'organisation spatiale et temporelle, son évolution chez l'enfant de 2 à 5 ans», in F. François, D. François, E. Sabeau-Jouannet & M. Sourdod (éd.), *La syntaxe de l'enfant avant 5 ans*, Paris, Larousse, p. 193-204.
- SMITH, C.S. (1980) «The acquisition of time talk: Relations between child and adult grammars», *Journal of Child Language*, n° 7, p. 263-278.
- SMITH, C. & R. WEIST (1987) «On the temporal contour of child language: A reply to Rispoli and Bloom», *Journal of Child Language*, vol. 14, p. 387-392.
- TOGEBY, K. (1982) *Grammaire française*, vol. II, Copenhagen, Akademisk Forlag.

- VANDENPLAS-HOLPER, C. (1975) «La compréhension d'expressions verbales de la succession temporelle par des enfants de 6 à 11 ans», *Revue française de pédagogie*, vol. 31, p. 4-15.
- VET, C. (1980) *Temps, aspects et adverbes de temps en français contemporain*, Genève, Droz.
- WEIST, R.M., WYSOCKA, H. WITKOWSKA-STADNIK, K. BUCZOWSKA & E. KONIECZNA (1984) «The defective tense hypothesis: on the emergence of tense and aspect in child Polish», *Journal of Child Language*, vol. 11, p. 347-74.
- WEIST, R.M. (1986) «Tense and aspect: temporal systems in child language», in P. Fletcher & M. Garman (éd.), *Language acquisition: studies in first language development*, deuxième édition, Cambridge, Cambridge University Press.
- WEIST, R.M. (1989) «Time concepts in language and thought: filling the piagetian void from two to five years», in I. Levin & D. Zakay (éd.), *Time and Human Cognition*, Elsevier Science Publishers (North-Holland).
- WEIST, R.M., H. WYSOCKA & P. LYTINEN (1991) «A cross-linguistic perspective on the development of temporal systems», *Journal of Child Language*, vol. 18, p. 67-92.