



**HAL**  
open science

# Production, compréhension et imitation des constructions causatives chez des enfants monolingues francophones et bulgarophones âgés de 3 à 6 ans

Yanka Bezinska

► **To cite this version:**

Yanka Bezinska. Production, compréhension et imitation des constructions causatives chez des enfants monolingues francophones et bulgarophones âgés de 3 à 6 ans. Linguistique. Université de Grenoble, 2014. Français. NNT : 2014GRENL011 . tel-01158119

**HAL Id: tel-01158119**

**<https://theses.hal.science/tel-01158119>**

Submitted on 29 May 2015

**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.

## THÈSE

Pour obtenir le grade de

## DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE GRENOBLE

Spécialité : **Sciences du Langage (Linguistique,  
Sociolinguistique et Acquisition du langage)**

Arrêté ministériel : 7 août 2006

Présentée par

**Yanka BEZINSKA**

Thèse dirigée par **Jean-Pierre CHEVROT** et **Iva NOVAKOVA**

préparée au sein du **Laboratoire LIDILEM – EA 609**  
dans **l'École Doctorale Langues, Littératures et Sciences  
Humaines – ED 50**

# **Production, compréhension et imitation des constructions causatives chez des enfants monolingues francophones et bulgarophones âgés de 3 à 6 ans**

Thèse soutenue publiquement le **30 juin 2014**  
devant le jury composé de :

**Mme Aliyah MORGENSTERN**

Professeur, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 (Présidente du jury)

**Mme Zlatka GUENTCHEVA**

Directrice de recherche, LACITO - CNRS (Rapporteur)

**Mme Harriet JISA**

Professeur, Université Lumière – Lyon 2 (Rapporteur)

**Mr Jean-Pierre CHEVROT**

Professeur, Université Stendhal – Grenoble 3 & Institut Universitaire de  
France (Directeur de thèse)

**Mme Iva NOVAKOVA**

Maître de Conférences HDR, Université Stendhal – Grenoble 3 (Co-directrice  
de thèse)

*Université Joseph Fourier / Université Pierre Mendès France /  
Université Stendhal / Université de Savoie / Grenoble INP*





## Résumé

La présente recherche doctorale traite des constructions causatives dans une perspective développementale et contrastive. Elle poursuit un double objectif. D'une part, démontrer que la complexité morphosyntaxique des mécanismes causatifs joue un rôle important dans le processus de leur acquisition par les enfants. D'autre part, prendre en considération plusieurs habiletés langagières (production, compréhension, imitation) pour explorer pleinement les divers niveaux de maîtrise des constructions causatives.

Les langues encodent la notion de *causativité* dans des mécanismes de complexité morphosyntaxique variable : des procédés compacts (synthétiques), formellement plus simples (les causatifs lexicaux et morphologiques) et des procédés moins compacts (analytiques), plus complexes sur le plan formel (les prédicats complexes et les constructions périphrastiques). Les deux langues que nous étudions – le français et le bulgare – n'utilisent pas les mêmes mécanismes causatifs. Le français privilégie le prédicat complexe *faire + Vinf*, mais accepte également quelques causatifs lexicaux (*nourrir X*). Le bulgare fait appel à trois procédés : lexical (*xranja X* – nourrir X), morphologique (le préfixe 'raz-' : *razsmivam X* – faire rire X) et périphrastique (*karam X da V présent* – inciter X à ce que V présent).

Un total de 113 francophones (71 enfants et 42 adultes) et de 96 bulgarophones (56 enfants et 40 adultes) participent à cette étude contrastive ; tous sont des locuteurs natifs monolingues. Les enfants sont répartis en trois tranches d'âge (3-4 ans, 4-5 ans et 5-6 ans) et ils participent à trois tâches expérimentales (production, compréhension, imitation). Les adultes sont enregistrés uniquement en tâche de production.

La première tâche expérimentale est celle de *production*, présentée sous forme d'extraits de dessins animés que les participants visionnent sur l'ordinateur. Trois questions graduées (*Que fait X ?*, *Que fait Y ?*, *X fait Z et comme ça qu'est-ce qu'il fait à Y ?*) amènent progressivement les locuteurs observés à réunir les éléments de la situation causative en une seule structure linguistique. La seconde tâche expérimentale est celle de *compréhension*, consistant en la simulation de différentes scènes causatives avec des figurines (ex. : *La maman fait danser le bébé. A toi, fais comme la maman !*). La dernière tâche est une *imitation* structurale ; l'enquêtrice fournit la forme causative cible et l'enfant doit la reproduire en modifiant les arguments *causateur* et *causataire* (ex. : *La maman fait danser le bébé. Maintenant le papa, qu'est-ce qu'il fait ?* → *Le papa fait danser la grande sœur.*).

Afin d'étudier l'éventuel effet d'amorçage du verbe *faire*, présent à la fois dans les questions de l'enquêtrice et dans la structure du prédicat complexe *faire + Vinf*, un recueil

complémentaire de données est réalisé auprès de 87 locuteurs francophones (47 enfants et 40 adultes). Ceux-ci prennent part à une tâche de *production*. Ils visionnent les mêmes extraits de dessins animés et répondent à une seule question (*Qu'est-ce qui s'est passé dans cet extrait de dessin animé ?* ou *Qu'est-ce que tu as vu dans cet extrait de dessin animé ?*).

Notre recherche aboutit à quelques résultats intéressants. *Premièrement*, entre 3 et 6 ans, la conceptualisation de la *causativité* ne pose pas de problèmes particuliers aux enfants francophones et bulgarophones ; ils comprennent les mécanismes causatifs de leur langue. *Deuxièmement*, l'ordre d'acquisition des formes causatives est étroitement lié à leur degré de complexité morphosyntaxique. Dans les deux langues étudiées, les causatifs lexicaux sont complètement maîtrisés par les enfants. En revanche, malgré son caractère compact et sa simplicité formelle, le causatif morphologique du bulgare semble apparaître tardivement. La présence d'erreurs par surgénéralisation chez les enfants âgés de 5 à 6 ans révèle que l'acquisition de ce mécanisme causatif n'est pas achevée. La construction périphrastique *karam X da V présent*, quant à elle, peut être considérée comme maîtrisée, puisqu'entre 4 et 5 ans, les habiletés des enfants bulgares à la produire sont déjà très proches de l'usage adulte. Enfin, le prédicat complexe *faire + Vinf* est en voie de stabilisation ; les enfants français doivent faire quelques ajustements au niveau de l'intégrité de la séquence *faire + Vinf* et de l'usage de l'argument *causataire* (sa fonction syntaxique et sa présence dans les énoncés). *Troisièmement*, le rappel de la structure des mécanismes causatifs en tâche d'imitation améliore les performances productives des enfants. *Quatrièmement*, les résultats de l'étude supplémentaire valident notre choix d'une tâche de production à trois questions graduées, amenant progressivement les participants à utiliser le procédé causatif requis.

En conclusion, par la prise en compte de trois habiletés langagières, cette étude apporte un éclairage dans la recherche sur les constructions causatives. Dans l'esprit du Modèle de compétition et des approches basées sur l'usage, notre travail valide également la pertinence de trois principaux facteurs déterminant l'ordre d'acquisition des unités linguistiques : 1/ fréquence dans l'input (ou disponibilité) ; 2/ fiabilité (ou spécialisation dans l'expression d'une fonction communicative) ; 3/ complexité (formelle et conceptuelle).

**Mots-clés** : causativité, mécanismes causatifs, constructions causatives, acquisition, interface syntaxe-sémantique, approche contrastive

## *Abstract*

The present study investigates the causative constructions from a developmental and cross-linguistic perspective. On the one hand, it aims to show the important role of the morphosyntactic complexity of causative mechanisms during language acquisition. On the other hand, it aims to examine different language skills (production, comprehension, imitation) in order to explore various levels of mastery of the causative constructions in two languages, French and Bulgarian.

Languages express *causativity* by means of linguistic forms with variable morphosyntactic complexity; there are more compact (synthetic) mechanisms whose form is simpler (lexical and morphological causatives) and also less compact (analytical) mechanisms that are formally complex (complex predicates and periphrastic constructions). The two languages under investigation, French and Bulgarian, do not use the same mechanisms to express *causativity*. French uses the *faire + Vinf* complex predicate and some lexical causatives (*nourrir X – feed X*). In Bulgarian, the *causativity* is expressed using three mechanisms: lexical (*xranja X – feed X*), morphological (prefix ‘raz-’: *razsmivam X - make X laugh*) and periphrastic construction (*karam X da V pres – make that X + V pres*).

A total of 113 L1 French speakers (71 children and 42 adults) and 96 L1 Bulgarian speakers (56 children and 40 adults) took part in this cross-linguistic study. The children were divided into three age groups: 3-4, 4-5 and 5-6 years of age; they all participated in three experimental tasks (production, comprehension and imitation). The adults took part in one experimental task (production). In the *production task*, participants watched animated cartoons and answered three graduated questions: “What does X do?, What does Y do?, What does X do to Y?” in order to elicit causative forms by drawing attention to the semantic elements. In the *comprehension task*, which consisted of an act-out task, the participants were asked to simulate particular causative actions using plastic figurines. The *imitation task* was designed as a variety of the structural priming task; the experimenter provided the target causative form and the child had to reproduce it by using new arguments (*causer* and *causee*).

We also conducted a second study in order to examine the possible priming effect of the verb *faire* (do), which was present both in the experimenter’s questions and in the structure of the *faire + Vinf* complex predicate. A total of 87 L1 French speakers (47 children and 40 adults) took part in this experiment. They all were observed in one experimental task (production). In this *production task*, participants watched the same animated cartoons and

answered only one question: “What happened in this cartoon?” or “What did you see in this cartoon?”.

Our cross-linguistic study provided some interesting results. *Firstly*, the conceptualization of *causativity* is equally understood in both languages, each child group globally understands the causative mechanisms available in their own language. *Secondly*, the order of acquisition of the causative mechanisms is tightly linked to its degree of morphosyntactic complexity. In both languages, lexical causatives are already mastered by all the children groups. Surprisingly enough, in Bulgarian, the morphological causative appears to be a late language development, as children as old as 5 to 6 years produce overgeneralizations of this mechanism, that means it is not yet mastered. In the Bulgarian data, we found that the periphrastic construction is acquired between the ages of 4 to 5 years; the children of this age group already show an adult-like ability in producing this analytical causative mechanism. In the French data, we found that the production of the *faire + Vinf* complex predicate begins to stabilize; however, children have to adjust both the integrity of the *faire + Vinf* structure and the usage of the *causee* argument (its syntactic function and its presence in the utterance). *Thirdly*, in instances when the structure of causative mechanisms is present during the imitation task, the children’s production is improved. *Finally*, the second study validated our production task, showing that the three graduated questions were pertinent in studying the presence of the causative mechanisms.

In conclusion, by including various language skills (production, comprehension and imitation), this study brings a new perspective in investigating the causative constructions. Our research is also consistent with both the Competition model and the usage-based approaches; it validates the relevance of three major factors determining the order of acquisition of the linguistic structures: 1/ input frequency (or ‘cue availability’); 2/ cue reliability; 3/ formal and semantic complexity (or ‘cue cost’).

**Key-words:** causativity, causative mechanisms, causative constructions, acquisition, syntax-semantics interface, cross-linguistic approach

## *Remerciements*

Je voudrais adresser mes premiers remerciements et exprimer toute ma gratitude à mes deux directeurs de thèse – Jean-Pierre Chevrot et Iva Novakova - qui m’ont accompagnée dans cette longue aventure passionnante. Je tiens à les remercier pour leur intérêt à l’égard de ma recherche, ainsi que pour leur disponibilité et leurs conseils avisés, et pour tous les échanges que nous avons eus et qui m’ont permis d’avancer dans mon travail. A leurs côtés, j’ai appris énormément. Je les remercie également pour leur grande patience et leur extrême confiance en moi.

Je tiens à remercier également Harriet Jisa et Zlatka Guentchéva d’avoir accepté la lourde tâche de rapporteurs, ainsi que Aliyah Morgenstern qui a bien voulu faire partie de mon jury.

Mes remerciements et ma gratitude vont ensuite aux directrices et aux équipes pédagogiques des écoles maternelles que j’ai fréquentées, ainsi qu’aux parents des enfants enregistrés et bien sûr aux ENFANTS eux-mêmes. Sans leur collaboration, ce travail n’aurait jamais pu voir le jour. Je voudrais aussi adresser mes plus vifs remerciements à tous mes amis et anciens collègues du Lycée bilingue « Acad. L. Stoyanov », Blagoevgrad (Bulgarie), ainsi qu’à ceux du Laboratoire LIDILEM, Grenoble (France), qui ont bien voulu participer à mes enquêtes et expérimentations. Je pense également à mon amie et collègue Aurore Batista, qui avec son groupe d’étudiants en psycholinguistique (année universitaire 2009-2010), ont contribué au recueil complémentaire de données.

Je tiens à remercier aussi Aurélie Nardy avec laquelle j’ai fait mes premiers pas en traitement statistique. Aurélie, merci d’avoir déniché ce merveilleux bouquin de « Stats sans maths » qui fait apprendre les stats même aux « nuls »...

Je voudrais ensuite exprimer toute ma gratitude à Isabelle Rousset. Isa, merci beaucoup pour toute l’aide que tu as pu m’apporter, pour tes précieux conseils, tes nombreux encouragements, ton soutien et ta gentillesse.

J’adresse maintenant des remerciements très chaleureux à mes copines de fac Elena Melnikova, Magdalena Augustyn, Ramona Kunene, Myriam Abouzaid. Nous avons partagé tellement de choses ; je pense aux échanges autour de nos sujets de thèse, à la galère de la rédaction, mais plus encore à tous les moments de joie et de bonne humeur passés ensemble et à nos fous rires...



A ce moment précis, j'ai une pensée particulière pour ma famille, mes parents et ma sœur. Je les remercie du fond du cœur de m'avoir soutenue dans tous mes choix et de m'avoir toujours encouragée. Si je suis là où je suis aujourd'hui, c'est grâce à leur amour, leur soutien et leur confiance en moi. Je remercie aussi et j'embrasse très fort mes neveux Christian et Christina - mes deux petits soleils qui ont illuminé les jours gris de la rédaction de cette thèse.

Maintenant, un merci très très spécial à mon Jacky. Mon chéri, je sais bien que rester à mes côtés pendant toutes ces années et surtout durant la rédaction de la thèse était tout, sauf une partie de plaisir. Aujourd'hui encore je me demande comment t'as fait pour me supporter... Alors, merci beaucoup pour ton amour, ta compréhension, ta patience, ton soutien et ta confiance. Vraiment MERCI.....

Enfin, à tous ceux que j'ai oublié de mentionner et qui m'ont inspirée, motivée, fait rire en contribuant ainsi à l'aboutissement de cette recherche doctorale, je dis MERCI BEAUCOUP !!!

# Table des matières

Résumé .....	i
Abstract .....	iii
Remerciements .....	v
Table des matières .....	vii
Liste des tableaux.....	x
Liste de graphiques.....	xii
Liste des figures .....	xiii
<b>INTRODUCTION GENERALE.....</b>	<b>1</b>
<b>CHAPITRE 1. LA SITUATION CAUSATIVE ET SON EXPRESSION LINGUISTIQUE.....</b>	<b>9</b>
<b>Introduction.....</b>	<b>9</b>
<b>1.1. Spécificités de la situation causative.....</b>	<b>9</b>
<b>1.2. Typologies des mécanismes causatifs dans les langues. Le continuum formel et sémantique.....</b>	<b>14</b>
<b>1.3. Expression de la causativité en français et en bulgare .....</b>	<b>24</b>
1.3.1. Les causatifs lexicaux en français et en bulgare.....	24
1.3.2. Causatifs morphologiques en français et en bulgare .....	41
1.3.3. Le prédicat complexe <i>faire + Vinf</i> en français.....	45
1.3.4. Causatifs périphrastiques en français et en bulgare .....	52
<b>Remarques conclusives .....</b>	<b>56</b>
<b>CHAPITRE 2. ASPECTS DEVELOPPEMENTAUX .....</b>	<b>57</b>
<b>Introduction.....</b>	<b>57</b>
<b>2.1. Le développement langagier à travers deux familles d'approches théoriques .....</b>	<b>57</b>
2.1.1. Les approches générativistes (nativistes) .....	58
2.1.2. Les approches cognitives et fonctionnelles (constructivistes / émergentistes) .....	60
<b>2.2. Le développement grammatical entre 2 et 6 ans.....</b>	<b>68</b>
2.2.1. La notion de construction.....	68
2.2.2. L'émergence progressive des constructions entre 2 et 6 ans.....	69
<b>2.3. Etudes antérieures sur l'acquisition des mécanismes causatifs dans les langues..</b>	<b>82</b>
2.3.1. Revue des travaux sur l'acquisition des mécanismes causatifs dans les langues .....	82
2.3.2. Justification de notre étude contrastive transversale.....	102

<b>Remarques conclusives .....</b>	<b>104</b>
<b>CHAPITRE 3. DEMARCHES METHODOLOGIQUES .....</b>	<b>105</b>
<b>Introduction.....</b>	<b>105</b>
<b>3.1. Etude expérimentale principale.....</b>	<b>105</b>
3.1.1. Choix des participants.....	105
3.1.2. Echantillon francophone.....	106
3.1.3. Echantillon bulgarophone.....	107
<b>3.2. Procédure de recueil des données pour l'étude principale .....</b>	<b>109</b>
3.2.1. Matériel linguistique.....	109
3.2.2. Tâches expérimentales (production, compréhension, imitation) .....	117
3.2.3. Passations d'essai .....	134
3.2.4. Enregistrements .....	135
<b>3.3. Etude expérimentale supplémentaire .....</b>	<b>136</b>
3.3.1. Justification de l'étude supplémentaire.....	136
3.3.2. Participants .....	138
3.3.3. Tâche expérimentale (production).....	138
<b>3.4. Codage et transcription des données .....</b>	<b>140</b>
<b>3.5. Choix des tests statistiques .....</b>	<b>145</b>
<b>Remarques conclusives .....</b>	<b>148</b>
<b>CHAPITRE 4. LES ENFANTS FRANCOPHONES : ANALYSE QUANTITATIVE DES DONNEES .....</b>	<b>149</b>
<b>Introduction.....</b>	<b>149</b>
<b>4.1. Résultats des passations d'essai.....</b>	<b>149</b>
<b>4.2. Résultats de l'étude principale : les six verbes cibles.....</b>	<b>151</b>
4.2.1. Résultats de la tâche de production .....	151
Bilan de la tâche de production .....	204
4.2.2. Résultats de la tâche de compréhension .....	207
Bilan de la tâche de compréhension .....	213
4.2.3. Résultats de la tâche d'imitation avec changement des arguments .....	214
Bilan de la tâche d'imitation avec changement des arguments.....	224
<b>4.3. Résultats de l'étude principale : les causatifs lexicaux <i>tuer</i> et <i>montrer</i>.....</b>	<b>225</b>
4.3.1. Résultats de la tâche de production .....	225
4.3.2. Résultats de la tâche de compréhension .....	233
4.3.3. Résultats de la tâche d'imitation avec changement des arguments .....	236
Bilan sur la production, la compréhension et l'imitation des causatifs lexicaux en français..	239

<b>4.4. Résultats de l'étude supplémentaire.....</b>	<b>240</b>
4.4.1. Résultats concernant les six verbes cibles.....	240
4.4.2. Résultats concernant les causatifs lexicaux.....	243
Bilan sur l'étude supplémentaire.....	245
<b>Remarques conclusives.....</b>	<b>246</b>
<b>CHAPITRE 5. LES ENFANTS BULGAROPHONES : ANALYSE QUANTITATIVE DES DONNEES.....</b>	<b>249</b>
<b>Introduction.....</b>	<b>249</b>
<b>5.1. Résultats des passations d'essai.....</b>	<b>249</b>
<b>5.2. Panorama des observations en production, compréhension et imitation.....</b>	<b>251</b>
5.2.1. Résultats de la tâche de production.....	251
Bilan de la tâche de production.....	312
5.2.2. Résultats de la tâche de compréhension.....	316
Bilan de la tâche de compréhension.....	322
5.2.3. Résultats de la tâche d'imitation avec changement des arguments.....	323
Bilan de la tâche d'imitation avec changement des arguments.....	332
<b>Remarques conclusives.....</b>	<b>333</b>
<b>CHAPITRE 6. DISCUSSION DES PRINCIPAUX RESULTATS DE L'ETUDE ET CONCLUSION.....</b>	<b>335</b>
<b>Introduction.....</b>	<b>335</b>
<b>6.1. Acquisition des mécanismes causatifs dans les langues. Aspects syntaxiques et sémantiques.....</b>	<b>335</b>
6.1.1. Rappel des objectifs de recherche, des hypothèses de départ et des démarches méthodologiques.....	335
6.1.2. Rappel des principaux résultats obtenus auprès des enfants francophones.....	337
6.1.3. Rappel des principaux résultats obtenus auprès des enfants bulgarophones.....	343
6.1.4. Comparaison inter-langues concernant l'acquisition des mécanismes causatifs.....	350
<b>6.2. Conclusion et perspectives.....</b>	<b>362</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>365</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>389</b>

## Liste des tableaux

Tableau 1 : Propriétés syntaxiques et sémantiques des verbes intransitifs (d'après Novakova, 2010b : 54) .....	35
Tableau 2 : Participants francophones .....	106
Tableau 3 : Participants bulgarophones .....	107
Tableau 4 : Verbes cibles retenus pour le français en fonction de leurs propriétés sémantico-syntaxiques et de leur fréquence.....	111
Tableau 5 : Fréquence d'usage des causatifs lexicaux inclus dans le protocole expérimental.....	113
Tableau 6 : Fréquence d'usage des trois mécanismes causatifs en bulgare .....	114
Tableau 7 : Déroulement de la tâche de production .....	119
Tableau 8 : Compétition des mécanismes linguistiques pour les six verbes cibles en production .....	122
Tableau 9 : Déroulement de la tâche de compréhension .....	126
Tableau 10 : Mécanismes causatifs testés en compréhension avec les enfants bulgares .....	127
Tableau 11 : Déroulement de la tâche d'imitation avec changement des arguments (causateur et causataire).....	132
Tableau 12 : Participants francophones et bulgarophones aux passations d'essai.....	134
Tableau 13 : Participants francophones (Etude supplémentaire) .....	138
Tableau 14 : Déroulement de la tâche de production (Etude supplémentaire).....	139
Tableau 15 : Catégories de réponses en production et en imitation chez les locuteurs francophones .....	141
Tableau 16 : Catégories de réponses en production et en imitation chez les locuteurs bulgarophones .....	142
Tableau 17 : Cas d'expression de la causativité en production.....	153
Tableau 18 : Cas de décomposition de la situation causative.....	169
Tableau 19 : Autres réponses (hors causativité) en production.....	174
Tableau 20 : Emplois déviants de <i>faire</i> + <i>Vinf</i> en production .....	185
Tableau 21 : Fréquences des mécanismes linguistiques en compétition pour les verbes cibles <i>boire, manger</i> .....	201
Tableau 22 : Résultats généraux de la tâche de compréhension .....	208
Tableau 23 : Compréhension de <i>faire</i> + <i>Vinf</i> par verbes .....	210
Tableau 24 : Catégories mineures de réponses (production vs imitation).....	218
Tableau 25 : Mécanismes linguistiques en compétition pour les cibles verbales <i>boire, manger</i> (production vs imitation) .....	222
Tableau 26 : Fréquences des causatifs lexicaux <i>tuer, montrer</i> et de leurs constructions factitives respectives.....	228
Tableau 27 : Généralisations abusives en production avec les cibles <i>tuer, montrer</i> .....	231
Tableau 28 : Disponibilité de <i>faire</i> + <i>Vinf</i> (Etude principale vs Etude supplémentaire) .....	241
Tableau 29 : Disponibilité des causatifs lexicaux (Etude principale vs Etude supplémentaire) .....	244
Tableau 30 : Cas d'expression de la causativité en production.....	253
Tableau 31 : Cas de décomposition de la situation causative.....	273
Tableau 32 : Autres réponses (hors causativité) en production.....	277
Tableau 33 : Justesse du causatif morphologique .....	294
Tableau 34 : Disponibilité de chaque mécanisme causatif en fonction du jet .....	297

Tableau 35 : Fréquences des mécanismes causatifs en compétition pour les cibles verbales <i>smeja se</i> (rire), <i>plača</i> (pleurer).....	305
Tableau 36 : Fréquences des mécanismes linguistiques en compétition pour la cible verbale <i>padam</i> (tomber) .....	307
Tableau 37 : Fréquences des mécanismes linguistiques en compétition pour les cibles verbales <i>pija</i> (boire), <i>jam</i> (manger) .....	310
Tableau 38 : Résultats généraux de la tâche de compréhension .....	317
Tableau 39 : Disponibilité de chaque mécanisme causatif en fonction de la tâche expérimentale .....	327
Tableau 40 : Acquisition des mécanismes causatifs dans les langues.....	359

## Liste de graphiques

Graphique 1 : Evolution de l'expression juste de la causativité avec l'âge .....	156
Graphique 2 : Evolution de l'expression non conventionnelle de la causativité avec l'âge .....	167
Graphique 3 : Evolution des cas de décomposition de la situation causative avec l'âge	172
Graphique 4 : Evolution des autres réponses pertinentes (hors causativité) avec l'âge	178
Graphique 5 : Disponibilité de <i>faire</i> + <i>Vinf</i> en fonction de l'âge .....	182
Graphique 6 : Justesse de <i>faire</i> + <i>Vinf</i> en fonction de l'âge .....	184
Graphique 7 : Disponibilité de <i>faire</i> + <i>Vinf</i> en fonction de la catégorie de verbes .....	189
Graphique 8 : Disponibilité de <i>faire</i> + <i>Vinf</i> en fonction de la catégorie de verbes .....	193
Graphique 9 : Disponibilité de <i>faire</i> + <i>Vinf</i> en fonction du jet.....	196
Graphique 10 : Mécanismes linguistiques en compétition pour les verbes cibles <i>boire</i> , <i>manger</i> .....	199
Graphique 11 : Evolution de la compréhension générale de <i>faire</i> + <i>Vinf</i> avec l'âge.....	209
Graphique 12 : Disponibilité de <i>faire</i> + <i>Vinf</i> en fonction de la tâche expérimentale.....	215
Graphique 13 : Justesse de <i>faire</i> + <i>Vinf</i> en fonction de la tâche expérimentale.....	216
Graphique 14 : Cas de décomposition de la situation causative en fonction de la tâche expérimentale .....	221
Graphique 15 : Disponibilité des mécanismes causatifs en fonction de l'âge .....	226
Graphique 16 : Justesse des mécanismes causatifs en fonction de l'âge .....	229
Graphique 17 : Evolution de la compréhension des mécanismes causatifs avec l'âge...	234
Graphique 18 : Disponibilité des causatifs lexicaux en fonction de la tâche expérimentale .....	237
Graphique 19 : Justesse des causatifs lexicaux en fonction de la tâche expérimentale.	238
Graphique 20 : Evolution de l'expression juste de la causativité avec l'âge .....	258
Graphique 21 : Evolution de l'expression peu ou non conventionnelle de la causativité avec l'âge .....	270
Graphique 22 : Evolution des cas de décomposition de la situation causative avec l'âge .....	275
Graphique 23 : Evolution des autres réponses pertinentes (hors causativité) avec l'âge .....	281
Graphique 24 : Disponibilité globale des mécanismes causatifs en fonction de l'âge ....	285
Graphique 25 : Disponibilité de chaque mécanisme causatif en fonction de l'âge .....	287
Graphique 26 : Justesse globale des mécanismes causatifs en fonction de l'âge .....	291
Graphique 27 : Justesse des mécanismes lexical et périphrastique en fonction de l'âge .....	292
Graphique 28 : Disponibilité globale des mécanismes causatifs en fonction du jet.....	296
Graphique 29 : Justesse globale des mécanismes causatifs en fonction du jet .....	301
Graphique 30 : Mécanismes causatifs en compétition pour les cibles verbales <i>smeja se</i> (rire), <i>plača</i> (pleurer) .....	304
Graphique 31 : Mécanismes linguistiques en compétition pour la cible verbale <i>padam</i> (tomber) .....	306
Graphique 32 : Mécanismes linguistiques en compétition pour les cibles verbales <i>pija</i> (boire), <i>jam</i> (manger) .....	309
Graphique 33 : Evolution de la compréhension générale des mécanismes causatifs bulgares avec l'âge .....	318

Graphique 34 : Evolution de la compréhension totale des trois mécanismes causatifs en bulgare .....	319
Graphique 35 : Disponibilité globale des mécanismes causatifs en fonction de la tâche expérimentale .....	324
Graphique 36 : Justesse globale des mécanismes causatifs en fonction de la tâche expérimentale .....	329
Graphique 37 : Cas de décomposition de la situation causative en fonction de la tâche expérimentale .....	331

## **Liste des figures**

Figure 1 : Échelle de compacité ('scale of compactness') (d'après Dixon, 2000: 74).....	18
Figure 2 : Valeurs sémantiques de <i>faire</i> + <i>Vinf</i> .....	51
Figure 3 : Contexte d'émergence des ellipses de constructions périphrastiques .....	267
Figure 4 : Rappel des principaux résultats issus des trois tâches expérimentales avec les enfants francophones .....	338
Figure 5 : Rappel des principaux résultats issus des trois tâches expérimentales avec les enfants bulgarophones .....	344
Figure 6 : Comparaison de la disponibilité et de la justesse des mécanismes causatifs en français et en bulgare .....	352
Figure 7 : Comparaison des capacités de compréhension des mécanismes causatifs chez des enfants francophones et bulgarophones.....	356





# INTRODUCTION GENERALE

La notion de *causalité* (ou *causation*) est une catégorie de base dans la conceptualisation humaine du monde environnant (Shibatani, 2002). Toutes les langues possèdent leurs propres dispositifs pour exprimer les relations de cause à effet, c'est-à-dire, pour signaler qu'un événement (action d'un être humain, force de la nature) est le déclencheur d'un autre événement (procès, changement d'état). Les moyens linguistiques sollicités en l'occurrence sont de nature très variable : lexique nominal et verbal (*cause, raison, motif, facteur, explication ; provoquer, entraîner, causer, générer*), connecteurs (*parce que, puisque, à cause de*), expressions lexicalisées (*en raison de, du fait que, par la faute de*), ainsi que différentes structures syntaxiques, dont les constructions causatives (Nazarenko, 2000). Cependant, dans le cadre de la présente thèse, nous avons choisi de travailler tout particulièrement sur les mécanismes causatifs servant à encoder des situations complexes où quelqu'un fait agir quelqu'un d'autre ou provoque un changement d'état/de position chez ce dernier.

Les mécanismes causatifs sont intéressants à étudier aussi bien du point de vue linguistique que développemental.

Sur le plan linguistique, les différents procédés de causativisation disponibles dans les langues du monde ont été largement étudiés (Nedjalkov & Sil'nickij, 1969 ; 1973 ; Shibatani, 1975 ; 1976 ; Comrie, 1976 ; 1981 ; Kemmer & Verhagen, 1994 ; Dixon, 2000 ; Shibatani & Pardeshi, 2002 ; Song, 2006 *inter alia*). Selon les chercheurs, ces dispositifs linguistiques spécifiques se rangent sur un continuum conceptuel et formel allant de la causation avec contact (directe, manipulative), encodée dans des formes synthétiques (*melt, break, kill*) à la causation à distance (indirecte, directive), encodée dans des formes analytiques (*make someone laugh*). L'intérêt d'étudier les mécanismes causatifs consiste notamment dans le fait que ceux-ci offrent l'opportunité de travailler sur l'interface syntaxe-sémantique.

Par ailleurs, les constructions causatives ont suscité l'intérêt des chercheurs travaillant dans le domaine du développement du langage. A notre avis, deux principales raisons expliquent cet intérêt. D'abord, la causativisation constitue un moyen d'augmenter la valence verbale (valence  $n + 1$  actant) (Tesnière, 1988 [1959]). En l'occurrence, un nouvel agent – l'instigateur du procès principal (ou *causateur*) – vient s'ajouter au schéma argumental de

départ ; celui-ci occupe la position syntaxique de sujet (ex. : *Marie pleure* → *Jean fait pleurer Marie*.) (Comrie, 1976). Dans ce sens-là, il est intéressant de voir comment les enfants parviennent à gérer les variations au niveau de la valence verbale, qu'il s'agisse de l'activité de production ou de compréhension du langage. En outre, il faut souligner que dans les langues, la notion de *causativité* est exprimée au moyen de mécanismes de nature différente (unités lexicales, procédés morphologiques plus ou moins productifs, prédicats complexes, constructions moins grammaticalisées à deux prédicats) (Dixon, 2000 ; Novakova, 2002 ; 2010 b, c, d). Il est donc intéressant d'explorer les capacités des enfants à encoder les situations causatives par le biais de dispositifs linguistiques de complexité morphosyntaxique variable.

Nous disposons aujourd'hui de nombreux travaux sur l'acquisition des mécanismes causatifs dans différentes langues du monde (Ammon & Slobin, 1979 – étude inter-langue portant sur l'anglais, l'italien, le turc et le serbo-croate ; Bowerman, 1974 ; 1982a ; Lord, 1979 ; Hochberg, 1986 ; Maratsos et al., 1987 ; Braine et al., 1990 pour l'anglais ; Berman, 1982 pour l'hébreu ; Figueira, 1984 pour le portugais ; Aksu-Koç & Slobin, 1985 pour le turc ; Pye, 1994 pour le k'iche' maya ; Allen, 1998 pour l'inuktitut ; Sarkar, 2000 ; 2002 pour le français ; Courtney, 2002 pour le quechua ; Murasugi, Hashimoto et Kato, 2004 ; Okabe, 2008 pour le japonais ; Lin & Tsay, 2008 pour le Min méridional de Taïwan). Dans un sens général, les chercheurs ont tenté de retracer étape par étape l'évolution des formes causatives dans les langues. Ils ont également essayé d'expliquer les erreurs affectant la structure argumentale (ex. : *\*I disappeared it ; \*Don't fall me down*.). Mais les recherches mentionnées ci-dessus ciblent généralement une seule langue et une seule compétence langagière – la production. A notre avis, deux aspects importants n'ont pas encore été abordés. D'une part, il manque d'études inter-langues mettant en avant le rôle de la complexité morphosyntaxique des mécanismes causatifs sur le rythme de leur acquisition par les enfants. D'autre part, il n'existe pas, à notre connaissance, de travaux explorant à la fois les habiletés des enfants à produire, à comprendre et à imiter les constructions causatives de leur langue. Pourtant, ce dernier paramètre mériterait d'être pris en considération, car le décalage entre les trois compétences langagières pourrait signifier différents niveaux de maîtrise des mécanismes causatifs. En effet, les procédés causatifs sont doublement complexes. Comme annoncé précédemment, la causativité implique l'ajout d'un nouvel argument - le causateur - ce qui donne naissance à des structures argumentales de complexité variable (le nombre maximal d'arguments pouvant aller jusqu'à quatre : *Marie fait donner le livre à Jean par Monique*.). En outre, sur le plan formel, certains mécanismes causatifs sont également complexes (par

exemple, prédicat complexe en français, construction à deux verbes fléchis en bulgare). Par conséquent, le décalage éventuel entre les trois compétences langagières mentionnées ci-dessus pourrait nous fournir quelques indications sur la façon dont les enfants font face à cette double difficulté, sémantique et syntaxique. C'est notamment dans le but d'apporter un éclairage sur le rôle de la complexité formelle d'une part, ainsi que sur les habiletés des enfants en production, en compréhension et en imitation des mécanismes causatifs de l'autre, que nous avons mené une recherche auprès de jeunes monolingues francophones et bulgarophones âgés de 3 à 6 ans.

Notre étude contrastive implique donc une langue slave (le bulgare) et une langue romane (le français). Celles-ci n'utilisent pas les mêmes procédés linguistiques pour exprimer la notion de *causativité*. Le bulgare dispose de causatifs lexicaux (ex. : *xranja deteto* – nourrir l'enfant ; *vzrivjavam bombata* – litt : exploser la bombe), morphologiques (ex. : *razsmivam deteto* – **faire rire** l'enfant) et syntaxiques (*karam deteto da čete* – **inciter** l'enfant à **ce qu'il lise**). Le français en revanche privilégie le prédicat complexe *faire + Vinf* – une construction fort grammaticalisée nécessitant un réarrangement spécifique des arguments *causateur* et *causataire*. L'étude comparée de ces deux langues sur le plan développemental permettrait d'explorer l'effet de la complexité morphosyntaxique des mécanismes causatifs sur le rythme de leur acquisition par les enfants. Notre hypothèse en l'occurrence est que même nombreux, les dispositifs causatifs du bulgare seraient acquis précocement du fait de leur moindre complexité formelle.

S'agissant du français, notre étude se propose de vérifier si le prédicat complexe *faire + Vinf* peut être considéré comme acquis vers l'âge de 3 ans, comme l'affirme Sarkar (2000 ; 2002). Ce qui nous intéresse c'est, d'un côté, l'intégrité de la structure *faire + Vinf* et de l'autre, la présence et le bon placement de l'ensemble des arguments, surtout lorsqu'il s'agit de contextes linguistiques plus complexes impliquant des verbes transitifs (ex. : *Le bébé boit du lait* → *La maman fait boire du lait au bébé.*).

Pour ce qui est du bulgare, faute d'études antérieures sur l'acquisition des mécanismes causatifs dans cette langue, notre objectif est d'obtenir un premier aperçu de ce processus développemental.

Comme mentionné précédemment, à travers notre étude contrastive, nous cherchons également à explorer les degrés auxquels les jeunes français et bulgares âgés de 3 à 6 ans maîtrisent les mécanismes causatifs de leur langue. Nos principaux questionnements sont les suivants :

- a) Entre 3 et 6 ans, les enfants francophones et bulgarophones sont-ils capables de mobiliser les dispositifs linguistiques requis pour encoder différentes situations causatives ?
- b) Si les productions des enfants ne correspondent pas encore à l'usage adulte, peut-on au moins dire qu'entre 3 et 6 ans, les connaissances des jeunes français et bulgares concernant les constructions causatives de leur langue sont suffisantes pour l'activité de compréhension ?
- c) Quelles sont les performances des enfants lors d'une tâche d'imitation avec changement du lexique où l'adulte fournit un modèle de la structure linguistique cible et l'enfant doit modifier les arguments *causateur* et *causataire* ?

Pour répondre à ces questions, nous avons conçu un protocole expérimental à trois tâches.

La première tâche expérimentale - la production – se réalise sous forme de 8 extraits de dessins animés que les participants observent sur l'ordinateur. Chaque séquence vidéo illustre une situation causative impliquant un de nos 8 verbes cibles, à savoir *smeja se* (rire), *plača* (pleurer), *padam* (tomber), *tancuvam* (danser), *pija* (boire), *jam* (manger), *ubivam* (tuer) et *pokazvam* (montrer) (ex. pour faire rire : on voit une fille qui tire la langue et de cette manière, elle fait rire sa petite sœur). Cette tâche expérimentale est destinée à des sujets enfants et adultes. En la proposant aux enfants, nous cherchons à répondre aux trois questions suivantes :

- a) Les enfants francophones et bulgarophones âgés de 3 à 6 ans sont-ils capables de produire les mécanismes causatifs disponibles dans leur langue et quelles sont les erreurs éventuelles caractérisant leurs productions ?
- b) Face à un stimulus visuel (un clip vidéo) proposant une scène causative, les productions des enfants contiennent-elles l'intégralité des éléments de la situation causative complexe ? En d'autres termes, quels éléments de la situation causative les enfants extraient-ils en premier pour les intégrer à leurs productions ?
- c) Face à un stimulus visuel illustrant une situation causative, les enfants utilisent-ils d'autres moyens linguistiques que ceux des adultes et si tel est le cas, lesquels ?

En proposant cette même tâche expérimentale à des locuteurs adultes, nous cherchons à obtenir des références pour évaluer les productions des enfants.

La seconde tâche expérimentale - la compréhension – se déroule sous forme de jeu entre l'enquêtrice et l'enfant. L'enquêtrice produit un énoncé contenant un mécanisme causatif et l'enfant doit simuler la scène évoquée avec quelques figurines mises à sa disposition (ex. : *La maman **fait rire** le bébé. A toi maintenant, fais comme la maman !*). Cette tâche expérimentale est proposée uniquement à des sujets enfants. Elle doit nous permettre de répondre à une question principale, à savoir : *Entre 3 et 6 ans, les jeunes francophones et bulgarophones sont-ils capables de comprendre les mécanismes causatifs de leur langue, lorsqu'ils les entendent dans l'environnement langagier ?*

La troisième et dernière tâche expérimentale est une imitation avec changement des arguments. En réalité, il s'agit d'une variante de la tâche d'amorçage structural ('structural priming'), car l'enfant est amené à reproduire un énoncé suivant un modèle structural adulte. Autrement dit, l'enquêtrice fournit la structure cible et l'enfant doit la reprendre en comblant les emplacements vides réservés aux arguments *causateur* et *causataire* par des items lexicaux différents de ceux proposés dans le modèle (ex. : *Regarde ! La maman chatouille le bébé et comme ça elle le **fait rire**. Maintenant le papa chatouille la grande sœur et comme ça qu'est-ce qu'il fait ?*). La tâche d'imitation est destinée uniquement aux enfants. En l'occurrence, nous cherchons à répondre à la question suivante : *Les jeunes français et bulgares âgés de 3 à 6 ans sont-ils capables de produire les mécanismes causatifs de leur langue, si la structure de ces derniers est rappelée dans les énoncés de l'enquêtrice et que les enfants aient juste à modifier les arguments causateur et causataire ?*

Concernant les trois compétences langagières – production, compréhension et imitation - nous nous attendons à ce que les jeunes français et bulgares n'aient pas de problèmes à comprendre le sens causatif et qu'ils exécutent avec aisance les scènes évoquées par l'enquêtrice. Nous pensons également que le fait de fournir aux enfants un modèle des structures linguistiques requises améliorerait leurs performances en production des mécanismes causatifs, aussi bien au niveau de la disponibilité de ces derniers, que de leur justesse.

Après avoir abordé nos objectifs, nos questions de recherche et nos hypothèses, dans les lignes qui suivent, nous proposons une brève description du contenu de chaque chapitre de cette thèse.

Le premier chapitre est consacré à la situation causative et à son expression linguistique. Nous commençons par un rappel rapide des spécificités de la situation causative. Celle-ci est complexe, composée d'un événement *causateur* et d'un événement *causé*, entre

lesquels il existe des rapports de dépendance (Nedjalkov & Sil'nickij, 1973 ; Shibatani, 1975 ; 1976). L'événement *causateur* (ou la micro-situation *cause*) se construit autour de celui qui initie ou contrôle le procès exprimé par le verbe principal. Cet agent instigateur est communément appelé *causateur*. L'événement *causé* (ou la micro-situation *conséquence*), quant à lui, se construit autour de celui qui exécute réellement l'action exprimée par le verbe principal ou, qui change d'état/de position sous l'influence du causateur. Ce participant à la situation causative est connu sous le nom de *causataire* (cf. Novakova, 2002). Ensuite, nous revenons sur quelques classements des mécanismes causatifs dans les langues, proposés par les chercheurs (Nedjalkov & Sil'nickij, 1969 ; 1973 ; Shibatani, 1975 ; 1976 ; Comrie, 1981 ; Dixon, 2000 ; Song, 2001 ; 2006). La typologie que nous retiendrons dans le cadre de cette thèse est celle de Dixon (2000), avec ses versions remaniées par Novakova (2002 ; 2010 b, c, d). Nous finissons le chapitre par une présentation détaillée des procédés lexicaux, morphologiques et syntaxiques dont nos langues cibles (le français et le bulgare) font usage pour exprimer la notion de *causativité*.

Le second chapitre de la thèse est centré sur quelques aspects développementaux. Dans un premier temps, nous rappelons les conceptions de deux familles d'approches théoriques (les approches générativistes et les approches cognitives et fonctionnelles) sur le développement langagier. L'intérêt de ce rappel est de mieux contextualiser notre travail de recherche ; il s'inscrit plus précisément dans le cadre des approches cognitives et fonctionnelles (Langacker, 1987 ; Bates & MacWhinney, 1982 ; 1987 ; 1989 ; Tomasello, 2003). Dans un deuxième temps, nous nous appuyons sur les Grammaires de construction (Fillmore, Kay et O'Connor, 1988 ; Fillmore & Kay, 1993 ; Goldberg, 1995 ; 2006 ; Croft, 2001), ainsi que sur le Modèle grammatical de Tomasello (2003) pour définir les constructions linguistiques et évoquer les étapes de leur évolution chez les enfants. Enfin, nous procédons à une revue des études disponibles concernant l'acquisition des mécanismes causatifs dans différentes langues du monde (Bowerman, 1974 ; 1982a ; Lord, 1979 ; Ammon & Slobin, 1979 ; Berman, 1982 ; Figueira, 1984 ; Aksu-Koç & Slobin, 1985 ; Hochberg, 1986 ; Maratsos et al., 1987 ; Braine et al., 1990 ; Pye, 1994 ; Allen, 1998 ; Sarkar, 2000 ; 2002 ; Courtney, 2002 ; Murasugi, Hashimoto et Kato, 2004 ; Okabe, 2008 ; Lin & Tsay, 2008). A la lumière de ces travaux antérieurs, nous tentons d'expliquer la nécessité de mener une recherche comme la nôtre, autour d'une langue romane (le français) et d'une langue slave (le bulgare).

Le troisième chapitre est consacré à la présentation des démarches méthodologiques que nous avons adoptées pour mener notre recherche. Nous nous centrons d'abord sur l'étude principale (participants, matériel linguistique, tâches expérimentales). Un total de 209 sujets, dont 113 francophones et 96 bulgarophones prennent part à notre expérience. Les enfants âgés de 3 à 6 ans sont observés dans trois conditions expérimentales : production, compréhension et imitation. Les adultes sont enregistrés uniquement en tâche de production ; ils constituent des groupes de référence permettant d'évaluer les performances des jeunes français et bulgares en production des mécanismes causatifs de leur langue. Nous poursuivons avec la présentation de l'étude supplémentaire menée exclusivement sur le français. L'objectif en l'occurrence est d'étudier l'éventuel effet d'amorçage du verbe *faire*, présent à la fois dans les questions adressées aux locuteurs observés et dans la structure du prédicat complexe *faire + Vinf*. L'examen d'un tel biais expérimental pour le bulgare n'est pas nécessaire, car dans cette langue, le verbe *pravja* (faire) figurant dans les questions adressées aux sujets ne coïncide ni avec le préfixe causatif 'raz-', ni avec la construction périphrastique *karam X da Vprés* (inciter X à ce que Vprés). Quarante-deux autres locuteurs francophones prennent part à l'étude supplémentaire ; ils sont observés dans une seule situation expérimentale – la production. Le chapitre se termine par quelques considérations sur le codage et la transcription des données recueillies, ainsi que sur le choix des traitements statistiques auxquels ces données ont été soumises.

Dans les chapitres 4 et 5, nous nous centrons sur la présentation et l'analyse des données recueillies auprès des locuteurs francophones et bulgarophones. Ces deux chapitres sont construits de manière similaire. Nous commençons par dire quelques mots sur les passations d'essai que nous avons effectuées pour tester la faisabilité de notre protocole expérimental. Ensuite, nous discutons les résultats des trois tâches expérimentales (production, compréhension et imitation avec changement des arguments *causateur* et *causataire*) faisant partie de l'étude principale. S'agissant du français, nous terminons avec quelques commentaires sur les observations faites au cours de l'étude supplémentaire.

La présente thèse se termine par une discussion générale des principaux résultats obtenus suite à notre recherche. Quelques pistes pour de futures recherches sont également évoquées.





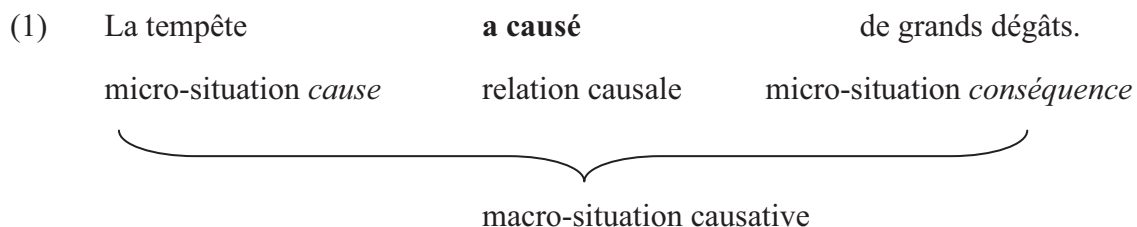
# CHAPITRE 1. LA SITUATION CAUSATIVE ET SON EXPRESSION LINGUISTIQUE

## Introduction

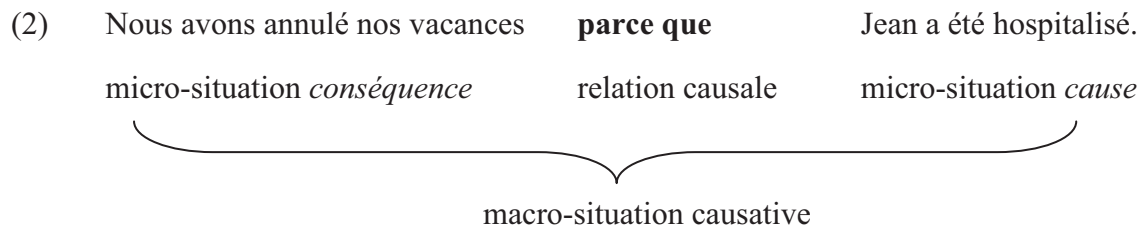
Le premier chapitre de notre thèse est consacré à la situation causative et à son encodage dans les langues, tout particulièrement en français et en bulgare. Pour commencer, nous évoquerons quelques définitions relatives à cette situation spécifique et complexe. Ensuite, nous rappellerons les principaux classements des mécanismes causatifs dans les langues. Nous terminerons le chapitre par une présentation détaillée des dispositifs linguistiques d’expression de la causativité en français et en bulgare.

### 1.1. Spécificités de la situation causative

Dans la littérature linguistique, la situation causative est souvent définie comme une situation complexe (une macro-situation) comprenant deux micro-situations à savoir, la micro-situation cause (‘the antecedent’) et la micro-situation conséquence (‘the consequent’) (Nedjalkov & Sil’nickij, 1973 : 1). Celles-ci sont liées entre elles par une relation causale (de cause à effet). Les exemples personnels (1) et (2) illustrent la composition de la situation causative complexe :

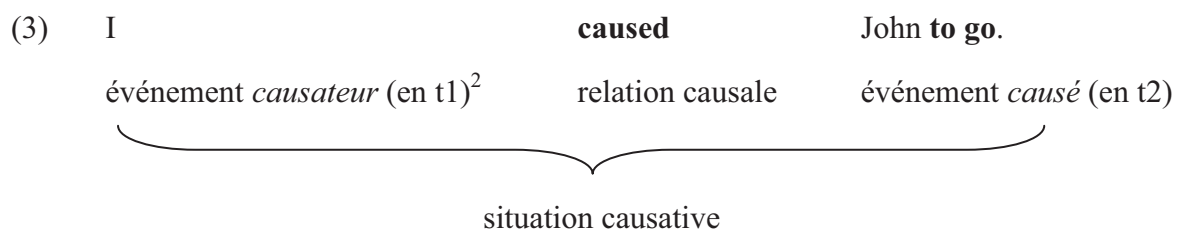


Spécificités de la situation causative



Une analyse similaire de la situation causative est proposée par Shibatani (1975 ; 1976). Le chercheur considère celle-ci comme étant composée de deux événements, l'événement *causateur* ('the causing event') et l'événement *causé* ('the caused event')<sup>1</sup>. D'après Shibatani, deux conditions doivent être réunies pour que ces événements forment une situation causative. Premièrement, la relation entre l'événement *causateur* et l'événement *causé* doit être linéaire (soit, une relation de cause à effet). L'événement *causé* se déroule donc au moment t2, qui est postérieur par rapport au moment t1, où a lieu l'événement *causateur* (Shibatani, 1976 : 1). Deuxièmement, la réalisation de l'événement *causé* dépend de celle l'événement *causateur* (*idem*).

Pour représenter schématiquement la situation causative complexe, nous reprenons l'un des exemples cités par Shibatani (1976 : 2) :



‘J’ai **causé** le départ de John/J’ai **fait partir** John’

L'exemple (3) montre que l'événement *causateur* est souvent réduit à son initiateur (I). L'événement *causé* – le départ de John – se produit ultérieurement (t1 > t2), en conséquence de l'événement *causateur* (soit, ce que j'ai pu faire ou dire pour provoquer le départ de John).

<sup>1</sup> Rappelons que chez Frawley (1992 : 159), la situation causative est également considérée comme étant composée de deux sous-événements, à savoir l'événement *déclencheur* ('the precipitating event') et le *résultat* ('the result').

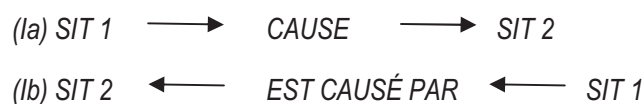
<sup>2</sup> L'événement *causateur* peut renvoyer aussi bien à un agent causateur animé qu'à une cause non animée.

## Spécificités de la situation causative

Les descriptions de la situation causative que nous venons de rappeler sont simples et claires. Pourtant, celles-ci la présentent de manière générale, sans préciser si la relation causale ('the causation') s'établit entre des situations ou entre différents participants. A ce propos, Desclés et Guentchéva (1998) proposent une analyse sémantique fine de la situation causative classique. Ils distinguent trois notions, à savoir la *causalité*, la *transitivité sémantique* et la *causativité*.

Par *causalité* les auteurs entendent :

[...] un schème qui établit une « relation causale » entre deux situations Sit1 et Sit2, que ces dernières soient, du point de vue aspectuel, conceptualisées comme des événements, des états ou des processus. La « relation causale » signifie soit que Sit1 est une condition pour que Sit2 puisse avoir lieu, soit que Sit1 est présentée comme étant une explication ou une justification de Sit2. [...] Le schème de causalité (I) se présente donc comme suit (Ia, Ib) :



(Desclés & Guentchéva, 1998 : 8)

L'encodage de la causalité dans la langue s'effectue au moyen de procédés de nature variée<sup>3</sup>. Ceux-ci incluent des relateurs, tels que *parce que*, *puisque*, *est dû à*, *est causé par*, quelques verbes comme *provoquer*, *entraîner*, *causer*, ainsi que des signes de ponctuation (Desclés & Guentchéva, 1998 : 9) :

- (4) La croissance en épaisseur [...] [processus] **est due à** l'édification de la membrane secondaire [processus].
- (5) Un court-circuit [événement] **a provoqué** un incendie [événement].
- (6) Il a pris un cachet : il avait mal à la tête.

La seconde notion formulée par Desclés et Guentchéva (1998 : 13) - la transitivité sémantique – renvoie à « un seul processus qui engendre un seul événement avec deux participants (un agent et un patient) ». L'agent a le contrôle et le pouvoir d'effectuer seul un processus aboutissant à l'affectation totale ou partielle du second participant. Le patient, quant

<sup>3</sup> Pour une présentation détaillée des moyens linguistiques d'expression de la cause en français, cf. Nazarenko (2000).

## Spécificités de la situation causative

à lui, n'a pas de capacité agentive ; étant affecté par l'action de l'agent, il subit un changement d'état. Pour illustrer leurs propos, les auteurs proposent l'exemple suivant (p. 14) :

(7) Le chasseur **a tué** un daim.

*Le chasseur* – agent qui contrôle et effectue le processus

*Le daim* – patient affecté par le processus de l'agent, qui subit un changement d'état (vie → mort)

*Le daim est mort* – état résultatif du patient

La *causativité* (ou la *factitivité*) est la dernière notion décrite par Desclés et Guentchéva. Tout comme dans le cas de la transitivité sémantique, il s'agit d'un seul processus impliquant, cette fois-ci, trois participants : « un agent principal [...] ayant le contrôle sur le processus [...], un agent secondaire doté d'un certain pouvoir de contrôle [...] [et] un patient affecté par le processus » (p. 18). Les auteurs illustrent le cas de la causativité (ou de la factitivité) à travers l'exemple suivant (p. 17) :

(8) Le comte **fait tuer** les cerfs de son parc (par ses gardes).

*Le comte* – agent principal, instigateur du procès

*Les gardes* - agent secondaire (peut être implicite)

*Les cerfs* – patient affecté par le processus

Ainsi formulée, la distinction entre ces trois notions – causalité, transitivité sémantique et causativité (factitivité) – est certes importante, car elle permet une catégorisation sémantique fine des situations construites autour de la relation causale. Par ailleurs, pour les besoins de notre recherche portant essentiellement sur l'acquisition des mécanismes causatifs en français et en bulgare, nous adoptons une acception plus large de la notion de *causativité*. Pour nous, cette dernière renvoie à une situation où quelqu'un fait agir quelqu'un d'autre ou provoque un changement d'état/de position chez ce dernier. La situation en question est complexe, composée de deux événements (l'événement *causateur* et l'événement *causé*), entre lesquels il existe des rapports spécifiques de dépendance. L'événement *causateur* (ou la micro-situation *cause*) se construit autour de celui qui initie ou contrôle le procès exprimé par le verbe principal (cf. Dixon, 2000 : 30 ; Novakova, 2002 : 95). Cet agent instigateur est

Spécificités de la situation causative

---

communément appelé *causateur* ('the causer'). L'événement *causé* (ou la micro-situation *conséquence*), quant à lui, se construit autour de celui qui exécute réellement l'action exprimée par le verbe principal ou, qui change d'état/de position sous l'influence du causateur. Ce participant à la situation causative est connu sous le nom de *causataire* ('the causee'). Sur le plan sémantique, le causataire s'analyse comme deuxième agent, patient, bénéficiaire (Novakova, 2002 : 95).

## 1.2. Typologies des mécanismes causatifs dans les langues. Le continuum formel et sémantique

Après avoir défini la situation causative, dans la présente section, nous rappellerons quelques typologies des moyens linguistiques servant à encoder cette situation complexe. Pour désigner ces derniers, tout au long de notre étude, nous utiliserons le terme de *mécanismes causatifs* (ou *dispositifs linguistiques d'expression de la causativité*). Nous aborderons également la question de la corrélation entre la forme et le sens des procédés causatifs disponibles dans les langues.

Nombreux sont les linguistes qui ont proposé des classements des mécanismes causatifs dans les langues (Tesnière, 1988 [1959] ; Nedjalkov & Sil'nickij, 1969 ; 1973 ; Shibatani, 1975 ; 1976 ; Comrie, 1981 ; Dixon, 2000 ; Novakova, 2002 ; 2010 b, c, d)<sup>4</sup>.

Par exemple, Tesnière (1988 [1959] : 266-272) distingue trois procédés exprimant la causativité dans les langues, à savoir le *marquant analytique*, le *marquant synthétique* et le *marquant zéro*. Dans le premier cas, le sens causatif est exprimé par un verbe auxiliaire, tel que *faire* en français (ex. : *Bernard fait tomber Alfred.*) (p. 266). Le marquant synthétique de la causativité, quant à lui, comprend des procédés morphologiques (alternance vocalique, préfixation, suffixation), ainsi que des oppositions sémantiques préexistantes entre deux verbes, causatif et non causatif (p. 269-270) :

- (9) Ger : **s**pringen (sauter) – spre**n**gen (faire sauter)  
**f**allen (tomber) – f**ä**llen (faire tomber, abattre)  
 (*alternance vocalique*)
- (10) Fre : brutal**iser**, neutral**iser** ; ampl**ifier**, bon**ifier**  
 (*suffixation*)

<sup>4</sup> Nous n'exposerons pas en détails les typologies des mécanismes causatifs proposées par les auteurs mentionnés ci-dessus. Nous nous contenterons juste d'en donner quelques exemples dans le but de mieux cerner les procédés causatifs du français et du bulgare qui nous intéressent dans cette étude.

## Typologies des mécanismes causatifs dans les langues

(11) Ger : kommen (venir) – bringen (faire venir, apporter)

(oppositions sémantiques préexistantes : verbe non causatif ~ verbe causatif)

Enfin, le marquant zéro consiste à utiliser un verbe normalement monovalent (intransitif) en tant que verbe bivalent (transitif, avec une valeur causative) (ex. : *circuler un dossier, sauter la douane, tomber son adversaire/son livre/sa veste*) (*idem* : 271).

Ainsi, en se basant sur l'aspect formel, Tesnière (1988 [1959]) différencie les procédés causatifs, marqués sur le plan morphosyntaxique, de ceux qui ne changent pas de forme au cours de la dérivation causative.

Par ailleurs, dans les nombreuses tentatives de classer les mécanismes causatifs disponibles dans les langues, les typologues se sont aperçus que ceux-ci n'exprimaient pas toujours la même relation causale entre l'événement *causateur* et l'événement *causé*.

Nedjalkov et Sil'nickij (1969 ; 1973), par exemple, proposent l'opposition sémantique *causation avec contact* ('contact causation') vs *causation à distance* ('distant causation'). La première exprime une relation directe entre un causateur agentif et un causataire patient dont le référent peut être animé (ex. 12) ou non animé (ex. 13). La causation à distance, en revanche, implique une relation indirecte entre le sujet causateur et le procès réellement effectué ; le sujet de l'événement *causé* - le causataire - a généralement un référent animé, plus ou moins libre de réaliser le procès initié par le causateur (ex. 14). Nous reproduisons ici, à titre illustratif, quelques exemples du russe cités par les auteurs (1973 : 11)<sup>5</sup> :

(12) Ja **ispugal** ego.

'Je lui ai **fait peur**'

(13) Ja **otkryl** dver.

'J'ai **ouvert** la porte'

(14) Ja **prikazal** emu **ujti**.

'Je lui ai **ordonné de partir**'

<sup>5</sup> Comme le montrent les exemples cités, les auteurs proposent une acception très large de la notion de *causativité* ; celle-ci englobe aussi des verbes de sentiments, d'action et modaux que l'on pourrait paraphraser de la façon suivante : *faire en sorte que qn ait peur* (ex. 12), *faire en sorte que la porte soit ouverte* (ex. 13), *faire en sorte que qn parte* (ex. 14).



## Typologies des mécanismes causatifs dans les langues

Les exemples ci-dessus montrent que l'idée de *causation avec contact* est encodée dans des formes verbales simples (ex. 12 & 13), alors que celle de *causation à distance* est exprimée au moyen de constructions périphrastiques (ex. 14).

Dans le même ordre d'idées, Shibatani (1975 ; 1976) fait la distinction entre *causation directive* et *causation manipulative*. La première s'associe à un causataire agentif auquel le causateur se contente de donner des instructions pour la réalisation de l'événement *causé*. Ce type de causation est habituellement exprimée par ce qu'il appelle des *causatifs productifs*. En l'occurrence, il s'agit de formes causatives obtenues à l'aide de procédés morphosyntaxiques réguliers, tels que l'affixation ou l'ajout d'un verbe auxiliaire<sup>6</sup> :

(15) Jpn : hatarak-u (travailler) - hatarak-**ase**-ru (faire travailler)

mi-ru (voir) - mi-**sase**-ru (faire voir)

(*affixation : suffixe -(s)ase*)

(16) Eng : I **caused** John **to go**./I **made** John **go**.

'J'ai **fait partir** John'

(*ajout d'un auxiliaire causatif*)

Les mécanismes causatifs productifs issus de l'affixation sont appelés *morphologiques* et ceux, obtenus par l'ajout d'un verbe auxiliaire sont appelés *périphrastiques* (ou analytiques, syntaxiques).

La causation manipulative, quant à elle, s'associe à un causataire non agentif que le causateur manipule physiquement lors de l'accomplissement de l'événement *causé*. Dans les langues, l'idée de *causation manipulative* est habituellement exprimée par les mécanismes causatifs dits *non productifs*. Selon Shibatani (1975 ; 1976), ces derniers sont obtenus de manière irrégulière, c'est-à-dire que, le lien entre la forme non causative et la forme causative n'est pas transparent. La catégorie en question regroupe différents procédés linguistiques parmi lesquels l'emploi transitif (+ causatif) d'un verbe intransitif (*open, melt, move* en anglais), ou bien, les verbes formant des paires supplétives (*die - kill, eat - feed* en anglais).

<sup>6</sup> Les exemples de (15) à (16) sont empruntés à Shibatani (1975 : 240-241).

## Typologies des mécanismes causatifs dans les langues

Pour désigner les causatifs non productifs, Shibatani utilise le terme de *causatifs lexicaux*. Du fait de leur irrégularité, ces formes doivent être listées dans le lexique de la langue et apprises en tant qu'entités autonomes.

L'idée de continuum entre les formes causatives disponibles dans les langues et le type de relation causale que celles-ci expriment est clairement mentionnée chez Comrie (1981). L'auteur distingue trois principaux mécanismes causatifs, à savoir les *procédés analytiques* (ex. 17), les *procédés morphologiques* (ex. 18) et les *procédés lexicaux* (ex. 19) (p. 160-161) :

(17) Rus : Ja **zastavil** Džona **ujti**.

'J'ai **obligé** John **à partir**'

(2 *prédicats autonomes* : *causatif et non causatif*)

(18) Tur : öl (mourir) → öl-**dür** (tuer)

göster (montrer) → göster-**t** (faire montrer)

(*affixation* : *suffixes -t, -dir*)

(19) Rus : umeret' (mourir) → ubit' (tuer)

(*paire supplétive*)

En observant plusieurs langues différentes parmi lesquelles l'anglais, le turc, le russe, le français, l'allemand, le hongrois, le japonais, le hindi, Comrie (1981) conclut à une continuité formelle et sémantique entre les mécanismes causatifs disponibles dans les langues. Plus exactement, le chercheur affirme que, le continuum allant des causatifs analytiques via les causatifs morphologiques jusqu'aux causatifs lexicaux est en corrélation avec celui allant de l'expression d'une relation causale (ou *une causation*) moins directe à l'expression d'une causation plus directe (p. 165).

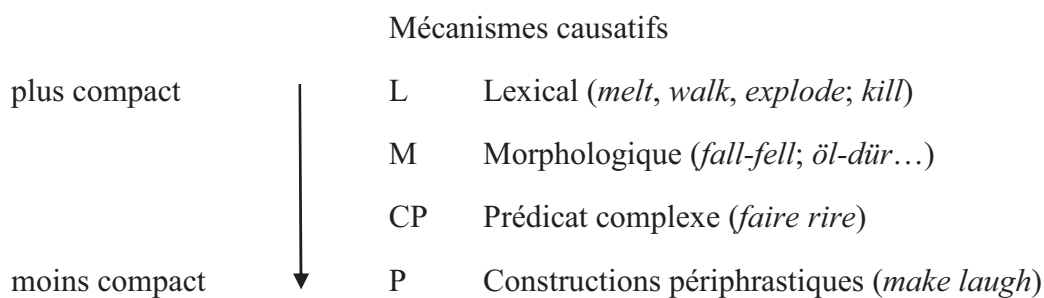
Des idées similaires sont également exprimées dans des études plus récentes (*cf.* Shibatani & Pardeshi, 2002 ; Song, 2006). Shibatani et Pardeshi, par exemple, affirment que le continuum formel allant des procédés analytiques via les procédés synthétiques jusqu'aux procédés morphologiquement non analysables reflète le degré de cohésion entre les formes causatives, ou encore, le degré de leur grammaticalisation. Sur le plan sémantique, une situation causative conceptualisable en un seul événement est généralement encodée dans des formes causatives lexicales (ex. : *open, break, feed*) (p. 107). En revanche, une situation

Typologies des mécanismes causatifs dans les langues

causative composée de deux événements identifiables (causateur et causé) est souvent exprimée au moyen de formes productives - morphologiques régulières (ex. : *öl* – die ‘mourir’ → *öl-dür* – kill ‘tuer’ ; *oku* – read ‘lire’ → *oku-t* - make read ‘faire lire’) (p. 108) ou périphrastiques (ex. : *I made/had him leave* – Je l’ai **fait partir**) (p. 123). Pareillement, Song (2006) considère le continuum des mécanismes causatifs dans les langues comme étant établi sur la base de la fusion formelle et de la proximité physique entre l’événement *cause* et l’événement *effet*.

Dans le sillage de Comrie (1981), le typologue australien Dixon (2000) envisage le continuum des mécanismes causatifs en termes de compacité. Il dresse donc une échelle de compacité (‘scale of compactness’) selon laquelle les moyens linguistiques d’expression de la causativité dans les langues peuvent être rangés du plus compact (synthétique) au moins compact (analytique) en fonction de leurs propriétés morphosyntaxiques :

Figure 1 : Échelle de compacité (‘scale of compactness’) (d’après Dixon, 2000: 74)



La typologie de Dixon (2000) et ses versions remaniées que l’on retrouve dans les travaux de Novakova (2002 ; 2010 b, c, d) sont notamment celles que nous avons retenues pour la présentation des mécanismes causatifs en français et en bulgare dans le cadre de notre étude contrastive.

D’après la figure 1, le premier niveau de l’échelle de compacité correspond aux mécanismes les plus compacts (ou synthétiques) à savoir, les causatifs lexicaux. Dixon (2000 : 38) en distingue deux types :

- a) Ceux qui correspondent à un seul lexème employé soit avec un sens causatif, soit avec un sens non causatif ;
- b) Ceux qui forment des paires sans qu’il y ait un lien apparent entre les lexèmes composants.

## Typologies des mécanismes causatifs dans les langues

La première catégorie comprend des verbes appelés *ambitransitifs*<sup>7</sup> ; ceux-ci acceptent l'alternance entre la construction transitive (de sens causatif) et la construction intransitive (de sens non causatif). Dans le groupe en question figurent des verbes, tels que : *spill* – (se) renverser, *walk* – (se) promener, *trip* – (faire) trébucher, *explode* – (faire) exploser, *melt* – (faire) fondre, *move* – (faire) bouger, *break* – casser. Prenons quelques exemples représentatifs de l'anglais (Dixon, 2000 : 38 ; 72) :

- (20) a) John **tripped** (*intran, - causatif*).  
 'John a **trébuché**'
- b) Mary **tripped** John (*tran, + causatif*).  
 Litt: Mary a **trébuché** John ('Mary a fait trébucher John')
- (21) a) The milk **spilled** (*intran, - causatif*).  
 'Le lait **s'est renversé**'
- b) John **spilled** the milk (*tran, + causatif*).  
 'John a **renversé** le lait'
- (22) a) The dog **walked** in the park (*intran, - causatif*).  
 'Le chien **s'est promené** dans le parc'
- b) John **walked** the dog in the park (*tran, + causatif*).  
 'John a **promené** le chien dans le parc'

La seconde catégorie de causatifs lexicaux que Dixon (2000 : 39) mentionne inclut des paires de verbes aux formes complètement différentes dont l'une est intransitive (de sens non causatif) et l'autre est transitive (de sens causatif) (ex. : *be dead* – être mort → *kill* – tuer, en anglais). En effet, il s'agit des mêmes paires supplétives que celles évoquées dans les autres classements des mécanismes causatifs (*cf.* Shibatani, 1975 : 241-242 ; Comrie, 1981 : 161 ; Shibatani & Pardeshi, 2002 : 107 ; Song, 2006 : 265-266).

Le deuxième niveau sur l'échelle de compacité est occupé par le mécanisme morphologique (*cf.* figure 1). Ces formes causatives sont obtenues par le biais de différents

<sup>7</sup> Dans la littérature linguistique, il existe divers termes pour désigner les verbes acceptant l'alternance entre construction transitive (+ causatif) et construction intransitive (- causatif). Par exemple, Lazard (1994 : 154) les nomme « verbes réversibles », Larjavaara (2000 : 166) préfère le terme de « verbes labiles » et chez Dixon (2000 : 38), on retrouve l'appellation de « verbes ambitransitifs ».

## Typologies des mécanismes causatifs dans les langues

processus morphologiques, parmi lesquels l'alternance vocalique (*fall* – tomber → *fell* – faire tomber ; *lie* – être allongé/couché → *lay* – poser, étendre) et l'affixation (préfixation en bulgare : *smeja se* – rire → *razsmivam* – faire rire ; suffixation en turc : *öl* - mourir → *öl-dür* - tuer ; *oku* - lire → *oku-t* – faire lire)<sup>8</sup>.

Le troisième niveau de l'échelle de Dixon correspond aux prédicats complexes ; ceux-ci se situent à mi-chemin entre les procédés synthétiques (les causatifs lexicaux) et les procédés analytiques (les causatifs périphrastiques). De par leur apparence, les constructions en question sont analytiques ; pourtant, les verbes qui les composent fonctionnent comme une seule unité prédicative. Cette catégorie de mécanismes causatifs intègre les prédicats complexes de type *faire* + *Vinf* en français (ex. : *Jean fait pleurer Marie*) ou *fare* + *Vinf* en italien (ex. : *Gianni fa piangere Maria*), mais également les constructions dites *sérielles* ('the serial verb constructions')<sup>9</sup>.

Enfin, les constructions périphrastiques, composées de deux prédicats autonomes constituent la catégorie des mécanismes causatifs les moins compacts (c'est-à-dire analytiques) (*cf.* figure 1 *supra*). Ce procédé de causativisation est très répandu dans les langues. En l'occurrence, le prédicat de la cause et celui de la conséquence ne forment pas de prédicat complexe, d'où l'interprétation *bi-clausale* des constructions concernées<sup>10</sup>.

Prenons quelques exemples provenant de différentes familles de langues :

(23) Rus : On **zastavil** menja **pit'** vino<sup>11</sup>.

Litt : Il **a obligé/forcé** moi **à boire** du vin ('Il m'a fait boire du vin').

(24) Eng : I **made** the child **read** a book.

Litt : J'ai **fait** l'enfant **lire** un livre ('J'ai fait lire un livre à l'enfant').

<sup>8</sup> Pour voir l'ensemble des procédés morphologiques de causativisation, ainsi que les exemples qui y sont associés, *cf.* Dixon (2000 : 34).

<sup>9</sup> Nous n'évoquerons pas les prédicats complexes de type sériel ; pour plus d'informations au sujet des constructions sérielles (appelées encore *séries verbales*, *verbes sériels*), *cf.* Dixon (2000 : 34-35) et également Creissels (2006 : 280-282).

<sup>10</sup> Au sujet de l'opposition entre *expression monoclausale* (le cas des causatifs morphologiques) et *expression bi-clausale* (le cas des causatifs périphrastiques) de la causativité dans les langues, *cf.* Song (2013 a, b). Il faut également préciser que, la notion de *monoclausalité* est souvent utilisée comme critère d'identification des prédicats complexes dans les langues romanes (*cf.* Alsina, 1996 : 186-187 ; Abeillé & Godard, 2003 : 1-2).

<sup>11</sup> L'exemple (23) est emprunté à Dixon (2000 : 72).

(25) Ger : Er **liess** seinen Sohn den Brief **abtippen**<sup>12</sup>.

Litt : Il **fait** son fils la lettre **écrire** ('Il fait écrire la lettre à son fils').

(26) Por : Eu **fiz** Carlos **ler** o livro<sup>13</sup>.

Litt : J'ai **fait** Carlos **lire** le livre ('J'ai fait lire le livre à Carlos').

Les constructions causatives illustrées par les exemples de (23) à (26) correspondent à un schéma plus général du type *V causatif + SN + Vinf*. Cependant, dans certaines langues, le verbe causatif introduit une complétive au subjonctif (en roumain, par exemple) ou un verbe conjugué au présent (en bulgare)<sup>14</sup>. Chacun des verbes composant les périphrases causatives est suivi de ses propres arguments, ce qui prouve le moindre degré de grammaticalisation des constructions en question (Novakova, 2010 c). C'est également le cas du portugais (ex. 26), où la construction causative *fazer + Vinf* est moins grammaticalisée que *faire + Vinf* en français.

L'échelle de compacité de Dixon (2000) que nous venons de présenter illustre le continuum formel des dispositifs linguistiques d'expression de la causativité dans les langues. Par ailleurs, le chercheur propose également une analyse sémantique des mécanismes causatifs fondée sur neuf paramètres, qui sont liés à la nature du verbe principal et aux propriétés des deux participants à la situation causative (le causateur et le causataire). Nous ne rappellerons ici que quelques-uns de ces paramètres sémantiques<sup>15</sup>.

Premièrement, Dixon (2000 : 63-65) s'aperçoit que la nature de l'item verbal (soit les oppositions *verbes de changement d'état vs verbes d'action*, *verbes intransitifs vs verbes transitifs*) peut avoir un impact sur le choix du mécanisme causatif. Par exemple, en amharique (langue sémitique parlée en Éthiopie), il existe deux préfixes causatifs, à savoir 'a-' et 'as-'. Le premier d'entre eux s'attache à des verbes de changement d'état (ex. : *k'allat'ə* - fondre → *a-k'allat'ə* - faire fondre), mais il n'est pas acceptable avec les verbes d'action (ex. : *sak'ə* - rire → *\*a-sak'ə* - faire rire) (Amberber, 2000 : 317-318). Le préfixe causatif 'as-', en revanche, a une large distribution : il s'applique à tous les verbes, transitifs et intransitifs

<sup>12</sup> L'exemple (25) provient de Comrie (1976 : 300).

<sup>13</sup> L'exemple (26) est emprunté à Aissen (1979 : 145).

<sup>14</sup> Nous y reviendrons lors de la présentation des périphrases causatives disponibles en bulgare, cf. section 1.3.4. plus loin.

<sup>15</sup> Pour une présentation détaillée des neuf paramètres sémantiques liés aux mécanismes causatifs dans les langues, cf. Dixon (2000 : 62-74).

(p. 319). Ce constat rejoint l'Hypothèse inaccusative de Perlmutter (1978), Levin et Rappaport Hovav (1995), selon laquelle les verbes de changement d'état (*melt, break*) acceptent l'alternance causative (*Y melted* → *X melted Y*), alors que les verbes d'action (*laugh, cry, play*) nécessitent l'ajout d'un affixe (*smeja se* – rire → *razsmivam* en bulgare) ou d'un auxiliaire (*make laugh* en anglais) pour exprimer la causativité<sup>16</sup>.

Le second ensemble de paramètres sémantiques susceptibles d'influencer le choix des mécanismes causatifs concerne la manière dont le causateur agit sur le causataire (*directe* vs *indirecte, intentionnelle* vs *accidentelle* etc.) (cf. Dixon, 2000 : 67-74). Nous avons précédemment mentionné que, dans les langues, l'idée de *causation directe/manipulative* est souvent exprimée par des formes causatives synthétiques (ex. : *La maman nourrit l'enfant*), alors que celle de *causation indirecte/directive* est généralement véhiculée à travers des procédés analytiques (ex. : *La maman fait lire la leçon à son enfant*) (Shibatani, 1975 ; 1976 ; Comrie, 1981 ; Shibatani & Pardeshi, 2002). Pour ce qui est du critère d'intentionnalité, Iliescu (1996 : 8) affirme qu'en roumain, des deux verbes participant aux périphrases causatives - *a face, a pune* - seul le dernier renvoie à un causateur agissant de manière intentionnelle (ex. : *Soțul pune un detectiv să-i urmărească nevasta* – Le mari fait suivre sa femme par un détective).

Enfin, dans son analyse sémantique des mécanismes causatifs, Dixon (2000 : 65-67) inclut quelques paramètres ayant trait aux propriétés du causataire (la capacité de contrôle sur le procès, la volonté d'agir etc.). Par exemple, lorsque le causataire n'a pas de contrôle sur la réalisation de l'événement *causé*, les langues ont souvent tendance à privilégier l'usage des causatifs lexicaux (ex. : *feed the baby* – nourrir le bébé). Par contre, lorsque le causataire est doté d'une certaine capacité agentive, le recours aux causatifs productifs (morphologiques ou périphrastiques) devient plus approprié (ex. : *make the child eat* – faire manger l'enfant).

Finalement, à travers son étude, Dixon (2000 : 74) conclut à une corrélation entre les différents paramètres sémantiques et le degré de compacité des mécanismes causatifs dans les langues. Ce constat rejoint l'idée du continuum formel et sémantique, avancée par Comrie (1981 : 165), ainsi que le principe d'iconicité de Haiman (1983 : 783-788), selon lequel la distance conceptuelle entre la cause et l'effet correspondrait à la distance formelle entre eux.

<sup>16</sup> Nous reviendrons sur l'Hypothèse inaccusative au moment où nous parlerons du phénomène de la transitivation causative en français et en bulgare (cf. section 1.3.1.2.)

Typologies des mécanismes causatifs dans les langues

---

Cependant, la forme linguistique ne constitue pas toujours un facteur fiable pour inférer le type de relation causale (causation) entre l'événement *causateur* et l'événement *causé*. Par exemple, le causatif productif du japonais est morphologique, obtenu à l'aide du suffixe '-(s)ase' et, d'après l'échelle de Dixon, ce procédé est plus compact que les constructions périphrastiques en *make* de l'anglais. Pourtant, les deux formes renvoient à une *causation indirecte* (cf. Shibatani & Pardeshi, 2002 : 111). Alors, nous pouvons dire que l'identification du type de causation repose sur un ensemble de facteurs parmi lesquels, la manière dont le causateur agit sur le causataire (physiquement ou verbalement), le caractère agentif ou non agentif du causataire et la distance temporelle entre l'événement *causateur* et l'événement *causé*.

Par ailleurs, d'un point de vue typologique, le choix des mécanismes causatifs dépendrait, dans une large mesure mais pas exclusivement, de la nature de la langue. Ainsi, les langues agglutinantes (synthétiques) auraient une préférence pour les dispositifs morphologiques (par exemple, l'affixation en turc ou en japonais), alors que les langues isolantes (analytiques) privilégieraient les constructions périphrastiques (soit, l'ajout d'auxiliaire causatif : *faire* en français, *make* en anglais) (Shibatani, 1976 : 2-3 ; Gawelko, 2006 : 130). Toutefois, le rapport entre le caractère typologique de la langue et son choix des mécanismes causatifs doit être envisagé avec beaucoup de précaution, surtout dans le cadre des études inter-langues.



## 1.3. Expression de la causativité en français et en bulgare

Dans la section précédente, nous avons évoqué quelques classements des mécanismes causatifs et également le continuum formel et conceptuel que ceux-ci constituent. Dans les lignes qui suivent, nous nous intéresserons aux procédés dont disposent nos deux langues cibles (le français et le bulgare) pour l'encodage de la situation causative.

Comme annoncé précédemment, la présentation des mécanismes causatifs en français et en bulgare est essentiellement fondée sur la typologie de Dixon (2000) et ses versions remaniées, que l'on retrouve dans les travaux contrastifs de Novakova (2002 ; 2010 b, c, d). Qui plus est, en bulgare, à la différence du français, la situation causative et son codage linguistique ne semblent pas avoir fait l'objet d'études systématiques (*cf.* Dineva, 1985)<sup>17</sup>.

### 1.3.1. Les causatifs lexicaux en français et en bulgare

Les causatifs lexicaux que nous abordons ici sont issus de trois phénomènes opérant dans les langues, à savoir l'*alternance décausative*, la *transitivisation causative* et la *lexicalisation*. A cette liste nous ajouterons les causatifs dits *de service* (ou *à bénéficiaire*) (Babby, 1993), disponibles en bulgare. Chacune des quatre catégories de causatifs lexicaux sera présentée en détails ci-après.

#### 1.3.1.1. Causatifs lexicaux issus de l'alternance décausative

---

Le phénomène de l'alternance décausative ou anticausative (*cf.* respectivement Nedjalkov & Sil'nickij, 1969 : 40 ; Haspelmath, 1993 : 91), encore connu sous le nom de *diathèse récessive* (*cf.* Tesnière, 1988 [1959] : 272) est un procédé dérivationnel inhérent aux langues de l'Europe. Il consiste à obtenir une forme intransitive de sens non causatif à partir

---

<sup>17</sup> Dineva (1985) définit la situation causative dans l'esprit de Shibatani (1975 ; 1976), à savoir comme une macro-situation comprenant un événement *causateur* et un événement *causé*. Son étude porte, plus précisément, sur la sémantique des verbes causatifs en bulgare, parmi lesquels l'auteure cite : *predizvikvam* (provoquer), *vodja do* (conduire à, amener à), *karam* (inciter à), *zastavjam* (obliger à, contraindre à), *zamrazjavam* (geler), *lakiram* (vernir), *venčavam* (marier), *otravjam* (empoisonner) etc. Pourtant, ce travail présente un inconvénient, notamment, les notions de *causalité*, de *causativité* et de *transitivité sémantique* s'y trouvent entremêlées.

## Expression de la causativité en français et en bulgare

d'une forme transitive de sens causatif<sup>18</sup>. Dans les paires de verbes ainsi formées, le membre intransitif (- causatif) est marqué par un réfléchi ('se' en français et en bulgare ; 'sja' en russe : *lomjat'* – casser<sub>tran</sub> → *lomjat'-sja* – casser<sub>intran</sub> ; 'sich' en allemand : *öffnen* – ouvrir<sub>tran</sub> → *sich öffnen* – ouvrir<sub>intran</sub>)<sup>19</sup>. Prenons maintenant quelques exemples représentatifs de nos deux langues cibles - le français et le bulgare (Novakova, 2002 : 98 ; 2010b : 40-41 ; 2010d : 115-117) :

Verbe transitif (+ causatif) → Verbe réfléchi (- causatif)

Français :

marier son fils → se marier // promener l'enfant → se promener

nourrir le bébé → se nourrir // coucher l'enfant → se coucher

détériorer → se détériorer // décomposer → se décomposer

Bulgare :

vzrivjavam bombata (faire exploser la bombe) → vzrivjavam se (exploser)

čupja vazata (casser le vase) → čupja se (se casser, casser intr)

strjaskam deteto (faire sursauter l'enfant) → strjaskam se (sursauter)

Les verbes acceptant l'alternance décausative en français ne sont pas nombreux (*cf. supra*). Par contre, en bulgare, ce phénomène est assez productif et les verbes qui y participent appartiennent à différentes classes sémantiques (Novakova, 2010d : 115-116) :

- a) Verbes de déplacement (ex. : *razxoždam deteto* – promener l'enfant vs *razxoždam se* - se promener) ;
- b) Verbes de changement d'état (ou de statut) (ex. : *Slānceto topi snega* – litt : Soleil-le fond neige-la vs *Snegāt se topi* – litt : Neige-la fond ; *ženja sina si* - marier son fils vs *ženja se* - se marier) ;

<sup>18</sup> Selon Novakova (2010b : 41-42), ce sens de la dérivation s'explique par la diachronie. La voix pronominale apparaît en latin populaire d'époque tardive (vers le VII<sup>e</sup> s.). On observe alors la formation de verbes réfléchis à partir de verbes transitifs.

<sup>19</sup> L'exemple du russe est emprunté à Nedjalkov et Sil'nickij (1973 : 2) et celui de l'allemand provient de Piñón (2001 : 277).

- c) Verbes de sentiments, d'émotions (ex. : *zabavljavam deteto* – amuser l'enfant vs *zabavljavam se* - s'amuser ; *jadovvam roditelite si* - énerver ses parents vs *jadovvam se* - s'énervé).

Dans les oppositions que nous venons de voir relatives au français et au bulgare, le verbe intransitif (- causatif) est morphologiquement plus complexe, car il est marqué par le réfléchi 'se'. Ce dernier fonctionne comme opérateur de fermeture (ou réducteur) de la valence verbale (v - 1 actant) (Tesnière, 1988 [1959] ; Lazard, 1994), d'où le terme de *morphème décausatif/anticausatif* (Nedjalkov & Sil'nickij, 1969 ; Babby, 1993). Le verbe transitif (+ causatif), en revanche, constitue le membre non marqué de l'opposition. Bien que celui-ci soit plus simple du point de vue formel, sur le plan conceptuel, il renvoie à une situation causative, donc plus complexe (*X nourrit Y* vs *Y se nourrit*). Ce fait va à l'encontre du principe d'iconicité de Givón (1991 a, b) d'après lequel, il existe une correspondance iconique entre la structure conceptuelle et la forme linguistique qui l'encode (*cf.* également Novakova, 2010b : 42).

Les paires de verbes transitif (+ causatif) vs réfléchi (- causatif) constituent un sous-ensemble de causatifs lexicaux, que Novakova (2002 ; 2010 b, d) rajoute au premier palier de l'échelle de Dixon (2000), suite à ses observations sur le bulgare et le russe.

### 1.3.1.2. Causatifs lexicaux issus de verbes intransitifs (le phénomène de transitivation causative)

La transitivation causative est l'opération inverse à l'alternance décausative. Il est plus précisément question de la capacité de certains verbes intransitifs (par exemple, *melt*, *move*, *explode* en anglais) à prendre un complément d'objet et à véhiculer ainsi un sens causatif. Puisque c'est l'emploi intransitif qui est, dans ce cas, considéré comme primaire, la transitivation causative constitue « un procédé d'augmentation de la valence verbale (v + 1 actant) » (Novakova, 2010d : 118) ou « un changement de diathèse sans marque morphologique » (Lyons, 1970 : 276).

Le phénomène de transitivation causative est très répandu en anglais (*cf.* Halliday, 1985 ; Lazard, 1994 ; Lyons, 1970 ; Lemmens, 2005). Prenons-en quelques exemples représentatifs :

## Expression de la causativité en français et en bulgare

- (27) An owner **runs** his horse to win the race<sup>20</sup>.  
 ‘Un propriétaire **court** son cheval pour gagner la course’
- (28) The teacher **failed** the student.  
 ‘Le professeur **a échoué** l’étudiant’

S’agissant de la langue française, les emplois transitifs (+ causatif) de verbes intransitifs sont documentés dans un bon nombre d’ouvrages (Gougenheim, 1929 ; Tesnière, 1988 [1959]) ; Blinkenberg, 1960 ; Ruwet, 1972 ; Rothemberg, 1974). Par exemple, Gougenheim (1929 : 320-325) étudie ces curieuses pratiques langagières d’un point de vue diachronique. Il remarque que pour certains verbes (*arriver qn, tomber son adversaire*), les emplois transitifs s’installent dans l’usage depuis le Moyen âge. D’autres verbes commencent à apparaître dans des structures transitives à partir du XVI<sup>e</sup> siècle (*sortir/entrer le cheval*) (p. 316-319). Quoique condamnés par les grammairiens, ces « mots impropres » ou « mauvaises phrases, inventées pour être plus commodes à abréger l’expression du langage » persistent à travers les siècles, de plus, la liste des verbes concernés s’élargit (p. 316-322) :

avancer une voiture	bouillir du lait
bouger qn/qch	crouler les fondements
descendre qn/qch	échouer les flottes de ses ennemis

Chez Tesnière (1988 [1959] : 271-272), les emplois transitifs (+ causatif) de verbes monovalents et divalents (ex. : *circuler un dossier, sauter la douane, construire un pont pour faire construire un pont*) sont analysés comme le marquant zéro de la nouvelle valence. Le chercheur explique ces usages « abusifs et grossiers » (surtout en cas de second actant humain) par l’influence de l’anglais ou des parlers méridionaux.

La possibilité d’exprimer une valeur causative à travers une forme transitive simple, non marquée par un morphème spécifique ou l’auxiliaire *faire* est également reconnue chez Ruwet (1972). Rappelons quelques exemples intéressants parmi ceux que l’auteur cite dans son ouvrage (p. 155) :

<sup>20</sup> Les exemples (27) et (28) sont empruntés à Novakova (2010b : 43).

## Expression de la causativité en français et en bulgare

(29) Le videur du bar **a sorti** l'ivrogne à coups de pieds au cul.

(30) Cassius Clay **a tombé** Sonny Liston au troisième round.

(31) Le président **a démissionné** le ministre des Finances.

[= le Président a chassé le ministre en faisant passer cela pour une démission consentie]

(32) La police **a suicidé** Stavitsky.

[= la police a tué S et a camouflé cet assassinat en suicide]

Du point de vue de la norme linguistique, le recours à la construction transitive simple à objet humain n'est pas autorisé lorsqu'il s'agit de verbes de mouvement (ex. : \**Delphine a entré les invités au salon*) (Ruwet, 1972 : 140). C'est d'autant plus vrai pour des verbes, tels que *démissionner* et *se suicider*, qui « se rapportent par définition à des agents libres et autonomes » (p. 155). Pourtant, des usages comme ceux illustrés par les exemples de (29) à (32) sont possibles « dans un style substandard du français, assez fréquent dans les journaux » (*idem*). Ruwet pense que le recours à la construction transitive simple à objet humain devient acceptable grâce au contenu sémantique que celle-ci véhicule, à savoir l'idée de « coercition, exercée par le sujet sur l'objet » (*idem*). Dans ce sens-là, Novakova (2006 : 120) ajoute qu'en l'occurrence, il s'agit « d'implication plus directe, voire brutale, de la part de l'agent-causateur dans le procès [...]. En général, le référent de l'objet ne peut s'opposer, pour une raison ou une autre, à ce que le sujet agentif lui impose. ».

A une date plus récente, d'autres chercheurs se sont intéressés au phénomène de la transitivation causative (Larjavaara, 2000 ; Touratier, 2000 ; Krötsch & Oesterreicher, 2003 ; Novakova, 2005 ; 2006 ; 2010 a, b, d).

Par exemple, Larjavaara (2000) examine, entre autres, les emplois transitifs (+ causatif) de différents verbes intransitifs en français contemporain. Dans son étude, ces verbes alternants (ex. : *La branche casse - Jean casse la branche*) sont évoqués sous le nom de *verbes labiles*, un terme que la chercheuse emprunte à Nichols (1984 : 195). Prenons, à titre illustratif, quelques phrases tirées du corpus qu'exploite Larjavaara :

## Expression de la causativité en français et en bulgare

- (33) J'**explose** les têtes (p. 166).
- (34) Ils ont enlevé Julie [...]. Ils [...] l'ont chargée toute dormante dans la bagnole de Louna et [...] l'ont **grimpée** dans ma chambre (p. 168).
- (35) Par cette température, on ne **voyage** pas un enfant de cet âge (p. 168).
- (36) Ça manquait pas, les filles qui auraient bien aimé qu'il les **rentre** du bal (p. 175).
- (37) Attendez monsieur, je peux vous **traverser** si vous voulez (p. 175).

Normalement, l'emploi transitif (+ causatif) est possible avec des verbes « dont le 'sujet' est, du point de vue sémantique, un patient (*tomber, glisser*) » (Larjavaara, 2000 : 162). Cela explique l'acceptabilité de l'usage en (33). Cependant, des verbes renvoyant à des sujets agentifs peuvent également apparaître dans une construction transitive de sens causatif « si le contexte indique clairement que le référent de l'objet a le prorôle de patient » (p. 169). Tel est notamment le cas en (34) et (35) *supra*. Il est évident qu'en l'occurrence, les référents de l'objet ne participent pas volontairement au procès, car il s'agit soit d'une personne endormie (ex. 34), soit d'un enfant sous le contrôle des adultes (ex. 35).

Par ailleurs, les exemples (36) et (37) montrent que les limites de l'expression langagière peuvent être poussées encore plus loin. Dans les deux cas, le contexte indique clairement que les référents de l'objet (les filles et le monsieur) sont pourvus de capacité ou de volonté d'agir. Larjavaara (2000 : 175-176) explique l'usage en (36) par « une légère modification du sens » (ou une *lexicalisation*) du verbe *rentrer* par analogie avec le verbe *ramener*. En (37), en revanche, il s'agirait plutôt d'une possibilité de choix limitée : « une fois l'accord donné, le monsieur n'aurait plus le choix, [...] il n'aurait aucune agentivité » (p. 176).

Ainsi, après avoir dépouillé un corpus d'usages diversifiés en français contemporain, Larjavaara tire la conclusion suivante :

*Il est de nos jours inexact de parler de **verbes** labiles, le terme correct serait en fait **emplois** labiles: tout verbe qui remplit certaines conditions est susceptible de devenir « verbe labile ». Il est donc inutile de lister ou de compter ces verbes. **La possibilité d'employer un verbe en construction labile est productive**; la construction et le sens qu'elle entraîne avec elle exigent des verbes certaines propriétés, mais dès qu'un verbe a ces propriétés, il est clair qu'il peut être en emploi labile.*

(Larjavaara, 2000 : 166)<sup>21</sup>

Nous terminons la brève présentation des études portant sur les emplois transitifs (+ causatif) de différents verbes intransitifs en français par les travaux de Novakova (2005 ; 2006 ; 2010 a, b, d). Elle étudie le phénomène de la transitivation causative dans une perspective inter-langues (français, russe, bulgare). Nous reproduisons ici quelques exemples représentatifs du français et du bulgare, que la chercheuse cite dans ses ouvrages :

Français :

- (38) Le premier qui ose dire cela, je le **sors** de la salle (Cours universitaire)<sup>22</sup>.
- (39) Ces jeunes qui **délirent** la banlieue (Journal TV).
- (40) Ils refusent de **paniquer** les voyageurs (Journal TV).
- (41) La banlieue par ceux qui la **bougent** (*Le Nouvel Observateur*)<sup>23</sup>.
- (42) Ces bêtes, je suis pas pressé à les **partir** (Journal TV).
- (43) Je vais vous **partager** mes résultats (Colloque, Neuchâtel).
- (44) Cette émission **a explosé** l'audimat (Journal TV)<sup>24</sup>.

Bulgare :

- (45) Toj **falira** bankata (Presse bulgare).

Litt : Il **a faillité** la banque.

<sup>21</sup> C'est nous qui soulignons.

<sup>22</sup> Les exemples de (38) à (40) sont empruntés à Novakova (2006 : 115).

<sup>23</sup> Les exemples de (41) à (43), ainsi que ceux de (45) à (47) proviennent de Novakova (2010c : 278).

<sup>24</sup> Les exemples (44) et (48) sont cités chez Novakova (2010b : 43-44).

## Expression de la causativité en français et en bulgare

(46) Vestnicite **eskalirat** napreženieto (Presse bulgare).

Litt : Les journaux **montent** la tension.

(47) Novoto pravitelstvo **startira** privatizacijata (Presse bulgare).

‘Le nouveau gouvernement **a démarré** la privatisation’

(48) **Samoubixa** go v zatvora (Presse bulgare).

Litt : Ils l’**ont suicidé** en prison.

Les exemples de (38) à (48) montrent que, dans nos deux langues cibles, les emplois transitifs (+ causatif) apparaissent souvent dans le discours journalistique (télévision et presse). Toutefois, une précision importante s’impose. Si les médias français recourent à ces usages « hors norme », c’est pour produire un effet *accrocheur*, à savoir capter l’attention des auditeurs ou des lecteurs sur les événements relatés. Par contre, en bulgare, les emplois transitifs (+ causatif) semblent se rapprocher de l’usage standard. Dans les contextes exemplifiés *supra*, on verrait mal le recours à une construction périphrastique du type *VI causatif + da (conj) + V2 présent* (ex. : *Toj kara bankata da falira, Toj pravi taka če bankata da falira* – Il fait en sorte que la banque fasse faillite.). Les périphrases plus appropriées, en l’occurrence, seraient composées d’un verbe de sens causal, suivi d’un syntagme nominal (ex. : *Toj predizvika falita na bankata* – Il a provoqué la faillite de la banque, ou bien, *Toj dovede bankata do falit* – Il a conduit la banque à la faillite)<sup>25</sup>. Par conséquent, en bulgare, les emplois transitifs de certains verbes intransitifs ne produisent pas vraiment un effet *accrocheur* sur l’audience ; ils sont plutôt ressentis comme naturels et passent presque inaperçus.

Jusqu’à présent, nous avons passé en revue quelques études intéressantes explorant les emplois transitifs (+ causatif) de différents verbes intransitifs en français et en bulgare. Il faut tout de même préciser que les linguistes ne se sont pas contentés de répertorier ces curieux usages observables dans les langues ; ils se sont également interrogés sur la nature sémantique des verbes susceptibles d’accepter l’alternance causative. Pour Tesnière (1988 [1959] : 271), par exemple, ce sont les verbes de mouvement (*monter, descendre, avancer, reculer, sortir*),

<sup>25</sup> Cf. aussi Pometkova (2008) ; la chercheuse s’intéresse aux nominalisations après certains verbes qu’elle appelle *causatifs*, mais qui, à nos yeux, auraient plutôt un sens causal, car ils renvoient à la notion de *causalité* (ex. : *Toj sàdejstva za napisvaneto na knigata « Vljubenata princesa » - Il a contribué à la rédaction du livre « La princesses amoureuse » ; Tozi fakt šte dovede do zamrazjavane cenite na produkcijata – Ce fait va conduire au gel des prix des produits).*



qui « deviennent volontiers divalents ». Blinkenberg (1960 : 117), à son tour, affirme que : « suite à des extensions occasionnelles de leurs spectres fonctionnels, [les verbes de déplacement, de mouvement, de changement d'état] peuvent véhiculer un sens causatif ». Dans le même sens vont les réflexions de Mantchev (1976) ; il situe les verbes de mouvement et de changement d'état à mi-chemin sur l'axe allant de l'intransitivité, marquée par les verbes d'existence et la transitivité, exprimée par les verbes d'action (cité par Novakova, 2010d : 135).

A l'heure actuelle, l'Hypothèse inaccusative, formulée par Perlmutter (1978) et développée ensuite par Levin et Rappaport Hovav (1995) semble apporter une explication satisfaisante au sujet de la nature des items verbaux se prêtant à la transitivation causative. Selon cette hypothèse, les verbes intransitifs ne constituent pas un ensemble homogène. On y distingue deux sous-classes sémantiques - *verbes inaccusatifs* et *verbes inergatifs* – ayant chacune sa propre configuration syntaxique (Levin & Rappaport Hovav, 1995 : 3).

Du point de vue sémantique, les verbes *inaccusatifs prototypiques* (*break, dry, open*) impliquent un changement d'état et désignent une action qui vise ou atteint le sujet. Sur le plan syntaxique, ceux-ci se caractérisent par une valence instable leur permettant de participer à l'alternance causative (Levin & Rappaport Hovav, 1995 ; cf. également Novakova, 2006 : 123).

En revanche, les verbes *inergatifs prototypiques* (*laugh, play, speak*) se caractérisent par une valence stable sur le plan syntaxique, qui les empêche de participer à l'alternance causative. Ce fait impose le recours à des procédés morphosyntaxiques (ajout d'un affixe ou d'un auxiliaire : *faire* en français, *make* en anglais) pour exprimer la causativité. Sur le plan sémantique, les verbes inergatifs renvoient à une activité et désignent une action qui part du sujet (Levin & Rappaport Hovav, 1995 ; Novakova, 2006 : 123).

A l'intérieur de la classe des verbes inaccusatifs, Levin et Rappaport Hovav distinguent deux sous-ensembles sémantiques, à savoir les *verbes de changement d'état/position* (*break, dry, melt, open, move*) et les *verbes d'existence/apparition* (*exist, occur, live, appear, emerge*). Les premiers sont causativables, car ils impliquent l'existence d'une cause externe (agent, instrument, force naturelle), ayant le contrôle sur la réalisation du procès (p. 92). Les verbes d'existence/apparition, en revanche, n'acceptent pas l'alternance causative ; ce serait dû à l'absence de la notion de *cause externe* dans leur représentation

## Expression de la causativité en français et en bulgare

sémantique (p. 126)<sup>26</sup>. Illustrons le comportement des verbes inaccusatifs par quelques exemples de l'anglais (Levin & Rappaport Hovav, 1995 : 84-85 ; 122) :

- (49) a) The window **broke**.  
 'La vitre **s'est cassée**'  
 b) The boy/The rock/The earthquake **broke** the window.  
 'Le garçon/La pierre/Le tremblement de terre **a cassé** la vitre'
- (50) a) A star **appeared** in the sky.  
 'Une étoile **est apparue** dans le ciel'  
 b) \*The darkness **appeared** a star in the sky.  
 Litt : L'obscurité **a apparu** une étoile dans le ciel.
- (51) a) A solution **exists**.  
 'Une solution **existe**'  
 b) \*The mathematician **existed** a solution.  
 Litt : Le mathématicien **a existé** une solution.

La classe des verbes inergatifs inclut, elle aussi, deux sous-ensembles sémantiques, à savoir les *verbes agentifs* (*laugh, cry, speak, play*) et les *verbes de mouvement* (*march, jump, dance, run*). Les premiers ne sont pas causatifs ; ils impliquent la notion de *cause interne*, ce qui veut dire que certaines propriétés inhérentes à leur unique argument (réaction volontaire, involontaire, émotionnelle) sont responsables de la réalisation du procès (Levin & Rappaport Hovav, 1995 : 91). Pour ce qui est des verbes inergatifs de mouvement, en réalité, ils décrivent la manière dont celui-ci s'effectue. Ils pourraient participer à alternance causative, sous certaines conditions d'ordre lexical ou distributionnel que nous rappelons rapidement.

Comme illustré par les exemples ci-dessous, la première condition consiste en la présence obligatoire d'une séquence circonstancielle dans la phrase transitive (Levin & Rappaport Hovav, 1995 : 111) :

<sup>26</sup> Au sujet des raisons pour lesquelles les verbes d'existence/apparition se rangent parmi les verbes inaccusatifs et ce, malgré l'absence de la notion de *cause externe* dans leur représentation sémantique, cf. Levin et Rappaport Hovav (1995, ch. 4).

## Expression de la causativité en français et en bulgare

- (52) a) The soldiers marched (to the tents).  
 ‘Les soldats ont marché (jusqu’aux tentes)’  
 b) The general **marched** the soldiers to the tents.  
 Litt : Le général **a marché** les soldats jusqu’aux tentes.  
 c) ?? The general **marched** the soldiers.  
 Litt : Le général **a marché** les soldats.
- (53) a) The horse jumped (over the fence).  
 ‘Le cheval a sauté (par-dessus la barrière)’  
 b) The rider **jumped** the horse over the fence.  
 Litt : Le jockey **a sauté** le cheval par-dessus la barrière.  
 c) ? The rider **jumped** the horse.  
 Litt : Le jockey **a sauté** le cheval.

La seconde condition est liée à la maintenance d’un certain degré d’agentivité chez le référent de l’objet direct (« les soldats » en (52) et « le cheval » en (53)) (p. 111).

Enfin, selon la troisième condition, l’agent causateur (« le général » en (52) et « le jockey » en (53)) ne représente jamais un instrument ou une force naturelle. Ceci est exemplifié par les phrases suivantes (Levin & Rappaport Hovav, 1995 : 112) :

- (54) \*The tear gas **marched** the soldiers to the tents.  
 Litt : Le gaz lacrymogène **a marché** les soldats jusqu’aux tentes.
- (55) \*The whip **jumped** the horse over the fence.  
 Litt : Le fouet **a sauté** le cheval par-dessus la barrière.

Levin et Rappaport Hovav élaborent leur Hypothèse inaccusative en confrontant des données qui proviennent de différentes langues (anglais, italien, russe, hébreu). Cette étude comparative révèle d’impressionnantes similitudes au sujet des deux classes des verbes intransitifs (inaccusatifs vs inergatifs).

S’inspirant du travail de Levin et Rappaport Hovav (1995), ainsi que de ses propres observations sur les langues, Novakova (2010b) résume les propriétés sémantiques et syntaxiques des verbes inaccusatifs et inergatifs en proposant le tableau suivant :

Tableau 1 : Propriétés syntaxiques et sémantiques des verbes intransitifs (d’après Novakova, 2010b : 54)

Propriétés	Verbes inaccusatifs	Verbes inergatifs
Sur le plan syntaxique	Sujet en surface Objet profond (valence instable)	Sujet à tous les niveaux (monovalents) (valence stable)
auxiliaire	<i>être</i>	<i>avoir</i>
impersonnel	Il arrive des hommes.	*Il téléphone des gens.
subordonnée participiale	Tombé de sa chaise, le bébé a pleuré.	*Travaillé pendant des années, Jean a pris sa retraite.
Sur le plan sémantique	L’action vise ou atteint le Sujet	L’action part du Sujet (=agent)
+alternance causative	v. de <b>changement</b> ( <i>état, position</i> ) <i>move, break, melt, start, grow</i> <i>bouger, entrer, tomber, sortir</i>	v. de <b>mouvement</b> <i>march, jump, dance, run</i> <i>courir, marcher, danser, voyager</i>
-alternance causative	v. d’ <b>existence</b> , d’apparition <i>exist, live, appear, emerge</i> <i>exister, vivre, apparaître, émerger</i>	v. <b>agentifs</b> <i>laugh, play, speak, cry</i> <i>agir, parler, rire, crier, pleurer</i>

Novakova montre que, concernant le phénomène de la transitivation causative, le français est plus réticent que l’anglais. Par exemple, dans le cas des verbes intransitifs de changement d’état/position (*bouger, casser, tomber, fondre*), il est possible de substituer une forme transitive simple à la construction factitive *faire + Vinf* (ex. : *bouger les jeunes, exploser l’audimat*). Il n’en est pas de même avec les verbes de mouvements (*marcher, danser, courir, voyager*), où le recours à l’auxiliaire *faire* reste le moyen privilégié d’expression de la causativité (ex. : *\*Danse-moi jusqu’à la fin de notre amour*)<sup>27</sup>.

Ainsi, la chercheuse fait remarquer que, malgré les similarités inter-langues, l’Hypothèse inaccusative est à retenir à titre de tendance (Novakova, 2006 ; 2010 a, b, d).

Pour clore la présentation des causatifs lexicaux issus d’intransitifs, il faudrait dire que les linguistes fournissent diverses explications à la transgression du schéma argumental, observable chez certains verbes intransitifs. Tesnière (1988 [1959]), par exemple, y voit

<sup>27</sup> L’exemple provient de Novakova (2010b : 47).

l'influence de l'anglais ou des variations dialectales. Ruwet (1972) et Babby (1993), de leur côté, expliquent le recours aux formes transitives (+ causatif) des verbes intransitifs par des visées pragmatico-énonciatives. Chez Touratier (2000), le phénomène de transitivation causative est considéré comme de la « violence syntaxique » ; toujours sur le plan syntaxique, Krötsch et Oesterreicher (2003) parlent d'« un raccourci syntagmatique », motivé par le principe d'économie dans la communication ou par des effets stylistiques.

Enfin, Novakova (2006) et Larjavaara (2000) refusent de chercher les raisons du phénomène de transitivation causative en français dans l'influence de l'anglais. La première relie les emplois transitifs (+ causatif) aux propriétés sémantiques et syntaxiques des verbes intransitifs eux-mêmes. Larjavaara, quant à elle, affirme que « la *labilité* est productive en français contemporain [...]. [Il s'agit] d'une possibilité offerte par la langue qui devient de plus en plus exploitée » (p. 197).

### 1.3.1.3. Formes causatives lexicalisées

La présente section est consacrée aux formes causatives considérées comme issues d'un processus de lexicalisation. A ce sujet, chez Tesnière (1988 [1959] : 259), par exemple, on retrouve l'idée de correspondance sémantique au sein des paires suivantes :

renverser – faire tomber

tuer – faire mourir

montrer – faire voir

donner – faire avoir

Dans le même sens vont les réflexions de Lyons (1970 : 282). Le chercheur affirme qu'« en français, la relation syntaxique (et sémantique), qui existe entre *mourir/tuer* est une relation ergative (causative) lexicalisée [...] » (p. 271). Lyons propose également des exemples illustrant le choix entre verbes simples et verbes complexes, souvent disponible dans la langue française (p. 282) :

(56) a) Jean **montre** le livre à Marie (*montrer* - verbe simple à 3 places).

b) Jean **fait voir** le livre à Marie (*faire voir* - verbe complexe à 3 places).

(57) a) Jean **appelle** le docteur (*appeler* - verbe simple à 2 places).

b) Jean **fait venir** le docteur (*faire venir* - verbe complexe à 2 places).

L'existence de formes causatives lexicalisées en français est également reconnue par Wilmet (2010). D'après ce chercheur, « synchroniquement, [le factitif] compose plusieurs verbes transitifs : *tuer* → *faire mourir*, *enseigner* → *faire apprendre*, *montrer* → *faire voir*, *envoyer* → *faire aller* » (p. 575).

Par ailleurs, Pottier (1974 : 166) affirme que, dans le cas des paires *faire mourir* – *tuer*, *faire voir* – *montrer*, *faire savoir* – *annoncer*, *faire avoir* – *procurer*, « l'affinité est évidente, mais la distinction est nécessaire ; il n'y a pas identité, mais parasynonymie ».

Qu'en est-il vraiment ? Peut-on parler de correspondance sémantique au sein des paires *V simple* (+ causatif) – *Faire* + *Vinf*, citées *supra* ? Si tel n'est pas le cas, alors en quoi consiste les divergences ?

Pour répondre à ces questions, nous rappellerons les analyses que les linguistes proposent au sujet des paires *cause to die* – *kill* en anglais et *faire mourir* – *tuer* en français.

En sémantique générative (McCawley, 1968 ; 1976 ; Lakoff, 1970), on considère que les causatifs lexicaux et les causatifs productifs (morphologiques ou périphrastiques) ont la même structure profonde (sous-jacente). Ainsi, il serait possible de dériver une phrase, telle que « John **killed** Harry » à partir de la phrase « John **caused** Harry **to die** » au moyen de deux règles transformationnelles : la *montée de prédicat* ('predicate raising') et la *lexicalisation*. Le processus intégral pourrait être illustré de la manière suivante (Shibatani, 1975 : 274-275) :

- (58) a) John **caused** Harry **to become not alive**.  
       'John a fait que Harry ne soit pas en vie'  
 b) John **caused** Harry **to become dead** (*montée de prédicat*).  
       'John a fait que Harry soit mort'  
 c) John **caused** Harry **to die** (*montée de prédicat*).  
       'John a fait mourir Harry'  
 d) John **killed** Harry (*lexicalisation*).  
       'John a tué Harry'

S'agissant de la langue française, le verbe *tuer* pourrait être considéré comme dérivé de la construction factitive *faire mourir*, suite à l'application de deux règles

transformationnelles : *faire* + *infinitif/faire-attraction* et *faire-substitution* (Kayne, 1977). Dans le cadre de la sémantique générative, on reconnaît donc l'existence de synonymie (ou de relations paraphrastiques) entre les procédés synthétiques et analytiques de causativisation.

La dérivation des causatifs lexicaux à partir de phrases complexes par le biais de règles transformationnelles est remise en question par Fodor (1970). Le chercheur apporte ainsi les premiers arguments systématiques contre les conceptions des sémanticiens générativistes. Par exemple, Fodor fait remarquer que, l'insertion de deux séquences adverbiales différentes est admissible avec les causatifs analytiques, mais elle ne l'est pas avec les causatifs lexicaux. Prenons à titre illustratif les phrases suivantes (Fodor, 1970 : 433) :

(59) John **caused** Bill **to die** on Sunday by stabbing him on Saturday.

Litt : John **a causé** la mort de Bill dimanche en le poignardant samedi.

'Samedi, John a poignardé Bill et cela a causé/entraîné la mort de Bill dimanche'

(60) \*John **killed** Bill on Sunday by stabbing him on Saturday.

Litt : John **a tué** Bill dimanche en le en le poignardant samedi.

'\*Samedi, John a poignardé Bill et cela a tué Bill dimanche'

A travers l'exemple (60), Fodor (1970) montre que le causatif lexical *kill* (tuer) renvoie à un événement intégral impliquant deux participants – John et Bill. Ce fait se justifie par la contradiction qui se produit, lorsqu'on tente la décomposition en deux sous-événements, situés à deux moments différents (John poignarde Bill samedi vs Bill meurt dimanche).

Le causatif analytique *cause to die* (faire mourir), en revanche, décrit une situation complexe, décomposable en deux sous-événements - *la cause* (John poignarde Bill) et *la conséquence* (Bill meurt). Dans ces conditions, associer les micro-situations constitutives à différents repères temporels n'entraîne aucune contradiction (cf. ex. 59).

A l'instar de Fodor (1970), il existe, en linguistique française, des chercheurs qui postulent la non-équivalence sémantique entre *tuer* et *faire mourir* (Danell, 1979 ; Lazard, 1994 ; Desclés & Guentchéva, 1998). A ce sujet, Desclés et Guentchéva (1998 : 16) déclarent que « le verbe *tuer* exprime un schème transitif avec un seul processus et deux participants ;

*faire mourir* évoque plutôt un intermédiaire entre l'agent et le patient (ex. : *Le chasseur a tué le daim* vs *Le dictateur a fait mourir de nombreux prisonniers dans ses camps*) ».

Le débat autour de la correspondance ou de la non-équivalence sémantique entre *V simple* (+ *causatif*) et *Faire* + *Vinf* est certes intéressant, mais dans le cadre de cette thèse, nous ne rentrerons pas dans le détail. Nous admettons que, les verbes *mourir* (umiram)/*tuer* (ubivam), *voir* (viždam)/*montrer* (pokazvam), *tomber* (padam)/*renverser* (săbarjam) etc. constituent des paires supplétives en français et en bulgare. D'ailleurs, nous avons précédemment mentionné (cf. section 1.2.), que les formes supplétives représentent les meilleurs exemples de causatifs lexicaux dans les langues (Comrie, 1981 : 161 ; Shibatani & Pardeshi, 2002 : 107). Nous admettons également que, *tuer* est la forme causative lexicalisée de *faire mourir* et que *montrer* est la forme causative lexicalisée de *faire voir*. Nous nous intéresserons alors aux verbes *tuer* et *montrer*, dans la mesure où ceux-ci pourraient nous fournir l'opportunité d'observer l'éventuelle apparition d'erreurs par surgénéralisation (ex. : \**La maman fait montrer le papillon à l'enfant* ; \**Hercule fait tuer le lion avec son bâton*) chez les enfants francophones.

#### 1.3.1.4. Causatifs de service

Dans les lignes qui suivent, nous aborderons brièvement une catégorie spécifique de causatifs lexicaux, disponibles en bulgare mais assez rares en français. Il s'agit notamment de ce que Babby (1993 : 344) appelle des *causatifs de service* (ou à *bénéficiaire*). Le terme de « benefactive causatives » se justifie par le fait qu'en l'occurrence, l'agent causateur est le bénéficiaire de l'action qu'il a initiée, autrement dit, « le procès est effectué par un agent causataire non instancié au profit de l'agent causateur » (Novakova, 2010d : 117).

En réalité, il est question d'un sous-ensemble de verbes réfléchis qui, à eux seuls, peuvent encoder un sens causatif. Prenons quelques exemples à titre d'illustration (Novakova, 2002 : 103) :

podstrigvam se → se couper les cheveux (soi-même) // se faire couper les cheveux (par le coiffeur)

šija si roklja → se confectionner une robe (soi-même) // se faire confectionner une robe (par une couturière)



## Expression de la causativité en français et en bulgare

merja si krāvnoto → (litt : se mesurer la tension artérielle) // se faire prendre la tension (par le médecin)

vadija si zāb → (litt : s'arracher une dent) // se faire arracher une dent (par le dentiste)

prekarvam si telefon → (litt : s'installer le téléphone) // se faire installer le téléphone (par les techniciens des télécoms)

Des exemples présentés *supra*, il devient clair que « l'interprétation réflexive causative » (Guentchéva, 1997 : 367) survient, lorsqu'il s'agit d'un procès accompli par des professionnels au profit d'autres personnes. Alors, aux causatifs de service en bulgare correspond la construction *se faire* + *Vinf* en français.

A première vue, la double lecture (sens ± causatif) de cette sous-classe spécifique de verbes réfléchis semble gêner la communication. Mais en réalité ce n'est pas le cas. Ce sont nos connaissances générales du monde, ainsi que les emplois en contexte qui guident l'interprétation. On sait ainsi qu'il est plus probable que les procès en question soient réalisés avec l'intervention de professionnels (médecin, dentiste, ouvrier qualifié). L'ambiguïté des formes réfléchies peut également être levée par l'ajout facultatif d'un complément circonstanciel spécifiant le causataire agentif (Novakova, 2010d : 117-118) :

(61) Včera se podstrigax pri lubimata mi frizjorka.

'Hier je me suis fait couper les cheveux chez ma coiffeuse préférée'

Les causatifs de service (ou à bénéficiaire) ne représentent pas un fait inhérent au bulgare. Ceux-ci sont également attestés dans d'autres langues, telles que le russe, l'espagnol, le roumain, l'italien (surtout dans le langage familier)<sup>28</sup>. Voici quelques exemples représentatifs :

(62) Rus : Ona **sšila sebe** novoe plat'é<sup>29</sup>.

'Elle **s'est fait** (elle-même)/Elle **s'est fait faire** une nouvelle robe'

<sup>28</sup> D'après Iliescu (1996 : 9), pour l'interprétation réflexive causative, l'italien standard privilégie la construction avec *fare* (ex. : *Mi sono fatto tagliare i capelli* – **Je me suis fait couper** les cheveux.).

<sup>29</sup> L'exemple (62) provient de Babby (1993 : 345).

(63) Spa : **Me he cortado** el pelo<sup>30</sup>.

‘Je **me suis coupé** (moi-même)/Je **me suis fait couper** les cheveux’

(64) Rum : **Mi-am făcut** o rochie frumoasă.

‘Je **me suis fait** (moi-même)/Je **me suis fait faire** une jolie robe’

(65) Ita (fam) : **Mi sono tagliato** i capelli.

‘Je **me suis coupé** (moi-même)/Je **me suis fait couper** les cheveux’

Pour ce qui est du français, les causatifs lexicaux dits « de service » sont rares. On peut citer, à titre d'exemple, les verbes *construire* et *repeindre* (Novakova, 2002 : 104) :

(66) César **construisit** un pont.

(67) L'année dernière, on **a repeint** le salon de notre maison.

Dans l'exemple (66), l'ambiguïté est rapidement levée par notre expérience ; on imagine mal l'Empereur César construire un pont par lui-même. On admet donc que la forme transitive simple exprime l'idée de *causation indirecte* (soit, César **a fait construire** un pont). Dans l'exemple (67), en revanche, deux interprétations restent possibles : soit nous avons nous-mêmes repeint le salon (*causation directe*), soit nous avons fait repeindre le salon par des ouvriers qualifiés (*causation indirecte*). Evidemment, c'est le contexte qui sert à lever de telles ambiguïtés.

### 1.3.2. Causatifs morphologiques en français et en bulgare

La présente section est consacrée aux mécanismes causatifs morphologiques (2<sup>e</sup> palier sur l'échelle de Dixon, 2000), disponibles dans nos deux langues cibles. Il faut préciser que, ces procédés synthétiques d'expression de la causativité sont plus productifs en bulgare qu'en français.

S'agissant de la langue française, il existe des chercheurs qui reconnaissent une valeur causative à certaines formes verbales simples, obtenues par suffixation à partir de quelques adjectifs (ex. : *brutal* – *brutaliser*, *humain* – *humaniser* ; *solide* – *solidifier*, *ample* –

<sup>30</sup> Les exemples de (63) à (65) sont empruntés à Iliescu (1996 : 9).

*amplifier* ; *facile* – *faciliter*) (Tesnière, 1988 [1959] : 269 ; Pottier, 1974 : 166 ; Kordi, 1988 : 22-23 ). Ainsi, les verbes suffixés en ‘-iser’, ‘-ifier’, ‘-iter’ sont identifiables comme des causatifs morphologiques. Ceux-ci pourraient être paraphrasés par la construction *rendre* + *Adj*, où le verbe *rendre* est perçu comme l’équivalent sémantique de *faire être* (ex. : *brutaliser* – *rendre brutal* – *faire être brutal*). Selon Tesnière (1988 [1959] : 267), l’usage de l’auxiliaire *rendre* comme marquant analytique de la nouvelle valence en français est un héritage du latin (ex. : *reddere aliquem beatum* – rendre qn heureux).

Pour ce qui est du bulgare, il existe deux procédés morphologiques d’encodage du sens causatif. Le premier est l’alternance vocalique ‘i (e) → o’ ; c’est un héritage du vieux slave, qui était une langue synthétique et disposait d’un mécanisme causatif morphologique en ‘-iti’ (cf. Vaillant, 1977) :

**pi**ja – (boire) → **po**ja (faire boire, abreuver)

**te**ka – (couler) → **to**ča (faire couler, verser)

L’alternance vocalique ne constitue pas un procédé morphologique productif pour l’expression de la causativité en bulgare contemporain. Des usages, tels que « **poja** gostite s vino » (**abreuver** les invités avec du vin, **faire boire** du vin aux invités) (Novakova, 2005 : 7) sont ressentis comme peu usuels.

Le second procédé morphologique de causativisation disponible en bulgare est la préfixation, plus précisément l’ajout du préfixe ‘raz-’. La valeur causative de ce dernier est identifiée par Slabakova (1997) ; la chercheuse affirme que :

*The Bulgarian preverb raz- has the additional meaning of ‘the agent engages in the eventuality intensely or is involved a great deal’. It adds an agent, as all causative morphemes do [...]*

Slabakova (1997 : 683)<sup>31</sup>

Après avoir étudié la distribution des affixes causatifs dans les langues, Nedjalkov et Sil’nickij (1973: 7) constatent que, ces procédés morphologiques de causativisation sont plus productifs en combinaison avec les verbes intransitifs qu’avec les verbes transitifs. Ce fait semble se confirmer pour le bulgare également.

<sup>31</sup> Le préverbe ‘raz-’ en bulgare a une signification supplémentaire, celle ‘d’un agent qui s’engage intensément dans l’éventualité d’un procès ou qui y est fortement impliqué’. Il ajoute un agent, ce que fait tout morphème causatif (notre traduction).

Expression de la causativité en français et en bulgare

Illustrons à présent la manière dont s'effectue la causativisation morphologique dans la langue bulgare :

raz- +	plača	→	(da) <b>raz</b> plača	→	<b>raz</b> plakvam
préfixe	pleurer		faire pleurer		faire pleurer
causatif	V <sub>intr</sub> (imperf)		V <sub>trans</sub> (perf), (+causatif)		V <sub>trans</sub> (imperf second), (+causatif)
raz- +	smeja se	→	(da) <b>raz</b> smeja	→	<b>raz</b> smivam
préfixe	rire		faire rire		faire rire
causatif	V <sub>réfl</sub> (imperf)		V <sub>trans</sub> (perf), (+causatif)		V <sub>trans</sub> (imperf second), (+causatif)

Les schémas dérivationnels présentés ci-dessus montrent que, le bulgare dispose de deux catégories de verbes, préfixés par le morphème causatif 'raz-'. La première catégorie inclut des verbes perfectifs (+ causatif) (ex. : (da) **raz**plača – faire pleurer, (da) **raz**smeja – faire rire, (da) **raz**topja – faire fondre). Pour illustrer le contexte d'usage de ces formes causatives, nous proposons ici des exemples fournis par deux adultes appartenant à notre échantillon bulgarophone :

(68) Kakata iska *da razsmee* bebeto.

'La grande-sœur veut **faire rire** le bébé'

(69) Žabata se opitva *da razplače* Tarzan.

'La grenouille essaie de **faire pleurer** Tarzan'

La deuxième catégorie de prédicats marqués par le préfixe causatif 'raz-' comprend des verbes dits *imperfectifs seconds* (ex. : **raz**plakvam – faire pleurer, **raz**smivam – faire rire, **raz**topjavam – faire fondre). Ces formes causatives sont obtenues par suffixation (suffixe 'va') à partir des verbes perfectifs respectifs<sup>32</sup>. Prenons, à titre d'illustration, les phrases suivantes :

<sup>32</sup> L'aspect en bulgare (perfectif vs imperfectif) est défini comme une catégorie lexico-grammaticale (Kutsarov, 1997 : 197 ; Novakova, 2001 : 12). Les imperfectifs seconds sont très nombreux dans cette langue ; pratiquement de chaque verbe perfectif on peut obtenir un imperfectif second à l'aide des suffixes '-a/-va/-ava/-uva' (ex. : (da) *pročeta* – *pročitam* – lire ; (da) *prepiša* – *prepisvam* – recopier ; (da) *ubedja* – *ubeždavam* – convaincre ; (da) *kupja* – *kupuvam* – acheter) (Kutsarov, 1997 : 199).

## Expression de la causativité en français et en bulgare

(70) Klounăt **razsmiva** decata.

‘Le clown **fait rire** les enfants’

(71) Zarjata vinagi **razplakva** bebeto.

‘Le feu d’artifice **fait** toujours **pleurer** le bébé’

Selon Novakova (2002 : 105), le causatif morphologique en ‘raz-’ semble être « un procédé assez productif en bulgare ». La chercheuse répertorie une cinquantaine de verbes portant ce marqueur morphologique de la causativité (pour voir la liste complète, cf. Novakova, 2010b : 55-56).

Cependant, deux précisions importantes s’imposent au sujet du causatif morphologique en bulgare. La première est liée à la polysémie du préfixe ‘raz-’. Hormis la valeur causative, ce morphème encode diverses significations, parmi lesquelles (cf. Kurteva, 2003 a, b ; 2004) :

a) L’aspect inchoatif :

(72) Pri vida na ljubimata, sărceto mu *se* **raztuptja** silno.

‘A la vue de la bien-aimée, son cœur **s’est mis à battre** fort’

b) Le sens négatif :

(73) Ivan **razubedi** brat si da investira v tozi sāmnitelen proekt.

‘Ivan **a dissuadé** son frère d’investir dans ce projet douteux’

c) L’idée d’une action multidirectionnelle

(74) Stačnicite *se* **razprăsnaxa** pri vida na policaite.

‘Les grévistes **se sont dispersés** à la vue des policiers’

La seconde précision concerne la concurrence entre le préfixe causatif ‘raz-’ et la construction périphrastique *V1 causatif + da (conj) + V2 présent* (ex. : **razsmivam** *njakogo* vs **karam** *njakogo da se smee* – faire rire qn). A notre avis, lorsque les deux dispositifs linguistiques renvoient à la même situation causative, c’est la forme préfixée par ‘raz-’ qui

serait préférée à la forme périphrastique, car la première est compacte (synthétique) et donc, plus économique sur le plan communicatif. D'ailleurs, les résultats que nous avons obtenus auprès des adultes bulgarophones de notre échantillon confirment cette hypothèse (*cf.* ch. 5, section 5.2.1.3.1.).

### 1.3.3. Le prédicat complexe *faire + Vinf* en français

La littérature linguistique consacrée au prédicat complexe *faire + Vinf* en français est extrêmement riche. Certains chercheurs ont tenté de retracer son évolution en remontant jusqu'au latin (Gougenheim, 1929 ; Damourette & Pichon, 1936 ; Nilsson-Ehle, 1948 ; Chamberlain, 1986 ; Simone & Cerbasi, 2001). D'autres ont proposé des analyses syntaxiques et sémantiques, dans le but d'apporter un éclairage sur la nature de la structure *faire + Vinf* (Tesnière, 1988 [1959] ; Gross, 1968 ; Ruwet, 1972 ; Gaatone, 1976 ; Kayne, 1977 ; Creissels, 2004 ; 2006). Enfin, la construction factitive a fait l'objet d'études comparatives et typologiques (Comrie, 1976 ; 1981 ; Roegiest, 1983 ; Dixon, 2000 ; Abeillé & Godard, 2001 ; 2003 ; Gawelko, 2006 ; Novakova, 2002 ; 2006 ; 2010 a, b, c, d).

Dans les lignes qui suivent, nous rappelons les principales caractéristiques (d'ordre syntaxique et sémantique) de la construction factitive *faire + Vinf*, inhérente au français.

#### 1.3.3.1. *Faire + Vinf* – analyse syntaxique

---

Du point de vue syntaxique, il existe deux approches à la construction factitive *faire + Vinf*, à savoir une approche *transformationnelle* (Kayne, 1977) et une approche *dépendancielle* (Tesnière, 1988 [1959] ; Gross, 1968 ; Gaatone, 1976). Nous les présentons rapidement ci-après.

##### ➤ Approche transformationnelle

Dans la continuité des travaux en sémantique générative (McCawley, 1968 ; Lakoff, 1970), Kayne (1977) propose une analyse transformationnelle de la construction *faire + Vinf* en français. Cette dernière est considérée comme dérivée d'une « structure sous-jacente dans laquelle *faire* est suivi d'un complément phrastique : *faire – [son amie partir]* » (p. 198). Le processus dérivationnel consiste en l'application successive de différentes règles

## Expression de la causativité en français et en bulgare

transformationnelles (faire + infinitif/faire-attraction et faire-substitution/lexicalisation), comme illustré dans l'exemple suivant (Kayne, 1977)<sup>33</sup> :

- (75) a) Adèle fait [<sub>s</sub>le ragoût cuire] – *structure syntaxique profonde de départ*  
 b) Adèle **fait** le ragoût **cuire** – *transformation 1 : faire-infinitif*  
 c) Adèle **fait cuire** le ragoût – *transformation 2 : faire-attraction*  
 d) Adèle **cuit** le ragoût – *transformation : faire-substitution/lexicalisation*

Selon l'approche transformationnelle, la structure *faire + Vinf* n'est pas un « verbe complexe », car *faire* et l'infinitif ne sont pas réunis sous le même nœud verbal Kayne (1977 : 209).

➤ Approche dépendancielle

Dans le cadre de la grammaire relationnelle, la séquence *faire + Vinf* en français, ainsi que les constructions similaires dans les autres langues romanes sont considérées comme le résultat d'une *clause union/reduction*. Ce phénomène est observable lorsque les compléments du verbe enchâssé deviennent compléments du verbe matrice (Aissen & Perlmutter, 1983). Ainsi, les prédicats autonomes au départ fusionnent en formant une seule unité prédicative, *un complexe verbal*.

De par son apparence, la séquence *faire + Vinf* ressemble à une construction analytique. Or, Gross (1968) remarque quelques faits permettant de la différencier des autres constructions infinitivales en français et de l'analyser comme une seule unité verbale. Par exemple, l'auteur met en avant la montée des clitiques, ainsi que le comportement de la structure *faire + Vinf* vis-à-vis de la négation (p. 43) :

- (76) Pierre **fait dormir** Jean. → Pierre le **fait dormir**.  
 (77) Pierre **fait lire** un roman à Jean. → Pierre lui en **fait lire** un.  
 (78) Pierre ne lui **fait pas** boire de vin.

<sup>33</sup> Cf. également Ruwet (1972 : 132-133).

Dans la lignée de Gross (1968), Gaatone (1976 : 166) affirme que « [la] phrase factitive pourrait être considérée comme une phrase simple à verbe complexe plutôt que comme une phrase complexe comportant deux verbes. ». Le chercheur élargit la liste des propriétés syntaxiques de *faire* + *Vinf*, initiée par Gross et propose, à son tour, une série de tests qui prouvent le fort degré de cohésion de la construction (p. 165-169) :

a) Impossibilité d'insérer un syntagme nominal (SN) entre *faire* et l'infinitif :

(79) Elle **fait pleurer** le bébé. → \*Elle **fait** le bébé **pleurer**.

b) Pronominalisation (montée des clitiques objet/datif) :

(80) a) Elle **fait manger** de la soupe à l'enfant.

b) Elle la lui **fait manger**. → \*Elle lui **fait** la **manger**.

c) Interrogation :

(81) **Fait-elle manger** le bébé ? → \***Fait manger-elle** le bébé ?

d) Négation :

(82) Elle ne **fait pas manger** le bébé. → \*Elle ne **fait manger pas** le bébé.

e) Forme impérative :

(83) a) Fais-**les** écrire ! → \*Fais écrire-**les** ! (pas de liaison)

b) Fais-**le** écrire ! → \*Fais écrire-**le** ! (pas d'élision)

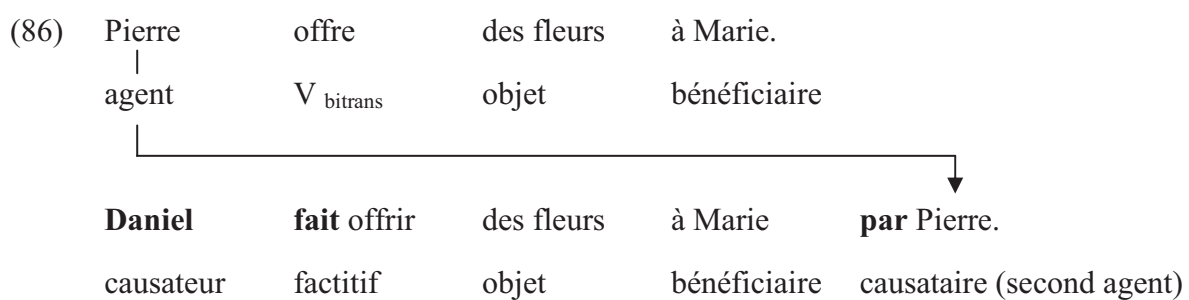
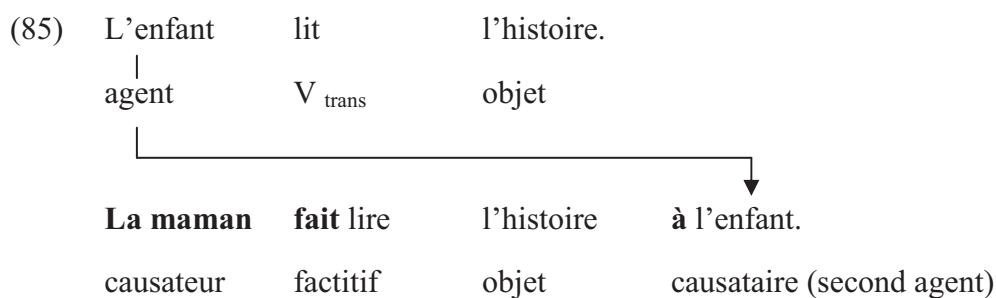
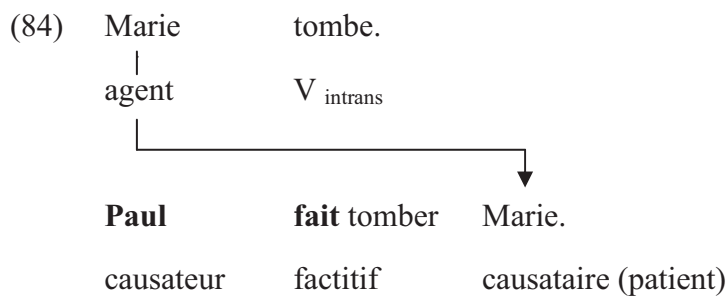
Finalement, un bon nombre de linguistes s'accordent à considérer *faire* + *Vinf* en français comme un prédicat complexe (Gross, 1968 ; Gaatone, 1976 ; Roegiest, 1983 ; Alsina, 1996 ; Abeillé & Godard, 2003 ; Creissels, 2004 ; 2006 ; Novakova, 2002 ; 2006 ; 2010 a, d). Le fonctionnement de la construction factitive rappelle celui des formes verbales, composées d'un auxiliaire (*avoir/être*) et d'un participe passé. Le verbe *faire* joue le rôle d'un mot-outil véhiculant les informations de temps-aspect-mode (TAM).



Expression de la causativité en français et en bulgare

Dans le cadre de notre étude, la construction factitive *faire + Vinf* est également analysée comme un prédicat complexe.

Selon l'analyse structurale de *faire + Vinf* que propose Tesnière (1988 [1959]), le factitif constitue une opération sur la valence verbale : l'introduction du verbe *faire* augmente d'un nouvel actant (valence  $n + 1$ ) la valence du verbe lexical à l'infinitif. Cet argument supplémentaire, qui vient s'ajouter aux participants déjà présents dans le schéma argumental de base, assume le rôle syntaxique de *sujet*. Alors, le sujet initial se trouve destitué. D'après la *Case hierarchy* de Comrie (1976 : 263), celui-ci peut occuper différentes places syntaxiques (objet, datif, oblique), en fonction de la valence du verbe initial. Illustrons les transformations valenciennes en question par quelques exemples personnels :



Lorsque le verbe initial est intransitif, comme dans l'exemple (84), le sujet destitué prend la première position syntaxique disponible, soit celle de l'objet direct. Si le verbe

lexical a déjà un objet direct (ex. 85), alors le sujet initial se retrouve dans la position de l'objet indirect. Enfin, lorsque le verbe de départ est bitransitif (avec objet direct et indirect à la fois), comme en (86) *supra*, alors le sujet destitué apparaît en position de constituant oblique ou ladite *par-phrase* (cf. Tesnière, 1988 [1959] : 265-266 ; Comrie, 1976 : 262-263).

Le processus de causativisation se caractérise également par des modifications sur le plan sémantique. Ainsi, le nouvel argument assume toujours le rôle d'*agent causateur* ; il désigne celui qui « provoque ou déclenche la réalisation du procès exprimé par le verbe à l'infinitif » (Novakova, 2002 : 95). L'argument destitué – le causataire – est interprété comme *patient* (en 84) ou comme *second agent*, véritable réalisateur du procès (en 85 et 86). Quant aux autres arguments initialement présents, ils ne changent pas de rôle sémantique au cours de la causativisation (cf. 'l'histoire' en 85, 'les fleurs' et 'Marie' en 86).

En résumé, l'ajout d'un argument supplémentaire (le causateur) à la structure argumentale de départ entraîne des changements d'ordre syntaxique et sémantique. Or, ce fait constitue un critère de base, nécessaire à l'indentification des mécanismes causatifs dans les langues (Dixon, 2000).

### 1.3.3.2. *Faire + Vinf* – analyse sémantique

---

Certains linguistes ont cherché à étudier les différents types de situations encodées au moyen du prédicat complexe *faire + Vinf*. Autrement dit, ils se sont intéressés aux valeurs sémantiques exprimées à travers cette construction (cf. Kordi, 1988 ; Desclés & Guentchéva 1998 *inter alia*).

Selon Kordi (1988), par exemple, la construction factitive *faire + Vinf* en français renvoie à quatre principaux types de situations, que la chercheuse identifie comme suit :

- a) **Influence d'un humain sur un autre humain.** Trois cas de figure sont observables ici, à savoir l'*incitation* en présence de deux agents, l'*influence directe*, lorsque « l'agent contrôle la situation et effectue l'action mettant le patient dans un état quelconque » et l'*action par intermédiaire d'un tiers* en présence d'un agent, un exécutant et un objet (p. 111-112) :

- (87) Brécochon le paye mal et le **fait travailler** comme quatre (*incitation*).
- (88) Christophe essaya de se relever : le petit bourgeois le poussa et le **fit retomber** (*influence directe*).
- (89) J'ai **fait ramasser** ces papiers par les prisonniers [...] (*action par l'intermédiaire d'un tiers*).

b) **Influence d'un humain sur des événements ou des choses.** En l'occurrence, la situation implique un agent et un objet ; « l'agent manipule des objets concrets ou agit sur des événements » (p. 113-114) :

- (90) Il **fit marcher** le tourne-disque.

c) **Influence des événements sur un humain.** « Cette situation exprime une relation de cause à effet entre les événements du monde extérieur et l'état (physique, sentimental ou intellectuel) dans lequel peut se trouver un humain » (p. 114) :

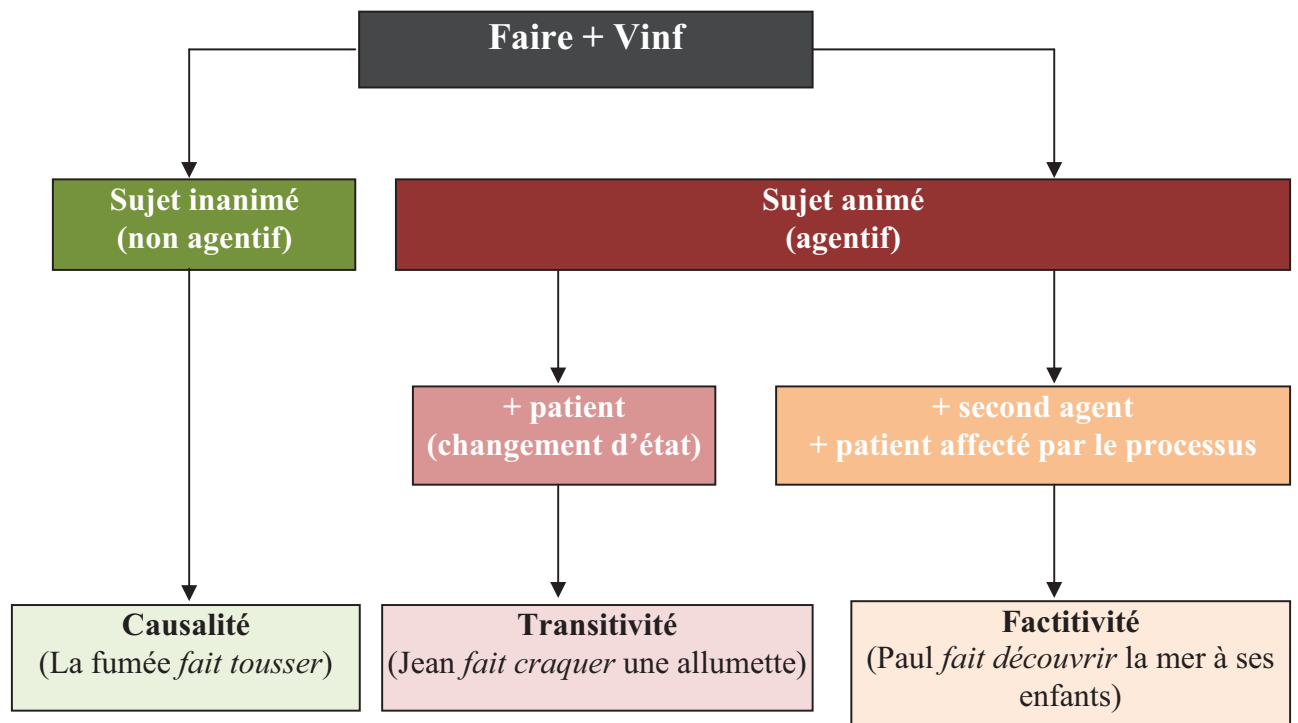
- (91) La vue de la maison suffisait à le **faire pâlir** et **rougir** d'émotion.

d) **Influence des événements sur d'autres événements.** Il est question ici d'une relation de cause à effet entre les événements (p. 114) :

- (92) Le choc avait **fait craquer** les poutres qui soutenaient le plancher.

Dans la lignée de Kordi (1988), Desclés & Guentchéva (1998) identifient trois valeurs sémantiques correspondant au prédicat complexe *faire + Vinf*. Il s'agit des notions de *causalité*, de *transitivité sémantique* et de *factitivité*<sup>34</sup>, que nous représentons schématiquement dans la figure 2 :

<sup>34</sup> Pour rappel sur les trois notions sémantiques définies par Desclés et Guentchéva (1998), cf. section 1.1. du présent chapitre.

Figure 2 : Valeurs sémantiques de *faire + Vinf*

D'après la figure 2, la construction *faire + Vinf* exprime la *causalité*, lorsque le sujet est inanimé (non agentif) et « qu'il renvoie à une classe d'événements ou à un processus » (Desclés & Guentchéva, 1998 : 19).

Par contre, la présence d'un sujet animé (agentif) offre deux possibilités : soit l'expression de la *transitivité sémantique*, soit celle de la *factitivité*. Le premier phénomène décrit un processus intégral, non décomposable en événement *causateur* et événement *causé*, qui aboutit au changement d'état d'un patient ; en l'occurrence, un verbe transitif simple se substitue avec aisance à la construction *faire + Vinf* (p. 18). Le second phénomène - la factitivité - implique trois participants, à savoir un agent principal (l'instigateur), un agent secondaire (l'exécutant) et un patient affecté par le procès (*idem*).

Dans le cadre de notre étude, nous retenons que, la construction *faire + Vinf* est le moyen privilégié pour exprimer la causativité en français. Ce dispositif linguistique encode une situation complexe où un agent instigateur fait agir un agent secondaire ou provoque un changement d'état/de position chez un patient.

### 1.3.4. Causatifs périphrastiques en français et en bulgare

La dernière section est consacrée à la présentation des mécanismes causatifs analytiques (4<sup>e</sup> palier sur l'échelle de compacité de Dixon), disponibles dans les deux langues étudiées. Les constructions périphrastiques sont très répandues en bulgare, qui ne dispose pas de prédicat complexe du type *faire + Vinf*.

Avant d'aborder les causatifs périphrastiques du bulgare, nous aimerions ouvrir une parenthèse pour dire quelques mots sur les spécificités typologiques de cette langue.

Le bulgare, tout comme le slovène, le macédonien, le serbo-croate, appartient à la branche slave méridionale de la famille des langues indo-européennes (Vaillant, 1950 : 18 ; Miller, 2006 : 149). En tant que langue slave, le bulgare se caractérise par une riche morphologie flexionnelle et dérivationnelle ; de plus, les verbes bulgares forment des paires aspectuelles (perfectif ~ imperfectif : (*da*) *vidja* ~ *viždam* – voir ; (*da*) *kaža* ~ *kazvam* – dire) (Blagoeva, Koeva et Murdarov, 2012 : 13). Par ailleurs, au fil du temps, le bulgare développe un certain nombre de propriétés phonétiques, grammaticales et lexicales, qui le rapprochent des autres langues balkaniques (albanais, grec, roumain) (Feuillet, 1998 : 899 ; 2006 : 32-33 ; Miller, 2006 : 149 ; Blagoeva, Koeva et Murdarov, 2012 : 13). Parmi les principaux traits marquant cette typologie aréale, Feuillet (1998 : 899)<sup>35</sup> cite :

- a) Existence d'un article défini postposé (ex. : *ženata* – litt : femme-**la**)<sup>36</sup> ;
- b) Formation du futur à l'aide de l'auxiliaire « vouloir » sous forme figée (ex. : *šte vidja* [*šte* + V<sub>présent</sub>] - je verrai) ;
- c) Formation analytique du comparatif et du superlatif (ex. : *xubav* – beau → *po-xubav* – **plus** beau → *naj-xubav* – **le plus** beau) ;
- d) Disparition quasi complète de l'infinitif et son remplacement par une subordonnée à *verbum finitum* (ex. : *da peja* ['da' conj + V<sub>présent</sub>] – chanter ; *započvam da peja* – litt : (je) commence à **ce que je chante** ; *iskam da peja* – litt : (je) veux à **ce que je chante**).

<sup>35</sup> Pour des raisons de clarté, à chacune des caractéristiques formulées par Feuillet, nous avons ajouté un exemple personnel provenant du bulgare.

<sup>36</sup> Notons que ceci n'est pas valable pour le grec moderne où l'article défini est antéposé (cf. Feuillet, 2006 : 32 ; Blagoeva, Koeva et Murdarov, 2012 : 13).

Quoique génétiquement apparenté aux langues slaves, le bulgare s'en distingue par son caractère analytique (Kutsarov, 1997 : 34). Cette tendance à l'analytisme s'explique par l'influence de l'aire linguistique balkanique et elle se manifeste très tôt dans l'histoire de la langue. L'une des nombreuses modifications liées au passage du bulgare du synthétisme vers l'analytisme consiste en la perte progressive (entre le XII<sup>e</sup> s. et le XV<sup>e</sup> s.) des déclinaisons (cf. Ivanova-Mirtcheva & Haralampiev, 1999 : 49 ; Haralampiev, 2001 : 45). Une autre manifestation de la tendance à l'analytisme est notamment la disparition progressive de l'infinitif synthétique en '-ti' (ex. : *nositi* – porter) et son remplacement par la *da*-construction ('da' conj + V présent) (cf. Guenadieva-Mutaftchieva, 1970 : 11-20 ; Kutsarov, 1997 : 36 ; Ivanova-Mirtcheva & Haralampiev, 1999 : 48-50 ; Haralampiev, 2001 : 171). Les premiers signes de fluctuation entre les deux formes linguistiques (infinitif synthétique vs *da*-construction) sont attestés dans les documents écrits datant de l'époque de l'ancien bulgare (IX<sup>e</sup> – XI<sup>e</sup> s.) (Guenadieva-Mutaftchieva, 1970 : 16-17 ; Ivanova-Mirtcheva & Haralampiev, 1999 : 48). Ce phénomène se poursuit jusqu'au XV<sup>e</sup> siècle (soit le début du bulgare moderne), lorsque la *da*-construction s'impose définitivement (*idem*)<sup>37</sup>.

Au vu des caractéristiques typologiques que nous venons de présenter brièvement, le bulgare contemporain peut, à juste titre, être considéré comme une langue entre « centre et périphérie », c'est-à-dire, une langue occupant la place centrale dans l'Union linguistique balkanique ('The Balkan Sprachbund') et la périphérie au sein de la famille des langues slaves (Antonov, 2006 : 3).

Revenons à présent sur les procédés syntaxiques d'expression de la causativité en bulgare. Du fait de la disparition de l'ancien infinitif synthétique et de son remplacement par la *da*-construction, la périphrase causative prend la forme de *V1 causatif* + *da* (conj) + *V2 présent*<sup>38</sup>. Des constructions périphrastiques similaires existent également dans les autres langues balkaniques :

<sup>37</sup> Toutefois, il faut dire que la langue bulgare garde quelques traces de l'ancien infinitif synthétique ; il s'agit de formes infinitivales réduites (dépourvues du suffixe '-ti') dont l'usage est très limité : 1/ dans le cadre de certaines formes impératives (ex. : *Nedej plaka!* – Ne pleure pas ! ; *Stiga spa!* – Arrête de dormir !) ; 2/ après les verbes *moga* (pouvoir) et *smeja* (oser), surtout lorsque ceux-ci sont utilisés à la forme négative (ex. : (*ne*) *možeš objasni* – tu ne peux pas expliquer ; (*ne*) *smeješ pogledna* – tu n'oses pas regarder) (cf. Haralampiev, 2001 : 172). Précisons également que, du fait de l'absence d'infinitif en bulgare contemporain, la forme représentative des verbes (celle avec laquelle ils figurent dans les dictionnaires) est celle qui correspond à la **1<sup>ère</sup> personne, singulier, présent de l'indicatif**.

<sup>38</sup> Au sujet de l'évolution historique des constructions causatives en bulgare et en français, cf. Bezinska & Novakova (2010).

## Expression de la causativité en français et en bulgare

(93)	Bul :	Učiteljat	<b>kara</b>	učenicite	<b>da četat</b> uroka.
	Litt :	Le professeur	<b>incite</b>	les élèves	<b>à ce qu'ils lisent</b> la leçon.
(94)	Gre :	To korítsi	<b>κάνει να γελάσει</b>		το μωρό <sup>39</sup> .
	Litt :	La fille	<b>fait que rie</b>		le bébé.
(95)	Rum :	Profesoruli	<b>a făcut</b>	pe elevi	<b>să scrie</b> un test <sup>40</sup> .
	Litt :	Le professeur	<b>a fait</b>	aux élèves	<b>à ce qu'ils écrivent</b> un test.

Les constructions causatives exemplifiées ci-dessus se caractérisent par un moindre degré de grammaticalisation du fait que chacun des deux verbes constitutifs est suivi de ses propres arguments.

Il faut préciser que, la construction *karam* (*inciter*) *X* + *da* (*conj*) + *V* présent (***karam deteto da pee – inciter*** l'enfant **à ce qu'il chante**) constitue le causatif périphrastique classique en bulgare. Cependant, d'autres verbes aux valeurs modales variées, tels que *nareždam* (ordonner), *zastavjam* (obliger), *ubeždavam* (convaincre), *porăčvam* (commander), *pozvoljavam* (permettre), peuvent également générer des périphrases causatives (Novakova, 2002 : 108 ; 2010d : 113). Voici deux exemples représentatifs :

(96) Te **zastavixa** direktora **da podpiše** dogovora.

'Ils **ont obligé** le directeur **à signer** le contrat'

(97) Majkata **pozvoli** na deteto **da igrae** do kăсна večer.

'La maman **a permis** à l'enfant **de jouer** (**a laissé** l'enfant **jouer**) jusque tard dans la nuit'

Des constructions périphrastiques du type *V1 causatif* + *V2*, où le verbe introducteur peut exprimer toute une gamme de valeurs sémantiques allant de la forte coercition à la permission existent, évidemment, dans différentes langues. L'anglais, par exemple, propose le choix entre *cause/make/have/get/let* + *Complétive infinitivale* (cf. Kemmer & Verhagen, 1994: 119 ; Lauer, 2010 : 2). A l'instar du bulgare, le roumain dispose d'un grand nombre de verbes lui permettant d'encoder le moindre changement au niveau de la force coercitive. On y

<sup>39</sup> Cet exemple a été fourni par l'un de nos informateurs natifs grecs.

<sup>40</sup> Cet exemple est emprunté à Iliescu (1996 : 10).

## Expression de la causativité en français et en bulgare

distingue donc des périphrases, telles que *a forța* (*forcer*)/*a obliga* (*obliger*)/*a ordona* (*ordonner*)/*a convinge* (*convaincre*)/*a face* (*faire*)/*a pune* (*mettre*)/*a permite* (*permettre*)/*a lăsa* (*laisser*) + *Complétive au Subjonctif* (Ușurelu, 2011 : 2). Pour ce qui est du français, lui aussi, il fournit quelques exemples similaires (*inciter qn à faire qch*, *obliger qn à faire qch*, *laisser qn faire qch*, *permettre à qn de faire qch*)<sup>41</sup>.

S'agissant de la langue française, il faut préciser que dans certains contextes linguistiques, l'emploi de la construction causative analytique *faire (en sorte) que + V subj* est la seule possibilité d'expression. Tel est le cas, par exemple, lorsque l'auxiliaire *faire* est suivi du verbe *être* ou d'un verbe modal (*\*faire être*, *\*faire pouvoir*, *\*faire devoir*, *\*faire vouloir*) (Danell, 1979 : 105). Un autre contexte favorable à l'usage du causatif périphrastique est défini par la combinaison inadmissible entre *faire* et la forme négative du verbe à l'infinitif (*\*faire ne pas Vinf*) (*idem*). A cela pourraient s'ajouter des raisons stylistiques, telles que « prendre un ton solennel qui convient aux prières » (p. 106). Illustrons ces propos par trois exemples empruntés à l'auteur (p. 105-106) :

(98) Il **fait en sorte que ce soit** le plus beau jour de son existence.

[= *\*Il fait être* ce jour le plus beau de son existence]

(99) Je **fais en sorte qu'il ne meure pas**.

[= *\*Je le fait ne pas mourir*]

(100) Mon Dieu, **faites que je gagne** à la loterie !

[= Mon Dieu, **faites-moi gagner** à la loterie]

Pour clore la présentation des mécanismes causatifs analytiques (syntaxiques), il faut dire qu'en français, l'usage des constructions périphrastiques *en faire (en sorte) que + V subj* est marginal. Dans cette langue, le prédicat complexe *faire + Vinf* est le dispositif linguistique privilégié dans l'expression de la causativité. Par contre en bulgare, les constructions périphrastiques en *V1 causatif + da (conj) + V2 présent* constituent un procédé productif de causativisation.

<sup>41</sup> Sur la double construction de *laisser + Vinf* (prédicat complexe ou construction périphrastique), cf. Comrie (1976 : 298), Creissels (2006 : 290).



## Remarques conclusives

Dans ce chapitre, nous avons rappelé les spécificités de la situation causative et les moyens dont disposent les langues pour assurer son encodage.

De tous les dispositifs linguistiques susceptibles d'encoder la situation causative en français, dans le cadre de notre étude, nous retiendrons les causatifs lexicaux issus d'une alternance décausative (*se nourrir* – *nourrir X*; *s'amuser* – *amuser X*), les transitivations causatives (ex. : *Il bouge le robot*), les formes lexicalisées (*renverser*, *tuer*, *montrer*) et le prédicat complexe *faire* + *Vinf*, bien entendu.

S'agissant du bulgare, nous exploiterons l'ensemble des procédés linguistiques de causativisation disponibles dans cette langue, à savoir les mécanismes lexicaux (alternance décausative, transitivations causatives, formes lexicalisées), morphologiques (préfixe causatif 'raz-') et syntaxiques (construction *karam X da Vprés* – inciter X à ce que Vprés).

## **CHAPITRE 2. ASPECTS DEVELOPPEMENTAUX**

### **Introduction**

Dans ce chapitre, nous aborderons quelques aspects développementaux. Pour commencer, nous rappellerons les points de vue des innéistes et des constructivistes quant à l'acquisition de la grammaire et du langage, en général. Nous situerons notre travail dans le cadre des approches cognitives et fonctionnelles (Langacker, 1987 ; Bates & MacWhinney, 1982 ; 1987 ; 1989 ; Tomasello, 2003). Nous nous appuyerons sur les Grammaires de constructions (Fillmore, Kay & O'Connor, 1988 ; Fillmore & Kay, 1993 ; Goldberg, 1995 ; 2006 ; Croft, 2001) pour rappeler ce qu'est la construction linguistique et nous enchaînerons avec les stades du développement grammatical, compris entre 2 et 6 ans (Braine, 1963 ; 1976 ; Tomasello, 2003). Nous finirons notre exposé par la revue de quelques études portant sur l'acquisition des mécanismes causatifs dans différentes langues du monde. A la lumière de ces travaux antérieurs, nous tenterons de justifier la nécessité de notre recherche impliquant une langue romane (le français) et une langue slave (le bulgare).

### **2.1. Le développement langagier à travers deux familles d'approches théoriques**

Au fil du temps, différentes approches théoriques ont cherché à expliquer comment la grammaire vient à l'enfant, comment le jeune apprenant parvient à découvrir et à maîtriser les structures linguistiques de complexité variable, ainsi que les règles régissant sa langue maternelle.

Dans le cadre de cette thèse, nous rappellerons rapidement les conceptions de deux grandes familles d'approches théoriques à savoir, l'innéisme (nativisme) et le constructivisme (émergentisme).

### 2.1.1. Les approches générativistes (nativistes)

Les générativistes organisés autour de Chomsky (1959) prônent une faculté innée du langage. Au cours de la phylogenèse, le cerveau humain aurait développé un module spécialisé dans le traitement du langage, traditionnellement appelé *Language Acquisition Device* (LAD) (Chomsky, 1965 ; 1986 ; Lenneberg, 1967). Ce processeur chargé de traiter les stimuli langagiers est autonome, indépendant des autres systèmes cognitifs ; il connaît « une maturation progressive [ayant] les caractéristiques générales de celle des [autres] organes [physiques] » (Piatelli-Palmarini, 1979 : 124-125). Le LAD fournit aux enfants un savoir langagier inné aux propriétés universelles ouvrant la voie à l'apprentissage de n'importe quelle langue du monde (Pinker, 1994).

Ainsi, l'enfant vient au monde équipé d'une Grammaire Universelle (GU), prédéterminée et génétiquement transmissible, qui le guide dans l'apprentissage de sa langue maternelle. La GU contient les principes (les propriétés invariantes qui sous-tendent toutes les langues du monde) et les paramètres (les options de variabilité à travers les langues) ; chaque paramètre possède généralement deux valeurs entre lesquelles la langue a fixé un choix (Chomsky, 1995). Un exemple fréquemment cité dans la littérature linguistique est celui du principe « Sujet » et de ses deux paramètres « Sujet explicite » (ex. : \**Snowing* → *It's snowing* – Il neige, en anglais ; \**Danse* → *Je/Il/Elle/On danse*, en français) et « Sujet pro-drop (non réalisé) » (ex. : *Neveca* – Il neige, en italien ; *Tancuvam* – Je danse, en bulgare).

Selon Chomsky (1968 ; 1980), la grammaire universelle n'évolue pas au cours de l'ontogenèse du fait de son caractère inné. Ce constat permet à certains générativistes d'avancer l'hypothèse de la continuité entre la compétence langagière des enfants et celle des adultes (Pinker, 1984). Dans l'esprit de cette hypothèse, la tâche du jeune apprenant est relativement simple. D'une part, il doit déchiffrer la structure de sa langue maternelle en s'appuyant sur son patrimoine langagier génétique. D'autre part, l'expérience linguistique que l'enfant effectue au sein de la communauté lui permet de fixer les valeurs appropriées des paramètres et donc d'acquérir la grammaire de sa langue natale.

Soulignons tout de même qu'en ce qui concerne l'hypothèse de la continuité entre la grammaire de l'enfant et celle de l'adulte, il existe des débats entre les partisans de l'approche innéiste (Kail, 2012). Certains soutiennent l'idée de continuité faible. Selon Hyams (1986), par exemple, les paramètres sont fixés par défaut et grâce à l'exposition aux données de

Le développement langagier à travers deux familles d'approches théoriques

---

l'environnement langagier, leur valeur initiale est validée ou rejetée. S'agissant du principe « Sujet », l'auteure suppose que, c'est l'option de « Sujet pro-drop » qui serait fixée par défaut et donc disponible dès la naissance. Cette valeur initiale serait validée par l'expérience linguistique pour l'enfant italophone, mais contredite pour l'enfant anglophone. Ce dernier procéderait donc à une reconfiguration du paramètre et apprendrait à réaliser explicitement le clitique sujet. D'autres innéistes soutiennent plutôt l'idée de continuité forte (Valian, 1991). Selon eux, la configuration des paramètres se fait de manière instantanée et elle ne subit pas de changements ultérieurs.

Par ailleurs, il existe des phénomènes dont l'hypothèse de la continuité n'est pas en mesure de donner une explication convaincante ; par exemple, l'apparition graduelle des constructions dans le langage infantin. Pourquoi certaines structures syntaxiques sont disponibles dans le langage de l'enfant avant d'autres ? Pour répondre à ce genre de questionnements, Borer et Wexler (1987) proposent l'hypothèse de la maturation. D'après ces chercheurs, « certain linguistic abilities mature as the child grows older » (p. 129)<sup>42</sup>. Un programme biologique prédéterminé ferait émerger les habiletés linguistiques dans un ordre précis. Tenant compte des nouvelles connaissances, l'enfant réinterpréterait les anciennes acquisitions et progresserait dans son développement langagier (p. 132).

De ce que nous avons exposé ci-dessus, il s'ensuit que dans le cadre conceptuel générativiste, la maîtrise de la grammaire et du langage en général est considérée comme une prédisposition. Deux principaux arguments soutiennent ce positionnement innéiste. Le premier est connu sous le nom de *pauvreté du stimulus* ('The poverty of stimulus argument') (Chomsky, 1980). L'environnement linguistique dans lequel évolue l'enfant est opaque, incomplet et imparfait ; dans ces conditions, il serait difficile pour le petit homme de découvrir les règles grammaticales régissant sa langue maternelle. De ce fait, il faudrait admettre que la majorité des acquisitions langagières s'appuient sur des habiletés ou des structures innées. Le second argument qui vient étayer la conception innéiste est le *manque d'indications négatives* ('The no negative evidence argument') (Brown & Hanlon, 1970 ; Baker, 1979). Les parents (ou en général, les adultes de l'entourage immédiat de l'enfant) réagissent rarement de façon explicite aux énoncés agrammaticaux produits par les enfants. Les adultes seraient en revanche plus enclins à corriger des problèmes d'ordre sémantique ou

---

<sup>42</sup> Certaines habiletés linguistiques chez l'enfant mûrissent avec l'âge (notre traduction).

Le développement langagier à travers deux familles d'approches théoriques

---

phonologique. Dans ces circonstances, le fait que les enfants parviennent à maîtriser les structures grammaticales de leur langue s'expliquerait par la présence de connaissances linguistiques innées qui ont juste besoin d'être activées grâce à l'environnement langagier (ou l'input).

En résumé, les générativistes (innéistes) prônent des connaissances linguistiques faisant partie du patrimoine génétique de l'enfant. Ces théoriciens accordent un rôle passif à l'enfant dans le processus développemental. Selon les termes de Pollock (1997 : 13), par exemple, « l'apprentissage de [la] langue maternelle n'est pas quelque chose que font les enfants, mais qui leur arrive ». Un environnement langagier propice est tout de même nécessaire à l'acquisition du langage, car celui-ci assure le déclenchement du savoir linguistique inné de l'enfant.

### **2.1.2. Les approches cognitives et fonctionnelles (constructivistes / émergentistes)**

Les approches cognitives et fonctionnelles apparaissent dans les années 80 du XX<sup>e</sup> siècle. Elles s'inscrivent dans la lignée des travaux de Piaget (1937 ; 1947 a, b ; 1948 ; 1964). Comme leur nom l'indique, elles sont rattachées d'une part à la Linguistique cognitive (Lakoff, 1987 ; Langacker, 1987 ; 2006 ; Tomasello, 1998) et d'autre part à la Linguistique fonctionnelle (Bates & MacWhinney 1982 ; 1989).

Inspirés des travaux de Piaget, les cognitivistes envisagent le langage comme étant une partie intégrante de la cognition humaine. Le langage n'est qu'une « des nombreuses sollicitations auxquelles l'enfant serait confronté dans son environnement physique » (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2003 : 141). La capacité à traiter des stimuli langagiers n'a rien de spécifique ; celle-ci n'est pas inhérente à un module spécialisé et indépendant dans le cerveau humain, comme l'affirment les innéistes. Au contraire, ce sont les mêmes mécanismes cognitifs généraux qui sont impliqués dans la reconnaissance des visages, la catégorisation des objets, l'analyse des relations spatiales et, bien entendu, dans le traitement des informations langagières. Ainsi, le fonctionnement et le développement du système linguistique dépendent du fonctionnement et du développement du système cognitif général. Dans cet ordre d'idées, Sinclair-de-Zwart (1969), par exemple, démontre que l'acquisition du concept de la permanence de l'objet (située vers l'âge de 2 ans) est un précurseur nécessaire

Le développement langagier à travers deux familles d'approches théoriques

---

au langage. Avant la maîtrise de ce concept, l'enfant n'a pas besoin de symboles linguistiques pour se représenter les objets, car soit ils sont présents dans son environnement perceptuel immédiat, soit ils sont absents et donc cessent d'exister pour l'enfant. Bowerman (1982b) fait remarquer que les premières combinaisons de mots effectuées par l'enfant résultent de l'émergence de la capacité à traiter les relations sémantiques entre les objets et les humains dans le monde environnant. Les enfants réalisent que ce sont le plus souvent les êtres animés qui agissent sur des objets ; alors, ils commencent à combiner les symboles linguistiques correspondant à ces concepts. D'où la production d'énoncés à 2 termes, tels que Agent + Action (ex. : *Bébé manger*) et Action + Objet (ex. : *Manger pomme*) (cf. aussi Brown, 1973 : 193-197). Ces premières combinaisons de mots donnent plus tard naissance aux énoncés de type SVO (ex. : *L'enfant mange la pomme*).

En résumé, dans le cadre de l'approche cognitive, les connaissances (y compris langagières) ne sont pas considérées comme innées ; celles-ci se construisent progressivement grâce à l'interaction continue entre l'individu et son environnement (linguistique et non linguistique).

Comme annoncé précédemment, les approches que nous évoquerons dans la présente section sont également fonctionnelles. Selon les fonctionnalistes, « les formes des langues naturelles sont créées, acquises et utilisées au service des fonctions de communication » (MacWhinney, 1999 : 402). A la différence des chomskyens qui se préoccupent de la forme des énoncés produits par les locuteurs, les partisans des approches fonctionnelles s'intéressent à l'usage social du langage. Les fonctionnalistes défendent l'idée d'une construction graduelle du langage. Cette acquisition est le fruit de « l'interaction entre les contraintes biologiques et cognitives du jeune enfant et les caractéristiques de l'offre environnementale, notamment linguistique » (Kail, 2012 : 55).

Dans les lignes qui suivent, nous présenterons successivement trois approches cognitives et fonctionnelles ayant trait à notre travail de recherche, à savoir les Principes opérationnels de Slobin (1973), le Modèle de compétition de Bates et MacWhinney (1987 ; 1989) et la Théorie basée sur l'usage de Tomasello (2003).

### 2.1.2.1. Les Principes opérationnels de Slobin

---

Dan Slobin est un pionnier des recherches inter-langues. Il recueille des données provenant d'une quarantaine de langues différentes, grâce à ses observations sur les productions spontanées d'enfants entre 1 et 4 ans.

En 1973 Slobin publie un article intitulé *Cognitive Prerequisites for the Development of Grammar*, dans lequel il tente une exploration des prédispositions cognitives nécessaires au développement grammatical et ce, dans une perspective contrastive (inter-langues). L'auteur pense que la réussite de l'acquisition de la grammaire est déterminée par deux conditions importantes (p. 176) :

- a) L'enfant doit être capable de conceptualiser (se représenter mentalement) les événements physiques et sociaux codés dans la langue ;
- b) L'enfant doit être capable de traiter, organiser, et stocker (mémoriser) de l'information linguistique.

Les deux conditions mentionnées ci-dessus mettent encore une fois en évidence le lien entre développement cognitif et développement langagier.

Slobin prend comme point de départ la grammaire de base de l'enfant ('Basic Child Grammar') et sur cette base, il tente de déduire une série de principes opérationnels ('Operating Principles') dont les enfants pourraient se servir pour apprendre la grammaire de leur langue. Les principes opérationnels se divisent en deux catégories (*cf.* Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2003 : 145) :

- a) Filtres perceptuels et de stockage – cette catégorie comprend les principes nécessaires à la transformation de la parole perçue en données stockables ; les enfants puisent dans les données stockées pour construire leur grammaire de base ;
- b) Constructeurs de modèles – cette catégorie inclut les principes que les enfants utilisent pour organiser les données stockées en systèmes linguistiques.

L'un des principes les plus connus appartenant à la première catégorie (filtres perceptuels et de stockage) incite l'enfant à prêter attention à la fin des mots ('Pay attention to the ends of words') (Slobin, 1973 : 191). La position finale serait donc particulièrement saillante sur le plan perceptuel et toute information grammaticale encodée à cet endroit précis serait acquise précocement. L'auteur donne comme exemple les désinences de l'accusatif et

Le développement langagier à travers deux familles d'approches théoriques

---

du datif dans des langues, telles que le russe, le polonais, le serbo-croate, le finnois, le turc ; ces marqueurs morphologiques sont maîtrisés très précocement, car dans les langues énumérées, l'information grammaticale en question se réalise sous forme de suffixes nominaux. En allemand, en revanche, ces mêmes désinences sont acquises tardivement du fait de leur réalisation sous forme d'articles pré-nominaux (p. 191-192).

Pour ce qui est des principes appartenant à la seconde catégorie (constructeurs de modèles), il faut dire que ceux-ci permettent à l'enfant de découvrir ce qui est grammaticalisé dans sa langue (Kail, 2012). Par exemple, le jeune francophone doit maîtriser la contrainte syntaxique de présence obligatoire (sauf quelques cas particuliers) d'un déterminant avant le nom pour former le syntagme nominal minimal. Pour le jeune chinois en revanche, cette contrainte n'est pas pertinente car il est exposé à une langue sans articles. Les marqueurs morphosyntaxiques obligatoires varient donc d'une langue à l'autre (*idem*). Dans ces conditions, la tâche de l'enfant consiste à « découvrir progressivement la manière dont [sa] langue maternelle grammaticalise chaque aspect de [l']univers physique et social » (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2003 : 147).

Pour clore la présentation des principes opérationnels, il faut dire que selon Slobin (1973 : 208), « le développement de la grammaire nécessite un cerveau richement structuré et actif chez l'enfant ; en d'autres termes, l'enfant doit disposer de structures internes préalables destinées à l'assimilation de données linguistiques et non linguistiques ». Le petit homme s'appuiera sur des stratégies cognitives générales (perception, mémorisation, traitement) pour « scanner l'input linguistique à la découverte des significations [pertinentes] » (*idem*). Lors du processus d'acquisition langagière, l'enfant sera guidé par deux catégories de principes (filtres perceptuels et de stockage, et constructeurs de modèles), qui ne sont pas prédéterminés (innés). Ceux-ci lui permettront de construire une grammaire de plus en plus complexe et donc d'atteindre la compétence adulte.

### 2.1.2.2. Le Modèle de compétition de Bates et MacWhinney

---

Le Modèle de Compétition (Bates & MacWhinney, 1982 ; 1987 ; 1989 ; MacWhinney, 1987 ; 1989 a, b, c ; 1999 ; 2005) s'inscrit dans la continuité des recherches inter-langues menées par Dan Slobin. Il a inspiré des travaux portant sur plus d'une trentaine de langues différentes. C'est un modèle de la performance langagière, qu'il s'agisse d'enfants



Le développement langagier à travers deux familles d'approches théoriques

---

ou d'adultes, d'individus présentant un développement typique ou atypique, de locuteurs monolingues ou plurilingues ou encore, qu'il s'agisse de l'acquisition de la langue première (L1) ou de la langue seconde (L2) (*cf.* Heilenman & McDonald, 1993 ; Döpke, 1998 ; MacWhinney *et al.*, 2000 ; Kail, 2004 a, b ; Staroń, Bokus *et al.*, 2005 ; Hernandez, Li *et al.*, 2005 ; Chan, Lieven *et al.*, 2009 *inter alia*).

Selon le Modèle de compétition de Bates et MacWhinney, les connaissances linguistiques ne se résument pas à la simple maîtrise d'un ensemble de règles abstraites, comme chez les générativistes ; il s'agirait plutôt « d'un réseau complexe de correspondances pondérées entre formes et fonctions » (Kail, 2000 : 22). Ces correspondances forme-fonction (ou indices) représentent des conventions sociales qui doivent être apprises et appliquées à tous les niveaux de traitement linguistique, à savoir les niveaux phonologique, lexical, morphosyntaxique et conceptuel (MacWhinney, 2005 : 6-7).

Chaque langue fournit à ses locuteurs un ensemble d'indices permettant l'expression d'un éventail de fonctions communicatives. Ces indices sont de nature très variée : prosodiques (intonation, accentuation), lexicaux (trait animé/non animé des noms), morphologiques (morphologie nominale ou verbale), syntaxiques (ordre des mots). Lors des activités de production ou de compréhension du langage, l'activation simultanée des niveaux fonctionnel et formel entraîne une compétition des indices linguistiques. Ceux-ci sont ainsi soumis à une coévaluation dans le but de faire ressortir la meilleure correspondance forme-fonction et aboutir à la production ou à l'interprétation du message (Kail, 1989 ; 2000).

La notion de *compétition* est une notion clé dans le modèle de Bates et MacWhinney. Elle est définie comme « un système de traitement permettant de choisir entre différents indices sur la base de leur force » (MacWhinney, 2005 : 5). La force de l'indice ('cue strength'), quant à elle, est envisagée comme « la probabilité que le sujet affecte à un indice pour assigner telle ou telle fonction » (Kail, 2012 : 61).

Un autre concept important testé à travers les recherches conduites dans le cadre du Modèle de compétition est notamment celui de validité des indices linguistiques ('cue validity'). Celle-ci « renvoie à la valeur informative d'un indice donné (par exemple, la position préverbale) eu égard à une fonction donnée (par exemple, la fonction sémantique d'agent) » (Kail, 2012 : 60). La validité des indices linguistiques implique deux paramètres : d'une part, leur disponibilité ('cue availability') et, d'autre part, leur fiabilité ('cue

Le développement langagier à travers deux familles d'approches théoriques

---

reliability'). Lorsqu'un indice est toujours disponible quand on en a besoin, alors on dit qu'il a une disponibilité maximale. Lorsqu'un indice n'est jamais ambigu et que sa prise en compte donne toujours lieu à une interprétation correcte, alors on dit qu'il possède une fiabilité maximale (par exemple en anglais, la position préverbiale est un indice à la fois très disponible et très fiable pour la fonction d'agent) (*idem*).

Soulignons toutefois que la validité des indices varie d'une langue à l'autre. Par exemple, en anglais la perspective du locuteur est encodée au moyen de l'accentuation, alors qu'en italien, la même fonction linguistique est assurée par l'ordre des mots. De plus, en anglais, « l'ordre SVO est le premier indice utilisé par les enfants pour distribuer les rôles [sémantiques] dans les phrases (agent, action, [patient]), et il restera l'indice le plus fort tout au long du développement » (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2003 : 152). Chez les jeunes espagnols ou italiens, en revanche, un indice linguistique à la fois très disponible, fiable et durablement fort est l'accord Sujet-Verbe (ou le marquage morphologique). Ainsi, peu importe la langue à laquelle ils sont confrontés, les enfants commencent par acquérir les indices les plus forts (valides). C'est notamment en termes de validité (disponibilité et fiabilité) que nous expliquons l'acquisition tardive du causatif morphologique chez les enfants bulgarophones de notre étude (*cf.* ch. 5, section 5.2.1.2.1.1.)

Seul le cerveau d'un locuteur adulte permet une véritable compétition des indices linguistiques. Il n'en est pas de même chez le petit homme ; « pour atteindre la dynamique du traitement compétitif de l'adulte, l'enfant doit d'abord [découvrir les indices pertinents pour sa langue], élargir progressivement [leur nombre] et apprendre à les faire entrer en compétition les uns avec les autres » (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2003 : 152-153).

Finalement, le Modèle de compétition est un modèle fonctionnel, probabiliste et intégratif de l'acquisition du langage (Kail, 2000). Il s'applique aussi bien à l'étude de la compétence langagière en construction (chez l'enfant), qu'à celle de la compétence achevée (chez le locuteur adulte).

### 2.1.2.3. Les Théories basées sur l'usage

---

Les modèles (ou théories) basés sur l'usage ('Usages Based Theories') est un terme introduit pour la première fois par Langacker (1987) et défini de manière plus approfondie chez Langacker (1988). Comme leur nom l'indique, la notion d'usage est centrale dans ces

Le développement langagier à travers deux familles d'approches théoriques

---

approches. Les chercheurs travaillant dans ce cadre théorique pensent que les structures linguistiques émergent de l'usage. Les connaissances langagières ne sont donc pas données d'emblée, comme l'affirment les innéistes, mais elles se construisent progressivement grâce à l'interaction entre l'enfant et l'environnement dans lequel il évolue. Pour ces raisons, les théories basées sur l'usage sont souvent appelées approches constructivistes (Tomasello, 2003) et émergentistes (Elman et *al.*, 1996 ; Bates & MacWhinney, 1987 ; 1989).

Les enfants apprennent l'usage des symboles linguistiques (conventions sociales) grâce à quelques habiletés sociocognitives générales, telles que la participation à des scènes d'attention conjointe, la compréhension des intentions communicatives des autres et l'imitation par inversion des rôles (ou apprentissage culturel). Celles-ci émergent au cours de l'ontogenèse, plus précisément entre l'âge de 9 et 12 mois (*cf.* Tomasello, 2003 ; 2004). A ces trois habiletés sociocognitives s'ajoute une quatrième, qui n'est pas inhérente à l'homme, mais partagée par d'autres espèces également (*cf.* Tomasello & Call, 1997 ; Newport, Aslin et Hauser, 2001 ; Newport & Aslin, 2004 ; Newport et *al.*, 2004). Il s'agit de la capacité à repérer des régularités dans l'environnement (ou 'skill of pattern-finding'). Des études ont montré que les bébés de 7 - 8 mois sont capables de détecter des similitudes structurales dans les séquences de sons du langage qu'on leur fait entendre (*cf.* Saffran, Aslin et Newport, 1996 ; Marcus et *al.*, 1999). La procédure expérimentale est relativement simple. On habitue les bébés à des séquences de sons du type ABB (ex. : ga-ti-ti ; li-na-na). Ensuite, on leur fait écouter de nouvelles séquences, dont certaines ont la structure ABB (ex. : wo-fe-fe ; de-ko-ko), mais d'autres présentent un schéma différent, notamment ABA (ex. : wo-fe-wo ; de-ko-de). Les résultats montrent que les bébés sont capables de reconnaître le type ABB auquel ils ont été habitués dans les nouvelles séquences entendues. Cette capacité très précoce à traiter des séquences de sons différents comme partageant une structure commune est d'une importance capitale pour le développement grammatical. Ainsi, l'habileté de *pattern-finding* permettra à l'enfant d'apprendre des constructions linguistiques toujours plus complexes et abstraites (Tomasello, 2009).

Chez les partisans des approches basées sur l'usage, le développement langagier est envisagé comme un processus actif et dynamique. Pour apprendre à parler, les enfants doivent être impliqués dans différentes interactions sociales. C'est dans le cadre de situations concrètes qu'ils apprennent à établir des connexions entre les séquences entendues et les

Le développement langagier à travers deux familles d'approches théoriques

---

intentions communicatives des autres et ils posent ainsi les bases de la construction langagière.

L'acquisition du langage est également un processus graduel nécessitant une exposition répétée aux données de l'environnement langagier (l'input). Dans cette optique, la fréquence d'usage des unités linguistiques s'avère un facteur déterminant. Plus une forme linguistique est fréquente dans l'input, plus sa représentation mentale sera consolidée, donc profondément ancrée dans la mémoire des locuteurs. Une telle unité (mot ou même expression) fonctionnera alors comme une routine cognitive bénéficiant d'un accès direct et rapide (Bybee, 1985 ; Bybee & Scheibman, 1999 ; Langacker, 1987).

Par ailleurs, la fréquence d'usage des unités linguistiques est loin d'être le seul facteur déterminant l'ordre d'acquisition. La complexité sémantique et morphosyntaxique des formes joue également un rôle important. Les enfants commencent par acquérir des structures simples et concrètes, dont la planification et la production demandent moins d'efforts, pour arriver progressivement à la maîtrise de structures plus complexes et abstraites (*cf.* Diessel, 2004 ; Rowland *et al.*, 2003).

Un dernier point important concernant les approches constructivistes consiste en la reconnaissance d'un continuum entre la grammaire et le lexique. Chez les générativistes, la grammaire et le lexique sont des composantes autonomes, la première constituant le noyau de la compétence langagière et le second, sa périphérie (Chomsky, 1965). Chez les constructivistes, en revanche, les mots et les constructions linguistiques sont considérés comme des unités symboliques (des paires forme-fonction) (*cf.* Langacker, 1987 ; 1990 ; Goldberg, 1995 ; Bates & Goodman, 1997). Dans cette perspective, pour atteindre la compétence adulte, l'enfant doit apprendre un inventaire structuré d'unités linguistiques conventionalisées.

Pour clore la présentation des modèles basés sur l'usage, il faut dire que dans le cadre de ces approches, la construction langagière est envisagée comme le fruit d'un apprentissage inductif ('bottom-up'). En partant d'exemples simples et concrets, saisis dans des situations de communication particulières, l'enfant parvient à élaborer progressivement des structures toujours plus complexes et abstraites et donc, à construire sa langue. La réussite du processus développemental est due à l'interaction entre mécanismes d'apprentissage généraux (analogie, ancrage, catégorisation) et spécificités de l'environnement langagier (l'input).

## **2.2. Le développement grammatical entre 2 et 6 ans**

Dans la présente section, nous rappellerons d'abord ce qu'est une construction linguistique et ensuite, quelles sont les étapes du développement grammatical, compris entre 2 et 6 ans. Cette présentation s'inscrira principalement dans le cadre des approches cognitives et fonctionnelles, d'une part les Grammaires de construction (Fillmore, Kay et O'Connor, 1988 ; Fillmore & Kay, 1993 ; Lakoff, 1987 ; Langacker, 1987 ; Goldberg, 1995 ; 2006 ; 2013 ; Croft, 2001 ; 2013 ; Diessel, 2013 ; Kay, 2013 ; Hoffmann & Trousdale, 2013) et d'autre part, les modèles basés sur l'usage (Bybee, 1985 ; 1995 ; Langacker, 1987 ; 1991 ; 2000 ; Barlow & Kemmer, 2000 ; Tomasello, 2003 ; Lieven & Stoll, 2010).

### **2.2.1. La notion de construction**

Dans le cadre de la grammaire générative, la notion de *construction* n'est pas reconnue. Selon Chomsky (1965 ; 1981 ; 1995 ; 2000), le système de règles grammaticales est divisé en trois modules indépendants - syntaxique, phonologique et sémantique. Les structures grammaticales sont envisagées comme des unités décomposables en plus petits éléments - des primitifs sémantiques et syntaxiques. Ainsi, toutes les expressions linguistiques complexes, comme la construction passive par exemple, sont dérivées à partir d'un nombre limité d'éléments constitutifs et quelques règles grammaticales générales. Chez les générativistes, la grammaire a donc un caractère compositionnel. Seuls les idiomes échappent à la compositionnalité ; à l'instar des mots, ceux-ci peuvent être considérés comme des paires conventionnalisées de forme-fonction, constituant la périphérie de la compétence linguistique.

Dans les Grammaires de construction (Fillmore, Kay et O'Connor, 1988 ; Fillmore & Kay, 1993 ; Lakoff, 1987 ; Goldberg, 1995 ; 2006 ; Croft & Cruse, 2004), les constructions sont les unités de base du langage. Ce sont des correspondances forme-fonction que l'usage a rendues conventionnelles. Les constructions varient sur deux points :

Le développement grammatical entre 2 et 6 ans

---

- a) En termes de complexité syntagmatique – il existe de très petites constructions (par exemple, les morphèmes : ‘-age’, ‘re-’ ou les mots : « avocat »), mais également des structures plus larges (par exemple, les expressions idiomatiques : « avoir du pain sur la planche » ou la construction de transfert S-V-O1 à O2) ;
- b) En termes d’abstraction – certaines constructions sont entièrement composées d’éléments concrets (ex. les morphèmes, les mots, les idiomes), d’autres sont élaborées autour d’éléments concrets et abstraits (ex. la construction présentative : *voici/voilà/c’est X*) et enfin, il y a celles qui incluent uniquement des catégories abstraites (ex. le syntagme nominal : Dét + N, la construction transitive : S-Vtrans-O).

Comme on peut le voir, la notion de *construction* reçoit une acception très large dans le cadre des Grammaires de construction.

Les constructions se forment à travers l’usage, dans l’histoire des langues (la phylogénèse) et celle des individus (l’ontogénèse). Elles ne restent pas isolées, mais s’organisent en un réseau complexe qui sous-tend les connaissances linguistiques des locuteurs.

### **2.2.2. L’émergence progressive des constructions entre 2 et 6 ans**

On peut estimer que l’enfant fait ses premiers pas dans la syntaxe, lorsqu’il commence à combiner les mots et à produire les séquences ainsi obtenues avec le même contour intonatif. Malgré les grandes différences individuelles, ce phénomène se produit aux alentours de 18 mois ; nous prendrons donc ce moment comme point de départ de notre rappel rapide concernant les principales étapes du développement syntaxique chez l’enfant. Notre exposé s’étendra jusqu’à l’âge de 5-6 ans, ce qui correspond à l’âge maximal des enfants inclus dans notre étude. Nous nous appuierons plus précisément sur deux modèles du développement grammatical, à savoir la Grammaire pivot de Braine (1963 ; 1976) et le Modèle de Tomasello (2003 ; 2006 ; 2009).

Le développement grammatical entre 2 et 6 ans

---

### 2.2.2.1. La grammaire pivot de Braine

---

Dans les années 60 du XX<sup>e</sup> siècle, le premier chercheur qui s'intéresse de près au développement syntaxique précoce est Martin Braine. Au départ, il recueille des données auprès de trois enfants anglophones, mais plus tard, il élargit ce corpus d'énoncés à deux termes avec des données fournies par des enfants parlant d'autres langues (finnois, samoan, hébreu, suédois (*cf.* Braine, 1976). En observant les premières combinaisons de mots produites par les jeunes locuteurs, Braine s'aperçoit que celles-ci sont généralement composées d'un élément constant (le pivot) et d'un élément variable. A travers la méthode de l'analyse distributionnelle, le chercheur distingue deux classes de mots - la classe pivot et la classe ouverte. La première est composée d'un nombre limité d'unités linguistiques, qui ne se combinent pas entre elles et qui sont liées à une position précise (la première ou la seconde). La classe ouverte, quant à elle, inclut un grand nombre d'unités linguistiques, qui se combinent entre elles ainsi qu'avec les unités de la classe pivot et qui ne sont pas liées à une position syntaxique précise. Ainsi, les énoncés à deux termes peuvent prendre trois formes :

a) Classe pivot (en position 1) + Classe ouverte<sup>43</sup> :

<b>More juice</b>	<b>No bed</b>	<b>Byebye papa</b>
<b>More cookie</b>	<b>No home</b>	<b>Byebye car</b>
<b>More hot</b>	<b>No water</b>	<b>Byebye Calico</b>

b) Classe ouverte + Classe pivot (en position 2)<sup>44</sup> :

<b>Light off</b>	<b>Do it</b>	<b>Bunny do</b>
<b>Shoe off</b>	<b>Push it</b>	<b>Daddy do</b>
<b>Water off</b>	<b>Move it</b>	<b>Mommy do</b>

c) Classe ouverte + Classe ouverte<sup>45</sup> :

<b>Kimmy bike</b>	<b>towel bed</b>	<b>hair wet</b>
-------------------	------------------	-----------------

---

<sup>43</sup> Les exemples sont empruntés à Braine (1963 : 5).

<sup>44</sup> Les exemples cités proviennent de Braine (1963 : 4, 5, 7).

<sup>45</sup> Les exemples cités appartiennent à Braine (1976 : 19).

Le développement grammatical entre 2 et 6 ans

---

Sur le plan formel, ce qui fonctionne comme plusieurs unités linguistiques dans le langage adulte peut fonctionner comme une seule unité chez l'enfant. A ce stade du développement, l'enfant combine donc plutôt des blocks non segmentables pour exprimer une intention communicative (ex. : *allgone shoe* – la chaussure est partie ; *énéna maman* – maman est là).

Les études contrastives (Brown, 1973 ; Braine, 1976) ont montré que l'association de deux unités est une étape universelle dans le développement langagier. Elles ont également révélé que, quelle que soit la langue à laquelle les enfants sont exposés, les énoncés à deux termes servent à exprimer le même ensemble de relations sémantiques<sup>46</sup> :

- a) Agent + Action : *Mommy come ; Daddy sit ;*
- b) Action + Objet: *Drive car ; Eat grape ;*
- c) Agent + Objet: *Mommy sock ; Baby book ;*
- d) Action + Localisation : *Go park ; Sit chair ;*
- e) Entité + Localisation: *Cup table ; Toy floor ;*
- f) Possesseur + Possession : *My Teddy ; Mommy dress ;*
- g) Entité + Attribut : *Box shiny ; Crayon big ;*
- h) Démonstratif + Entité : *\*Dat (that) money ; \*Dis (this) phone.*

Il faut enfin préciser que, le stade des énoncés à deux termes ne se caractérise pas par l'usage d'unités significatives de type grammatical (déterminants, morphologie verbale). Même lorsque de tels marqueurs semblent présents dans ce qui est énoncé, ils n'ont pas de valeur grammaticale, car à cette étape du développement langagier l'enfant associe des blocks non segmentables (par exemple dans « bébé manger », *manger* ne se décompose pas en 'mang' + 'er' mais c'est un block, mémorisé et utilisé en tant que tel à chaque fois que l'enfant veut évoquer l'action de *manger*). Pour ces raisons, les premières combinaisons enfantines sont aussi connues sous le nom de *discours télégraphique* (cf. Brown & Fraser, 1963).

La Grammaire pivot de Braine a subi beaucoup de critiques dans les années 60 et 70, notamment du fait de son manque d'adéquation empirique (par exemple, les données montrent que les enfants peuvent utiliser un seul et même pivot dans différentes positions

---

<sup>46</sup> Les exemples cités sont empruntés à Brown (1973 : 193-197).



Le développement grammatical entre 2 et 6 ans

---

syntaxiques : « énéna camion » et « camion énéna », ou bien, associer deux pivots : « pas énéna »). Mais des études plus récentes réhabilitent la Grammaire pivot en montrant à la fois sa productivité, sa plausibilité cognitive et ses limites.

### 2.2.2.2. Le modèle grammatical de Tomasello

---

Selon Tomasello (2000 a, b, c), les connaissances linguistiques précoces des enfants ne sont composées ni de catégories, ni de constructions abstraites. Au contraire, celles-ci sont organisées autour de quelques items lexicaux concrets. Ce n'est que graduellement, au coup par coup, que l'enfant parvient à construire des catégories syntaxiques et des structures linguistiques plus abstraites et donc, à acquérir la compétence adulte.

A partir d'observations sur le discours spontané de sa fille Travis (*cf.* Tomasello, 1992), mais aussi de recherches conduites auprès d'autres enfants, Tomasello (2003) propose un modèle d'acquisition des formes linguistiques, que nous essaierons d'adapter également aux constructions causatives.

Les enfants ne commencent pas par apprendre des mots isolés et les règles de leur combinaison (point de vue générativiste). Dans les approches basées sur l'usage, l'unité de base qui caractérise au mieux le langage précoce de l'enfant est l'énoncé ; c'est la plus petite unité linguistique exprimant une intention communicative complète (Tomasello, 2009). Au sein de situations d'attention conjointe (des cadres communicatifs précis), l'enfant va d'abord essayer de saisir la fonction communicative (par exemple, formuler une question ou un ordre, informer sur quelque chose etc.) et de la faire correspondre à la phrase entendue, tout en gardant une trace du contexte d'usage. Par conséquent, le petit homme commence par comprendre des énoncés concrets. A partir du langage produit autour de lui et grâce à l'imitation, vers l'âge de 12 mois, l'enfant produit ce que Tomasello appelle des *holophrases*. Ce sont des morceaux de langage, récupérés dans l'input, mémorisés et utilisés comme des blocks non segmentables. Selon certaines études (*cf.* Bloom, Tinker et Margulis, 1993), les enfants anglophones utilisent beaucoup de mots relationnels, tels que *more* (plus, encore), *gone* (parti), *up* (en haut), *down* (en bas). Le phénomène en question serait dû à la saillance de ces éléments linguistiques dans le langage adulte. Dans d'autres langues, comme le coréen ou le mandarin par exemple, les enfants commencent par apprendre les verbes, car ceux-ci sont plus saillants dans le langage adulte (*cf.* Gopnik & Choi, 1995).

Le développement grammatical entre 2 et 6 ans

---

Vers l'âge de 18 mois, à partir du discours produit autour d'eux et grâce à leur capacité de *pattern-finding*, les enfants parviennent à isoler des patrons de régularités et à obtenir ainsi leurs premières structures linguistiques d'ordre plus général. Celles-ci sont composées d'une constante (le pivot) et d'un emplacement vide ('slot'). A l'instar de la grammaire pivot de Braine (1963), Tomasello (2003) nomme cette période *stade des schémas pivots*. Ainsi, à partir d'exemples concrets, tels que *jette ballon*, *jette nounours*, *jette camion*, ou encore, *camion cassé*, *poupée cassée*, *bâton cassé*, l'enfant déduit des patrons d'usage plus généraux – les schémas *jette + X* et *X + cassé(e)* – qui lui permettent de créer de nouvelles combinaisons de mots (ex. : *jette poupée*, *pot cassé*). Toutefois, les schémas pivots sont organisés très localement, autour de quelques items lexicaux concrets, sans possibilité de généralisation. Pour tester la productivité des enfants au stade des schémas pivots, Tomasello et al. (1997) essaient de leur faire utiliser des pseudo-mots. Le pseudo-nom désignant un nouvel objet est introduit dans le contexte suivant : « Look ! A wug ! » (Regarde, un wug !). Le pseudo-verbe associé à une nouvelle action est introduit dans un contexte, tel que « Look what she's doing to it ! That's called meeking ! » (Regarde ce qu'elle est en train de lui faire ! Ça s'appelle meeking !). Les chercheurs constatent que les enfants âgés de 22 mois seulement sont capables d'intégrer le pseudo-nom aux schémas pivots disponibles dans leurs répertoires langagiers et de produire ainsi de nouvelles combinaisons de mots, telles que « Wug gone » (wug parti), « More wug » (encore wug). Par contre, ces mêmes sujets se montrent incapables de généraliser le pseudo-verbe (ou le pivot) qu'ils viennent d'apprendre dans une situation précise. Si les enfants ont vu l'expérimentateur effectuer la scène de *meeking*, ils ne peuvent pas associer cette nouvelle action à d'autres participants et produire quelque chose comme « Ernie meeking ! ». D'où le caractère très local des schémas pivots.

Le stade des schémas pivots marque une étape importante dans le développement langagier ; ces structures linguistiques résultent d'un premier niveau d'abstraction chez l'enfant et témoignent de sa créativité précoce.

Vers l'âge de 24 mois, l'enfant devient capable d'intégrer à ses énoncés des indices linguistiques, tels que l'ordre des mots ou le marquage morphologique des cas, pour signaler les rôles syntaxiques et sémantiques des différents participants au procès. L'enfant produit donc des constructions intransitives et transitives, mais avec quelques verbes seulement, parmi les plus fréquents dans l'input. Selon les termes de Tomasello (2003), ce sont des *constructions basées sur des items*, composées d'un pivot (le verbe) et d'emplacements vides,

Le développement grammatical entre 2 et 6 ans

---

réservés aux arguments (ex. : \_\_\_ court ; \_\_\_ frappe \_\_\_ ; \_\_\_ donne \_\_\_ à \_\_\_). Mais ce sont toujours des structures très concrètes, apprises de manière autonome, pour chaque verbe séparément et sans possibilité de généralisation entre elles. Par exemple, si l'enfant maîtrise la construction autour du verbe *donner* (ex. : *Maman donne le livre à papa*), cela ne veut pas dire qu'il saura utiliser correctement le verbe *offrir* (ex. : *Papa offre des fleurs à maman*), qui a le même nombre d'arguments aux rôles sémantiques similaires (agent-objet-bénéficiaire). Les verbes évoluent donc de façon autonome en formant de petits îlots avec les arguments qui leur correspondent.

En résumé, à ce stade du développement langagier, les compétences grammaticales des enfants « sont mieux caractérisées par un inventaire semi-structuré de constructions indépendantes de type *Verb-Island* » (à îlots verbaux) (Tomasello, 2006 : 20 ; cf. également Tomasello & Brooks, 1998 ; Dodson & Tomasello, 1998).

Pour l'enfant, la maîtrise des constructions basées sur des items représente une étape importante sur le chemin vers la compétence grammaticale des adultes. A partir de l'âge de 36 mois et grâce à des généralisations effectuées à travers les constructions disponibles, l'enfant devient capable de manipuler des schémas plus abstraits. A la différence des schémas de type *Verb-Island* dont les différentes instances partagent un item lexical concret (notamment le verbe), les instances des structures abstraites n'ont plus besoin d'avoir du matériel lexical en commun (Tomasello, 2006). Parmi les schémas abstraits se rangent, par exemple :

- la construction intransitive NP-Verbe (ex. : *Pierre court*) ;
- la construction transitive NP1-Verbe-NP2 (ex. : *Papa lit le journal*) ;
- la construction bitransitive NP1-Verbe-NP2-à NP3 (ex. : *Le papa donne le cadeau à sa fille ; Le mari dit la vérité à sa femme*) ;
- la construction causative NP1-faire Vinf-NP2 en français ou NP1-karam-NP2-da Vprésent en bulgare (ex. : *John fait pleurer Marie ; John kara Maria da čete – John incite Maria à ce qu'elle lise*) etc.

Selon Tomasello (2003 ; 2006), deux processus cognitifs permettent la construction des schémas abstraits ; il s'agit notamment de l'*analogie* et de l'*analyse distributionnelle basée sur la fonction*. L'auteur définit l'analogie de la manière suivante :

Le développement grammatical entre 2 et 6 ans

---

*The process of **analogy** is very like the process of the schematization for item-based schemas/constructions [...]; it is just that analogies are more abstract [...]. When an analogy is made, the objects involved are effaced; the only identity they retain is their role in the relational structure.*

(Tomasello, 2006: 45)<sup>47</sup>

L'analogie entre deux constructions ne s'établit pas sur la base des formes de surface, mais sur la base des relations fonctionnelles qu'entretiennent les éléments constitutifs des constructions. Par exemple, les structures *X is Y-ing the Z* et *A is B-ing the C* sont analogues, car les deux présentent la même situation relationnelle : X et A sont les agents, Y et B renvoient à l'action et Z et C sont les patients qui subissent l'action. C'est de cette manière que les enfants développent progressivement les catégories syntaxiques abstraites de Sujet et d'Objet et les rôles sémantiques d'Agent et de Patient. Ces catégories sont d'abord établies localement, au sein de quelques constructions basées sur des items (par exemple, *Le camion pousse la voiture // Pierre pousse Marie* → catégorie 1 = « entité qui pousse » + catégorie 2 = « action de pousser » + catégorie 3 = « entité poussée »). Celles-ci deviennent de véritables abstractions à partir de l'âge de 36 mois – le *stade des schémas abstraits*.

Le second processus cognitif impliqué dans la construction des schémas abstraits – l'analyse distributionnelle basée sur la fonction – est défini comme suit :

*I will propose a modified version of this process, calling it **functionally based distributional analysis**, in which the learner groups together into categories those linguistic items that function similarly – that is, consistently play similar communicative roles – in different utterances and constructions.*

(Tomasello, 2003: 145)<sup>48</sup>

Grâce à l'analyse distributionnelle basée sur la fonction, les enfants parviennent à créer des catégories paradigmatiques, telles que le Nom et le Verbe. Ces catégories émergent à partir d'items linguistiques qui jouent des rôles communicatifs similaires dans les énoncés produits autour des enfants.

Sur le chemin vers l'acquisition de la compétence grammaticale adulte, un bon indicateur de la productivité et de la créativité des enfants avec les structures linguistiques

---

<sup>47</sup> Le processus d'analogie ressemble beaucoup à celui de schématisation observable au niveau des schémas/constructions basé(e)s sur des items ; l'analogie est juste plus abstraite. Lorsqu'il y a analogie, les objets impliqués s'effacent ; la seule identité qui leur reste est leur rôle dans la structure relationnelle (notre traduction).

<sup>48</sup> Je proposerai une version modifiée du processus que j'appelle *analyse distributionnelle basée sur la fonction*. C'est le processus par lequel l'apprenant réunit en catégories les items linguistiques ayant des fonctions similaires, c'est-à-dire ceux qui dans différents énoncés et constructions jouent systématiquement des rôles communicatifs similaires (notre traduction).

Le développement grammatical entre 2 et 6 ans

---

sont les erreurs par surgénéralisation. Ce sont des formes nouvelles que l'enfant produit sans en avoir jamais entendu dans le langage adulte et qui indiquent qu'il est en train de mettre en place le système grammatical de sa langue. Les surgénéralisations affectent deux niveaux d'analyse linguistique : la morphologie et la syntaxe. Sur le plan morphologique, des exemples représentatifs de ces créations originales sont des formes, telles que « \*mans » (men), « \*broked » (broke). L'apparition de ces erreurs révèle que, sur la base d'instances récupérées dans l'input et stockées en mémoire, l'enfant a su élaborer des schémas plus abstraits (ici, \_\_\_-s, \_\_\_-ed) pour signaler la pluralité des objets ou évoquer des événements passés. Mais, ces premières connaissances grammaticales ne sont pas complètes ; elles ne concernent que les cas réguliers dans le système. Ainsi, l'extension abusive de quelques règles morphologiques à des cas irréguliers induit l'enfant en erreur. Ce sont généralement les nouvelles données de l'input (ou ce qu'on appelle *indirect negative evidence*), qui vont entraîner la disparition progressive de ce type de surgénéralisations dans le langage enfantin (cf. par exemple Braine & Brooks, 1995).

Sur le plan syntaxique, les erreurs par surgénéralisation affectent la structure argumentale des verbes ; cela veut dire que les verbes sont utilisés de façon non conventionnelle, dans des constructions qui ne leur correspondent pas (ex. : \**I disappeared it* – Je l'ai disparu ; \**Don't giggle me* – Ne me ris pas) (cf. Bowerman, 1982a).

Il faut remarquer que les erreurs par surgénéralisation, qu'elles affectent la morphologie ou la syntaxe, évoluent suivant une courbe en U inversé (Marcus et al., 1992; Marchman & Bates, 1994 ; Tomasello, 2000a). Les stades initiaux du développement grammatical se caractérisent donc par l'absence de surgénéralisations, car les compétences morphologiques et syntaxiques des enfants se limitent à quelques noms et verbes très fréquents. Les erreurs apparaissent au moment où les enfants commencent à faire des généralisations entre les structures disponibles dans leur répertoire pour obtenir des patrons d'usage plus abstraits. En syntaxe, le domaine qui nous intéresse tout particulièrement, cela se produit entre l'âge de 3 et 5 ans. Les erreurs disparaissent au stade final du développement, lorsque les jeunes locuteurs ont atteint la compétence adulte.

Les chercheurs se sont intéressés tout particulièrement aux facteurs qui contribuent à la restriction et à la disparition progressive des erreurs par surgénéralisation ; ils en distinguent trois, à savoir l'*ancrage* ('entrenchment'), le *blocage* ('preemption') et la *maitrise*

Le développement grammatical entre 2 et 6 ans

---

*des classes sémantiques de verbes* (Brooks et al., 1999 ; Brooks & Tomasello, 1999 a, b ; Brooks & Zizak, 2002 ; Bowerman & Croft, 2008 ; Ambridge et al., 2008).

Le rôle de l’ancrage dans la restriction des tendances à surgénéraliser chez les enfants a été étudié expérimentalement par Brooks et al. (1999). Les chercheurs exposent de jeunes anglophones âgés de 3 à 8 ans à quelques verbes ayant la transitivité fixe, soit exclusivement transitifs (*hit* – frapper), soit exclusivement intransitifs (*disappear* – disparaître). Les verbes sélectionnés forment quatre paires ; chaque paire est constituée de verbes sémantiquement proches, dont l’un est fréquemment utilisé dans l’input et donc familier aux enfants, alors que l’autre est moins fréquent. Ainsi, le matériel linguistique comprend les quatre paires suivantes : *come* vs *arrive*, *hit* vs *strike*, *take* vs *remove*, *disappear* vs *vanish*. Les chercheurs résument les résultats de leur étude comme suit :

*Our results provide support for the hypothesis that children’s usage of particular verbs in particular construction types becomes entrenched over time, in the sense that the more familiar children are with a particular verb of fixed transitivity, the more reluctant they are to use it in constructions which violate its transitivity status.*

(Brooks et al., 1999 : 1333)<sup>49</sup>

En résumé, plus un verbe est souvent entendu dans une construction particulière, plus son usage dans cette construction sera fortement ancré en mémoire et la probabilité que ce verbe soit généralisé à de nouvelles constructions inappropriées sera faible. Par conséquent, les enfants surgénéralisent les verbes moins familiers (*arrive*, *strike*, *remove*, *vanish*) et donc, moins ancrés en mémoire. L’effet de l’ancrage est constaté chez de très jeunes enfants, âgés de moins de 3 ans (Brooks et al., 1999).

Les deux autres facteurs jouant un rôle important dans la diminution et la disparition progressive des surgénéralisations – la préemption et la formation des classes sémantiques de verbes, ont été étudiés par Brooks et Tomasello (1999b). En l’occurrence, les chercheurs essaient d’apprendre deux pseudo-verbes (*meek* et *tam*) à des enfants anglophones âgés de 2 à 7 ans. Le nouveau verbe *meek* est présenté comme un verbe de transitivité fixe ; pour la moitié des enfants de chaque tranche d’âge il est toujours intransitif et pour l’autre moitié – toujours transitif. Le pseudo-verbe *tam* est présenté comme sémantiquement proche des

---

<sup>49</sup> Nos résultats confirment l’hypothèse selon laquelle chez les enfants, l’usage de verbes particuliers dans des types constructionnels particuliers devient ancré (consolidé) avec le temps, dans le sens où, plus les enfants sont familiers avec un verbe donné ayant une transitivité fixe, plus ils s’abstiendront à utiliser ce même verbe dans des constructions qui transgressent sa transitivité (notre traduction).

Le développement grammatical entre 2 et 6 ans

---

verbes anglais *break* et *roll*, donc comme eux, il est alternant (accepte l'usage en construction transitive et intransitive). Les chercheurs enregistrent les enfants dans deux conditions d'observation : la condition « préemption » et la condition « non préemption ». Dans la condition « préemption », si le pseudo-verbe est introduit comme intransitif, alors les enfants l'entendent utiliser dans deux structures argumentales – l'intransitive (ex. : *The ball is tammimg*) et la causative (ex. : *The boy is making the ball tam*). Si le pseudo-verbe est introduit comme transitif, les enfants l'entendent toujours dans deux types de constructions, mais cette fois-ci il s'agit de la transitive (ex. : *Ernie is meeking the car*) et de la passive (ex. : *The car is getting meeked*). Pour tester la tendance des enfants à généraliser l'usage des verbes cibles d'une construction à l'autre, Brooks et Tomasello font varier les questions qu'ils posent aux sujets. Parfois, la question est orientée vers l'Agent (*What is the boy doing ?*), ce qui offre deux alternatives de réponses, soit l'usage d'un causatif périphrastique (ex. : *He's making the ball tam*), soit la production d'une transitivation causative (ex. : *He's tammimg the ball*). D'autres fois, la question est centrée sur le Patient (*What is happening with the car ?*) ; là encore, les jeunes locuteurs sont amenés à choisir entre deux alternatives, soit le recours à la construction passive (ex. : *It's getting meeked*), soit l'usage d'une intransitive (ex. : *It's meeking*).

Dans la condition « non préemption », chaque pseudo-verbe est entendu dans un seul type de construction, soit intransitive (ex. : *The pencil is meeking*), soit transitive (ex. : *The bear is tammimg the sock*).

Les résultats de l'étude menée par Brooks et Tomasello (1999b) révèlent que les enfants âgés de 4 ans et plus ont tendance à respecter davantage la transitivité attribuée au pseudo-verbe, lorsque celui-ci est introduit comme appartenant à la classe des verbes de transitivité fixe (*hit, fall*) et non pas à celle des verbes alternants (*roll, move*). En outre, les enfants plus âgés se montrent moins susceptibles de généraliser l'usage d'un verbe d'une construction à l'autre, lorsque les adultes leur fournissent des formes linguistiques alternatives. En résumé, la préemption (blocage) et la formation des classes sémantiques de verbes sont des facteurs importants dans la contrainte des erreurs par surgénéralisation, mais ils ne deviennent efficaces qu'à partir de l'âge de 4;6 ans. Les résultats sont discutés dans l'esprit de l'Hypothèse des îlots verbaux ('The Verb-Island Hypothesis') selon laquelle l'enfant commence par apprendre des constructions spécifiques et ce n'est qu'à partir de l'âge

Le développement grammatical entre 2 et 6 ans

---

de 3 ans qu'il devient capable de manipuler des catégories et des schémas plus abstraits (cf. aussi Brooks & Tomasello, 1999a).

Récemment, Ambridge et *al.* (2008) ont exploré le rôle de la fréquence (ancrage) et de la formation des classes sémantiques de verbes sur la restriction des erreurs par surgénéralisation. Ils mènent une étude auprès de locuteurs anglophones : des enfants entre 5-6 ans et 9-10 ans et des adultes. Les sujets sont amenés à faire des jugements de grammaticalité d'après une échelle de 5 points. Le matériel linguistique comprend des verbes anglais sémantiquement proches, dont l'un est fréquent dans l'input et l'autre est moins fréquent, ainsi que des pseudo-verbes (*fall/tumble – meek ; disappear/vanish – blick ; laugh/giggle – tam*). Les résultats montrent que pour l'ensemble des participants, les transtivations causatives non conventionnelles sont le moins acceptables avec des verbes, tels que *laugh* (ou inergatifs agentifs). De plus, ce sont les enfants âgés de 9 à 10 ans et les adultes qui acceptent le moins les emplois transitifs (+ causatif) des verbes anglais et des pseudo-verbes. Quant à l'hypothèse de la fréquence (ancrage), les résultats révèlent que l'acceptabilité des surgénéralisations est la plus forte avec les pseudo-verbes (*meek, blick, tam*). Celle-ci est en revanche la plus faible avec les verbes anglais fréquents (*fall, disappear, laugh*).

Ambridge et *al.* (2008) concluent sur le constat que l'ancrage et la formation des classes sémantiques de verbes sont des processus probabilistes et graduels qui œuvrent ensemble pour restreindre les erreurs par surgénéralisation observables au niveau de la structure argumentale. Plus un verbe est fréquent, plus son degré d'ancrage en mémoire sera fort et la probabilité que son usage soit étendu à des constructions qui ne lui correspondent pas sera moindre. En outre, à chaque fois qu'un verbe est utilisé dans un nouveau contexte, l'enfant a la possibilité d'enrichir ou de préciser ses connaissances sur les propriétés sémantiques et syntaxiques de ce verbe. Ensuite, les verbes partageant le plus grand nombre de propriétés sont réunis et différentes classes sont ainsi créées.

Après avoir présenté les conceptions de Tomasello concernant le développement grammatical, ainsi que les trois facteurs qui contribuent à la disparition progressive des surgénéralisations, nous souhaiterions adapter ce modèle à l'évolution des constructions factitives. Cette adaptation est évidemment hypothétique et elle devrait être vérifiée à travers des études longitudinales.



Le développement grammatical entre 2 et 6 ans

---

Dans un premier temps, les enfants francophones feraient l'expérience des constructions factitives avec seulement quelques verbes fréquents dans l'environnement langagier (*faire rire, faire pleurer, faire tomber, faire manger*). Ensuite, les énoncés concrets, récupérés dans l'input et stockés en mémoire seraient mis en relation et grâce à la capacité de *pattern-finding*, les jeunes français parviendraient à extraire des patrons d'usage plus généraux, tels que : \_\_\_ fait rire \_\_\_, \_\_\_ fait pleurer \_\_\_, \_\_\_ fait tomber \_\_\_, \_\_\_ fait manger \_\_\_. Ainsi émergeraient les premières constructions basées sur des items, contenant un élément récurrent - la séquence *faire + Vinf*, et des emplacements vides, réservés aux arguments *causateur* et *causataire*. Puis, les enfants commenceraient à mettre en relation les schémas basés sur des items déjà disponibles dans leur répertoire langagier et grâce aux processus cognitifs d'analogie et d'analyse distributionnelle basée sur la fonction, ils parviendraient à extraire la construction factitive plus abstraite NP1-faire Vinf-NP2 // NP1-faire Vinf NP2 à NP3<sup>50</sup>. C'est à partir de ce moment-là que les jeunes francophones commenceraient à manipuler des abstractions, telles que les fonctions syntaxiques de sujet et d'objet et les rôles sémantiques de causateur (l'agent instigateur du procès) et de causataire (l'agent réalisateur du procès ou le patient qui en est affecté).

A ce stade du développement langagier, les enfants feraient également des hypothèses sur le fonctionnement du prédicat complexe *faire + Vinf*. Plus précisément, ils formuleraient une règle générale (« ajoute 'faire' pour signaler que quelqu'un incite quelqu'un d'autre à agir ou à changer d'état/de position »), qu'ils se mettraient à appliquer en toutes circonstances, ce qui entraînerait l'apparition de généralisations abusives (ex. : *\*Il fait casser le grand robot ; \*Elle le fait faire pleurer ; \*Il fait montrer le château à Hercule*).

Mais lors des interactions avec les adultes, les jeunes locuteurs découvriront des emplois normatifs des constructions factitives. Alors, les nouvelles données parvenues de l'input invalideront les hypothèses initiales des enfants et bloqueront l'apparition des erreurs par surgénéralisation. Les reformulations, par exemple, constituent un cadre propice à la préemption (blocage) des formes surgénéralisées (cf. Farrar, 1990 ; 1992 ; Saxton et al., 1998 ; Saxton, 2000 ; Martinot, 2000 ; Martinot & Ibrahim, 2003). Celles-ci fourniraient aux

---

<sup>50</sup> Rappelons que la structure argumentale de la construction factitive varie en fonction de la valence initiale du verbe lexical. Par exemple, lorsque le verbe de départ est intransitif (monovalent), la structure argumentale de *faire + Vinf* comprend deux arguments (ex. : *L'enfant danse* → *La maman fait danser l'enfant*). Chez les verbes transitifs (bivalents), la structure argumentale prend la forme de *X faire Vinf Z à Y* (ex. : *La maman fait boire du lait chaud à son enfant*). Enfin, lorsque le verbe initial est ditransitif (trivalent), la structure argumentale de *faire + Vinf* contient quatre arguments (ex. : *Marie donne le livre à John* → *Boris fait donner le livre à John par Marie*) (cf. à ce sujet Tesnière, 1988 [1959] ; Comrie, 1976 ; 1981).

Le développement grammatical entre 2 et 6 ans

---

jeunes français des modèles de l'usage conventionnel de la construction factitive *faire + Vinf* et contribueraient ainsi à la disparition progressive des généralisations abusives.

Au fur et à mesure de leur développement langagier, les enfants apprendraient également que des verbes comme *casser* (inaccusatif de changement d'état) acceptent l'alternance entre construction intransitive et construction transitive et qu'employés transitivement, ceux-ci ont la capacité de véhiculer le sens causatif. En revanche, d'autres verbes, tels que *rire, pleurer, parler* (inergatifs agentifs), apparaissent exclusivement dans des constructions intransitives et, par conséquent, ont besoin de l'auxiliaire *faire* pour exprimer la causativité. Dans le même ordre d'idées, les enfants apprendraient que les verbes du type *montrer, renverser* représentent des amalgames lexicaux de constructions factitives et ne nécessitent donc pas l'ajout de l'auxiliaire *faire* pour l'encodage de la causativité. Ainsi, la formation progressive des classes sémantiques de verbes permettrait aux jeunes francophones d'affiner leur savoir sur le fonctionnement de *faire + Vinf* et, par conséquent, de s'approprier pleinement les usages conventionnels de cette construction complexe.

## **2.3. Etudes antérieures sur l'acquisition des mécanismes causatifs dans les langues**

Les mécanismes causatifs sont des formes linguistiques spécifiques impliquant deux niveaux de complexité. Sur le plan sémantico-syntaxique, un nouvel agent – l'instigateur du procès principal (ou *causateur*) – est ajouté au schéma argumental de départ ; celui-ci occupe la position syntaxique du sujet (ex. : *Marie pleure* → *Jean fait pleurer Marie*). Sur le plan formel, la causativité dans les langues est exprimée au moyen de procédés de complexité morphosyntaxique variable (cf. ch. 1, section 1.2., figure 1). C'est donc un phénomène intéressant à étudier, aussi bien du point de vue cognitif que linguistique.

La notion de *causativité* et son expression dans les langues ont été largement documentées en linguistique (Shibatani, 1975 ; 1976 ; Comrie, 1976 ; 1981 ; Dixon, 2000). A ce jour, nous disposons également de quelques travaux concernant l'acquisition des procédés causatifs par les enfants (Bowerman, 1974 ; 1982a ; Berman, 1982 ; Figueira, 1984 ; Pye, 1994 ; Allen, 1998 ; Courtney, 2002 ; Murasugi, Hashimoto et Kato, 2004 ; Lin & Tsay, 2008). Toutefois, il manque d'études sur l'évolution de ces formes linguistiques spécifiques dans le langage de jeunes francophones (sauf Sarkar, 2000 ; 2002) et bulgarophones. A notre connaissance, il n'existe pas non plus de recherches inter-langues (sauf Ammon & Slobin, 1979), mettant en avant l'impact de la variabilité morphosyntaxique des mécanismes causatifs sur les habiletés de production, de compréhension et d'imitation chez les enfants.

Nous commencerons donc la présente section par la revue des travaux portant sur l'acquisition des mécanismes causatifs dans les langues. A la lumière de ces recherches, nous tenterons par la suite de justifier la nécessité de notre étude contrastive impliquant des enfants francophones et bulgarophones âgés de 3 à 6 ans.

### **2.3.1. Revue des travaux sur l'acquisition des mécanismes causatifs dans les langues**

Nous disposons aujourd'hui de plusieurs études sur l'acquisition des mécanismes causatifs dans différentes langues du monde : anglais (Bowerman, 1974 ; 1982a ; Lord, 1979 ;

Etudes antérieures sur l'acquisition des mécanismes causatifs dans les langues

---

Hochberg, 1986 ; Maratsos et *al.*, 1987 ; Braine et *al.*, 1990), portugais (Figueira, 1984), hébreu (Berman, 1982), turc (Aksu-Koç & Slobin, 1985), français (Sarkar, 2000 ; 2002), japonais (Murasugi, Hashimoto et Kato, 2004 ; Okabe, 2008), des langues plus rares telles que l'inuktitut<sup>51</sup> (Allen, 1998), le k'iche' maya<sup>52</sup> (Pye, 1994), le quechua<sup>53</sup> (Courtney, 2002), le Min méridional de Taïwan<sup>54</sup> (Lin & Tsay, 2008) et enfin, une étude inter-langues impliquant l'anglais, l'italien, le serbo-croate et le turc (Ammon & Slobin, 1979).

Nous commencerons la revue de la littérature par la langue la plus documentée – l'anglais. Les méthodologies employées par les chercheurs varient entre observations en situations naturelles (Bowerman, 1974 ; 1982a ; Lord, 1979) ou contrôlées (Hochberg, 1986 ; Maratsos et *al.*, 1987 ; Braine et *al.*, 1990). Les études portent principalement sur les erreurs par surgénéralisation affectant la structure argumentale ; il s'agit plus précisément des cas où les enfants étendent abusivement l'usage de certains verbes intransitifs à des constructions transitives (+ causatif) et vice-versa. Les débats s'articulent autour de la symétrie/asymétrie des emplois surgénéralisés, ainsi qu'autour des explications possibles de ces créations enfantines.

Par exemple Bowerman (1974), mène une étude longitudinale auprès de sa fille Christy. La chercheuse s'aperçoit que vers l'âge de 2 ans, la fillette commence à produire des énoncés qui diffèrent de l'usage adulte. Notamment, certains verbes intransitifs et même transitifs sont employés pour l'encodage de situations causatives<sup>55</sup>. Voici quelques exemples représentatifs tirés de cette étude :

Avec des verbes intransitifs (p. 143-144) :

(101) \*Mommy, can you **stay** this open? (2;6 ans)

Litt : Maman, peux-tu **rester** ça ouvert?

(102) \*I'm gonna just **fall** this on her. (2;9 ans)

Litt : Je vais juste **tomber** ça sur elle.

---

<sup>51</sup> L'inuktitut fait partie des dialectes de la langue inuit.

<sup>52</sup> Le k'iche' maya est une langue maya parlée au Guatemala.

<sup>53</sup> Le quechua est une famille de langues parlée en Amérique du Sud.

<sup>54</sup> Le Min méridional de Taïwan est un dialecte chinois parlé au Taïwan.

<sup>55</sup> Bowerman donne également quelques exemples où des adjectifs et des locatifs (adverbes ou prépositions) sont utilisés par Christy comme des verbes transitifs de sens causatif (p.145).

Etudes antérieures sur l'acquisition des mécanismes causatifs dans les langues

---

(103) \***Come** her! (2;9 ans).

Litt : **Viens**-la!

(104) \*I'm **singing** him. (3;1 ans).

Litt : Je le **chante**.

Avec des verbes transitifs (p. 144-145) :

(105) \***Drink** me! (3;1 ans).

Litt : **Bois**-moi!

(106) \*No, mommy, don't **eat** her [the doll] yet, she's smelly! (3;8 ans).

Litt : Non, maman, ne la **mange** pas [la poupée] encore, elle est sale!

Bowerman enrichit ce premier recueil de données à travers des suivis longitudinaux réalisés auprès de ses deux filles Christy et Eva, mais également auprès d'autres enfants anglophones (Kendall, Marcy, Jennifer, Emily) (*cf.* Bowerman, 1982a). Ainsi la liste des verbes à l'emploi surgénéralisé s'allonge et se diversifie. Prenons à titre d'illustration quelques énoncés, extraits du discours spontané produit par Eva (*idem* : 14, 17-18) :

(107) \*I'm **talking** her. (2;2 ans)

Litt : Je la **parle**.

(108) \*I'm gonna **disappear** something under the washrag. (3;7 ans)

Litt : Je vais **disparaître** quelque chose sous le gant de toilette.

(109) \*You **cried** her! (5;3 ans)

Litt : Tu l'as **pleurée**.

Ce riche corpus de données permet à Bowerman de constater que les erreurs par surgénéralisation affectant la structure argumentale apparaissent dans le langage spontané d'enfants anglophones entre l'âge de 2 et 3 ans. Ces emplois déviants consistent principalement en l'usage transitif (+ causatif) de différents verbes intransitifs. Le phénomène inverse (soit, verbes transitifs employés abusivement comme intransitifs) est très rare, selon la chercheuse. Bowerman remarque également que les erreurs par surgénéralisation surviennent toujours après une période d'usages conventionnels de tous les verbes, qu'ils soient

Etudes antérieures sur l'acquisition des mécanismes causatifs dans les langues

---

intransitifs, transitifs ou alternants (à construction transitive et intransitive : *break, move, melt, roll*).

Suite à ses observations auprès de plusieurs enfants anglophones, Bowerman tente de dresser un scénario développemental concernant l'émergence des formes causatives. Ainsi, au stade initial du développement sémantique et syntaxique, tous les verbes sont produits correctement, car ils sont traités comme des blocks non analysables, non segmentables. Grâce à l'accumulation d'expériences langagières, les enfants remarquent que parfois, certains verbes anglais sont utilisés avec objet (ex. : *John broke the window* – Jean a cassé la fenêtre) et d'autres fois, sans objet (ex. : *The window broke* – La fenêtre a cassé). Alors, par analogie avec *break, melt, roll* les jeunes anglophones se mettent à traiter tous les verbes de leur langue comme alternants. Le membre intransitif de chaque paire est ainsi utilisé pour l'encodage d'un état ou d'un procès, alors que son corrélat transitif est sollicité pour l'expression du sens causatif. Ceci entraîne la transitivation abusive de verbes, tels que *come, stay, sing, talk, disappear, cry* etc. (cf. les exemples *supra*).

L'émergence des erreurs par surgénéralisation marque une nouvelle étape dans le développement langagier. Plus précisément, celles-ci indiquent que l'enfant commence à prendre conscience de la structure interne des unités linguistiques. Cela veut dire que l'enfant est désormais capable de traiter des verbes causatifs, tels que *break, kill* comme contenant implicitement le sens de leur corrélat intransitif (- causatif) plus une composante sémantique supplémentaire : le prédicat *CAUSE* (*break*<sub>trans</sub> = CAUSE + become broken ; *kill* = CAUSE + become dead) (Bowerman, 1974).

Bowerman s'interroge sur le(s) facteur(s) qui pourrai(en)t avoir déclenché chez les enfants l'analyse de la structure interne des verbes causatifs en CAUSE + état/changement d'état aux alentours de la 2<sup>ème</sup> année. La chercheuse fait alors une découverte intéressante ; elle remarque que l'apparition des erreurs par surgénéralisation est directement liée à l'émergence des causatifs périphrastiques avec *make/get* (ex. : *It could **make** me **sneeze*** – Cela pourrait me **faire éternuer** ; *This **get** me **sick*** – Cela me **rend malade**). Si l'enfant prend conscience du fait que « Make the trike dry » et « Dry the trike » (sécher le tricycle) représentent deux façons différentes pour exprimer le même sens, alors il ferait facilement l'hypothèse que « Make it come » et « Come it » partagent la même fonction communicative. C'est donc l'acquisition de l'habileté à produire des causatifs syntaxiques qui déclencherait

Etudes antérieures sur l'acquisition des mécanismes causatifs dans les langues

---

chez les enfants l'analyse de la structure interne des verbes et de là, l'émergence des surgénéralisations.

Pour expliquer l'apparition des nouvelles formes causatives, déviantes par rapport à l'usage adulte, Bowerman évoque enfin un problème de classification des verbes suivant leur transitivité. En d'autres termes, entre l'âge de 2 et 3 ans, la maîtrise des classes sémantiques de verbes ne serait pas achevée, d'où les généralisations abusives relevées dans le langage spontané des enfants anglophones. Ce constat est en accord avec les résultats de l'étude de Brooks et Tomasello (1999b), dont nous avons parlé précédemment (*cf.* section 2.2.2.2.).

Dans la continuité de Bowerman (1974), Lord (1979) mène un suivi longitudinal auprès de sa fille Jennifer et de son fils Benjy. Dans le discours spontané de ses enfants, la chercheuse relève deux types d'erreurs par surgénéralisation avec la structure argumentale, à savoir l'usage d'un verbe intransitif comme transitif (+ causatif) (ex. : *\*I'm dancing Jeremy Fisher* – Je danse Jeremy Fisher) et celui d'un verbe transitif comme intransitif (ex. : *\*They don't seem to see. Where are they ?* – Ils ne semblent pas voir. Où sont-ils ?) (p. 82, 84). Lord constate donc que les surgénéralisations sont bidirectionnelles et qu'il existe une quasi symétrie entre les tendances des enfants à augmenter ou à diminuer abusivement la valence d'un verbe donné (valence  $N \pm 1$  actant). La chercheuse remarque également que les transitivations causatives émergent en premier dans le langage enfantin ; celles-ci commencent à apparaître vers l'âge de 2;6 ans. Ensuite, deux ou trois mois plus tard, c'est le phénomène inverse qui se produit.

A la différence de Bowerman (1974), Lord (1979) propose une explication syntaxique aux erreurs des enfants anglophones liées à la transitivité des verbes. Selon cette chercheuse, les jeunes locuteurs apprennent des correspondances structurales entre les constructions. Plus précisément, ils apprennent l'équivalence fonctionnelle entre la position Sujet dans les énoncés à 1 argument (ex. : *Mary cries* - Marie pleure) et la position Objet dans les phrases à 2 arguments (ex. : *John makes Mary cry* – John fait pleurer Marie). Finalement, Lord conclut sur l'existence d'un processus bidirectionnel productif permettant aux enfants de projeter une construction linguistique sur une autre.

Ici, nous souhaiterions ouvrir une parenthèse et parler de l'étude conduite par Figueira (1984), car celle-ci s'inscrit parfaitement dans la continuité du travail de recherche de Lord (1979). Il s'agit toujours d'une étude longitudinale, réalisée auprès d'une fillette brésilienne –

Etudes antérieures sur l'acquisition des mécanismes causatifs dans les langues

---

Anamaria, entre l'âge de 2;8 et 5 ans. Dans les données collectées, la chercheuse relève deux types d'erreurs (p. 110-115) :

- a) Un item verbal non causatif est utilisé comme causatif (par exemple, les transitifs *cair* – tomber, *dormir* – dormir, *viajar* – voyager, *morrer* – mourir à la place de *matar* – tuer) ;
- b) Un item verbal causatif est utilisé comme non causatif (par exemple, *ensinar* – enseigner à la place d'*aprender* – apprendre, *procurar* – chercher à la place d'*achar* – trouver, *matar* – tuer à la place de *morrer* – mourir).

Le premier type d'erreurs sont observables entre l'âge de 3;1 et 4;4 ans, alors que les secondes surviennent tardivement, entre 4;2 et 5 ans.

Tout comme Lord (1979), Figueira (1984) penche pour une explication syntaxique des erreurs affectant la structure argumentale des verbes. Selon elle, les enfants s'appuieraient sur la relation entre la structure syntaxique Nom-Verbe-Nom et l'expression des rôles sémantiques Agent-Action-Patient ; plus précisément, ils interprèteraient les séquences N-V-N comme sémantiquement correspondant à Agent-Action-Patient. Figueira ajoute également que manipuler le contenu sémantique d'un verbe requiert une activation simultanée de ses configurations syntaxiques (c'est-à-dire, des constructions dans lesquelles l'usage de ce verbe est conventionnel). La syntaxe et la sémantique seraient donc en corrélation. La prise en compte de ces deux composantes explique pourquoi l'hypothèse avancée par Figueira (1984) est en réalité une hypothèse syntaxique sémantiquement motivée ('A semantically motivated Syntactic Hypothesis') (p. 126).

Les études longitudinales sur le discours spontané d'enfants anglophones (Bowerman, 1974 ; 1982a ; Lord, 1979), hébreux (Berman, 1982) ou portugais (Figueira, 1984) ont suscité un débat sur la directionnalité des erreurs observables au niveau de la structure argumentale. Les chercheurs se demandaient si les jeunes locuteurs auraient tendance à produire autant de nouveaux verbes transitifs qu'intransitifs. Pour répondre à ce type de questionnements, Hochberg (1986) mène une expérience auprès d'enfants âgés de 3 et de 4 ans. Elle leur propose une tâche de jugement, lors de laquelle les sujets sont amenés à choisir la phrase correcte parmi plusieurs paires de phrases contenant des énoncés grammaticaux et agrammaticaux. Prenons-en quelques exemples illustratifs :



Etudes antérieures sur l'acquisition des mécanismes causatifs dans les langues

---

- (110) a) \*I'm gonna **fall** the rock. (transitif incorrect)  
Litt : Je vais **tomber** la pierre.
- b) I'm gonna **drop** the rock. (transitif correct)  
'Je vais **faire tomber** la pierre'
- (111) a) \*The floor **is washing**. (intransitif incorrect)  
Litt : Le sol **lave**.
- b) Mary **is washing** the floor. (transitif correct)  
'Mary **lave** le sol'

Les résultats de l'étude de Hochberg (1986) montrent que les sujets rejettent beaucoup plus souvent les intransitifs non conventionnels (ex. 111a) que les transitifs inappropriés (ex. 110a). Comme Bowerman, la chercheuse conclut qu'il existe une asymétrie au niveau des erreurs avec la transitivité des verbes, la plupart d'entre elles allant dans le sens des transitivations causatives. Ce phénomène serait dû à la préférence des enfants pour les descriptions prototypiques des événements impliquant un agent et un patient.

Convaincus que le discours spontané ne fournit pas suffisamment d'opportunités pour observer l'usage des formes causatives du fait de leur rareté, Maratsos et *al.* (1987) réalisent eux aussi une expérience auprès d'enfants anglophones âgés de 4;6 à 6;2 ans. Au lieu de travailler avec des verbes anglais réels, les chercheurs décident de construire leurs situations expérimentales autour du pseudo-verbe *fud*, désignant un changement d'état. Les enfants enregistrés entendent le nouveau verbe *fud* dans trois principaux contextes linguistiques (p. 96) :

- a) En emploi transitif (ex. : *Bobo finally fudded the dough ; The food machine fudded the dough*) ;
- b) En emploi intransitif (ex. : *It finally fudded*) ;
- c) En emploi intransitif + expression du bénéficiaire ou de la localisation (ex. : *The dough finally fudded for Bim ; The dough's fudding in the machine*).

Les résultats révèlent deux tendances chez les enfants anglophones. D'une part, ceux qui entendent le pseudo-verbe *fud* dans un input transitif l'utilisent également comme transitif dans 98% des cas. D'autre part, les sujets qui entendent le nouveau verbe *fud* dans un input

Etudes antérieures sur l'acquisition des mécanismes causatifs dans les langues

---

intransitif l'utilisent de deux manières, mais principalement comme intransitif et seulement dans 26% des cas comme transitif. Cela veut dire que d'après l'étude de Maratsos et *al.* (1987), le taux des transitivations causatives s'élève à 26%. De plus, les chercheurs constatent de grandes différences individuelles, notamment, chez certains enfants les formes causatives semblent être très productives, alors que chez d'autres elles le sont beaucoup moins. Pour mieux comprendre ces résultats, Maratsos et *al.* (1987) décident de faire une collecte de données supplémentaires, cette fois-ci en situation naturelle. Ainsi, ils réalisent une étude longitudinale auprès d'une fillette – Jessica. Les résultats obtenus sont similaires à ceux rapportés par Bowerman (1974 ; 1982a). Plus précisément, les erreurs par surgénéralisation apparaissent vers l'âge de 2;6 ans, après une période d'usages conventionnels avec les verbes transitifs et intransitifs. Il s'agit principalement de transitivations causatives (ex. : *\*Punkin fall me* – Punklin m'a tombé), dont l'émergence semble à nouveau directement liée à la production des causatifs périphrastiques avec *make* (ex. : *You **make close** the shirt* – Tu fais que le tee-shirt soit serré, Tu rends le tee-shirt serré).

La dernière étude expérimentale conduite auprès d'enfants anglophones, que nous mentionnerons dans cette revue de la littérature est celle de Braine et *al.* (1990). Les chercheurs veulent tester une hypothèse intéressante selon laquelle le schéma phrastique canonique (S-V-O) pourrait contribuer à l'attribution par défaut de la structure argumentale des verbes. Les participants à cette étude sont des enfants âgés de 2 et de 4 ans et des locuteurs adultes. L'expérience est construite autour de 7 verbes anglais familiers aux sujets (*bounce* – rebondir, *dance* - danser, *fall* - tomber, *put* - mettre, *roll* - rouler, *throw* – lancer, *turn* – tourner) et de 6 pseudo-verbes (*blooge*, *kaze*, *leat*, *mish*, *seb*, *wug*). Trois contextes linguistiques sont utilisés pour la présentation des verbes cibles (p. 320-321) :

- a) Contexte transitif (+ causatif) (ex. : *You're wugging the ball*) ;
- b) Contexte intransitif (ex. : *The clown is kazing*) ;
- c) Contexte neutre (ex. : *This is called mishing*).

Hormis le contrôle du contexte d'usage des verbes cibles, un autre facteur important qui a été pris en compte par les chercheurs est l'effet potentiel de la pression discursive. Cela veut dire que les chercheurs avaient créé les conditions nécessaires pour observer non seulement l'usage spontané des verbes chez les sujets enregistrés, mais également les

Etudes antérieures sur l'acquisition des mécanismes causatifs dans les langues

---

réponses à des questions centrées sur l'Agent (*What is the Agent doing ?*) ou sur le Patient (*What is the Patient doing ?*).

Plusieurs résultats intéressants ressortent de cette étude.

D'abord, il s'avère que tous les sujets (enfants et adultes) ont tendance à utiliser les pseudo-verbos de deux manières (comme transitifs ou intransitifs) et cela, peu importe la nature de l'input dans lequel ces verbes ont été entendus.

Deuxièmement, dans un sens général, tous les participants respectent la transitivité des verbes familiers ; chez les adultes, il n'y a aucun écart de l'usage conventionnel, alors que les réponses des enfants connaissent quelques déviations. Toutefois, il faut souligner que les erreurs concernant la transitivité des verbes surviennent le plus souvent dans des conditions de pression discursive. Ainsi, les questions des enquêteurs inciteraient les enfants à appliquer dans leurs réponses un schéma phrastique spécifique, même si ce dernier entre en contradiction avec la nature du verbe lexical. Par exemple, lorsqu'on pose à l'enfant une question orientée vers l'agent, il aura tendance à construire une réponse avec l'agent comme sujet et donc, il appliquera la structure phrastique canonique Sujet-Verbe-Objet et ce, même si le verbe lexical ne l'admet pas. Pareillement, lorsque la question adressée à l'enfant est orientée vers le patient, il appliquera dans sa réponse la structure intransitive Sujet-Verbe, même si elle n'est pas compatible avec l'usage adulte. Selon Braine et *al.* (1990), il y aurait donc une compétition entre l'entrée lexicale verbale et le schéma phrastique canonique qui correspond au mieux aux exigences du cadre discursif.

Troisièmement, l'expérience réalisée par Braine et *al.* (1990) ne confirme pas l'asymétrie quant à la directionnalité des erreurs sur la structure argumentale des verbes.

Finalement, la recherche conduite par Braine et *al.* (1990) a deux principaux apports scientifiques. Dans un premier temps, cette étude montre que la structure argumentale des verbes pourrait être attribuée par défaut, à partir d'une assimilation aux schémas phrastiques canoniques. Dans un second temps, cette étude révèle l'impact de la pression discursive sur la production langagière.

Nous continuerons la revue de la littérature par quelques études portant sur des langues où il existe des procédés morphologiques pour exprimer la causativité (Berman, 1982 ; Aksu-Koç & Slobin, 1985 ; Allen, 1998 ; Courtney, 2002 ; Murasugi, Hashimoto et Kato, 2004 ; Okabe, 2008 ; Lin & Tsay, 2008).

Etudes antérieures sur l'acquisition des mécanismes causatifs dans les langues

---

Par exemple, Berman (1982) recueille ses données par le biais d'un suivi longitudinal qu'elle mène auprès de sa fille Shelli entre l'âge de 2;6 et 2;11 ans, mais également par le biais d'expériences, réalisées auprès d'enfants israéliens âgés de 2;6 ans à 5;6 ans. La chercheuse remarque le même pattern développemental que celui observable chez les enfants anglophones. Plus précisément, la maîtrise du système complexe des alternances en hébreu ('The Binyan pattern-alternation System') se fait en trois principaux stades. Le premier (entre l'âge de 1;6 et 2;6 ans) se caractérise par l'usage de quelques verbes, produits essentiellement comme des amalgames (blocks) non segmentables, non analysables. Ensuite, vers l'âge de 3 ans, un savoir grammatical productif commence à apparaître. Ce phénomène se manifeste par l'émergence de surgénéralisations bidirectionnelles (verbes intransitifs utilisés transitivement et vice-versa). Enfin, c'est le stade de la maîtrise de la compétence adulte. Berman (1982) essaie d'expliquer ces résultats à la lumière de l'interaction entre développement cognitif et développement linguistique chez l'enfant, tout en tenant compte des spécificités du système lexico-morphologique de l'hébreu moderne.

Dans le but de voir si le pattern développemental concernant les formes causatives, qui a été démontré pour l'anglais (Bowerman, 1974 ; Lord, 1979) et pour l'hébreu (Berman, 1982) sera également confirmé en inuktitut, Allen (1998) mène deux suivis longitudinaux auprès de 8 enfants Inuits. Chaque étude longitudinale inclut 4 enfants (2 garçons et 2 filles), âgés de 1 à 3;6 ans.

L'inuktitut est une langue inuit parlée dans l'Arctique oriental canadien. Dans cette langue, il existe deux classes de verbes (p. 638-640) :

- a) Ceux qui acceptent uniquement les causatifs morphologiques ;
- b) Ceux qui acceptent les causatifs morphologiques et lexicaux (verbes alternants) en fonction de la dimension sémantique de la situation ; les procédés morphologiques servent à encoder l'idée de *causation indirecte*, alors que les procédés lexicaux sont utilisés pour l'expression de la *causation directe (manipulative)*.

Les résultats de ces études longitudinales révèlent que la distinction entre les deux classes de verbes et par là, la maîtrise des mécanismes causatifs en inuktitut se fait en trois stades (p. 642-660). Le premier stade se caractérise par l'absence de causatifs morphologiques. Les enfants produisent des causatifs lexicaux mais seulement avec quelques verbes très fréquents dans l'input. De plus, ils ne semblent pas comprendre le sens causatif du

membre transitif dans une paire de verbes. Le deuxième stade développemental se caractérise par l'émergence des causatifs morphologiques. Ceux-ci sont liés à un nombre restreint de constructions (principalement les impératives) ; les enfants y recourent sans tenir compte de la catégorie à laquelle appartient le verbe donné. Durant cette période, les jeunes Inuits témoignent également d'une certaine productivité avec les causatifs lexicaux, dans le sens où leurs productions alternent entre emplois intransitifs et causatifs d'une seule et même racine verbale. Le stade final se caractérise par l'usage conventionnel des causatifs morphologiques, ainsi que par la capacité à distinguer les deux classes de verbes par rapport au dispositif causatif qu'elles autorisent.

Finalement, les résultats rapportés par Allen (1998) sont importants sur deux points. D'un côté, ils sont en totale cohérence avec le scénario développemental caractérisant l'anglais et l'hébreu. D'un autre côté, ils sont compatibles avec les phases générales du développement cognitif et linguistique. Les enfants débutent avec un apprentissage imitatif ; c'est ainsi qu'ils parviennent à produire les premières formes causatives qui représentent des blocks non segmentables, non analysables. A ce stade, les jeunes Inuits ne disposent pas encore de connaissances relatives aux différentes classes de verbes ; c'est un apprentissage graduel lors duquel chaque verbe évolue à son propre rythme. Ensuite, les enfants commencent à découvrir les règles de la formation causative. Ce savoir grammatical n'est pas complet, mais c'est le seul dont les enfants disposent. Alors, ils se mettent à l'appliquer de façon productive à tous les verbes de leur répertoire langagier, ce qui entraîne l'émergence des erreurs par surgénéralisation. Enfin, vers l'âge de 3;6 ans, différentes classes de verbes sont formées et les productions des jeunes locuteurs se rapprochent de l'usage adulte.

Une autre recherche intéressante et plus récente est celle conduite par Courtney (2002) sur le quechua. Le quechua est une famille de langues aujourd'hui parlée par environ 9 millions de locuteurs vivant sur le continent sud-américain (Pérou, Chili, Bolivie, Equateur, le Nord de l'Argentine, le Sud de la Colombie). C'est une langue agglutinante disposant de mots complexes sur le plan morphologique, mais qui se caractérise par une morphologie régulière (p. 1). Les formes causatives y sont obtenues par l'ajout de l'affixe productif '-chi-' ; ce dernier peut s'attacher à des verbes intransitifs et transitifs (ex. : *yacha-chi-* - faire savoir, apprendre ; *riku-chi-* - faire voir, montrer ; *mikhu-chi-* – faire manger, nourrir ; *asi-chi-* – faire rire ; *waqa-chi-* – faire pleurer) (*idem*).

Etudes antérieures sur l'acquisition des mécanismes causatifs dans les langues

---

Courtney (2002) s'inspire du travail de recherche mené par Aksu-Koç et Slobin (1985) sur le turc (une langue typologiquement proche du quechua). Ces chercheurs avaient relevé trois principaux types d'erreurs dans leurs données (p. 848-849) :

- a) Ajout abusif des morphèmes causatifs '-tir/-dir' à des verbes déjà transitifs, de sens causatif (ex. : *kes* - couper → \**kes-tir* - faire couper) ;
- b) Emploi transitif (+ causatif) de différents verbes intransitifs (ex. : *kalk* – lever, enlever, déconnecter, débrancher ; la forme correcte exige l'ajout d'un causatif morphologique *kal-dir-sana*) ;
- c) Confusion entre les verbes qui possèdent un causatif lexical et ceux qui exigent l'ajout d'un morphème causatif (ex. : *yan* - brûler → \**yan-dir* - faire brûler, mais le verbe *yan* a un causatif lexical : *yak*).

A travers son étude, Courtney (2002) souhaite vérifier si les enfants apprenant le quechua commettraient des erreurs similaires à celles observables chez les jeunes turcs. La chercheuse s'intéresse également à la maîtrise du marquage casuel du causataire. Le quechua dispose de trois suffixes différents pour marquer le causataire en fonction du rôle que celui-ci joue dans le procès (il en est le patient ou l'agent) (p. 2).

L'étude de Courtney inclut 5 enfants (3 filles et 2 garçons) âgés de 2;4 à 3;5 ans. Quatre d'entre eux sont élevés dans un environnement essentiellement monolingue et l'un des garçons est bilingue (quechua – espagnol). Les enfants sont observés dans des situations naturelles, le plus souvent à leur domicile, lors des interactions avec les membres de la famille, mais parfois aussi dans une pièce calme de la garderie.

Les résultats de cette étude longitudinale rappellent beaucoup les scénarios développementaux proposés par Berman (1982) pour l'hébreu et par Allen (1998) pour l'inuktitut. Ainsi, Courtney (2002) distingue quatre stades dans l'évolution des formes causatives et du marquage casuel du causataire en quechua (p. 39-41). Le premier stade se caractérise par l'omission ou l'usage non conventionnel du morphème causatif '-chi-'. Quant au système des cas, il se limite à l'accusatif et au locatif. L'omission du morphème causatif se poursuit lors du second stade développemental. Toutefois, les enfants produisent quelques causatifs morphologiques, mais ceux-ci représentent plutôt des amalgames non analysables, non segmentables. Le causataire est marqué toujours pour l'accusatif. Ceci est probablement dû au fait qu'à cette étape du développement langagier, les enfants interprètent les causataires

## Etudes antérieures sur l'acquisition des mécanismes causatifs dans les langues

comme des patients non volitifs, directement affectés par le procès. Au cours du troisième stade, l'usage de l'affixe causatif '-chi-' commence à devenir productif ; cela veut dire qu'il est appliqué à une variété de racines verbales. Le causataire est désormais marqué pour l'accusatif ou le datif, mais le choix du cas approprié n'est pas toujours réussi. Le dernier stade se caractérise par la stabilisation des causatifs morphologiques dans le langage des enfants. Désormais, le causataire peut être exprimé pleinement, au moyen des trois cas qui lui correspondent - l'accusatif, le datif ou l'instrumental. Cette compétence est acquise aux environs de la 3<sup>ème</sup> année.

Courtney (2002) remarque également qu'à la différence des jeunes turcs, les enfants apprenant le quechua n'attachent jamais l'affixe causatif '-chi-' à des verbes transitifs de sens causatif ; Par contre, ils fournissent beaucoup d'exemples de transitivations causatives.

Finalement, les données recueillies et analysées par Courtney (2002) apportent un éclairage sur le développement de la morphologie et de la structure argumentale des verbes en quechua.

Une autre langue disposant d'un procédé morphologique pour exprimer la causativité est le japonais. Ce dernier fait appel à un suffixe causatif '-(s)ase', comme démontré dans l'exemple suivant (Murasugi, Hashimoto et Kato, 2004 : 47) :

- (112) Taroo-ga                      Hanako-ni                      hon-o                      yom-(s)ase-ta  
 Taroo-NOM                      Hanako-DAT                      book-ACC                      read-CAUS-PAST  
 'Taroo **fait lire** le livre à Hanako'

Par ailleurs, selon Matsumoto (1998), le japonais disposerait également de causatifs lexicaux en '-(s)ase'. L'auteur illustre ce cas par l'exemple suivant :

- (113) Sono onnanoko-ga ningyoo-ni kutu-o                      hak-(s)ase-ta  
 That girl-NOM                      doll-DAT                      shoes-ACC                      put on-CAUS-PAST  
 'La fille **met** des chaussures à la poupée'

Matsumoto (1998) avance donc l'hypothèse de l'ambiguïté des constructions causatives marquées par le morphème '-(s)ase' en japonais. D'une part, il peut s'agir de structures complexes ('biclausal structures'), où '-(s)ase' fonctionne comme un verbe

Etudes antérieures sur l'acquisition des mécanismes causatifs dans les langues

---

autonome. D'autre part, il peut s'agir de constructions simples ('monoclausales'), impliquant un causataire non agentif.

Tenant compte de l'hypothèse de Matsumoto (1998), Murasugi, Hashimoto et Kato (2004) décident d'explorer l'évolution des formes causatives en japonais. A cet effet, pendant une période de cinq ans, ils observent et collectent le parler ordinaire d'un enfant japonais. Les données recueillies permettent aux chercheurs de dresser un scénario développemental en trois stades. Dans un premier temps, les enfants produisent des formes causatives qui ne sont pas marquées par le morphème '-(s)ase'. Ensuite, vers l'âge de 3;6 ans, apparaissent les premiers verbes comportant le suffixe causatif. Mais ces formes linguistiques fonctionnent comme des causatifs lexicaux ayant des causataires non agentifs. Il faudra attendre l'âge de 5 ans pour que les enfants japonais commencent à utiliser les causatifs productifs réguliers en '-(s)ase', avec un causataire agentif marqué pour le datif.

En résumé, l'étude menée par Murasugi et al. (2004) montre que les constructions causatives ayant une interprétation *mono-clausale* (c'est-à-dire, les mécanismes causatifs compacts) sont acquises précocement, comparé aux constructions causatives à l'interprétation *bi-clausale* (c'est-à-dire, les mécanismes causatifs analytiques). En outre, le fait que les enfants japonais mettent du temps à s'approprier les formes causatives en '-(s)ase' s'explique, à notre avis, par l'ambiguïté de ces structures linguistiques.

Récemment, c'est Okabe (2008) qui s'intéresse aussi aux formes causatives dans le langage des enfants japonais. L'auteur se penche sur une question peu étudiée, notamment la capacité des enfants à distinguer les procédés causatifs analytiques et lexicaux en fonction de leur structure et de leur sens. Le chercheur rappelle que sur le plan sémantique, le causatif morphologique encode principalement l'idée de *causation indirecte*, alors que le causatif lexical sert à exprimer l'idée de *causation directe (manipulative)*. Sur le plan formel, il existe également des différences. Les causatifs lexicaux ont une structure *mono-clausale* ; ils fonctionnent comme des verbes simples, entourés de leurs arguments. Par contre, les causatifs morphologiques ont en général une structure *bi-clausale* (donc, ils fonctionnent comme des constructions à 2 prédicats), mais parfois aussi une structure *mono-clausale*, selon les termes de Matsumoto (1998).

Dans le but d'explorer les connaissances des jeunes japonais sur les différences sémantiques et syntaxiques entre les dispositifs causatifs de leur langue, Okabe (2008) réalise



Etudes antérieures sur l'acquisition des mécanismes causatifs dans les langues

---

une série d'expériences incluant 82 enfants âgés de 4 à 6 ans. Ce travail de recherche cible plus exactement les habiletés des jeunes locuteurs en compréhension.

Les résultats de l'étude révèlent que vers l'âge de 4 ans, les enfants japonais maîtrisent déjà l'usage du morphème causatif '-(s)ase'. Ils se montrent également capables de distinguer sémantiquement les causatifs lexicaux des causatifs productifs (morphologiques). En d'autres termes, vers l'âge de 4 ans, les jeunes japonais savent que les scènes de causation indirecte doivent être encodées au moyen de causatifs productifs, alors que les scènes où un agent affecte directement et physiquement un patient doivent être encodées par les causatifs lexicaux. Selon Okabe (2008), les enfants japonais s'appuieraient sur la distinction sémantique entre les mécanismes causatifs pour inférer leurs structures syntaxiques respectives.

Finalement, pour tenter d'expliquer l'acquisition des procédés causatifs en japonais, Okabe (2008) adopte une approche innéiste, notamment le *bootstrapping sémantique* (cf. Pinker, 1984). Les enfants seraient donc dotés d'un mécanisme acquisitionnel qui les guide dans la découverte de la différence sémantique entre causation directe et indirecte ; il leur permet également d'établir des correspondances entre les propriétés sémantiques et syntaxiques des dispositifs causatifs (lexicaux et morphologiques).

Le travail de recherche que nous présenterons maintenant porte sur l'acquisition des mécanismes causatifs en Min méridional – un dialecte chinois parlé par la majorité des habitants de Taïwan. Cette étude de cas réalisée par Lin et Tsay (2008) est très intéressante, car elle révèle un scénario développemental différent de ceux déjà rapportés dans la littérature linguistique. Il s'agit plus précisément d'une acquisition tardive des causatifs lexicaux (au-delà de l'âge de 3 ans) et de la production d'un grand nombre d'erreurs par surgénéralisation avec les causatifs productifs (morphologiques et analytiques). Les chercheurs expliquent ce phénomène par les spécificités du Min méridional.

Le Min méridional est une langue analytique qui encode la causativité principalement au moyen de procédés morphologiques et syntaxiques. Les causatifs lexicaux, quant à eux, sont relativement rares dans la langue (Lin & Tsay, 2008 : 467, 469). Les mécanismes syntaxiques de causativisation sont formés avec la participation de différents verbes, tels que *hoo* (causer), *kio* (ordonner à qun de faire qch), *su* (causer – langage soutenu). Parmi ces trois verbes causatifs, *hoo* a l'usage le plus fréquent dans l'input (ex. : *Hoo li thiann* – litt : Faire

Etudes antérieures sur l'acquisition des mécanismes causatifs dans les langues

---

toi écoutes ; faire que tu écoutes) (p. 470). S'agissant des procédés morphologiques de causativisation, ils sont obtenus à l'aide de l'infixe '-hoo-' (ex. : *ciáh-liáu* – finir son assiette → *ciáh-hoo-liáu* – faire finir son assiette) (p. 471).

Lin et Tsay (2008) mènent donc une étude longitudinale auprès d'une fillette apprenant le Min méridional. Le suivi s'étend sur une période de 26 mois, soit entre l'âge de 1;2 et 3;3 ans de l'enfant. Les données collectées ne fournissent aucun exemple de causatifs lexicaux. Selon les chercheurs, l'émergence tardive de ces procédés linguistiques est due à la productivité des mécanismes morphologiques et analytiques.

Les observations révèlent en revanche un grand nombre d'emplois non conventionnels des causatifs morphologiques et syntaxiques. Les erreurs avec le premier type de dispositifs productifs consistent en l'omission de l'infixe '-hoo-' (ex. : \**luáh-tit* produit à la place de *luáh-hoo-tit* – peigner). Ces emplois déviants commencent à apparaître très tôt dans le langage enfantin, aux alentours de 1;3 ans (p. 479-480). Pour ce qui est de l'usage des causatifs analytiques, il se caractérise par deux types d'erreurs. D'une part, l'enfant peut avoir tendance à omettre le verbe causatif *hoo* (ex. : \**Gua beh phang* +  $\emptyset$  produit à la place de *Gua beh phang hoo* – Je veux l'apporter à tante pour qu'elle le mange, Je veux le faire manger à tante.) (p. 481). D'autre part, l'enfant peut avoir tendance à remplacer le verbe causatif *hoo* par la préposition *ka* qui véhicule l'idée de « disposition, être disposé » (ex. : \**Li iong ka gua khuann* produit à la place de *Li iong hoo gua khuann* – Laisse-moi le voir !) (p. 481). Lin et Tsay (2008) soulignent qu'un tel remplacement n'est pas surprenant, car ces deux unités linguistiques sont sémantiquement proches. Leurs positions syntaxiques sont également identiques. En conséquence, l'enfant se met à mélanger l'usage du verbe causatif *hoo* et de la préposition *ka* ; cette confusion dure environ dix mois, plus précisément, entre l'âge de 2 et 2;10 ans (p. 481).

A travers leur étude longitudinale, Lin et Tsay (2008) démontrent dans quelle mesure les spécificités d'une langue peuvent s'avérer déterminantes dans le processus d'acquisition des formes linguistiques, ici les mécanismes causatifs.

Toujours dans le but d'étudier l'effet de la langue sur le développement des habiletés à exprimer différents concepts de base dont la causativité, Ammon et Slobin (1979) mènent une étude contrastive impliquant quatre langues, à savoir l'anglais, l'italien, le serbo-croate et le turc. Les trois premières langues sont de type SVO et elles possèdent des causatifs

Etudes antérieures sur l'acquisition des mécanismes causatifs dans les langues

---

périphrastiques. Le turc en revanche est une langue agglutinante de type SOV et il encode la causativité au moyen de procédés morphologiques (p. 4). Citons quelques exemples représentatifs proposés par les auteurs (p. 5) :

- (114) a) Eng                      The horse **makes** the camel **run**.  
   Litt : Le cheval **fait** le chameau **courir**.
- b) Sla (Srp-Hrv)        Ždrijebe **tjera** devu **da trči**.  
   ‘Le cheval **incite** le chameau **à ce qu’il coure**’
- c) Ita                        Il cavallo **fa correre** il cammello.  
   ‘Le cheval **fait courir** le chameau’
- (115)                      Tur                              At deveyi koştursun.  
   Litt : Le cheval le chameau **fait courir**.

Les exemples sous (114 a, b, c) montrent les différences inter-langues suivantes. D'une part, on voit qu'en anglais et en serbo-croate, le causataire (le chameau) vient s'insérer entre le verbe causatif et le verbe lexical. L'italien, en revanche, dispose d'un prédicat complexe, c'est-à-dire d'une construction fort grammaticalisée. D'autre part, en anglais et en italien, le verbe lexical est à l'infinitif ; quant au verbe causatif (*make* en anglais et *fare* en italien), il a un sens général et peut exprimer une large gamme de significations. Par contre, la construction causative du serbo-croate comprend deux verbes fléchis, dont le causatif *tjerati* est spécialisé dans l'encodage d'actions d'incitation (Ammon & Slobin, 1979 : 5). S'agissant du turc (ex. 115), il ne connaît pas le genre grammatical et son paradigme flexionnel est très régulier (sans exceptions) (*idem*).

Ainsi, pour explorer l'impact des différences formelles sur la compréhension des constructions causatives, Ammon et Slobin (1979) réalisent une expérience auprès d'enfants anglais, italiens, serbo-croates et turcs, âgés de 2 à 4;4 ans. La tâche expérimentale consiste en la simulation de différentes situations causatives à l'aide de quelques figurines familières aux enfants. Six actions causatives en tout sont ainsi testées ; celles-ci impliquent les verbes suivants : *courir*, *nager*, *sauter*, *dormir*, *s'allonger/se coucher*, *se promener* (p. 7). Les chercheurs étudient les variables *âge* et *langue*, ainsi que leur interaction. En ce qui concerne la variable *âge*, Ammon et Slobin constatent que les performances des enfants en

compréhension des constructions causatives de leur langue s'améliorent avec l'âge (p. 10). S'agissant de la variable *langue*, les chercheurs font deux découvertes intéressantes. La première consiste à dire que les enfants apprenant le serbo-croate et le turc réussissent mieux la tâche expérimentale (*idem*). Dans ces deux langues, les rôles sémantiques de causateur et de causataire sont facilement identifiables grâce à des marqueurs morphologiques clairs. De plus, sur le plan fonctionnel, le verbe causatif *tjerati* en serbo-croate, qui est spécialisé dans l'encodage d'actions d'incitation se rapproche des morphèmes causatifs '-t/dir' en turc, également fort spécialisés dans l'encodage des situations causatives. Les enfants serbo-croates et turcs peuvent donc compter sur des indices locaux et procéder à une attribution immédiate (en temps réel) des rôles sémantiques. Ceci rend le traitement des phrases causatives dans ces deux langues moins coûteux, d'où les meilleurs scores en simulation des scènes évoquées par l'expérimentateur (Ammon & Slobin, 1979 : 11). Les jeunes anglais et italiens, en revanche, ont besoin d'entendre et de garder en mémoire l'énoncé intégral pour identifier ainsi le causateur et le causataire. Ils effectuent donc une attribution différée (après coup) des rôles sémantiques, ce qui alourdit le traitement linguistique (*idem*).

La seconde découverte importante liée à la variable *langue* consiste à dire que les performances des enfants turcs sont globalement meilleures par rapport à celles des autres enfants observés (p. 11). Le phénomène s'explique par la complexité morphosyntaxique des mécanismes causatifs dont disposent les quatre langues (procédé morphologique en turc *vs* prédicat complexe en italien *vs* constructions moins grammaticalisées à 2 prédicats en anglais et en serbo-croate).

Finalement, les résultats de l'étude inter-langues menée par Ammon et Slobin (1979) sont importants sur deux points.

Premièrement, les résultats montrent que les mécanismes causatifs ayant une forme simple sont acquis précocement. Ainsi, les suffixes causatifs du turc atteignent 100% de réussite en compréhension entre l'âge de 2 et 3 ans. Rappelons également que selon Slobin (1973 : 192), la position finale des mots est considérée comme saillante sur le plan perceptuel ; alors, chaque information grammaticale qui est concentrée dans des suffixes ou des postpositions sera acquise précocement.

Deuxièmement, les résultats obtenus suggèrent que des indices locaux (par exemple, les désinences casuelles des noms en serbo-croate) favorisent l'identification des rôles

Etudes antérieures sur l'acquisition des mécanismes causatifs dans les langues

---

sémantiques d'Agent (ici le *causateur*) et de Patient (ici le *causataire*) et rendent ainsi le traitement phrastique moins coûteux.

Nous finirons la revue des travaux portant sur l'acquisition des mécanismes causatifs dans les langues par l'étude qui nous a directement inspirée – celle de Mela Sarkar (2000 ; 2002). La chercheuse s'intéresse à l'acquisition de la construction factitive *faire + Vinf* chez des enfants monolingues francophones vivant au Québec (Canada)<sup>56</sup>. Sarkar observe de façon longitudinale 8 enfants (3 filles et 5 garçons) ; chacun d'entre eux est suivi pendant au moins huit mois. Les enfants ont entre 1;9 et 4 ans ; ils sont enregistrés à leur domicile, lors de séances semi-structurées de jeux avec l'enquêtrice. Un ensemble de figurines et de scénarios sont utilisés pour inciter les jeunes francophones à produire des constructions factitives. Les scénarios sont construits autour de verbes, tels que *manger, boire, marcher, sauter, courir, avancer, rouler, tourner, tomber, bouger, danser* (Sarkar, 2000 : 80). La chercheuse s'intéresse à la production du prédicat complexe *faire + Vinf* en absence ou en présence d'un modèle structural adulte. A l'aide de questions du type « Qu'est-ce que tu fais avec la tasse ? » ou « C'est pour faire quoi, les toupies ? », Sarkar essaie d'abord de faire produire aux enfants différentes constructions factitives (ici, *faire boire, faire tourner*). Si l'enfant n'utilise pas la construction attendue dans sa réponse, Sarkar l'aide en lui fournissant le modèle structural adulte. Prenons à titre d'illustration la situation suivante (Sarkar, 2000 : 112) :

(116) Enquêtrice : *Je veux les **faire sauter**.*

Leo (2;8 ans) : *\*Moi aussi veux **sauter** les autres.*

Enquêtrice : *Es-tu capable de les **faire tourner** ?*

Leo (2;8 ans) : *\***Faire tourner** lui. Veux **faire tourner** lui, ça...*

En s'appuyant sur ses observations auprès d'enfants francophones, Sarkar (2000 : 117-118) distingue trois principaux stades dans l'acquisition du prédicat complexe *faire + Vinf*. Le premier stade se caractérise par l'omission fréquente du verbe causatif *faire* (p. 92) :

---

<sup>56</sup> En réalité, l'étude menée par Sarkar (2000) inclut également 24 enfants dont la langue maternelle est le bengali, mais qui apprennent le français en tant que langue seconde dans différentes écoles maternelles à Montréal. Etant centrée sur l'acquisition d'une langue seconde, cette partie de la recherche ne sera pas discutée dans le cadre de notre thèse.

Etudes antérieures sur l'acquisition des mécanismes causatifs dans les langues

---

(117) Ben (1;10 ans) : \*Il va **tomber** le château ?

(118) Den (2;3 ans) : \*Veux **marcher** ça.

(119) Zef (2;3 ans) : \***Saute** ça !

(120) Rej (2;10 ans) : \*Je **danse** le p'tit chat.

Durant la même étape développementale, les enfants ont l'habitude d'omettre les arguments *causateur* et *causataire*, ou bien, ils les expriment au moyen de pronoms, comme illustré dans les exemples suivants (Sarkar, 2000 : 97, 103) :

(121) Ben (2;1 ans) : \*Ø + **fais marcher** + Ø/ça/lui.

(122) Zef (2;8 ans) : \*Moi vas **tomber**.

Au cours du second stade développemental, le verbe causatif *faire* est occasionnellement omis. Par ailleurs, un phénomène intéressant est observable pendant un court intervalle de temps ; il s'agit du mauvais placement du causataire entre le verbe causatif *faire* et l'infinitif du verbe lexical. Voici quelques exemples tirés des données de Sarkar (2000 : 101) :

(123) Ben (2;1 ans) : \*Je **fais** les **sauter**.

(124) Ben (2;2 ans) : \*J'ai **fait** les **marcher**.

(125) Den (2;7 ans) : \*On **fait** la **marcher** à terre comme ça.

(126) Rej (3;2 ans) : \*C'est moi vas **faire** l'**avancer**.

Dans les exemples de (123) à (126), la séquence *faire* + *Vinf* perd son statut de prédicat complexe ; elle est produite comme une construction moins grammaticalisée à 2 prédicats autonomes. Sarkar pense que l'émergence de ces emplois déviants est due à la fréquence des formes impératives avec *faire* + *Vinf* dans l'environnement langagier de l'enfant. Toutefois, la chercheuse insiste sur le fait que le mauvais placement du causataire est un phénomène temporaire qui coexiste avec l'usage conventionnel des constructions factitives.

Au troisième stade développemental (vers l'âge de 4 ans), Sarkar constate que les jeunes francophones sont capables de produire correctement les constructions factitives

Etudes antérieures sur l'acquisition des mécanismes causatifs dans les langues

---

obtenues à partir de verbes intransitifs (ex. : *Puis, je vais le faire sauter sur le bébé ; Je l'ai fait tomber*) (p. 118). Cependant, comme le montrent les exemples ci-dessous, les enfants ont encore quelques progrès à faire au niveau des constructions factitives issues de verbes transitifs (Sarkar, 2000 : 102, 114) :

(127) Rej (3;5 ans) : \*Pas capable de **faire lui bouger** les pieds.

(128) Ise (3;7 ans) : \*Je **le fais boire** du jus d'orange.

Les constructions factitives issues de verbes transitifs sont très complexes, car elles impliquent trois arguments (causateur, causataire et objet), que l'enfant doit apprendre à gérer. Selon Sarkar, cette compétence serait acquise lors d'un quatrième stade développemental, au-delà de l'âge de 4 ans.

Finalement, Sarkar conclut en affirmant que l'acquisition du prédicat complexe *faire + Vinf* se situe, du moins pour l'essentiel, entre l'âge de 2 et 4 ans.

### **2.3.2. Justification de notre étude contrastive transversale**

Nous venons de présenter brièvement quelques travaux concernant l'acquisition des mécanismes causatifs. Ils varient aussi bien du point de vue des méthodes utilisées, que des langues étudiées. Entre suivis longitudinaux et expériences à petite ou à grande échelle, ces recherches ont pour objectif d'explorer étape par étape l'évolution des constructions causatives dans différentes langues du monde. Par exemple, grâce à elles, nous savons aujourd'hui que les erreurs par surgénéralisation observables au niveau des mécanismes causatifs apparaissent globalement entre la 2<sup>ème</sup> et la 3<sup>ème</sup> année et que, dans un sens général, l'usage de ces formes linguistiques atteint la cible adulte entre la 3<sup>ème</sup> et la 4<sup>ème</sup> année. Toutefois, il manque d'études inter-langues prenant en compte la complexité morphosyntaxique des dispositifs linguistiques servant à encoder la causativité.

Par ailleurs, les travaux réalisés jusqu'à présent ciblent généralement un type de compétence langagière - soit la production, soit la compréhension. A notre connaissance, il manque d'études systématiques portant sur plusieurs habiletés à la fois. Pourtant, ce point

Etudes antérieures sur l'acquisition des mécanismes causatifs dans les langues

---

mériterait d'être exploré car, à notre avis, le décalage entre perception, production et imitation pourrait signifier différents degrés de maîtrise d'une construction linguistique.

Dans ce contexte, nous avons conçu et réalisé une étude contrastive portant sur les habiletés de production, de compréhension et d'imitation des constructions causatives chez des enfants monolingues francophones et bulgarophones âgés de 3 à 6 ans. Comme démontré dans le chapitre précédent, ces deux langues font appel à différents procédés pour exprimer la notion de *causativité*. Le bulgare dispose de plusieurs mécanismes (lexical, morphologique et périphrase causative), mais tous moins complexes sur le plan morphosyntaxique. Le français en revanche utilise le plus souvent le prédicat complexe *faire + Vinf* – une construction fort grammaticalisée nécessitant un réarrangement spécifique des arguments *causateur* et *causataire*. Nous avons donc formulé l'hypothèse que même nombreux, les mécanismes causatifs du bulgare seraient acquis précocement du fait de leur moindre complexité formelle.

A travers notre étude, nous voulions également vérifier si le prédicat complexe *faire + Vinf* en français est vraiment acquis vers l'âge de 3 ans, comme l'affirme Sarkar (2000 ; 2002). S'agissant du bulgare, nous n'avons trouvé aucune étude antérieure sur l'acquisition des mécanismes causatifs dans cette langue. Alors, notre objectif en l'occurrence était d'obtenir un premier aperçu sur ce processus développemental.

En résumé, notre étude contrastive offre l'opportunité de comparer non seulement sur le plan linguistique, mais également développemental deux langues typologiquement différentes. Les démarches méthodologiques concrètes, que nous avons adoptées pour mener notre travail de recherche seront présentées en détail dans le chapitre suivant.



## Remarques conclusives

Dans le présent chapitre, nous avons voulu situer notre travail de recherche dans le contexte scientifique actuel ; nous avons inscrit notre étude plus précisément dans le cadre des approches cognitives et fonctionnelles (Langacker, 1987 ; Bates & MacWhinney, 1982 ; 1987 ; 1989 ; Tomasello, 2003). Pour définir la notion de *construction linguistique* – une notion centrale dans notre travail, nous avons adopté le point de vue des Grammaires de constructions (Fillmore, Kay et O’Connor, 1988 ; Fillmore & Kay, 1993 ; Goldberg, 1995 ; 2006 ; Croft, 2001). Ainsi, les constructions causatives étudiées à travers cette thèse sont de taille et de complexité morphosyntaxique variable (les unités lexicales *ubivam* – tuer, *pokazvam* – montrer, ainsi que les structures *raz-V* et *karam X da Vprés (Y)* – inciter X à ce que Vprés (Y) en bulgare, ou encore, *faire + Vinf X* et *faire + Vinf Y à X* en français).

Nous avons également rappelé les principales étapes marquant le développement grammatical entre 2 et 6 ans. Ensuite, nous avons tenté d’adapter le modèle de Tomasello (2003) à l’évolution des constructions factitives.

Pour finir, nous avons présenté brièvement les études disponibles concernant l’acquisition des mécanismes causatifs dans différentes langues du monde. A la lumière de ces travaux antérieurs, nous avons essayé d’expliquer la nécessité de mener une recherche comme la nôtre, autour d’une langue romane (le français) et d’une langue slave (le bulgare).

# CHAPITRE 3. DEMARCHES METHODOLOGIQUES

## Introduction

Dans le présent chapitre, nous exposerons la méthodologie de recueil des données, que nous avons mise en place pour mener notre recherche. Dans un premier temps, nous présenterons l'étude principale ; nous parlerons des participants à cette étude contrastive et détaillerons la procédure de recueil des données (matériel linguistique, tâches expérimentales, enregistrements). Dans un second temps, nous présenterons l'étude supplémentaire, conduite uniquement auprès de sujets francophones. Pour finir, nous expliquerons le codage et la transcription des données collectées et évoquerons les techniques statistiques, mises en œuvre pour leur traitement.

## 3.1. Etude expérimentale principale

### 3.1.1. Choix des participants

Dans les deux langues cibles, français et bulgare, nos principales données sont constituées d'un échantillon d'enfants et d'un échantillon d'adultes. Précisons tout de même que, les enfants francophones et bulgarophones fournissent les données à partir desquelles nous avons mené notre étude sur la production, la compréhension et l'imitation des mécanismes causatifs dans les deux langues respectives. Quant à la participation des locuteurs adultes, elle est nécessaire dans la mesure où elle permet de contrôler les performances des enfants en production.

Pour sélectionner les enfants qui allaient participer à notre étude contrastive transversale, nous nous sommes rendue dans plusieurs écoles maternelles en France et en

Etude expérimentale principale  
*Participants*

---

Bulgarie<sup>57</sup>. Nous avons d'abord présenté notre projet de recherche devant la Direction et l'Equipe pédagogique de chaque école et nous avons demandé l'autorisation d'intervenir au sein des établissements scolaires. Il nous a fallu également obtenir l'accord des parents des enfants concernés ; ceux-ci ont donc rempli des formulaires de consentement. Les enfants de familles bilingues, ainsi que ceux ayant des troubles de langage attestés ont été préalablement exclus de l'échantillon.

Quant aux adultes francophones et bulgarophones inclus dans notre étude, ils ont été sélectionnés parmi nos proches, nos amis, nos collègues et nos connaissances.

### 3.1.2. Echantillon francophone

L'échantillon francophone comprend 113 locuteurs natifs monolingues, dont 71 enfants et 42 adultes :

Tableau 2 : Participants francophones

NIVEAUX	Etendue d'âge	Moyenne d'âge	STATUT	GENRE		EFFECTIFS
				H	F	
3-4 ans	39-49 mois	43,6 mois	Enfants	13	12	25
4-5 ans	50-60 mois	55,9 mois	Enfants	11	10	21
5-6 ans	64-73 mois	68,4 mois	Enfants	13	12	25
Adultes	20-49 ans	34 ans	Ouvriers	10	12	22
			Cadres	11	9	20
<b>TOTAL</b>				<b>58</b>	<b>55</b>	<b>113</b>

Les 71 enfants sont répartis en trois tranches d'âge (*cf.* tableau 2). Ils participent à l'ensemble des tâches expérimentales décrites plus loin (*cf.* section 3.2.2.).

---

<sup>57</sup> En France comme en Bulgarie, dans les écoles maternelles où nous avons effectué nos enregistrements, il existe un quasi-équilibre entre enfants de cadres et enfants d'ouvriers, avec toutefois une légère prédominance des enfants de cadres.

## Etude expérimentale principale

*Participants*

Les 42 adultes se répartissent en deux groupes selon la catégorie socioprofessionnelle (*cf.* tableau 2)<sup>58</sup>. Leur participation à notre travail de recherche se limite uniquement à la tâche de production.

Tous les participants francophones (enfants et adultes) habitent la région Rhône-Alpes, plus précisément, la ville de Grenoble et son agglomération, situées au Sud-Est de la France. Précisons qu'à notre connaissance, il n'y a pas d'enjeux particuliers autour de l'usage dialectal de la construction factitive *faire + Vinf* en France.

### 3.1.3. Echantillon bulgarophone

L'échantillon bulgarophone est constitué de 96 locuteurs natifs monolingues, dont 56 enfants et 40 adultes :

Tableau 3 : Participants bulgarophones

NIVEAUX	Etendue d'âge	Moyenne d'âge	STATUT	GENRE		EFFECTIFS
				H	F	
3-4 ans	40-50 mois	45,4 mois	Enfants	9	9	18
4-5 ans	52-62 mois	57,6 mois	Enfants	10	7	17
5-6 ans	63-73 mois	68,1 mois	Enfants	11	10	21
Adultes	24-48 ans	36 ans	Ouvriers	10	10	20
			Cadres	10	10	20
<b>TOTAL</b>				<b>50</b>	<b>46</b>	<b>96</b>

Comme chez les francophones, les 56 enfants bulgares sont répartis en trois groupes en fonction de leur âge (*cf.* tableau 3) ; eux aussi, ils participent à l'ensemble des tâches expérimentales (production, compréhension et imitation).

Du point de vue de la catégorie socioprofessionnelle, les 40 adultes sollicités uniquement en tâche de production forment, là encore, deux groupes, à savoir 20 cadres<sup>59</sup> et 20 ouvriers.

<sup>58</sup> Tous nos participants cadres ont un niveau d'études égal ou supérieur à BAC + 3, c'est-à-dire, ce sont des adultes ayant au moins la licence universitaire.

Etude expérimentale principale

*Participants*

---

Les locuteurs bulgarophones (enfants et adultes), que nous avons inclus dans notre étude contrastive habitent la ville de Blagoevgrad et son agglomération, situées au Sud-Ouest de la Bulgarie. Précisons également que, comme pour le français, nous ne connaissons pas de variations affectant les formes causatives bulgares en fonction des régions.

---

<sup>59</sup> Les cadres bulgarophones sont des adultes ayant la licence universitaire, ce qui correspond à un niveau égal ou supérieur à BAC + 4 ; nous précisons qu'en Bulgarie, la licence universitaire est obtenue au bout de quatre ans d'études supérieures.

## 3.2. Procédure de recueil des données pour l'étude principale

### 3.2.1. Matériel linguistique

Trois principaux critères ont guidé le choix des verbes cibles inclus dans notre protocole expérimental.

Premièrement, nous avons tenu compte des propriétés sémantiques et syntaxiques des verbes intransitifs, telles que définies par l'Hypothèse inaccusative de Perlmutter (1978), Levin et Rappaport Hovav (1995) (*cf.* ch. 1, section 1.3.1.2., tableau 1).

Deuxièmement, nous avons également étudié la fréquence avec laquelle différents verbes apparaissent dans une forme causative (tous mécanismes confondus).

En ce qui concerne le français, nous avons exploité deux principales sources portant sur la langue orale. La première est un Test d'intuition (ou *jugements de familiarité*), que nous avons réalisé auprès de 108 locuteurs natifs francophones (*cf.* Annexe A1). La seconde source est la Base de données *Lexique*<sup>60</sup>. Cette dernière est conçue par les chercheurs Boris New et Christophe Pallier (*cf.* New et *al.*, 2001 ; 2004) et contient un corpus de sous-titres provenant de 9474 films et séries télévisées, soit un corpus de 50,4 millions de mots. A la différence d'un corpus de textes littéraires (la Base de données *Frantext*, par exemple)<sup>61</sup>, le corpus de sous-titres reflète mieux les usages langagiers effectifs au sein d'une communauté (*cf.* également New et *al.*, 2007).

Nous avons donc interrogé la base *Lexique* à deux reprises : une fois pour trouver la fréquence de la forme recherchée à l'infinitif (ex. : *faire rire, faire pleurer, faire tomber* etc.) et une seconde fois pour trouver les fréquences des formes fléchies correspondant au présent de l'indicatif. Nous avons porté une attention particulière à la 3<sup>ème</sup> personne du singulier (ex. : *fait rire, fait pleurer, fait tomber* etc.), parce que c'est autour de cette forme-là que nous envisagions de construire nos tâches expérimentales.

---

<sup>60</sup> Nous avons consulté la version 3.55 de la Base de données *Lexique* disponible sur : [www.lexique.org](http://www.lexique.org).

<sup>61</sup> La Base de données *Frantext* est consultable sur : <http://www.frantext.fr>.

Procédure de recueil des données pour l'Étude principale  
*Matériel linguistique*

---

Pour choisir entre les deux sources d'indices de fréquence concernant le français oral, nous avons effectué des tests de corrélation non paramétrique<sup>62</sup>. Dans un premier temps, nous avons corrélé Faire Vinf du Test d'intuition avec Faire Vinf de la Base de données *Lexique*. Le test de Spearman a révélé un lien positif très fort entre les deux sources ( $r_s = 0,9; p = .005$ ). Dans un deuxième temps, nous avons corrélé Faire Vinf du Test d'intuition avec Fait Vinf de la Base de données *Lexique*. Le second test de Spearman a révélé le même lien positif extrêmement fort ( $r_s = 0,9; p = .005$ ). Cependant, pour les besoins de notre étude, nous avons préféré retenir les indices de fréquence provenant de la base *Lexique* du fait de leur plus grande objectivité.

S'agissant du bulgare, il n'existe pas, à notre connaissance, de bases de données portant sur la langue orale. Dans ces conditions, notre principale source d'indices sur la fréquence d'usage des trois mécanismes causatifs (lexical, morphologique et périphrastique) étaient les jugements de familiarité, recueillis auprès de 111 locuteurs natifs bulgarophones (cf. Annexe A2). Toutefois, nous avons également consulté de façon ponctuelle deux sources supplémentaires. La première d'entre elles est le *Dictionnaire de la langue bulgare*<sup>63</sup>. La seconde source est la Base de données *WebCLaRK system*<sup>64</sup>. Cette dernière contient un corpus reflétant plutôt la langue écrite (textes littéraires : 10 millions de mots et presse quotidienne : 25 millions de mots). Dans un esprit de cohérence entre le français et le bulgare, nous ne pouvions pas garder la Base *WebCLaRK system* comme principale source d'indices sur la fréquence d'usage des trois mécanismes causatifs disponibles en bulgare. Soulignons tout de même que le test de corrélation de Pearson a révélé un lien positif moyen entre les données fournies par la base et celles issues du test d'intuition ( $r = 0,5; p = .07$  résultat tendanciel).

Enfin, le troisième critère ayant joué un rôle déterminant dans le choix des verbes cibles était la volonté d'inclure dans notre étude tous les mécanismes causatifs disponibles en bulgare. En d'autres termes, il fallait choisir des verbes susceptibles de provoquer la production de causatifs lexicaux, morphologiques et périphrastiques.

---

<sup>62</sup> Nous avons opté pour le test de corrélation non paramétrique, car nos échantillons étaient réduits (seulement 6 constructions par source de données fréquentielles).

<sup>63</sup> Le Dictionnaire de la langue bulgare est disponible sur : <http://talkoven.onlinerechnik.com>.

<sup>64</sup> La Base de données *WebCLaRK system* est consultable sur : <http://www.webclark.org/Clark.html>. Cette base de données est conçue par le groupe de recherche BulTreeBank (<http://www.bulreebank.org>). Elle était en pleine construction au moment de la rédaction de cette thèse. Nous profitons de l'occasion pour remercier Kiril Simov et Petya Osenova (chercheurs bulgares de l'Académie des sciences faisant partie du groupe BulTreeBank) d'avoir bien voulu nous aider dans nos recherches et partager avec nous des informations précieuses.

Procédure de recueil des données pour l'Etude principale  
*Matériel linguistique*

Le tableau 4 réunit nos différents critères de sélection et présente les six verbes cibles retenus pour le protocole expérimental destiné aux locuteurs francophones :

Tableau 4 : Verbes cibles retenus pour le français en fonction de leurs propriétés sémantico-syntaxiques et de leur fréquence

Verbes cibles	Propriétés sémantiques et syntaxiques des verbes cibles	Fréquences (Base Lexique)*		
		Faire ____	Fait _____	
<b>Rire</b>	<b>Inergatif agentif</b> - <i>Alternance causative</i> (*Il rit la fille).	177	356	+ F R E Q U E N T S
<b>Tomber</b>	<b>Inaccusatif de changement de position</b> + <i>Alternance causative</i> (?Il tombe le bébé).	282	332	
<b>Pleurer</b>	<b>Inergatif agentif</b> - <i>Alternance causative</i> (*Il pleure le bébé).	117	104	
<b>Boire</b>	<b>Transitifs à objet effaçable</b> - <i>Alternance causative</i> (*Il boit/mange le bébé).	46	73	- F R E Q U E N T S
<b>Manger</b>	(*Il boit/mange X au bébé).	55	31	
<b>Danser</b>	<b>Inergatif de mouvement</b> - <i>Alternance causative</i> (*Il danse le bébé).	36	15	

\*Nombre d'occurrences relevées dans la Base de données *Lexique* (corpus de sous-titres de films et séries télévisées : 50,4 millions de mots)

En fait, les verbes inclus dans notre protocole expérimental appartiennent à deux grandes classes.

La première classe comprend les verbes intransitifs (monovalents). Lors de la transformation causative, ils deviennent bivalents (ex. : *Les enfants rient.* → *Le clown fait rire les enfants.*). Ces verbes permettent d'étudier la tendance des enfants à produire des transitivations causatives (ex. : *\*Le clown rit les enfants.*), qui ne sont pas acceptables dans le langage des adultes. Au sein de cette grande classe de verbes intransitifs, nous avons distingué trois catégories de verbes suivant leurs propriétés sémantiques et syntaxiques (cf. tableau 4) :



Procédure de recueil des données pour l'Etude principale  
*Matériel linguistique*

---

- a) Les inergatifs agentifs *rire* et *pleurer* – leurs propriétés syntaxiques (valence stable) et sémantiques (désigner une action qui part du sujet) n'autorisent pas l'alternance causative ; ces deux verbes ont besoin de l'auxiliaire *faire* pour véhiculer un sens causatif ;
- b) L'inergatif de mouvement *danser* – à la différence de l'anglais, le français n'autorise pas l'alternance causative dans le cadre de ce verbe<sup>65</sup> ; le recours à l'auxiliaire *faire* reste obligatoire pour l'encodage linguistique de la notion de *causativité* ;
- c) L'inaccusatif de changement de position *tomber* – les propriétés syntaxiques (valence instable) et sémantiques (exprimer une action qui vise ou atteint le sujet) autorisent dans quelques cas restreints l'emploi transitif (+ causatif) de ce verbe (ex : *tomber la veste, tomber les filles*).

La deuxième classe de verbes inclus dans notre protocole expérimental comprend les verbes transitifs à objet effaçable *boire* et *manger* (cf. tableau 4). Ceux-ci présentent un double intérêt pour notre recherche. D'abord, leur capacité à s'insérer dans des structures intransitives ou transitives permet d'observer, après la transformation causative, l'émergence de différentes structures argumentales (ex. : *L'enfant boit.* → *La maman fait boire l'enfant.*, ou bien, *L'enfant boit du lait.* → *La maman fait boire du lait à l'enfant.*). De plus, ces deux cibles verbales offrent la possibilité d'étudier la compétition entre différents dispositifs linguistiques (causatifs et non causatifs), tels que le causatif lexical *nourrir* et la construction moins grammaticalisée *donner à Vinf*.

Le tableau 4 ci-dessus montre également que, suivant leur fréquence d'usage en constructions factitives, nos six verbes cibles se répartissent en deux catégories :

- a) Verbes fréquemment utilisés en construction factitive : *rire, tomber, pleurer* ;
- b) Verbes moins utilisés en construction factitive : *boire, manger, danser*.

En dehors des deux grandes classes de verbes cibles (les intransitifs et les transitifs à objet effaçable), nous avons intégré au protocole expérimental une troisième classe, à savoir celle des causatifs lexicaux *tuer* et *montrer*. Notre objectif en l'occurrence était double. D'une part, nous voulions explorer les capacités des enfants francophones à produire des procédés causatifs de complexité variable. D'autre part, nous souhaitions étudier l'apparition possible

---

<sup>65</sup> Pour rappel sur les conditions dans lesquelles les verbes inergatifs de mouvement en anglais (*dance, march, jump, run*) acceptent l'alternance causative, cf. ch. 1, section 1.3.1.2.

Procédure de recueil des données pour l'Etude principale  
*Matériel linguistique*

d'erreurs par surgénéralisation, telles que « \*Hercule **fait tuer** le lion » ou « Ulysse **fait montrer** le village à Hercule »<sup>66</sup>.

Nous avons donc effectué de nouvelles recherches dans la Base de données *Lexique*. Dans un premier temps, nous avons voulu connaître la fréquence des causatifs lexicaux *tuer* et *montrer*, ainsi que celle des constructions factitives *faire mourir* et *faire voir* à la forme infinitive. Dans un deuxième temps, nous avons recherché la fréquence avec laquelle ces mêmes mécanismes causatifs apparaissaient à la 3<sup>ème</sup> personne du singulier (présent de l'indicatif). Le tableau 5 résume les indices fréquentiels obtenus :

Tableau 5 : Fréquence d'usage des causatifs lexicaux inclus dans le protocole expérimental

Mécanismes causatifs	Fréquences (Base Lexique)*	
	Inf	3 <sup>ème</sup> pers. sing. prés.
<b>Tuer</b>	346	116
<b>Faire mourir</b>	59	44
<b>Montrer</b>	136	85
<b>Faire voir</b>	94	72

\*Nombre d'occurrences relevées dans la Base de données *Lexique* (corpus de sous-titres de films et séries télévisées : 50,4 millions de mots)

Les données affichées dans le tableau 5 nous permettent de faire les constats suivants. Premièrement, le causatif lexical *tuer*, qu'il soit employé à l'infinitif ou à la 3<sup>ème</sup> personne du singulier (présent de l'indicatif), est plus fréquent que le causatif lexical *montrer*. Deuxièmement, la construction *faire voir* (que le verbe *faire* soit à l'infinitif ou à la 3<sup>ème</sup> personne) est plus fréquente que la construction *faire mourir*. Troisièmement, les deux causatifs lexicaux sont globalement plus fréquents que les prédicats complexes respectifs<sup>67</sup>.

<sup>66</sup> Nous reconnaissons l'usage possible de *faire tuer* et de *faire montrer* dans le langage adulte, lorsqu'il s'agit d'encoder linguistiquement des situations de causation indirecte (ex. : *Il a fait tuer sa femme par un tueur à gage ; Je te ferai montrer le chemin par un guide professionnel.*). Toutefois, dans le cadre de notre étude, ces mêmes usages seront considérés comme des erreurs par surgénéralisation, car les clips vidéo visionnés en l'occurrence montrent des situations de *causation directe* (Hercule lui-même tue le lion en le tapant à plusieurs reprises avec un grand bâton ; Ulysse lui-même montre la ville de Tyrinthe à Hercule.). Soulignons également que nous-mêmes, nous avons entendu plusieurs fois la construction *faire montrer* dans le langage d'adultes francophones et ce, dans des contextes linguistiques nécessitant le recours au verbe *montrer*. Nous reviendrons sur ces questions dans le ch. 4, section 4.3.1.3.

<sup>67</sup> Rappelons que, sur le plan sémantique, les causatifs lexicaux *tuer* et *montrer* d'un côté, et les prédicats complexes *faire mourir* et *faire voir* de l'autre, ne décrivent pas des situations identiques (pour un rappel rapide sur le débat en question, cf. ch. 1, section 1.3.1.3.). Toutefois, dans le cadre de notre étude, nous avons admis que

Procédure de recueil des données pour l'Etude principale  
*Matériel linguistique*

Commentons à présent la fréquence des trois mécanismes causatifs disponibles en bulgare. Le tableau 6 résume les indices fréquentiels correspondant à chaque forme causative selon les jugements de familiarité recueillis auprès de 111 adultes bulgarophones :

Tableau 6 : Fréquence d'usage des trois mécanismes causatifs en bulgare

Verbes cibles	MECANISMES CAUSATIFS	Fréquences (Test d'intuition)*	Fréquences moyennes
<b>Padam</b> (tomber)	Săbarjam X (renverser X)	99	107,5
<b>Jam</b> (manger)	Xranja X (nourrir X)	110	
<b>Umiram</b> (mourir)	Ubivam X (tuer X)	110	
<b>Viždam</b> (voir)	Pokazvam X na Y (montrer X à Y)	111	
<b>Smeja se</b> (rire)	<b>Razsmivam X</b> (faire rire X)	93	86,5
<b>Plača</b> (pleurer)	<b>Razplakvam X</b> (faire pleurer X)	80	
<b>Smeja se</b> (rire)	<b>Karam X da se smee</b> (inciter X à ce qu'il rie)	93	30,5
<b>Plača</b> (pleurer)	<b>Karam X da plače</b> (inciter X à ce qu'il pleure)	85	
<b>Padam</b> (tomber)	<b>Karam X da padne</b> (inciter X à ce qu'il tombe)	0	
<b>Tancuvam</b> (danser)	<b>Karam X da tancuva</b> (inciter X à ce qu'il danse)	64	
<b>Pija</b> (boire)	<b>Karam X da pie</b> (inciter X à ce qu'il boive)	0	
<b>Jam</b> (manger)	<b>Karam X da jade</b> (inciter X à ce qu'il mange)	2	
<b>Umiram</b> (mourir)	<b>Karam X da umre</b> (inciter X à ce qu'il meure)	0	
<b>Viždam</b> (voir)	<b>Karam X da vidi</b> (inciter X à ce qu'il voie)	0	

\*Nombre d'occurrences selon le Test d'intuition réalisé auprès de 111 natifs bulgarophones

*tuer* et *montrer* sont les formes causatives lexicalisées respectivement de *faire mourir* et de *faire voir*. Nous avons donc admis que les verbes *mourir* (umiram)/*tuer* (ubivam), *voir* (viždam)/*montrer* (pokazvam) constituent des paires supplétives en français comme en bulgare.

Procédure de recueil des données pour l'Étude principale  
*Matériel linguistique*

---

Selon le test d'intuition (ou *jugements de familiarité*), le mécanisme lexical est le procédé causatif le plus fréquent dans la langue bulgare (fréquence moyenne égale à 107,5) (*cf.* tableau 6). Celui-ci est suivi par un autre mécanisme compact d'expression de la causativité – le causatif morphologique (fréquence moyenne égale à 86,5). La dernière place dans ce classement des fréquences revient à la construction périphrastique *karam X da Vprés* (inciter X à ce que Vprés) (fréquence moyenne égale à 30,5). Soulignons encore une fois qu'il s'agit d'estimations subjectives, faites sur des verbes et des constructions sortis de tout contexte linguistique. Par conséquent, quelques précisions supplémentaires s'imposent ici.

Premièrement, la construction périphrastique *karam X da Vprés* est parfois en concurrence avec d'autres mécanismes causatifs, tout aussi productifs en bulgare. Tel est le cas par exemple du verbe *rire* ; ce dernier peut déclencher l'usage de la périphrase causative *karam X da se smee* (inciter X à ce qu'il rie) ou du causatif morphologique *razsmivam* (faire rire) (*cf.* la discussion que nous menons à ce sujet dans le ch. 5, section 5.2.1.3.).

Deuxièmement, la construction périphrastique *karam X da Vprés* peut également être en compétition avec d'autres mécanismes linguistiques. Alors, son usage est perçu comme plus ou moins acceptable en fonction du contexte. Par exemple, avec des verbes, tels que *padam* (tomber), *umiram* (mourir) et *viždam* (voir), le choix des causatifs périphrastiques respectifs semble impossible (*cf.* tableau 6 ci-dessus). Dans ces cas-là, les locuteurs bulgarophones auraient tendance à mobiliser d'autres dispositifs linguistiques, à savoir la construction *bi-prédicative* *blāskam/butam X [za] da padne* (pousser X [pour] qu'il tombe), les causatifs lexicaux *ubivam* (tuer) et *pokazvam* (montrer), ou éventuellement la construction *davam na X da vidi Y* (donner à X à ce qu'il voie Y).

Par ailleurs, avec des verbes tels que *pija* (boire) et *jam* (manger), le choix de la périphrase causative dépend fortement du contexte. Plus précisément, dans un contexte linguistique relativement neutre, les constructions *karam X da pie* et *karam X da jade* seront remplacées par *davam na X da pie* (donner à X à ce qu'il boive) et *davam na X da jade* (donner à X à ce qu'il mange). C'est ce qui explique les faibles indices fréquentiels, attribués à la construction périphrastique en l'occurrence (*cf.* tableau 6 ci-dessus). Cependant, il existe des contextes linguistiques où le recours à la périphrase causative *karam X da Vprés* est la seule possibilité d'expression. Ce sont notamment les contextes de coercition. Prenons-en deux exemples :

Procédure de recueil des données pour l'Etude principale  
*Matériel linguistique*

---

Pour une personne malade souffrant des reins, qui doit boire beaucoup d'eau, mais qui ne le fait pas :

(129) **Karam** ja **da pie** mnogo voda [ama tja ne iska].

‘Je l'**incite à ce qu'elle boive** beaucoup d'eau [mais elle ne veut pas]’

Pour un enfant qui mange beaucoup de sucreries et évite les fruits et les légumes :

(130) **Karam** go **da jade** poveče plodove i zelenčuci [ama toj ne iska].

‘Je l'**incite à ce qu'il mange** plus de fruits et de légumes [mais il ne veut pas]’

Malgré les précisions que nous venons de faire, il faut dire que le causatif périphrastique reste une construction relativement rare en bulgare<sup>68</sup>. Cette rareté s'explique d'une part, par sa concurrence avec d'autres dispositifs linguistiques de sens causatif ou non causatif et d'autre part, par sa spécialisation dans l'expression de la forte coercition qu'un agent exerce sur un autre.

Le matériel linguistique présenté dans cette section est exactement le même pour les trois tâches expérimentales et ce, dans les deux langues (français et bulgare). Pour éliminer le facteur de la fatigue, l'ordre d'apparition des huit verbes cibles variait d'un locuteur à l'autre. Autrement dit, pour chaque participant à l'expérimentation, nous avons effectué des permutations circulaires à partir de l'ordre général suivant : a/ rire (smeja se), pleurer (plača); b/ tomber (padam), danser (tancuvam); c/ boire (pija), manger (jam); d/ tuer (ubivam), montrer (pokazvam).

---

<sup>68</sup> Selon nos recherches dans la base de données *WebCLaRK system*, la construction causative *karam X da Vprés* (tous verbes et toutes formes confondus) apparaît 456 fois dans un corpus de 35 millions de mots.

Procédure de recueil des données pour l'Etude principale

Tâche expérimentale : **Production**

---

### 3.2.2. Tâches expérimentales (production, compréhension, imitation)

Comme mentionné précédemment (*cf.* ch. 2, section 2.3.2.), l'objectif principal de notre étude contrastive était d'explorer les capacités des enfants francophones et bulgarophones à produire, à comprendre et à imiter les constructions causatives de leur langue. En nous appuyant sur l'idée que le décalage entre perception, production et imitation peut signifier différents degrés de maîtrise des procédés causatifs, nous avons conçu un protocole expérimental à trois tâches.

La première tâche expérimentale, la production, était destinée à tous les participants, enfants et adultes. En la proposant aux enfants, nous cherchions à répondre aux trois questions suivantes :

- a) Les enfants francophones et bulgarophones âgés de 3 à 6 ans sont-ils capables de produire les mécanismes causatifs disponibles dans leur langue et quelles sont les erreurs éventuelles caractérisant leurs productions ?
- b) Face à un stimulus visuel (clip vidéo) contenant une situation potentiellement causative, les productions des enfants contiennent-elles l'intégralité des éléments de la situation causative complexe, ou bien, portent-elles seulement sur certains d'entre eux ?
- c) Face à un stimulus visuel contenant une situation potentiellement causative, les enfants utilisent-ils d'autres moyens linguistiques que ceux des adultes et si c'est le cas, lesquels ?

En proposant cette même tâche expérimentale à des locuteurs adultes, nous cherchions à obtenir des références pour situer les productions des enfants.

La seconde tâche expérimentale, la compréhension, était destinée uniquement aux enfants. Elle devait nous permettre de répondre à une question principale :

*Entre 3 et 6 ans, les jeunes francophones et bulgarophones sont-ils capables de comprendre les mécanismes causatifs de leur langue, lorsqu'ils les entendent dans l'environnement langagier ?*

Procédure de recueil des données pour l'Etude principale

Tâche expérimentale : **Production**

---

Enfin, à travers la troisième tâche expérimentale, l'imitation avec changement des arguments, nous cherchions à répondre à la question suivante :

*Les jeunes français et bulgares âgés de 3 à 6 ans sont-ils capables de produire les mécanismes causatifs de leur langue, si la structure de ces derniers est rappelée dans les énoncés de l'enquêtrice et que les enfants aient juste à modifier les arguments causateur et causataire ?*

Tout au long de l'expérimentation auprès des sujets francophones et bulgarophones, nous avons maintenu le même ordre d'apparition des trois tâches, c'est-à-dire, d'abord la production et puis, la compréhension et l'imitation.

### 3.2.2.1. Tâche de production

---

La tâche de production sollicitée ('The Elicited Production Task') permet de faire produire aux enfants des faits particuliers de langue et donc, d'observer des structures syntaxiques complexes, même si elles apparaissent rarement dans le discours spontané (Thornton, 1998 ; Ambridge, 2012). L'expérimentateur crée le contexte et fournit « les ingrédients » (images, figurines ou clips vidéo), susceptibles de provoquer l'émergence du fait de langue recherché, sans pour autant donner le modèle de sa formation. La production sollicitée est utilisée dans de nombreuses études portant sur différents aspects de la grammaire des enfants (*cf.* Labelle, 1990 ; Guasti, Thornton et Wexler, 1995 ; Ambridge, Rowland et Pine, 2008 *inter alia*).

Dans le cadre de notre étude, la tâche de production est présentée sous forme d'extraits de dessins animés, que les sujets (enfants et adultes) observent sur l'ordinateur. Ces clips vidéo d'une durée moyenne de 10 secondes montrent des situations causatives où un personnage fait agir un autre. Chaque participant visionne huit extraits de dessins animés correspondant aux huit verbes de notre protocole expérimental.

Le tableau 7 donne un aperçu du déroulement de la tâche de production, proposée aux locuteurs francophones et bulgarophones<sup>69</sup>.

---

<sup>69</sup> Pour voir le déroulement de la tâche de production avec les autres verbes de notre protocole expérimental, *cf.* Annexe B.

Tableau 7 : Déroulement de la tâche de production

VERBE CIBLE	STIMULUS ET DESCRIPTION DE LA SCENE	SCENARIOS POSSIBLES	
		FRANCAIS	BULGARE
Rire/Smeja se	<p>Extrait de <i>Le bébé de Diminou</i><sup>70</sup></p> <p>L'action se déroule dans le salon de la maison. Trois enfants sont présents : la grande sœur Diminou, Arthur et leur petite sœur Cathy, qui est encore un bébé.</p> <p>On voit Diminou qui tire la langue (fait la grimace) et de cette manière, elle fait rire le bébé (sa petite sœur Cathy).</p>	<b>Premier visionnage</b>	
		Réponse anticipée (avant toute question de l'enquêtrice)	
		Si production d'un mécanisme causatif → passage au clip suivant ( <b>production en Jet 1</b> )	
		Si autre réponse → passage aux questions 1 & 2 & 3	
		<b>Second visionnage</b>	
		<b>Question 1 : Que fait la grande sœur ?</b>	<b>Question 1 : Kakvo pravi kakata ?</b>
		<b>Formes cibles :</b> <i>La grande sœur tire la langue (fait la grimace).</i> (description de l'événement causateur) <i>La grande sœur fait rire le bébé.</i> (prédicat complexe)	<b>Formes cibles :</b> <i>Kakata se plezi.</i> (description de l'événement causateur) <i>Kakata razsmiva bebeto.</i> (causatif morphologique) <i>Kakata kara bebeto da se smee.</i> (causatif périphrastique)
		Si production d'un mécanisme causatif → passage au clip suivant ( <b>production en Jet 1</b> )	
		Si autre réponse → passage aux questions 2 & 3	
		<b>Troisième visionnage</b>	
<b>Question 2 : Que fait le bébé ?</b>	<b>Question 2 : Kakvo pravi bebeto ?</b>		
<b>Forme cible :</b> <i>Le bébé rit.</i> (description de l'événement causé)	<b>Forme cible :</b> <i>Bebeto se smee.</i> (description de l'événement causé)		
<b>Quatrième visionnage</b>			
<b>Question 3 : La grande sœur tire la langue (fait la grimace) et comme ça qu'est-ce qu'elle fait au bébé ?</b>	<b>Question 3 : Kakata se plezi i po tozi način kakvo pravi tja na bebeto ?</b>		
<b>Forme cible :</b> <i>La grande sœur fait rire le bébé.</i> (prédicat complexe)	<b>Formes cibles :</b> <i>Kakata razsmiva bebeto.</i> (causatif morphologique) <i>Kakata kara bebeto da se smee.</i> (causatif périphrastique)		
Si production de la forme cible → compté comme <b>production en Jet 2</b>			

<sup>70</sup> « Le bébé de Diminou » (scénario : Joe Fallon, *story-board* : Gerry Capelle) est un épisode tiré des livres « Les aventures d'Arthur » de Marc Brown. © Union Films Group 2006.



Procédure de recueil des données pour l'Etude principale

Tâche expérimentale : **Production**

---

Notre protocole expérimental prévoit une tâche de production à trois questions graduées, amenant progressivement les sujets enregistrés à produire un mécanisme causatif de leur langue (*cf.* tableau 7 ci-dessus). La première question (*Que fait X ?*) est centrée sur l'événement *causateur*, c'est-à-dire, sur le personnage qui, dans le cadre de la situation causative, assumera le rôle sémantique de causateur, ainsi que sur son action. La seconde question (*Que fait Y ?* ou *Qu'est-ce qui lui arrive à Y ?*) cible l'événement *causé*, c'est-à-dire, le personnage qui assumera le rôle sémantique de *causataire* et son action ou état. Enfin, la troisième question (*Que fait X à Y ?*) porte sur l'intégralité de la macro-situation causative. Une telle graduation des questions devrait permettre aux participants francophones et bulgarophones d'extraire des scènes visionnées tous les éléments impliqués dans la situation causative et de les réunir au moyen d'un dispositif linguistique de sens causatif.

D'après le tableau 7, plusieurs scénarios sont possibles en tâche de production. Premièrement, le participant peut répondre tout de suite après le premier visionnage de l'extrait vidéo et avant toute question de la part de l'enquêtrice. Lorsque cette réponse anticipée contient un mécanisme causatif, l'expérimentation continue avec la séquence vidéo suivante. L'émergence d'une forme causative à ce moment précis de la séance expérimentale est qualifiée de *production spontanée* (ou en jet 1).

Deuxièmement, le sujet enregistré peut répondre après la première question de l'enquêtrice portant sur l'action du causateur. Lorsque cette réponse contient un mécanisme causatif, l'enquêtrice poursuit l'expérimentation avec l'extrait vidéo suivant. L'émergence d'une forme causative à ce moment de la séance expérimentale est considérée au même titre qu'une production avant toute question (en jet 1) (*cf.* tableau 7 ci-dessus).

Le troisième scénario est le plus long et implique toutes les questions de l'enquêtrice. D'abord, le sujet regarde l'extrait de dessin animé pour se mettre dans l'histoire. Ensuite, il visionne encore une fois la séquence vidéo et l'enquêtrice lui pose sa première question concernant l'action du causateur. Le participant fournit une réponse qui ne contient aucun mécanisme causatif. Alors, l'enquêtrice lui montre le même clip vidéo pour la troisième fois ; après cela, elle pose sa deuxième question, centrée sur l'action/l'état du causataire. Le locuteur répond de manière plus ou moins pertinente et un dernier visionnage de l'extrait vidéo s'ensuit. Puis, l'enquêtrice pose sa troisième question portant sur la macro-situation causative. Le sujet enregistré produit un mécanisme causatif ou toute autre réponse et

Procédure de recueil des données pour l'Étude principale  
*Tâche expérimentale : **Production***

---

l'expérimentation se poursuit avec la séquence vidéo suivante. L'émergence des formes causatives à ce moment de la séance expérimentale est qualifiée de *production sollicitée* (ou en jet 2) (*cf.* tableau 7).

En résumé, l'usage des mécanismes causatifs qui nous intéressent dans cette étude est possible dans trois cas, à savoir avant nos questions, après la première question, centrée sur l'événement *causateur* ou après la troisième question portant sur l'intégralité de la situation causative. Ce sont notamment ces contextes de production (en jet 1 et en jet 2), que nous retiendrons pour l'analyse des données collectées auprès des locuteurs francophones et bulgarophones.

Compte tenu de la diversité des mécanismes causatifs disponibles en bulgare, nous souhaiterions faire quelques remarques supplémentaires concernant le déroulement de la tâche de production dans cette langue. Il s'agit, plus précisément, de la capacité de certains verbes cibles à déclencher une compétition entre plusieurs dispositifs linguistiques. Dans le tableau 8, nous avons présenté l'ensemble des structures linguistiques susceptibles d'être activées en production avec les différentes cibles verbales.

Procédure de recueil des données pour l'Étude principale

Tâche expérimentale : **Production**

Tableau 8 : Compétition des mécanismes linguistiques pour les six verbes cibles en production

Verbes cibles	Mécanismes linguistiques en compétition	Fréquences (Test d'intuition)*
<b>Smeja se (rire)/ Plača (pleurer)</b>	<b>Causatif morphologique (préfixe 'raz-')</b> razsmivam X (faire rire X) razplakvam X (faire pleurer X)	86,5
	<b>Causatif périphrastique</b> karam X da se smee (inciter X à ce qu'il rie) karam X da plače (inciter X à ce qu'il pleure)	89
<b>Padam (tomber)</b>	<b>Causatif lexical</b> sābarjam X (renverser X)	99
	<b>Causatif périphrastique</b> karam X da padne (inciter X à ce qu'il tombe)	0
	<b>Construction bi-prédicative</b> blāskam/butam X [za] da padne (pousser X [pour] qu'il tombe)	57
<b>Tancuvam (danser)</b>	<b>Causatif périphrastique</b> karam X da tancuva (inciter X à ce qu'il danse)	64
<b>Pija (boire)/ Jam (manger)</b>	<b>Causatif lexical</b> xranja X (nourrir X)	110
	<b>Causatif périphrastique</b> karam X da pie (inciter X à ce qu'il boive) karam X da jade (inciter X à ce qu'il mange)	1
	<b>Construction bi-prédicative</b> davam na X da pie (donner à X à ce qu'il boive) davam na X da jade (donner à X à ce qu'il mange)	99

\*Nombre d'occurrences selon le Test d'intuition réalisé auprès de 111 natifs bulgarophones

Comme le tableau 8 nous le démontre, seul le verbe cible *tancuvam* (danser) ne déclenche aucune compétition des dispositifs linguistiques. Dans ce cas-là, nous nous attendions donc à ce que les locuteurs utilisent le causatif périphrastique.

Dans le cadre des cibles verbales *smeja se* (rire) et *plača* (pleurer), un procédé synthétique et un procédé analytique de causativisation pourraient s'affronter. Selon les estimations subjectives des 111 enquêtés, les deux mécanismes sont relativement fréquents et donc productifs. Dans ces circonstances, nous nous attendions à ce que les sujets enregistrés mobilisent le causatif morphologique ou le causatif périphrastique (*cf.* tableau 8 ci-dessus).

Procédure de recueil des données pour l'Étude principale

Tâche expérimentale : **Production**

---

S'agissant du verbe cible *padam* (tomber), trois mécanismes linguistiques pourraient se trouver en concurrence. En réalité, nous nous attendions à ce que les bulgares emploient soit le causatif lexical *sābarjam* (renverser), soit la construction *bi-predicative blāskam/butam X [za] da padne* (pousser X [pour] qu'il tombe) ; l'usage du causatif périphrastique paraît impossible en l'occurrence (*cf.* tableau 8).

Enfin, les verbes cibles *pija* (boire) et *jam* (manger) sont susceptibles de déclencher la compétition de trois procédés linguistiques de nature différente. Conformément aux jugements de familiarité des 111 enquêtés, nous nous attendions à ce que les enfants et les adultes bulgarophones produisent soit le causatif lexical *xranja* (nourrir), soit la construction moins grammaticalisée *davam na X da pie/jade* (donner à X à ce qu'il boive/mange) (*cf.* tableau 8). Nous avons précédemment signalé que l'usage des causatifs périphrastiques n'est pas exclu, mais qu'il convient plutôt à des contextes de forte coercition, ce qui n'est pas vraiment le cas dans notre étude (*cf.* Annexe B : le déroulement de la tâche de production avec *boire* et *manger*).

Nous rappelons que toutes ces compétitions des mécanismes linguistiques, observables en tâche de production seront discutées de façon approfondie dans le chapitre 5, section 5.2.1.3.

Finalement, lors de la première tâche expérimentale – la production, réalisée auprès des sujets francophones, nous nous attendions principalement à l'usage du prédicat complexe *faire + Vinf*. Toutefois, l'apparition de quelques causatifs lexicaux était aussi possible, notamment avec les verbes cibles *tomber* (renverser X) ou *boire/manger* (nourrir X), ainsi que dans le cas de *tuer* et *montrer*, bien entendu.

Au cours de la tâche de production avec les sujets bulgarophones, nous nous attendions à ce que tous les mécanismes causatifs disponibles dans cette langue soient employés. Par exemple, hormis l'usage des verbes *ubivam* (tuer) et *pokazvam* (montrer), le causatif lexical devait apparaître avec les cibles verbales *padam* (tomber) et *pija* (boire)/*jam* (manger). Le procédé morphologique était attendu avec les verbes cibles *smeja se* (rire) et *plača* (pleurer). Quant à la construction périphrastique *karam X da Vprés* (inciter X à ce que Vprés), son apparition était pratiquement possible avec l'ensemble des verbes de notre protocole expérimental.

Procédure de recueil des données pour l'Etude principale

Tâche expérimentale : **Compréhension**

---

### 3.2.2.2. Tâche de compréhension

---

Notre seconde situation expérimentale est une tâche de compréhension.

Il existe différentes techniques expérimentales permettant d'évaluer les compétences des enfants en compréhension des faits de langue. Par exemple, le paradigme intermodal du regard préférentiel ('The Preferential Looking Paradigm'), proposé par Golinkoff et *al.* (1987) est une méthode très efficace dans l'étude de la compréhension émergente chez les jeunes enfants (moins de 2 ans) (*cf.* également Golinkoff & Hirsh-Pasek, 1995). A partir de l'âge de 3 ans, un moyen fiable pour évaluer la compréhension de différentes structures syntaxiques est ce qu'on appelle le mime (ou la simulation) des actions ('The Act-out Task'). Lors de cette tâche expérimentale, l'enquêteur lui-même produit un énoncé contenant la structure cible, ou bien, il fait écouter des énoncés préenregistrés à l'enfant. Puis, le sujet est amené à jouer l'action évoquée à l'aide de différents accessoires (figurines) mis(es) à sa disposition par le chercheur. Quoique très efficace, cette méthode connaît certaines limites (Goodluck, 1998 : 147-152) :

- a) La tâche de simulation des actions est cognitivement complexe ; elle comprend trois phases : production de l'énoncé de la part de l'expérimentateur (ou une voix *off*), le décodage du message de la part de l'enfant et la planification de l'action à exécuter. Pour cette raison elle est difficile pour les enfants de moins de 3 ans ;
- b) Il existe des verbes qui désignent des actions difficiles à simuler à l'aide de figurines. Tel est le cas, par exemple, des verbes exprimant des états mentaux ou des sentiments ;
- c) Parfois, certaines interprétations sont disponibles chez l'enfant, mais pour une raison quelconque, il peut décider de ne pas jouer la scène évoquée. Alors, cette technique expérimentale ne révèle que partiellement les compétences grammaticales de l'enfant.

La tâche de simulation des actions a été utilisée pour la première fois par Chomsky (1969) dans son étude sur l'acquisition des constructions sans sujet/objet. Depuis, cette méthode a été appliquée dans de nombreuses recherches portant sur la compréhension de divers faits de langue (*cf.* Bever, 1970 ; Goodluck & Tavakolian, 1982 ; MacWhinney & Bates, 1989 ; Akhtar & Tomasello, 1997 ; Sarkar, 2000 ; 2002 *inter alia*).

Procédure de recueil des données pour l'Etude principale  
*Tâche expérimentale : **Compréhension***

---

Compte tenu du fait que les enfants inclus dans notre recherche avaient entre 3 et 6 ans, il nous a paru pertinent d'adopter la technique de la représentation des actions par des figurines pour tester la compréhension des constructions causatives en français et en bulgare.

Notre tâche de compréhension se déroule sous forme de jeux d'interaction entre l'enquêtrice et l'enfant. L'enquêtrice produit un énoncé contenant un mécanisme causatif et l'enfant doit simuler la scène avec différentes figurines mises à sa disposition. Ces figurines représentent des êtres humains (maman, bébé), des objets (biberon, petite cuillère, petite assiette) et des animaux (araignée, coccinelle). Chaque enfant est amené à représenter huit scènes, qui correspondent aux situations causatives impliquant nos huit verbes cibles. Le tableau 9 ci-dessous donne un aperçu du déroulement de la tâche de production, réalisée auprès des enfants français et bulgares<sup>71</sup>.

---

<sup>71</sup> Pour voir le déroulement de la tâche de compréhension avec les autres verbes de notre protocole expérimental, cf. Annexe C.

Tableau 9 : Déroulement de la tâche de compréhension

VERBES CIBLES	ENONCES PRODUITS PAR L'ENQUETRICICE		SCENARIOS POSSIBLES		
	FRANCAIS	BULGARE	Description de la réaction de l'enfant	Niveau de compréhension	Codes
<b>Rire/Smeja se</b>	<b>Figurines mises à disposition : une maman et un bébé</b>		L'enfant lui-même chatouille le bébé pour le faire rire.	<b>Compréhension totale</b>	<b>C1</b>
	Maintenant, je vais te dire quelque chose, écoute-moi bien et après c'est toi qui vas jouer avec les figurines !  La maman <b>fait rire</b> le bébé. A toi maintenant, fais comme la maman !	Sega šte ti kaža nešto, slušaj me dobre, a sled tova ti šte igraeš s igračkite !  Majkata <b>razsmiva</b> bebeto. A sega e tvoj red, napravi kako majkata!	L'enfant prend la figurine de la maman et montre comment elle va chatouiller le bébé pour le faire rire.		
			L'enfant ne simule pas la scène avec les figurines mais il en fournit une description pertinente :  <b>FRE</b> : Par exemple, la maman va faire une grimace/va tirer la langue.  <b>BUL</b> : Naprimer, majkata šte napravi njakakva grimasa/ šte se izplezi.	<b>Signe de compréhension</b>	<b>C2</b>
			Aucune réaction chez l'enfant, ou bien, il exécute une action différente de celle évoquée par l'enquêtrice.		
<b>Manger/Jam</b>	<b>Figurines mises à disposition : une maman, un bébé, une petite assiette et une petite cuillère</b>		Avec la petite cuillère, l'enfant prend un peu de nourriture de l'assiette et il la met dans la bouche du bébé.	<b>Compréhension totale</b>	<b>C1</b>
	La maman <b>fait manger</b> le bébé. A toi maintenant, fais comme la maman !	Majkata <b>xrani</b> bebeto. A sega e tvoj red, napravi kako majkata!	L'enfant montre la maman qui prend avec la petite cuillère un peu de nourriture de l'assiette et après, elle la met dans la bouche du bébé.		
			L'enfant ne simule pas la scène avec les figurines mais il en fournit une description pertinente :  <b>FRE</b> : Par exemple, le bébé est malade et la maman va lui donner un peu de soupe chaude avec la cuillère.  <b>BUL</b> : Naprimer, bebeto e bolno, to ne može da se xrani samo i majkata šte mu daje malko topla supa s edna lažička.	<b>Signe de compréhension</b>	<b>C2</b>
			Aucune réaction chez l'enfant, ou bien, il exécute une action différente de celle évoquée par l'enquêtrice.		

Procédure de recueil des données pour l'Etude principale

Tâche expérimentale : **Compréhension**

D'après le tableau 9, trois scénarios sont possibles en tâche de compréhension. Premièrement, l'enfant lui-même peut simuler avec les figurines l'action causative évoquée par l'enquêtrice, ou bien, il peut faire exécuter cette action à la figurine de la maman. Ces deux comportements définissent la *compréhension totale*. Deuxièmement, au lieu de jouer la scène avec les figurines, l'enfant peut se contenter d'en donner une explication pertinente ; ce comportement sera ultérieurement codé comme *signe de compréhension*. Le dernier scénario est celui de la *non compréhension*, lorsque l'enfant réalise une action différente, ou bien, il reste sans réaction face à l'énoncé produit par l'enquêtrice.

Il faut préciser que, la conception de la tâche de compréhension pour le bulgare nous a contrainte à faire des choix méthodologiques supplémentaires. D'une part, il fallait prendre en compte la diversité des mécanismes causatifs disponibles dans cette langue. D'autre part, il était nécessaire de neutraliser la compétition entre les dispositifs linguistiques pour certains verbes cibles.

Ainsi, le tableau 10 montre quel procédé causatif est testé au cours de la tâche de compréhension en fonction de la cible verbale :

Tableau 10 : Mécanismes causatifs testés en compréhension avec les enfants bulgares

Verbes cibles	Mécanismes causatifs	Formes testées
<b>Jam (manger)</b>	Causatif lexical	xranja X (nourrir X)
<b>Smeja se (rire)/ Plača (pleurer)</b>	Causatif morphologique (préfixe 'raz-')	<b>razsmivam X</b> (faire rire X) <b>razplakvam X</b> (faire pleurer X)
<b>Padam (tomber)/ Tancuvam (danser)/ Pija (boire)</b>	Causatif périphrastique (karam X da V présent)	<b>karam X da padne</b> (inciter X à ce qu'il tombe)
		<b>karam X da tancuva</b> (inciter X à ce qu'il danse)
		<b>karam X da pie</b> (inciter X à ce qu'il boive)

Selon le tableau 10, la compréhension du causatif lexical est testée avec le verbe cible *jam* (manger). Nous avons vu précédemment (*cf.* tableau 8 *supra*), qu'en production, cette cible verbale pouvait susciter l'usage du causatif périphrastique *karam X da jade* (inciter X à ce qu'il mange) ou de la construction à 2 prédicats *davam na X da jade* (donner à X à ce qu'il mange). Pourtant, nous n'avons retenu aucun de ces procédés analytiques en compréhension



Procédure de recueil des données pour l'Etude principale

Tâche expérimentale : **Compréhension**

---

avec *jam* (manger). Deux raisons expliquent ce choix méthodologique. D'abord, dans notre contexte expérimental, l'usage de la construction périphrastique n'est pas très pertinent, car elle est spécialisée dans l'expression de la coercition (ex. : *karam deteto da jade poveče plodove* - inciter l'enfant à ce qu'il mange plus de fruits). Ensuite, quoique mieux adaptée à notre expérimentation, la construction *davam na X da jade* ne s'inscrit pas dans le schéma causatif classique.

La capacité des jeunes bulgarophones à comprendre les causatifs morphologiques de leur langue est explorée à travers les verbes cibles *smeja se* (rire) et *plača* (pleurer). Rappelons qu'en production, ces deux cibles verbales pouvaient déclencher également l'activation des périphrases causatives *karam X da se smee/da plače* (inciter X à ce qu'il rie/pleure) (cf. tableau 8 *supra*). Cependant, nous avons préféré garder les causatifs morphologiques, ce qui nous permettait de tester la compréhension de divers procédés de causativisation chez les enfants bulgares.

Enfin, les habiletés des jeunes bulgares en compréhension de la construction périphrastique *karam X da Vprés* (inciter X à ce que Vprés) sont testées avec les cibles *padam* (tomber), *tancuvam* (danser) et *pija* (boire). Deux précisions importantes s'imposent ici. La première concerne le verbe *padam*. Comme illustré dans le tableau 8 ci-dessus, cette cible verbale pouvait entraîner également l'émergence du causatif lexical *sābarjam X* (renverser X) ou de la construction bi-prédicative *blāskam/butam X [za] da padne* (pousser X [pour] qu'il tombe). D'ailleurs, ces deux dispositifs linguistiques semblent plus appropriés à l'encodage d'une situation causative autour du verbe *padam*. Toutefois, nous avons décidé de ne pas les retenir pour la tâche de compréhension ; deux principales raisons justifient ce choix. D'une part, les recherches effectuées dans la Base de données *WebClark System*, ainsi que dans le *Dictionnaire de la langue bulgare* consultable en ligne ont montré que le causatif lexical *sābarjam* est plus fréquent avec des causataires non animés (ex. : *sābarjam steni/ogradi* – faire tomber des murs/des barrières). D'autre part, quoique pertinente, la construction bi-prédicative *blāskam/butam X [za] da padne* n'est pas le causatif périphrastique classique en bulgare.

La seconde précision concerne la cible verbale *pija* (boire). Dans ce cas-là, trois dispositifs linguistiques peuvent se retrouver en concurrence : le causatif morphologique *poja* (faire boire, abreuver), la périphrase causative *karam X da pie* (inciter X à ce qu'il boive) et la

Procédure de recueil des données pour l'Étude principale

Tâche expérimentale : **Compréhension**

---

construction moins grammaticalisée *davam na X da pie* (donner à X à ce qu'il boive). D'un côté, il faut dire qu'en tant que procédé morphologique de causativisation, l'alternance vocalique n'est pas productive en bulgare contemporain. Aujourd'hui, la forme *poja* est perçue comme archaïque et son usage est limité à des contextes bien précis (ex. : *poja gostite s vino* – abreuver les invités avec du vin ; *\*poja bebeto s mljako* – abreuver le bébé avec du lait). D'un autre côté, malgré sa pertinence vis-à-vis de notre contexte expérimental, la construction à 2 prédicats *davam na X da pie* n'exprime pas la notion de *causativité*. Alors, nous avons dû retenir le causatif périphrastique *karam X da pie*.

Finalement, hormis le cas des verbes *tuer* et *montrer*, lors de la seconde tâche expérimentale – la compréhension, les enfants français étaient toujours confrontés au prédicat complexe *faire* + *Vinf*. Les jeunes bulgares, en revanche, étaient exposés à des procédés causatifs de complexité morphosyntaxique variable : lexicaux (*ubivam* – tuer, *pokazvam* – montrer, ainsi qu'avec la cible *jam* – manger), morphologiques (avec les cibles *smeja se* – rire et *plača* – pleurer) et syntaxiques (avec les cibles *padam* – tomber, *tancuvam* – danser et *pija* – boire).

Procédure de recueil des données pour l'Étude principale

Tâche expérimentale : **Imitation avec changement des arguments** (causateur et causataire)

---

### 3.2.2.3. Tâche d'imitation avec changement des arguments (causateur et causataire)

---

La tâche d'imitation classique ('Repetition' ou 'Elicited Imitation Task') est particulièrement utile lorsqu'on veut étudier des structures linguistiques rares ou complexes, que les enfants risquent de ne pas produire spontanément au cours d'une tâche de production sollicitée (Ambridge, 2012 : 115). La procédure expérimentale est simple : l'enquêteur (ou une marionnette ou encore un personnage de dessin animé) produit un énoncé que l'enfant doit répéter (*idem*). De prime abord, cette tâche paraît relativement simple. Toutefois, selon certaines études (*cf.* Bloom, Hood et Lightbown, 1974), l'enfant serait capable d'imiter uniquement les structures linguistiques faisant partie de sa compétence grammaticale. Par conséquent, l'imitation ne serait pas un copiage passif, mais plutôt une reconstruction du stimulus ; elle reflèterait les compétences cognitives des enfants (Lust, Flynn et Foley, 1998 : 56).

La tâche d'imitation sollicitée a été utilisée comme technique expérimentale dans diverses recherches en psycholinguistique développementale (*cf.* Slobin & Welsh, 1973 ; Hood & Lightbown, 1978 ; Flynn & Lust, 1980 ; Kidd, Lieven et Tomasello, 2006 ; Ambridge & Pine, 2006 *inter alia*).

A part cette méthode classique d'évaluation des capacités imitatives des enfants, il existe des techniques expérimentales qui se situent à mi-chemin entre la production et l'imitation sollicitées. Par exemple, dans son étude sur l'acquisition de la construction factitive *faire + Vinf*, Sarkar (2000 : 82) propose aux enfants deux types de tâches de production :

- a) Production de *faire + Vinf* en absence du modèle de formation de la construction ('Eliciting before providing a model for causative formation') ;
- b) Production de *faire + Vinf* en présence du modèle de formation de la construction ('Eliciting after providing a model for causative formation').

Sarkar (2000 : 82) estime qu'amener les jeunes locuteurs à produire un fait de langue après avoir entendu le modèle adulte n'est pas une tâche d'imitation au sens strict du mot,

Procédure de recueil des données pour l'Etude principale

Tâche expérimentale : **Imitation avec changement des arguments** (*causateur et causataire*)

---

parce qu'en l'occurrence, on ne demande pas à l'enfant de redire exactement ce qui a été dit (« Say what I say »). En pareils contextes expérimentaux, les enfants restent relativement libres de s'exprimer comme ils le souhaitent. Cependant, on ne peut pas ignorer l'influence qu'exerce la présence du modèle adulte sur leurs réponses. Pour cette raison, une telle méthode expérimentale représente, à nos yeux, une forme de tâche d'imitation.

Nous nous sommes inspirée du travail de Sarkar et avons conçu notre tâche d'imitation sous forme de jeux d'interaction entre l'enquêtrice et l'enfant. La procédure est relativement simple. L'enquêtrice simule avec des figurines une situation causative et en même temps, elle produit un énoncé contenant un mécanisme causatif. Puis, elle rejoue la scène avec d'autres figurines (d'où le changement des arguments *causateur* et *causataire*) et l'enfant doit dire ce qu'il a observé. De cette manière, le jeune participant est amené à produire un procédé causatif dans sa réponse. Les figurines utilisées au cours de la tâche d'imitation sont celles que l'enfant avait déjà vues en compréhension, plus quelques nouvelles (le papa, la grande sœur, la mouche, le papillon et une tasse), que nous avons ajoutées pour assurer le changement des arguments.

Le tableau 11 donne un aperçu de la réalisation de notre tâche d'imitation<sup>72</sup>.

---

<sup>72</sup> Le déroulement de la tâche d'imitation avec les autres verbes de notre protocole expérimental est démontré dans l'Annexe D.

Tableau 11 : Déroulement de la tâche d'imitation avec changement des arguments (causateur et causataire)

VERBES CIBLES	ACTIONS & ENONCES DE L'ENQUETRICICE		REponses ATTENDUES CHEZ L'ENFANT	
	FRANCAIS	BULGARE	FRANCAIS	BULGARE
<b>Rire/Smeja se</b>	<b>Figurines incluses dans la scène : une maman, un bébé, un papa et une fille</b>		Le papa <b>fait rire</b> la grande sœur. (prédicat complexe)	Tatkoto <b>razsmiva</b> kakata. (causatif morphologique)
	Regarde bien, je vais te montrer quelque chose ! Par exemple, la maman chatouille le bébé et comme ça, elle <b>fait rire</b> le bébé.	Gledaj dobre, sega šte ti pokaža nešto ! Naprimera, majkata gädelička bebeto i po tozi način tja <b>razsmiva</b> bebeto.		
	<i>L'enquêtrice montre à l'enfant la maman qui chatouille le bébé pour le faire rire.</i>			
	Maintenant, le papa chatouille la grande sœur et comme ça qu'est-ce qu'il fait ?	Sega päk tatkoto gädelička kakata i po tozi način kakvo pravi toj ?		
	<i>L'enquêtrice montre à l'enfant le papa qui chatouille la grande sœur pour la faire rire.</i>			
<b>Manger/Jam</b>	<b>Figurines incluses dans la scène : une maman, un bébé, un papa, une fille, une petite assiette et une petite cuillère</b>		Le papa <b>fait manger</b> la grande sœur. (prédicat complexe)	Tatkoto <b>xrani</b> kakata. (causatif lexical)
	Le bébé est encore petit, il ne peut pas manger seul. Alors, la maman <b>fait manger</b> le bébé.	Bebeto e vse ošte malko i ne može da se xrani samo. Zatova, majkata <b>xrani</b> bebeto.		
	<i>L'enquêtrice montre à l'enfant la maman qui prend avec la petite cuillère un peu de nourriture de l'assiette et elle fait manger le bébé.</i>			
	Maintenant, la grande sœur qui est malade ne peut pas manger toute seule. Alors, le papa prend un peu de nourriture avec la petite cuillère et qu'est-ce qu'il fait ?	Sega päk kakata e bolna i ne može da se xrani sama. Zatova, tatkoto vzima malko xrana s läžičkata i kakvo pravi toj ?		
	<i>L'enquêtrice montre à l'enfant le papa qui fait manger la grande sœur avec une petite cuillère.</i>			

Procédure de recueil des données pour l'Etude principale

Tâche expérimentale : **Imitation avec changement des arguments** (*causateur et causataire*)

---

En réalité, notre tâche d'imitation avec changement des arguments est une variante de la tâche d'amorçage structural ('structural priming')<sup>73</sup>, car l'enfant est amené à reproduire un énoncé suivant un modèle structural adulte. En d'autres termes, l'enquêtrice fournit la structure cible (ex. : \_\_\_ fait danser \_\_\_ ; \_\_\_ razplakva \_\_\_ ; \_\_\_ kara \_\_\_ da tancuva) et l'enfant doit la reprendre en comblant les emplacements vides ('slots') qui correspondent aux arguments *causateur* et *causataire* par des items lexicaux différents de ceux proposés dans le modèle.

Finalement, il faut dire qu'à l'exception des verbes *tuer* et *montrer*, lors de la dernière tâche expérimentale – l'imitation, les jeunes francophones étaient amenés à reproduire le prédicat complexe *faire* + *Vinf*. Les enfants bulgares, en revanche, étaient à nouveau confrontés à la diversité des procédés causatifs dans leur langue. La répartition des trois mécanismes en fonction des verbes cibles est la même que celle en compréhension (*cf.* tableau 10 *supra*). Autrement dit, les causatifs lexicaux étaient imités dans le cas des verbes *ubivam* (*tuer*), *pokazvam* (*montrer*), ainsi qu'avec la cible *jam* (*manger*). Les causatifs morphologiques devaient être reproduits avec les cibles *smeja se* (*rire*) et *plača* (*pleurer*). Enfin, la construction périphrastique *karam X da Vprés* (*inciter X à ce que Vprés*) était imitée avec les cibles *padam* (*tomber*), *tancuvam* (*danser*) et *pija* (*boire*).

---

<sup>73</sup> Au sujet de la technique d'amorçage structural, *cf.* Vasilyeva, Waterfall et Gómez (2012).

Procédure de recueil des données pour l'Etude principale

*Passations d'essai*

### 3.2.3. Passations d'essai

Afin de mettre à l'épreuve la faisabilité de notre protocole expérimental, nous l'avons testé auprès de quatre enfants monolingues : deux francophones (un garçon et une fille) et deux bulgarophones (un garçon et une fille), âgés de 4 à 5 ans<sup>74</sup>. Nous l'avons également fait passer à quatre adultes natifs, un homme et une femme, dans chacune des langues cibles. Le tableau 12 récapitule les informations concernant les participants aux passations d'essai :

Tableau 12 : Participants francophones et bulgarophones aux passations d'essai

FRANCOPHONES			BULGAROPHONES		
Participants	Genre	Age (mois/ans)	Participants	Genre	Age (mois/ans)
Rob	garçon	56 mois (4;8 ans)	Vik	garçon	55 mois (4;7 ans)
Pau	filles	54 mois (4;6 ans)	Sia	filles	53 mois (4;5 ans)
Lin	Adulte (femme)	30 ans	Teo	Adulte (femme)	23 ans
Dav	Adulte (homme)	26 ans	Iva	Adulte (homme)	21 ans

Les quatre enfants ont participé aux trois tâches expérimentales (production, compréhension et imitation), alors que les adultes étaient sollicités uniquement en tâche de production.

Les résultats des passations d'essai ont montré que notre protocole expérimental était réalisable et qu'il pouvait fournir des réponses à nos questions de recherche<sup>75</sup>.

<sup>74</sup> Nous avons choisi la tranche d'âge comprise entre 4 et 5 ans, parce qu'elle correspondait à la tranche d'âge intermédiaire entre les plus jeunes enfants (ceux âgés de 3 à 4 ans) et les plus âgés (entre 5 et 6 ans).

<sup>75</sup> Pour plus de détails sur les résultats des passations d'essai cf. ch. 4, section 4.1. & ch. 5, section 5.1.

### **3.2.4. Enregistrements**

Tous les participants à notre étude contrastive transversale ont été enregistrés avec un mini disque enregistreur audio (en tâche de production) et filmés avec un caméscope numérique (en tâches de compréhension et d'imitation). Les entretiens étaient individuels (un seul participant à la fois) et ponctuels (une seule passation du protocole expérimental auprès de chaque participant). Les enregistrements se déroulaient soit à l'école maternelle (pour les sujets enfants), soit au domicile ou sur le lieu de travail (pour les sujets adultes). Chaque passation durait approximativement 30 minutes, soit 10 minutes par tâche expérimentale.

L'un des éléments clé garantissant la réussite d'une tâche expérimentale est la confiance des enfants. Pour cette raison, les entretiens étaient précédés d'un premier contact, pendant lequel nous expliquions aux enfants le contenu de l'observation (regarder quelques dessins animés, jouer avec différentes figurines etc.). Suivant les conseils des maitresses, nous commençons toujours par les enfants les moins timides, qui à leur retour dans la classe racontaient aux autres comment la séance s'était passée. Deux enfants seulement sont restés silencieux tout au long de l'expérimentation et évidemment, ils ont été exclus de l'échantillon.



### 3.3. Etude expérimentale supplémentaire

S'agissant de la langue française, à l'aide d'un protocole expérimental dérivé de celui qui a été appliqué lors de l'étude principale, nous avons réalisé un recueil complémentaire de données auprès de sujets enfants et adultes. Dans cette section, nous nous centrerons donc sur la présentation de l'étude supplémentaire. Nous évoquerons d'abord les raisons qui nous ont poussée à effectuer ce recueil complémentaire de données ; nous présenterons par la suite les participants et la tâche expérimentale qui leur a été proposée.

#### 3.3.1. Justification de l'étude supplémentaire

Lors de la conception de la tâche de production (étude principale), nous avons longuement réfléchi sur le type de questions à poser aux participants et sur leur formulation. Nos questions devaient être suffisamment claires pour orienter les réponses des locuteurs et solliciter la production d'un mécanisme causatif, sans pour autant donner trop d'indices.

Nous avons d'abord envisagé de poser une seule question, comme par exemple, « Qu'est-ce que tu as vu dans cet extrait de dessin animé ? ». Notre crainte en l'occurrence était qu'une telle question générale n'incite les locuteurs francophones et bulgarophones à faire des récits plus ou moins longs, contenant peu de procédés causatifs. Alors, nous avons opté pour une tâche de production à trois questions graduées (*Que fait X ?*, *Que fait Y ?*, *Que fait X à Y ?*), amenant progressivement les sujets observés à réunir l'événement *causateur* et l'événement *causé* en un seul mécanisme causatif (cf. tableau 7 ci-dessus).

Construire nos trois questions destinées à la réalisation de la tâche de production autour du verbe *faire* semble tout à fait normal. C'est d'ailleurs ce qui a été fait dans des études antérieures sur l'acquisition des mécanismes causatifs.

D'une part, le verbe *faire* est très fréquent dans la langue française<sup>76</sup> (New & Pallier, 2005). Il est donc difficile de l'éviter dans les formulations de questions portant sur

---

<sup>76</sup> D'après New et Pallier (2005 : 16), les verbes *aller*, *faire* et *voir* se rangent parmi les plus fréquents dans la langue française (limite inférieure = 1000, limite supérieure = 30000, nombre de lemmes = 117) ; leurs fréquences sont calculées sur la base d'un corpus constitué des sous-titres de 9474 films, soit un corpus d'environ 50 millions d'items. Précisons également que, selon Lamiroy (1999 : 35), la fréquence d'un item lexical représente un facteur crucial déclenchant le processus de *désémantisation* : « [l'entrée lexicale] se vide

Etude expérimentale supplémentaire

---

différentes actions (ex. : *Qu'est-ce qu'il/elle fait ?* → *Il/Elle court/dort/mange/écrit ses devoirs/se repose* etc.). D'autre part, le verbe *faire* n'est pas spécialement de sens causatif ; il peut satisfaire différentes fonctions communicatives. Giry-Schneider (1978), par exemple, en distingue quatre, dont celle liée à l'encodage de la causativité (cf. aussi Sarkar, 2000 : 22-23) :

- a) Faire – sens général (lorsqu'il remplace n'importe quel autre verbe principal non précisé) :

(131) Qu'est-ce que vous **faites** ?

- b) Faire – dans le sens de « fabriquer, créer » :

(132) J'ai **fait** un vase en argile.

- c) Faire – au sein de la construction factitive (sens causatif) :

(133) **Faites** parler l'accusé !

- d) Faire – au sein d'une construction à verbe support :

(134) Jean **fait** la description de la ville [= Jean décrit la ville =]<sup>77</sup>

Malgré ces précisions liées aux spécificités et à l'usage du verbe *faire* en français, une nouvelle interrogation est survenue. Il s'agissait de l'éventuel effet d'amorçage du verbe *faire*, présent dans la formulation de nos questions sur la production des constructions factitives. Pour étudier cette possibilité de biais expérimental, nous avons décidé d'effectuer de nouvelles passations auprès d'autres locuteurs francophones (enfants et adultes)<sup>78</sup>.

Pour ce qui est du bulgare, il n'était pas nécessaire de mener une étude supplémentaire, car le verbe *pravja* (faire) apparaissant dans les questions de l'enquêtrice ne coïncidait avec aucun mécanisme causatif (ni avec le préfixe 'raz-', ni avec la construction

---

progressivement de son sens plein pour acquérir [...] un sens fonctionnel, grammatical ». Par ailleurs, la *désémantisation* est un paramètre révélateur de la *grammaticalisation* d'une unité linguistique (*idem*).

<sup>77</sup> Cet exemple provient de Giry-Schneider (1978 : 22).

<sup>78</sup> Nous remercions Aliyah Morgenstern de l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 d'avoir attiré notre attention sur cette possibilité de biais expérimental.

Etude expérimentale supplémentaire

périphrastique *karam X da + Vprés*). Par conséquent, les questions de l'enquêtrice ne contenaient pas *a priori* d'éléments susceptibles d'amener les locuteurs bulgarophones à produire plus de procédés causatifs.

### 3.3.2. Participants

87 locuteurs francophones, dont 47 enfants et 40 adultes participent à l'étude supplémentaire :

Tableau 13 : Participants francophones (Etude supplémentaire)

NIVEAUX	Etendue d'âge	Moyenne d'âge	STATUT	GENRE		EFFECTIFS
				H	F	
3-4 ans	39-49 mois	44,8 mois	Enfants	6	9	15
4-5 ans	50-61 mois	55,9 mois	Enfants	9	6	15
5-6 ans	62-74 mois	66,7 mois	Enfants	7	10	17
Adultes	21-49 ans	36 ans	Ouvriers	11	10	21
			Cadres	9	10	19
<b>TOTAL</b>				<b>42</b>	<b>45</b>	<b>87</b>

Les 47 enfants sont répartis en trois tranches d'âge (15 enfants entre 3 et 4 ans, 15 enfants entre 4 et 5 ans et 17 enfants entre 5 et 6 ans). Les 40 adultes forment deux groupes (19 cadres et 21 ouvriers).

Les données complémentaires ont été collectées par les soins de nos étudiants en Sciences du Langage (License 3), au sein de leurs familles et parmi leurs amis<sup>79</sup>.

### 3.3.3. Tâche expérimentale (production)

Tous les sujets inclus dans l'étude supplémentaire ont participé à une seule tâche expérimentale – la production. Nous leur avons proposé les mêmes huit extraits de dessins animés que ceux visionnés par les sujets de l'étude principale. Le tableau 14 fournit un exemple des séances expérimentales impliquant les verbes cibles *rire* et *pleurer*.

<sup>79</sup> Nous remercions nos étudiants du cours de Psycholinguistique (promotion 2009-2010), qui ont bien voulu collecter ces données complémentaires.

Tableau 14 : Déroulement de la tâche de production (Etude supplémentaire)

Verbes cibles	Stimulus et description de la scène	Questions de l'enquêtrice & Réponses attendues
<b>Rire</b>	<p>Extrait de <i>Le bébé de Diminou</i></p> <p>L'action se déroule dans le salon de la maison. Trois enfants sont présents : la grande sœur Diminou, Arthur et leur petite sœur Cathy, qui est encore un bébé.</p> <p>On voit Diminou qui tire la langue (fait la grimace) et de cette manière, elle fait rire le bébé (sa petite sœur Cathy).</p>	<p><b>Qu'est-ce qui s'est passé dans cet extrait de dessin animé ? ou</b> <b>Qu'est-ce que tu as vu dans cet extrait de dessin animé ?</b></p> <p><b>Forme cible :</b> faire rire</p> <p><i>La grande sœur a fait rire le bébé.</i> <i>J'ai vu une fille qui faisait rire un bébé.</i></p>
<b>Pleurer</b>	<p>Extrait de <i>Le seigneur de la jungle</i></p> <p>L'action se déroule dans la jungle. Le petit Tarzan s'approche d'un marécage et voit une grenouille, posée sur un nénuphar.</p> <p>La grenouille gonfle ses joues (coasse) et de cette manière, elle fait peur à Tarzan et elle le fait pleurer.</p>	<p><b>Qu'est-ce qui s'est passé dans cet extrait de dessin animé ? ou</b> <b>Qu'est-ce que tu as vu dans cet extrait de dessin animé ?</b></p> <p><b>Forme cible :</b> faire pleurer</p> <p><i>La grenouille a fait pleurer le petit Tarzan.</i> <i>J'ai vu une grenouille qui faisait pleurer un petit garçon.</i></p>

La procédure expérimentale est très simple. Le sujet regarde sur l'ordinateur un extrait de dessin animé. Une fois le visionnage terminé, l'enquêtrice pose sa question. La moitié des locuteurs enregistrés ont répondu à la question « Qu'est-ce qui s'est passé dans cet extrait de dessin animé ? » et l'autre moitié ont répondu à la question « Qu'est-ce que tu as vu dans cet extrait de dessin animé ? ».

Finalement, les résultats de notre étude supplémentaire ont montré que, si nous avons retenu une question d'ordre général pour la tâche de production, nous n'aurions pas recueilli suffisamment d'exemples illustrant l'usage des mécanismes causatifs chez des enfants monolingues francophones âgés de 3 à 6 ans. En d'autres termes, ces résultats justifient notre choix d'une tâche de production à trois questions graduées<sup>80</sup>.

<sup>80</sup> Pour plus de détails sur les résultats de l'étude supplémentaire, cf. ch. 4, section 4.4.

### **3.4. Codage et transcription des données**

Une fois les données recueillies, nous avons effectué la numérisation des fichiers audio et vidéo. A cet effet, nous nous sommes servie du logiciel *Audacity* (pour les fichiers audio) et du logiciel *CyberLink Power Director Express* (pour les fichiers vidéo). Après la numérisation, nous avons procédé à la première écoute des enregistrements et au visionnage des vidéos. Ceci nous a permis de nous faire une idée générale sur les réponses et les comportements des locuteurs francophones et bulgarophones. En nous basant sur ces premières observations, nous avons élaboré des grilles de codage pour le français et pour le bulgare. Précisons également que pour chacune de nos langues cibles, nous avons conçu deux grilles séparées. La première concerne les réponses obtenues pour les six verbes cibles (*smeja se* - rire, *plača* – pleurer, *padam* – tomber, *tancuvam* – danser, *pija* – boire et *jam* – manger). La seconde grille concerne les réponses obtenues pour les deux causatifs lexicaux inclus dans notre protocole expérimental (*ubivam* – tuer et *pokazvam* – montrer)<sup>81</sup>.

Les tableaux 15 et 16 ci-dessous présentent les principales catégories de réponses, fournies respectivement par nos sujets français et bulgares au cours des tâches de production et d'imitation avec changement des arguments.

---

<sup>81</sup> Pour voir en intégralité la version française et bulgare des grilles de codage, cf. Annexes E & F.

Codage et transcription des données

Tableau 15 : Catégories de réponses en production et en imitation chez les locuteurs francophones

CATEGORIES DE REPONSES	EXEMPLES	CODES
<b>I. Sur critères morphosyntaxiques</b>		
1. Construction factitive 1a. Faire + Vinf juste  1b. Faire + Vinf déviant	La fille <b>fait rire</b> le bébé. // Elle le <b>fait rire</b> . Il <b>fait mourir</b> le lion. // Il lui <b>fait voir</b> le village. *Il lui <b>fait rire</b> . // *Il <b>fait rire</b> + Ø. *Ø + <b>fait pleurer</b> + Ø.	<b>F</b>
2. Insertions	*Il <b>fait la petite fille manger</b> . // *Elle <b>fait le boire</b> .	<b>I</b>
3. Surgénéralisations	*Il <b>fait donner à manger</b> à la grande sœur. *Il le <b>fait casser</b> . // *Elle le <b>fait faire pleurer</b> . *Hercule <b>fait tuer</b> le lion. *Il <b>fait montrer</b> le village à Hercule.	<b>S</b>
4. Faire + V conjugué	*Elle le <b>fait pleure</b> .	<b>FVC</b>
5. Ellipses de <i>faire</i> + <i>Vinf</i>	*Ø + danser la grande sœur. // *Ø + rigoler + Ø.	<b>V</b>
6. Transitivity (alternances causatives)	*Il la danse, la sorcière. // *Il rit la fille.	<b>T</b>
7. Causatifs lexicaux 7a. Causatifs lexicaux justes  7b. Causatifs lexicaux déviants	Elle le <b>nourrit</b> . Le papa <b>renverse</b> la grande fille. Hercule <b>tue</b> le lion. // Il lui <b>montre</b> le village. *Ø + <b>tue</b> la mouche. // *Ø + <b>montrer</b> à la fille. *Elle (Ulysse) lui <b>montre</b> + Ø.	<b>CL</b>
<b>II. Sur critères sémantico-syntaxiques</b>		
1. Expression de la cause	La grenouille gonfle ses joues. <i>(pour la scène où l'on voit une grenouille qui gonfle ses joues et comme ça, elle fait pleurer le petit Tarzan)</i>	<b>CER</b>
2. Expression de la conséquence	La sorcière danse. <i>(pour la scène où l'on voit un loup qui joue de la guitare et chante, et comme ça, il fait danser une sorcière)</i>	<b>CEE</b>
3. Expression de la cause et de la conséquence	La grenouille gonfle ses joues <b>et</b> Tarzan pleure (lien de coordination). Le loup joue de la guitare <b>pour que</b> la sorcière danse (lien de finalité).	<b>CC</b>
<b>III. Autres cas (hors causativité)</b>		
1. Donner à Vinf	Le papa <b>donne à boire</b> à la fille. Elle lui <b>donne à manger</b> .	<b>D</b>
2. Réponses différentes	Le bébé est content (pour : <i>Le bébé rit</i> ).	<b>RD</b>
3. Réponses non catégorisables	Il a cassé (pour : <i>Il a cassé le robot</i> ou <i>Le robot s'est cassé</i> ).	<b>RNC</b>
4. Réponses incohérentes	Il danse (pour : <i>Le petit robot fait tomber le grand robot</i> ).	<b>RI</b>
5. Non réponses	Ø // Je ne sais pas.	<b>N</b>

Tableau 16 : Catégories de réponses en production et en imitation chez les locuteurs bulgarophones

CATEGORIES DE REPONSES	EXEMPLES	CODES
<b>I. Sur critères morphosyntaxiques</b>		
1. Mécanisme lexical 1a. Emplois justes 1b. Emplois déviants	Kenguroto <b>xrani</b> mečeto (Le kangourou nourrit le petit ours). * <b>Sābarja</b> + Ø ([Il/elle] renverse + Ø).	<b>L</b>
2. Mécanisme morphologique 2a. Emplois justes 2b. Emplois déviants	Kakata <b>razsmiva</b> bebeto (La grande sœur fait rire le bébé). <b>Razplaka</b> go ([Il/elle] l'a fait pleurer). * <b>Zasmiva</b> go ([Il/elle] le fait rire). // * <b>Prismiva</b> ja ([Il/elle] la fait rire). * <b>Raztāžva</b> go ([Il/elle] le rend triste).	<b>M</b>
3. Mécanisme périphrastique 3a. Emplois justes 3b. Emplois déviants	<b>Kara</b> Baba Jaga <b>da tancuva</b> ([Il/elle] incite Baba Jaga à ce qu'elle danse). <b>Kara</b> kakata <b>da vidi</b> peperudata ([Il/elle] incite la grande sœur à ce qu'elle voie le papillon). * <b>Sāzdava</b> + Ø + <b>da se smee</b> ([Il/elle] crée que Ø rie). *Ø + <b>da padne</b> robota (à ce que tombe le robot). // *Ø + <b>da padne</b> + Ø (à ce que tombe).	<b>P</b>
4. Transitivity (alternances causatives)	* <b>Usmixva</b> bebeto ([Il/elle] sourit le bébé).	<b>T</b>
<b>II. Sur critères sémantico-syntaxiques</b>		
1. Expression de la cause	Kakata se plezi na bebeto (La grande sœur tire la langue au bébé). <i>(pour la scène où l'on voit une fille qui tire la langue et comme ça, elle fait rire un bébé)</i>	<b>CER</b>
2. Expression de la conséquence	Toj pada i se čupi (Il tombe et il se casse). <i>(pour la scène où l'on voit un petit robot qui pousse un grand robot et comme ça, il le fait tomber ; après la chute, le grand robot se casse en plusieurs morceaux)</i>	<b>CEE</b>
3. Expression de la cause et de la conséquence	Kakata se plezi, <b>a</b> bebeto se smee (La grande sœur tire la langue et le bébé rit) (lien de coordination). Malkijat robot buta golemija [ <b>za</b> ] <b>da</b> padne na zemjata (Le petit robot pousse le grand [pour] qu'il tombe par terre) (lien de finalité).	<b>CC</b>
<b>III. Autres cas (hors causativité)</b>		
1. Davam na X + da + V présent (donner à X à ce que V présent)	Kenguroto <b>dava</b> na mečeto <b>da jade</b> med (Le kangourou donne au petit ours à ce qu'il mange du miel). Tatkoto <b>dava</b> na momičeto <b>da vidi</b> peperudata (Le papa donne à la fille à ce qu'elle voie le papillon).	<b>D</b>
2. Verbe modal + da + V présent	<b>Iska</b> tja <b>da tancuva</b> ([Il/elle] veut à ce qu'elle danse).	<b>MO</b>
3. Réponses différentes	Bebeto si igrae i maxa s rāce (Le bébé joue et il agite ses bras). Xerkules se otbranjava (Hercule se défend).	<b>RD</b>
4. Réponses incohérentes	Zasramva go ([Il/elle] fait en sorte qu'il se sente gêné) (pour : <i>Kakata razsmiva bebeto</i> – La grande sœur fait rire le bébé)	<b>RI</b>
5. Non réponses	Ø // Ne znam ([Je] ne sais pas).	<b>N</b>

Codage et transcription des données

---

Dans les deux langues cibles, les réponses obtenues en production et en imitation avec changement des arguments (causateur et causataire) ont été codées suivant une seule et même grille. Notre choix s'explique par le fait qu'au cours de ces deux tâches expérimentales, les sujets enregistrés étaient amenés à produire les mécanismes causatifs de leur langue en présence ou non d'un modèle structural fourni par l'enquêtrice.

Pour classer les réponses des participants francophones et bulgarophones en production et en imitation, nous avons tenu compte de trois principaux critères (*cf.* tableaux 15 & 16) :

- a) Critères morphosyntaxiques – ils nous ont permis de rassembler tous les usages (corrects ou non conventionnels) des mécanismes causatifs en français et en bulgare ;
- b) Critères sémantico-syntaxiques – ils nous ont permis de réunir toutes les réponses centrées sur l'événement *causateur*, l'événement *causé* ou les deux à la fois ;
- c) Autres cas – nous avons rangé dans cette catégorie les productions restantes. Plus précisément, nous y avons inclus les réponses pertinentes vis-à-vis des scènes visionnées mais ne s'inscrivant pas dans l'expression de la causativité, ainsi que les réponses sans lien avec les extraits vidéo et enfin, les non réponses.

Pour coder les performances des enfants francophones et bulgarophones en compréhension des mécanismes causatifs de leur langue, nous avons utilisé une seule et même grille pour l'ensemble des verbes cibles. D'ailleurs, nous avons déjà mentionné les codes utilisés (*cf.* tableau 9 ci-dessus).

La tâche de compréhension étant celle où il fallait identifier avec précision le comportement de l'enfant, nous avons demandé à deux autres codeurs<sup>82</sup> (un pour le français et un pour le bulgare) d'annoter les performances des enfants. Chaque codeur devait choisir au hasard dix sujets parmi les enfants des trois tranches d'âge. Ensuite, nous avons procédé à des comparaisons ; finalement, dans les deux langues cibles, notre codage et celui effectué par le second codeur se sont avérés identiques dans 8 cas sur 10<sup>83</sup>.

Après avoir élaboré les grilles de codage, nous avons effectué une transcription orthographique des réponses obtenues sous forme de tableaux sur Excel.

---

<sup>82</sup> Les deux codeurs ont été choisis parmi nos connaissances.

<sup>83</sup> Un accord de juges plus formalisé est en cours.



Codage et transcription des données

---

Une fois la transcription terminée, les données ont été soumises à un traitement statistique, que nous avons effectué à l'aide du logiciel SPSS. Les résultats des analyses quantitatives seront présentés dans les deux chapitres suivants.

### 3.5. Choix des tests statistiques

Les données que nous avons recueillies auprès des locuteurs francophones et bulgarophones par le biais des trois tâches expérimentales (production, compréhension et imitation) ont été soumises à des traitements statistiques. Les lignes qui suivent seront donc consacrées à une brève présentation des tests d'inférence statistiques, utilisés dans le cadre de notre recherche.

Nous avons utilisé plusieurs techniques statistiques, paramétriques et non paramétriques. Rappelons que, les tests paramétriques portent sur un paramètre (comme la moyenne) et leur utilisation nécessite la vérification d'un certain nombre de conditions d'application (Dancey & Reidy, 2007 : 171-173) :

- a) La variable étudiée doit avoir une distribution normale (les scores de cette variable doivent être distribués normalement autour de la moyenne et la distribution doit avoir une forme en cloche) ;
- b) Les variances dans les différentes populations doivent être approximativement égales ;
- c) Il ne faut pas qu'il y ait des valeurs aberrantes (scores extrêmes).

Les tests paramétriques sont donc des techniques statistiques très puissantes. Les tests non paramétriques, en revanche, ont des conditions d'application plus souples (par exemple, la variable étudiée ne présente pas une distribution normale ou les échantillons sont réduits et asymétriques). De plus, ils fonctionnent en remplaçant les scores bruts par des rangs (numéros d'ordre) et les statistiques sont calculées sur cette base (*cf.* Dancey & Reidy, 2007).

Le premier test statistique que nous avons utilisé dans le cadre de notre étude est l'ANOVA simple ('ANalysis Of Variance'). C'est une technique paramétrique permettant de comparer une variable dépendante (ex. : le pourcentage de *faire + Vinf* juste) selon plusieurs groupes (ex. : les 3-4 ans, les 4-5 ans, les 5-6 ans, les adultes). Ces groupes forment des échantillons indépendants, car chaque participant apparaît dans une seule et unique condition (ex. : l'enfant X du groupe des 4-5 ans apparaît une seule fois, uniquement dans le cadre de cet échantillon et il fournit un score précis vis-à-vis de la variable dépendante *faire + Vinf* juste). Les échantillons indépendants constituent les différentes modalités du facteur (ou *variable indépendante*) en fonction duquel nous étudions la/les variable(s) dépendante(s).

## Choix des tests statistiques

Dans notre cas, le facteur (VI) est l'âge des participants et les variables dépendantes (VD), ce sont les différents types de réponses (ex. : pourcentages de *faire* + *Vinf* juste ou déviant, pourcentages d'erreurs par surgénéralisation etc.). Ainsi, le test statistique d'ANOVA simple permet de comparer les moyennes de plusieurs groupes indépendants en cherchant une éventuelle différence significative entre eux (Dancey & Reidy, 2007).

Cependant, lorsque pour certaines variables dépendantes nous obtenions des moyennes égales à 0, nous préférons réaliser l'équivalent non paramétrique de l'ANOVA simple, soit le Test de Kruskal-Wallis. Ce dernier cherche à démontrer une différence significative de rangs moyens entre groupes indépendants (Dancey & Reidy, 2007).

Lorsque l'ANOVA simple révélait des différences significatives entre les scores moyens des groupes comparés, nous étions amenée à effectuer des comparaisons multiples par paires, afin d'explorer plus précisément où se situaient les écarts significatifs. À cette fin, nous avons utilisé le test LSD ('Least Significant Difference'). C'est l'un des nombreux tests de comparaisons multiples *a posteriori* (post-hoc), pratiqués par les chercheurs (Dancey & Reidy, 2007 ; Howell, 1998). Par contre, lorsque le test de Kruskal-Wallis fournissait un résultat significatif, nous comparions 2 par 2 les rangs moyens associés à nos échantillons indépendants à l'aide du test non paramétrique de Mann-Whitney.

Un autre test paramétrique largement utilisé dans notre recherche est l'ANOVA pour plan à mesures répétées. Cette technique statistique permet de comparer plusieurs échantillons appariés (liés). A la différence de l'ANOVA simple, où chaque participant fournit un seul score relatif à une seule condition d'observation, dans le cadre de l'ANOVA à mesures répétées, chaque participant fournit un score correspondant à chacune des conditions d'observation (*cf.* Dancey & Reidy, 2007).

Nous avons appliqué le test d'ANOVA pour plan à mesures répétées dans les cas suivants :

- a) pour étudier l'effet de la catégorie de verbes (propriétés sémantico-syntaxiques et fréquence des verbes cibles) sur la production de *faire* + *Vinf* (*cf.* ch. 4, section 4.2.1.2.2.) ;
- b) pour étudier l'effet du jet sur la production de *faire* + *Vinf* (*cf.* ch. 4, section 4.2.1.2.3.) et des mécanismes causatifs bulgares (*cf.* ch. 5, section 5.2.1.2.2.) ;

## Choix des tests statistiques

- c) pour étudier l'effet de la tâche expérimentale (ou *condition d'observation*) : production vs imitation (*cf.* ch. 4, section 4.2.3. & ch. 5, section 5.2.3.) ;
- d) pour étudier l'effet du type de procédé causatif sur la disponibilité, la justesse et la compréhension de ces mécanismes linguistiques (*cf.* par exemple ch. 4, sections 4.3.1. & 4.3.2.).

Lorsque l'ANOVA à mesures répétées n'était pas réalisable du fait d'échantillons réduits et inégaux ou de moyennes à valeur 0, nous optons pour son équivalent non paramétrique, soit le Test de Friedman.

Un dernier type de techniques statistiques auxquelles nous avons eu recours dans le cadre de notre travail de recherche, ce sont les tests de corrélations. Ceux-ci ont pour objectif de montrer « s'il existe un lien entre les variables [étudiées] et si ce lien est assez fort pour qu'on soit presque certain qu'il n'a pas pu être observé par hasard » (Dancey & Reidy, 2007 : 190). La force du lien entre les variables  $x$  et  $y$  s'appelle *coefficient de corrélation linéaire* (ou *r de Pearson*). Ces valeurs varient de 0 (lorsqu'il n'y a aucun lien entre les variables) à 1 (en cas de parfaite relation entre les variables) (*idem*). Si les échantillons dont on dispose sont réduits ou qu'on n'a pas de certitude quant à la normalité de distribution de nos données, il est préférable d'utiliser le *coefficient de Spearman* ( $r_s$ ) (p. 570-571).

Dans le cadre de notre étude, nous avons eu recours à deux types de tests de corrélation. D'abord, la corrélation simple (ou *bivariée*), pour étudier le lien entre les différentes sources de données fréquentielles concernant nos verbes et constructions cibles (*cf.* section 3.2.1. *supra*). Puis, nous avons réalisé des tests de corrélation partielle (avec contrôle de la variable 'âge'), afin d'étudier le lien entre la production et la compréhension des mécanismes causatifs en français et en bulgare (*cf.* ch. 4, section 4.2.2. & ch. 5, section 5.2.2.).

L'importance des tests d'inférence statistiques réside dans le fait qu'ils permettent d'estimer le risque que l'on prend en généralisant un résultat de l'échantillon à la population dont il est issu. Il est communément admis qu'un résultat est généralisable, si le risque ( $p$ ) est inférieur ou égal à 0.05 (5%) ; un tel résultat est considéré comme significatif. Par contre, dans le cas où le risque ( $p$ ) est supérieur à 0.05 (5%), on parle de résultat non significatif ; il n'est pas généralisable à la population et donc on ne le prend pas en considération (*cf.* Nardy, 2008 : 145 ; Dancey & Reidy, 2007 : 155-159).

## **Remarques conclusives**

Dans ce chapitre, nous avons exposé l'ensemble des démarches méthodologiques qui nous ont permis de réaliser notre étude contrastive. Nous avons présenté successivement les participants francophones et bulgarophones, ainsi que les tâches expérimentales qui leur ont été proposées. Nous avons expliqué également le codage des données collectées et le choix des procédures statistiques, mises en œuvre pour leur traitement.

Dans les deux chapitres suivants, nous nous centrerons sur la présentation et l'analyse des données obtenues auprès des locuteurs francophones et bulgarophones.

# CHAPITRE 4. LES ENFANTS FRANCOPHONES :

## ANALYSE QUANTITATIVE DES DONNEES

### Introduction

Le chapitre qui suit sera consacré à la présentation et à l'analyse des données obtenues auprès des locuteurs francophones. Nous commencerons l'exposé par les passations d'essai qui ont fourni des résultats encourageants et, par conséquent, validé notre protocole expérimental. Nous enchaînerons par la présentation et l'analyse des données issues de nos trois tâches expérimentales : production, compréhension et imitation avec changement des arguments (causateur et causataire). Pour finir, nous nous centrerons sur l'exposé des résultats de l'étude supplémentaire, construite autour d'une seule tâche – la production. Nous rappelons que, ce recueil complémentaire de données a pour objectif d'examiner la possibilité d'un biais expérimental, à savoir l'éventuel effet d'amorçage du verbe *faire*, présent à la fois dans la formulation de nos questions en tâche de production (étude principale) et dans la structure du prédicat complexe *faire + Vinf*.

### 4.1. Résultats des passations d'essai

Comme mentionné précédemment (*cf.* ch. 3, section 3.2.3.), les passations d'essai réalisées auprès de quatre locuteurs francophones avaient pour objectif de vérifier la faisabilité de notre protocole expérimental à trois tâches.

La tâche de production est la seule à avoir été testée auprès des quatre sujets, les deux enfants âgés de 4 à 5 ans et les deux adultes. Cette tâche expérimentale s'est révélée réussie dans le sens où, les huit extraits vidéo que les participants ont visionnés sur l'ordinateur pouvaient effectivement éliciter les mécanismes causatifs. Chez les enfants comme chez les adultes, la plupart des constructions *faire + Vinf* apparaissaient après notre troisième question (en jet 2) et non pas spontanément (en jet 1). Pour ce qui est des causatifs lexicaux *tuer* et *montrer*, nous n'avons constaté aucune difficulté de production ; par contre, ces deux cibles

Résultats des Passations d'essai

---

verbales étaient souvent produites spontanément, c'est-à-dire avant nos questions ou après la première.

Le test de la tâche de compréhension effectué auprès des deux enfants a également été réussi. Les sujets observés ont su simuler avec des figurines les situations causatives évoquées par l'enquêtrice. Ce sont tout de même les scènes autour des verbes *boire* et *manger*, ainsi que celles impliquant les causatifs lexicaux *tuer* et *montrer* qui ont été jouées avec le plus d'aisance.

La dernière tâche testée auprès des deux enfants francophones était celle d'imitation avec changement des arguments (causateur et causataire). Les résultats obtenus ont révélé un impact positif du modèle structural fourni par l'enquêtrice sur la production du prédicat complexe *faire + Vinf* d'un côté, et sur celle des causatifs lexicaux *tuer* et *montrer* de l'autre.

Finalement, les passations d'essai nous ont fourni des résultats encourageants ; elles ont par conséquent validé la faisabilité de notre protocole expérimental à trois tâches.

Résultats de l'**Étude principale** : les six verbes cibles

Résultats de la **tâche de production** : Typologie générale des réponses en production

---

## 4.2. Résultats de l'étude principale : les six verbes cibles

La première partie de la présentation des résultats concernant l'étude principale sera consacrée aux observations issues des tâches de production, de compréhension et d'imitation avec les six verbes cibles *rire, pleurer, tomber, danser, boire et manger*.

### 4.2.1. Résultats de la tâche de production

La présentation et l'analyse des données françaises concernant la tâche de production se feront dans l'ordre suivant.

Dans un premier temps, nous exposerons de manière détaillée l'ensemble des catégories de réponses fournies par les enfants et les adultes. Nous analyserons ces données sous trois angles différents. Le premier cas de figure concerne l'expression juste ou déviante de la causativité. Le second cas de figure est relatif à la décomposition de la situation causative en événement *causateur* ou/et événement *causé*. Le troisième cas de figure inclut des réponses pertinentes vis-à-vis des scènes visionnées dans les extraits vidéo, mais qui ne s'inscrivent pas dans la notion de *causativité*.

Dans un deuxième temps, nous nous centrerons sur le prédicat complexe *faire + Vinf*. Nous examinerons successivement sa disponibilité et sa justesse, puis sa sensibilité à la catégorie de verbes (propriétés sémantico-syntaxiques et fréquence des verbes cibles). Nous aborderons par la suite la production de la construction *faire + Vinf* en fonction du moment du protocole expérimental où l'on peut la produire : soit en réponse spontanée avant les questions de l'enquêtrice ou en réponse à la première question (production en jet 1), soit après la troisième et dernière question de l'enquêtrice (production en jet 2)<sup>84</sup>.

---

<sup>84</sup> Nous rappelons qu'après la deuxième question de l'enquêtrice, l'apparition d'un mécanisme causatif est impossible, puisque c'est une question orientée vers l'action ou l'état du causataire (*pour la scène où l'on voit une grande sœur qui fait rire un bébé* : 1/ Que fait la grande sœur ? → Elle tire la langue // Elle **fait rire** le bébé ; 2/ Que fait le bébé ? → Il rit ; 3/ La grande sœur tire la langue et comme ça qu'est-ce qu'elle fait au bébé ? → Elle **fait rire** le bébé.) (cf. également ch. 3, section 3.2.2.1., tableau 7).



Résultats de l'**Etude principale** : les six verbes cibles

Résultats de la **tâche de production** : Typologie générale des réponses en production

---

Finalement, nous concluons cette présentation des productions par une analyse de la compétition entre les mécanismes linguistiques, lorsque la langue standard permet l'usage de différents dispositifs. Nous nous centrerons plus précisément sur les verbes *boire* et *manger*.

#### 4.2.1.1. Typologie générale des réponses en production

---

Nous commençons donc la présentation des résultats relatifs à la tâche de production par une vue d'ensemble sur les stratégies langagières, adoptées par les locuteurs francophones face aux extraits de dessins animés.

##### 4.2.1.1.1. Premier cas de figure – expression de la causativité

Nous avons commencé par relever dans les données collectées tous les cas où les locuteurs enregistrés (enfants et adultes) ont décrit les situations potentiellement causatives des dessins animés par le dispositif linguistique attendu. Nous y avons distingué les emplois canoniques des usages non conventionnels. Le tableau 17 ci-dessous indique quelle est la part qui revient à chaque procédé linguistique parmi l'ensemble des réponses obtenues lors de la première tâche expérimentale. Les moyennes respectives sont donc calculées sur le total des réponses codées en production (jet 1 & jet 2), en excluant les non réponses. Remarquons que, l'ensemble des réponses codées inclut également des productions pertinentes vis-à-vis de la scène visionnée, mais qui ne rentrent pas dans le cadre de la causativité.

Résultats de l'Étude principale : les six verbes cibles

Résultats de la tâche de production : Typologie générale des réponses en production

Tableau 17 : Cas d'expression de la causativité en production

Expression de la causativité	3-4 ans (25)		4-5 ans (21)		5-6 ans (25)		Adultes (42)		Total (113)	
	M (%)	E	M (%)	E	M (%)	E	M (%)	E	M (%)	E
<b>I. Expression juste de la causativité</b>										
1. Lexical juste ( <i>amuser, renverser, casser, nourrir</i> )	1,5	4	0,5	2	2,3	4	6	9	3,1	7
2. Faire + Vinf juste	8,7	11	18,4	16	16,7	14	31,3	18	20,6	18
<b>II. Expression non conventionnelle de la causativité</b>										
1. Lexical déviant ( <i>casser</i> )	0,7	3	0,0	0	0,3	2	0,0	0	0,2	1
2a. Faire + Vinf avec erreur sur la fonction syntaxique du causataire	2,1	5	3,1	5	4,7	9	0,0	0	2,1	5
2b. Faire + Vinf avec 1 ou 2 arg(s) absent(s)	5,9	10	3,9	6	3,9	6	0,6	3	3,1	7
3. Insertions	0,4	2	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,1	1
4. Surgénéralisations	1,7	4	3,5	9	1,2	3	0,0	0	1,3	5
5. Faire + V conjugué	0,0	0	2	5	0,0	0	0,0	0	0,4	2
6. Ellipses de <i>faire + Vinf</i>	0,0	0	0,0	0	1,6	5	0,0	0	0,4	2
7. Transitivity (alternances causatives)	0,0	0	0,7	3	0,0	0	0,0	0	0,1	1

M (%) – Moyennes (en pourcentages) ; E – Ecart-type

La présentation des réponses s'inscrivant dans le cadre de la causativité se fait en deux parties. D'abord, nous commentons les emplois justes des mécanismes causatifs en français (tableau 17, section I.). Ensuite, nous discutons tous les cas d'expression non conventionnelle de la causativité (tableau 17, section II).

Résultats de l'**Etude principale** : les six verbes cibles

Résultats de la **tâche de production** : Typologie générale des réponses en production

---

#### 4.2.1.1.1.1. Expression juste de la causativité

Sous l'étiquette d'*expression juste de la causativité*, nous avons réuni tous les usages conventionnels du prédicat complexe *faire + Vinf* et de quelques causatifs lexicaux, tels que *amuser, renverser, nourrir, casser*.

Commençons par les causatifs lexicaux produits dans le cadre de quatre verbes cibles faisant partie de notre protocole expérimental, à savoir *rire, tomber, boire* et *manger*. Voici quelques exemples tirés du corpus recueilli, qui illustrent les usages conventionnels des causatifs lexicaux en français :

Verbe cible : **rire** ; Extrait vidéo où l'on voit une fille qui **fait rire** un bébé :

(135) COL, fille (4;3 ans) : Elle l'**amuse**<sup>85</sup>.

Verbe cible : **tomber** ; Extrait vidéo montrant un petit robot qui **fait tomber** un grand robot ; après la chute, le grand robot se casse en plusieurs morceaux :

(136) CHR, M, Adulte : Il le **renverse**<sup>86</sup>.

(137) KIL, garçon (3;5 ans) : Il **a cassé** le grand robot.

(138) CLA, fille (3;11 ans) : Il le **casse** en mille morceaux.

Verbe cible : **boire**<sup>87</sup> ; Extrait vidéo montrant une maman qui donne le biberon à son bébé :

(139) PAB, garçon (5;9 ans) : Elle le **nourrit**.

Verbe cible : **manger** ; Extrait vidéo où l'on voit un kangourou qui **fait manger** du miel à un petit ours :

(140) STE, M, Adulte : Il **nourrit** le petit ours.

---

<sup>85</sup> Pour rappel sur le phénomène de l'*alternance décausative*, cf. ch. 1, section 1.3.1.1.

<sup>86</sup> Le verbe *tomber* forme une paire supplétive avec *renverser* de la même manière que *mourir* – *tuer* et *voir* – *montrer*. Pour rappel sur la question, cf. ch. 1, section 1.3.1.3.

<sup>87</sup> Nous rappelons que dans le cadre de la cible *boire*, la séquence vidéo montre une maman en train de donner le biberon à son bébé. Cette scène peut être décrite de deux façons : a) *La maman fait boire du lait au bébé.* ; b) *La maman nourrit le bébé.*

Résultats de l'**Étude principale** : les six verbes cibles

Résultats de la **tâche de production** : Typologie générale des réponses en production

---

D'après le tableau 17 (section I.1.), l'usage des causatifs lexicaux *amuser*, *renverser*, *casser* et *nourrir* à la place des prédicats complexes *faire rire*, *faire tomber*, *faire boire* et *faire manger* n'est pas fréquent chez les sujets observés (moyennes variant entre 0,5% et 6%). Toutefois, l'ANOVA simple montre qu'il existe une différence significative entre les quatre groupes de participants ( $F(3;109) = 4,39$  ;  $p = .01$ ). Le test post-hoc LSD révèle que les scores des adultes sont significativement différents de ceux calculés pour chaque échantillon d'enfants (avec le groupe des 3-4 ans :  $p = .01$  ; avec le groupe des 4-5 ans :  $p = .002$  ; avec le groupe des 5-6 ans :  $p = .03$ ). Ce sont donc les locuteurs compétents de notre étude - les adultes - qui recourent le plus souvent à des causatifs lexicaux pour décrire les scènes visionnées.

L'expression juste de la causativité est avant tout marquée par les emplois conventionnels du prédicat complexe *faire + Vinf* – le mécanisme causatif par excellence en français. Le critère que nous avons adopté pour juger de la justesse de la construction factitive comprend les emplois canoniques, ainsi que les hésitations au niveau du genre des arguments (causateur et causataire). Nous nous sommes permis cette souplesse, car les variations sur le genre des arguments ne représentent pas des erreurs inhérentes à la construction, mais sont également observables avec des verbes simples. Par conséquent, pour juger de la justesse de la construction factitive en production, il était important de prendre en considération la forme correcte de la structure *faire + Vinf*, ainsi que le bon positionnement syntaxique des arguments. Voici quelques exemples représentatifs tirés de nos données :

(141) GAR, fille (5;4 ans) : Le petit robot **fait tomber** le grand.

(142) THA, garçon (4;11 ans) : Elle **fait pleurer** Tarzan.

(143) JUL, garçon (4 ans) : \*Il (la fille) le **fait rigoler**.

(144) MAR, garçon (4;11 ans) : Il \*le (la sorcière) **fait danser**.

(145) IRI, fille (3;5 ans) : Elle le **fait rire**.

En observant les moyennes illustrées dans le tableau 17 (section I.2.) ci-dessus, nous nous apercevons que les scores concernant la production de *faire + Vinf* juste<sup>88</sup> augmentent

---

<sup>88</sup> Nous reviendrons sur la question de la disponibilité et de la justesse de *faire + Vinf* dans la section 4.2.1.2.1. plus loin.

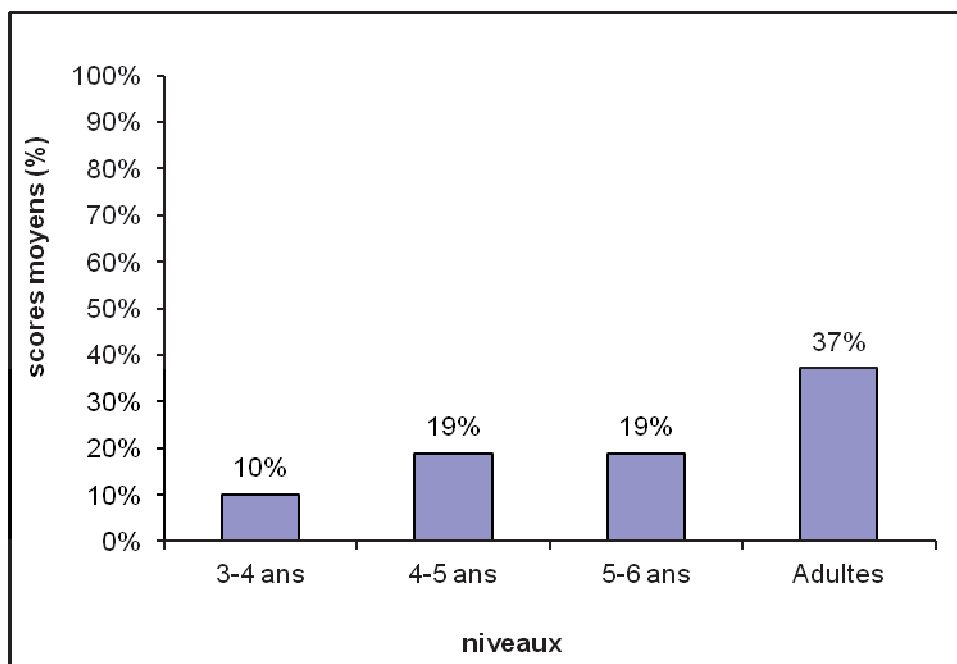
Résultats de l'**Etude principale** : les six verbes cibles

Résultats de la **tâche de production** : Typologie générale des réponses en production

entre le groupe des 3-4 ans et celui des 4-5 ans (de 8,7% à 18,4%). Puis, entre 4-5 et 5-6 ans, les scores des enfants sont plus ou moins stables (moyennes respectives de 18,4% et 16,7%), avant de repartir à la hausse dès l'âge de 6 ans (de 16,7% à 31,3%). L'ANOVA simple révèle une différence significative entre les quatre groupes de locuteurs ( $F(3;109) = 12,16$  ;  $p < .001$ ). Le test de comparaisons multiples LSD indique que les scores des plus jeunes francophones de notre échantillon sont significativement différents de ceux mesurés auprès des enfants entre 4 et 5 ans ( $p = .04$ ). De plus, les performances des adultes s'éloignent de manière significative de celles démontrées par chaque groupe d'enfants (avec le groupe des 3-4 ans et celui des 5-6 ans :  $p < .001$  ; avec le groupe des 4-5 ans :  $p = .002$ ).

Pour mieux observer l'évolution de l'expression juste de la causativité avec l'âge, nous avons réuni les catégories de réponses présentées ci-dessus. Le graphique 1 illustre les scores ainsi obtenus :

Graphique 1 : Evolution de l'expression juste de la causativité avec l'âge<sup>89</sup>



Selon le graphique 1, l'expression juste de la causativité en français évolue suivant une courbe ascendante (moyennes comprises entre 10% et 37%). Toutefois, entre l'âge de 4 et 6 ans, les performances des enfants en production des mécanismes causatifs connaissent une

<sup>89</sup> Les pourcentages moyens sont calculés sur le total des réponses codées en production, en excluant les non réponses.

Résultats de l'**Étude principale** : les six verbes cibles

Résultats de la **tâche de production** : Typologie générale des réponses en production

---

période de stabilité (moyennes atteignant 19%). L'ANOVA simple indique une différence significative entre les tranches d'âge ( $F(3;109) = 18,05; p < .001$ ). Le test post-hoc LSD révèle, d'une part, l'existence d'un écart significatif entre le groupe des 3-4 ans et celui des 5-6 ans ( $p = .05$ ); d'autre part, il montre que les scores des adultes sont significativement différents de ceux fournis par chaque groupe d'enfants ( $p < .001$ ). Ce sont donc les locuteurs compétents de notre étude - les adultes - qui mobilisent le plus correctement les dispositifs linguistiques de sens causatif pour la description des scènes visionnées sur l'ordinateur. Soulignons toutefois qu'entre 3-4 ans et 5-6 ans, les enfants progressent puisqu'ils doublent leurs pourcentages d'expression juste de la causativité.

#### 4.2.1.1.1.2. *Expression non conventionnelle de la causativité*

Les réponses s'inscrivant dans le cadre de la causativité n'avaient pas toujours une forme canonique. Nous avons également observé des emplois qui présentaient certains écarts à la norme linguistique. Tous ces usages inhabituels des mécanismes causatifs en français sont abordés ci-après.

##### ➤ Emplois déviants concernant les causatifs lexicaux

Nous avons précédemment remarqué que l'usage des causatifs lexicaux *amuser* (cible *rire*), *renverser* (cible *tomber*) et *nourrir* (cibles *boire* et *manger*) est conventionnel. Seul le verbe labile *casser* connaît quelques déviations occasionnelles de la norme linguistique (cf. tableau 17, section II.1.), telles que les erreurs sur la fonction syntaxique du clitique renvoyant au causataire, ou encore, la suppression des deux arguments (causateur et causataire). Considérons les exemples suivants :

Verbe cible : **tomber** ; Extrait vidéo montrant un petit robot qui **fait tomber** un grand robot ; après la chute, le grand robot se casse en plusieurs morceaux :

(146) CED, fille (3;7 ans) : Il \*le **casse** la jambe.

(erreur sur la fonction syntaxique du clitique : objet à la place du datif)

(147) YOU, garçon (3;5 ans) : \*Ø + **casser** + Ø.

(verbe *casser* à l'infinitif + suppression des arguments)

Résultats de l'**Etude principale** : les six verbes cibles

Résultats de la **tâche de production** : Typologie générale des réponses en production

---

Selon les moyennes affichées dans le tableau 17 (II.1.), les emplois déviants du verbe *casser* constituent un phénomène très rare ; ceux-ci marquent principalement les productions des plus jeunes francophones (moyenne de 0,7%). Le test non paramétrique de Kruskal-Wallis ne révèle aucune différence significative entre les quatre groupes de locuteurs ( $p > .05$ ).

➤ Emplois déviants concernant le prédicat complexe *faire + Vinf*

Nous nous centrerons à présent sur les usages non conventionnels du prédicat complexe *faire + Vinf*. Ceux-ci peuvent être répartis en deux grandes catégories. La première catégorie comprend les erreurs sur la fonction syntaxique du causataire, qu'il soit encodé par un clitique ou par un syntagme nominal, ainsi que la suppression de l'un, ou bien, des deux arguments (causateur et causataire). La seconde catégorie d'usages inappropriés inclut quelques cas où l'intégrité même de la construction factitive se trouve affectée. Nous considérerons plus exactement cinq types de réponses où *faire + Vinf* ne fonctionne plus comme un prédicat complexe, à savoir les insertions, les erreurs par surgénéralisation, la conjugaison du verbe lexical, les ellipses de *faire + Vinf* et les transitivity causatives. Chacun des emplois déviants mentionnés ci-dessus sera présenté de manière détaillée dans les lignes qui suivent.

• Erreurs affectant les arguments au sein de la construction factitive

- Erreurs sur la fonction syntaxique du causataire (clitique ou syntagme nominal)

Il est question ici de déviations affectant essentiellement l'argument *causataire*. Qu'il soit réalisé sous forme de clitique ou de syntagme nominal, chez certains jeunes francophones, celui-ci apparaît dans la position de l'objet indirect (datif) au lieu d'occuper la position de l'objet direct (accusatif), propre à la construction verbale. Le cas contraire est également possible, mais il survient beaucoup moins souvent. Quant à l'argument *causateur*, il est majoritairement exprimé par un clitique ; l'hésitation au niveau du genre grammatical peut se produire à titre exceptionnel. Illustrons toutes ces catégories de réponses par des exemples représentatifs, extraits de notre corpus :

Résultats de l'**Étude principale** : les six verbes cibles

Résultats de la **tâche de production** : Typologie générale des réponses en production

---

(148) EMI, fille (3;8 ans) : \*Il **fait manger** \*à le petit ours.

(149) PAB, garçon (5;9 ans) : \*Elle **fait rire** au bébé.

(causataires - SN au datif à la place de l'accusatif requis)

(150) GUI, garçon (4;11 ans) : \*Il lui **fait danser**.

(151) AMB, fille (5;6 ans) : \*Elle lui **fait pleurer**.

(causataires - clitiques au datif à la place de l'accusatif requis)

(152) JUL, garçon (4;3 ans) : \*Il (la grenouille) lui **fait pleurer**.

(causateur - clitique, genre faux + causataire - clitique au datif au lieu de l'accusatif requis)

(153) MEH, garçon (3;3 ans) : \*Elle **fait boire** son bébé le lait.

(causataire - SN à l'accusatif au lieu du datif requis)

(154) COL, fille (4;3 ans) : \*Elle le **fait boire** son biberon.

(causataire - clitique à l'accusatif à la place du datif requis)

Des emplois déviants similaires à ceux illustrés par les exemples de (148) à (154) ont déjà été documentés dans la littérature linguistique (ex. : \**Je le fais boire du jus d'orange*, cf. Sarkar, 2002 : 191). Les fluctuations concernant les clitiques objet et datif peuvent également survenir dans le langage des adultes (cf. Lamiroy & Charolles, 2010 ; Lamiroy, 2013). Dans notre étude, en revanche, les variations sur la fonction syntaxique de l'argument *causataire* sont observables uniquement chez les enfants. Par conséquent, nous avons décidé de ranger ces réponses parmi les cas d'expression non conventionnelle de la causativité en français.

En observant les moyennes présentées dans le tableau 17 (section II.2a.) ci-dessus, nous nous apercevons que le nombre des erreurs portant sur la fonction syntaxique du causataire augmente avec l'âge (de 2,1% à 4,7%). Ce sont les enfants entre 5 et 6 ans qui en produisent le plus souvent. Le test non paramétrique de Kruskal-Wallis révèle une différence significative entre les tranches d'âge ( $\chi^2 = 13,55$  ;  $p = .004$ ). Les comparaisons des échantillons 2 par 2 à l'aide de plusieurs tests non paramétriques de Mann-Whitney montrent que les écarts significatifs se situent entre les scores des adultes et ceux de chaque groupe d'enfants (avec le groupe de 3-4 ans :  $U = 420$  ;  $p = .003$  ; avec le groupe de 4-5 ans :  $U = 315$  ;  $p < .001$  ; avec le groupe de 5-6 ans :  $U = 378$  ;  $p < .001$ ).



Résultats de l'**Étude principale** : les six verbes cibles

Résultats de la **tâche de production** : Typologie générale des réponses en production

---

- Cas de suppression de l'un ou des deux arguments (causateur et causataire)

Au cours de notre étude, nous avons également observé l'émergence d'énoncés où au moins l'une des positions syntaxiques dédiées au causateur et au causataire n'était pas occupée. Prenons, à titre d'exemple, les phrases suivantes :

(155) NAT, F, Adulte : \*Elle **fait rire** + Ø.

(156) AYA, fille (3;5 ans) : \*Elle **fait pleurer** + Ø.

(157) JUL, garçon (4 ans) : \*Elle a **fait boire** + Ø.

(causataires non exprimés)

(158) CLA, fille (3;7 ans) : \*Il (la fille) **fait rigoler** + Ø.

(159) YUN, garçon (5;4 ans) : \*Elle (le loup) **fait danser** + Ø.

(causateurs - clitiques, genre faux + causataires non exprimés)

(160) VIC, garçon (3;11 ans) : \*Ø + **fait pleurer** Tarzan.

(causateur non exprimé)

(161) JAS, garçon (3;11 ans) : \*Ø + **fait boire** le \*briberon + Ø.

(causateur et causataire non exprimés)

Les exemples de (155) à (157) illustrent la suppression de l'argument *causataire*. D'un point de vue formel, de tels usages constituent des écarts à la norme linguistique. Cependant, ils pourraient devenir acceptables, lorsque le causataire renvoie à un référent facilement identifiable grâce à notre savoir pragmatique. Par exemple, dans une phrase, telle que « Le clown **fait rire** » (c'est-à-dire, son métier consiste à faire rire les gens, dans un sens général), le causataire « les gens » pourrait être éliminé, car il est sous-entendu et déductible à partir de nos connaissances générales du monde.

Dans le cadre de notre expérimentation, les locuteurs enregistrés observent sur l'ordinateur des scènes causatives précises, impliquant des participants spécifiques, linguistiquement non effaçables. Pourtant, la non expression de l'argument *causataire* s'avère être un comportement langagier relativement fréquent, qui marque même les productions de

Résultats de l'**Étude principale** : les six verbes cibles

Résultats de la **tâche de production** : Typologie générale des réponses en production

---

certaines adultes (ex. 155). A notre avis, ce phénomène s'explique par le fait qu'en l'occurrence, le causataire est perçu comme implicite et facilement récupérable à partir de la situation d'attention conjointe que nous partagions avec le sujet enregistré<sup>90</sup>.

Si la suppression du causataire est possible dans certains contextes communicatifs, celle de l'argument *causateur*, en revanche, n'est pas acceptable, car le français est une langue à sujet obligatoire. Dans le cadre de notre étude, l'émergence d'énoncés comme ceux illustrés en (160) est extrêmement rare (une seule occurrence chez un garçon appartenant au groupe des 3-4 ans).

Nous avons également relevé des cas de non réalisation linguistique des deux arguments (causateur et causataire) à la fois (ex. 161). Mais là encore, il s'agit d'un phénomène marginal, observable chez deux garçons, dont l'un appartient au groupe des 3-4 ans et l'autre à celui des 5-6 ans<sup>91</sup>.

Revenons à présent sur les scores effectifs des locuteurs francophones en termes de production du prédicat complexe *faire + Vinf* avec un ou deux arguments absents (tableau 17, section II.2b.). Ces usages non conventionnels évoluent suivant une courbe descendante (de 5,9% pour le groupe des 3-4 ans à 0,6% chez les adultes). L'ANOVA simple indique l'existence d'une différence significative entre les tranches d'âge ( $F(3;109) = 4,29 ; p = .01$ ). Le test LSD de comparaisons multiples montre que les scores des adultes sont toujours significativement différents de ceux des enfants (avec le groupe des 3-4 ans :  $p = .001$  ; avec le groupe des 4-5 ans :  $p = .05$  ; avec le groupe des 5-6 ans :  $p = .04$ ).

En résumé, nous pouvons dire que pour maîtriser pleinement le prédicat complexe *faire + Vinf*, les jeunes francophones âgés de 3 à 6 ans doivent effectuer encore quelques progrès au niveau des arguments de cette construction.

---

<sup>90</sup> La suppression de l'argument *causataire* ne serait probablement pas survenue, si le locuteur enregistré regardait seul les différents extraits de dessins animés et qu'ensuite, il était amené à décrire chacune des scènes visionnées à l'enquêtrice. En pareilles circonstances, la non expression du causataire aurait gêné la compréhension du message linguistique.

<sup>91</sup> Nous précisons que, lorsque nous traiterons de la justesse de *faire + Vinf* en production, nous reviendrons sur les erreurs affectant les arguments au sein de la construction factitive (soit les erreurs sur la fonction syntaxique du causataire et celles liées à la suppression de l'un, voire des deux arguments). A ce moment-là, pour chacune de ces variables dépendantes, nous proposerons des pourcentages moyens plus précis, calculés sur le nombre total des constructions factitives, fournies par l'ensemble des participants (ex. : Faire + Vinf avec erreur sur la fonction syntaxique du causataire/Faire + Vinf (toutes formes confondues). Cette démarche nous permettra d'expliquer la courbe développementale relative aux emplois justes de *faire + Vinf*.

Résultats de l'**Etude principale** : les six verbes cibles

Résultats de la **tâche de production** : Typologie générale des réponses en production

---

- Erreurs portant sur l'intégrité de la structure *faire* + *Vinf*

- Insertions

En tant qu'usages déviants, les insertions se caractérisent par l'apparition d'un syntagme nominal entre l'auxiliaire causatif *faire* et l'infinitif du verbe lexical. Comme rapporté par Sarkar (2000 ; 2002), il est plus exactement question d'un mauvais placement du clitique renvoyant au causataire (ex. : \**Je fais les sauter* ; \**Pas capable de faire lui bouger les pieds.*)<sup>92</sup>. Dans ce cas-là, la factitive *faire* + *Vinf* fonctionne comme une construction moins grammaticalisée à deux prédicats autonomes ('biclausal interpretation').

Dans notre étude, les insertions sont extrêmement rares ; en effet, nous en avons relevé une seule occurrence en production :

(162) IRI, fille (3;5 ans) : \*Elle **fait le boire**.

Les moyennes calculées étant quasiment nulles (*cf.* tableau 17, section II.3.), nous avons appliqué le test de Kruskal-Wallis qui n'a révélé aucune différence significative entre les quatre groupes de participants ( $p > .05$ ).

Rappelons que, suite à ses observations réalisées auprès de huit enfants monolingues francophones âgés de 1;9 à 4 ans, Sarkar (2000 ; 2002) constate que le mauvais placement du causataire représente un phénomène rare et temporaire qui de plus, coexiste avec l'usage conventionnel des constructions factitives. Etant donné l'âge plus avancé des enfants participant à notre expérimentation (entre 3 et 6 ans), l'absence quasi totale d'exemples similaires n'a rien de surprenant.

- Erreurs par surgénéralisation

Comme mentionné précédemment (*cf.* ch. II, section 2.2.2.2.), les erreurs par surgénéralisation marquent une étape importante dans le développement langagier des enfants (Tomasello, 2003 ; 2004). Celles-ci indiquent qu'à partir d'expériences langagières concrètes,

---

<sup>92</sup> Ces exemples sont empruntés à Sarkar (2002 : 182-183). Le premier est produit par un garçon âgé de 2;1 ans et le second est fourni par une fille âgée de 3;5 ans.

Résultats de l'**Étude principale** : les six verbes cibles

Résultats de la **tâche de production** : Typologie générale des réponses en production

---

les enfants ont commencé à former des constructions abstraites servant des fonctions communicatives précises.

Dans le cadre de notre étude, les erreurs par surgénéralisation consistent en l'ajout inapproprié de l'auxiliaire causatif *faire* à des verbes ou des constructions qui véhiculent déjà un sens causatif. Prenons quelques exemples tirés des données recueillies :

(163) EMI, fille (3;8 ans) : \*Il fait **casser** le grand robot.

(164) a) JUL, fille (4;8 ans) : \*Elle le fait **faire pleurer**.

b) \*Elle le fait **faire boire**.

L'erreur par surgénéralisation exemplifiée en (163) consiste en l'ajout inapproprié du verbe *faire* au causatif lexical *casser*. L'exemple (164 a & b) illustre plutôt des cas de redoublement du verbe *faire*, c'est-à-dire que l'auxiliaire causatif est ajouté à une construction factitive.

Observons maintenant les scores effectifs des enfants francophones inclus dans notre expérimentation en termes de production d'erreurs par surgénéralisation (cf. tableau 17, section II.4). On s'aperçoit que ces emplois déviants émergent le plus souvent chez les enfants âgés de 4 à 5 ans (moyenne de 3,5%). Le test de Kruskal-Wallis révèle effectivement une différence significative globale entre les tranches d'âge ( $\chi^2 = 7,92$  ;  $p = .05$ ). Toutefois, les tests non paramétriques de Mann-Whitney ne font apparaître un écart significatif qu'entre les adultes et les trois échantillons d'enfants (avec le groupe des 3-4 ans :  $U = 441$  ;  $p = .01$  ; avec le groupe des 4-5 ans :  $U = 357$  ;  $p = .004$  ; avec le groupe des 5-6 ans :  $U = 462$  ;  $p = .02$ ).

Finalement, nos données montrent que, les généralisations abusives liées à l'encodage de la causativité en français évoluent suivant la courbe classique en U inversé.

- Faire + V conjugué

Un autre type de productions intéressantes avec distorsion de la structure *faire + V<sub>inf</sub>* est représenté par la catégorie appelée *faire + V lexical conjugué* (présent). En l'occurrence, la construction factitive comprend deux verbes fléchis, à savoir l'auxiliaire causatif *faire* et le verbe lexical qui est censé apparaître à l'infinitif. Illustrons ces usages déviants par quelques phrases tirées de notre corpus :

Résultats de l'**Etude principale** : les six verbes cibles

Résultats de la **tâche de production** : Typologie générale des réponses en production

---

(165) BIL, garçon (4;2 ans) : \*Il (la fille) \*la (le bébé) \***fait rigole**.

(166) MAR, garçon (4;11 ans) : Elle \***fait rigole** + Ø.

(167) COL, fille (4;3 ans) : \*Il (la grenouille) \***fait le pleure**.

Des emplois non conventionnels comme ceux illustrés par les exemples de (165) à (167) sont fort intéressants du point de vue développemental. Ils montrent que les jeunes francophones savent quelle est la nature de l'unité linguistique qui doit occuper l'emplacement vide, disponible immédiatement après l'auxiliaire causatif *faire* au sein de la construction factitive. Les enfants produisent donc une séquence de *faire* + *verbe*. Mais parfois, en essayant de retrouver par eux-mêmes la forme verbale appropriée (soit l'infinitif), il arrive que les jeunes francophones fassent quelques erreurs de performance.

Hormis l'émergence d'une forme verbale fléchie à la place de l'infinitif requis après l'auxiliaire causatif *faire*, les exemples de (165) à (167) rappellent certaines erreurs, auparavant mentionnées, caractérisant l'usage du prédicat complexe *faire* + *Vinf*. Il est plus exactement question de l'hésitation au niveau du genre des arguments *causateur* et *causataire* (en 165), de la non réalisation linguistique du causataire (en 166) et enfin, de l'insertion inappropriée du clitique *causataire* entre *faire* et le verbe lexical (en 167).

L'usage d'une construction factitive du type *faire* + *V conjugué* est observable uniquement chez les enfants âgés de 4 à 5 ans (moyenne de 2%) (cf. tableau 17, section II.5.). D'après le test statistique de Kruskal-Wallis, il existe une différence significative entre les tranches d'âge ( $\chi^2 = 13,38$  ;  $p = .004$ ). Ce sont les scores des enfants appartenant au groupe des 4-5 ans, qui s'éloignent significativement de ceux mesurés auprès des autres participants (avec le groupe des 3-4 ans et des 5-6 ans :  $U = 225$  ;  $p = .05$  ; avec les adultes :  $U = 378$  ;  $p = .01$ ).

Sachant que les enfants âgés de 4 à 5 ans sont les seuls à fournir des exemples en *faire* + *V conjugué* et qu'en même temps, ils sont ceux qui produisent le plus souvent des erreurs par surgénéralisation, nous pouvons affirmer avec plus de certitude que la tranche d'âge en question est probablement la période où les jeunes francophones deviennent productifs avec le prédicat complexe *faire* + *Vinf*.

Résultats de l'**Etude principale** : les six verbes cibles

Résultats de la **tâche de production** : Typologie générale des réponses en production

---

- Ellipses de *faire* + *Vinf*

Les ellipses sont un autre type de réponses particulières où l'intégrité du prédicat complexe *faire* + *Vinf* n'est pas préservée. Les énoncés produits dans ce cas-là se limitent au verbe lexical à l'infinitif, accompagné ou pas de l'argument *causative*. Voici à titre d'illustration le contexte dans lequel surviennent ces emplois inhabituels :

Extraits des entretiens de l'enquêtrice avec deux fillettes appartenant au groupe des 5-6 ans :

(168) Enquêtrice (question 3) : *La grenouille gonfle ses joues et comme ça qu'est-ce qu'elle fait au bébé ?*

SHO, fille (6 ans) : \* $\emptyset$  + *pleurer le bébé*.

INE, fille (5;7 ans) : \* $\emptyset$  + *pleurer* +  $\emptyset$ .

Comme l'exemple (168) nous le montre, les ellipses de *faire* + *Vinf* surviennent après la troisième question de l'enquêtrice. Nous supposons que certains jeunes francophones s'appuient sur l'information contenue dans la question qui leur est adressée et construisent leurs réponses uniquement autour des éléments jugés nouveaux (ou non dits). Il est tout de même curieux que seuls les enfants âgés de 5 à 6 ans fournissent d'exemples similaires (moyenne de 1,6%) (cf. tableau 17, section II.6.). Le test non paramétrique de Kruskal-Wallis indique une différence significative entre les tranches d'âge ( $\chi^2 = 10,75$  ;  $p = .01$ ). Les tests de Mann-Whitney comparant les échantillons 2 par 2 fournissent un seul résultat significatif, notamment entre le groupe des 5-6 ans et celui des adultes ( $U = 462$  ;  $p = .02$ ).

En résumé, nous interprétons les ellipses de *faire* + *Vinf* comme des raccourcis communicatifs, qui marquent les productions de certains jeunes francophones, en dépit du fort degré de fusion entre l'auxiliaire causatif *faire* et l'infinitif du verbe lexical.

- Cas de transitivation causative

Le dernier type d'usages déviants, que nous avons observés dans le cadre de l'expression de la causativité consistent à insérer un verbe intransitif dans une structure transitive, en lui attribuant ainsi un sens causatif. Il s'agit, plus précisément, du phénomène de transitivation causative, amplement documenté aussi bien dans des ouvrages de description

Résultats de l'**Étude principale** : les six verbes cibles

Résultats de la **tâche de production** : Typologie générale des réponses en production

---

linguistique (Larjavaara, 2000 ; Krötsch & Oesterreicher, 2003 ; Novakova, 2005 ; 2006 ; 2010 b, d)<sup>93</sup>, que dans ceux à portée développementale (Bowerman, 1974 ; 1982a ; Berman, 1982 ; Figueira, 1984 ; Sarkar, 2000 ; 2002).

Les chercheurs proposent des explications divergentes à propos des usages particuliers, tels que « You cried her » (Bowerman, 1982a : 17), ou encore, « Saute ça » (Sarkar, 2002 : 180), relevés dans le discours spontané des enfants. Pour Bowerman, par exemple, ce sont des généralisations abusives. Pinker (1989) explique les transitivations causatives par des contraintes sémantiques ; le fait que les enfants ne disposent pas, depuis le début, de connaissances complètes sur les différentes classes sémantiques de verbes entraîne l'apparition de ces erreurs de performance. Braine et *al.* (1990), pour leur part, fournissent une explication syntaxique au phénomène en question ; des usages, tels que « I disappeared her » surviennent lorsque les enfants ne connaissent pas la structure argumentale du verbe impliqué. Enfin, pour Sarkar (2002 : 191), la production des transitivations causatives (ex. : *\*Je danse le p'tit chat.*) caractérise la première étape du scénario développemental relatif à l'évolution du prédicat complexe *faire + Vinf* dans le langage d'enfants monolingues francophones âgés de 1;9 à 4ans.

Dans le cadre de notre étude, les transitivations causatives (ou alternances causatives) sont très rares, ce qui s'explique probablement par l'âge plus avancé (entre 3 et 6 ans) des enfants de notre échantillon. Voici un exemple représentatif de ces usages non conventionnels :

(169) BIL, garçon (4;2 ans) : \*Il (la maman) \***boit** le biberon \*à le bébé.

Selon les moyennes affichées dans le tableau 17 (section II.7.), seuls les enfants âgés de 4 à 5 ans produisent des transitivations causatives (moyenne de 0,7%). En l'occurrence, le test non paramétrique de Kruskal-Wallis ne révèle aucune différence significative entre les tranches d'âge ( $p > .05$ ).

Afin de mieux observer l'évolution de l'expression non conventionnelle de la causativité en français à travers les tranches d'âge, nous avons réuni toutes les catégories de réponses présentées ci-dessus (soit les emplois déviants du causatif lexical *casser*, les erreurs

---

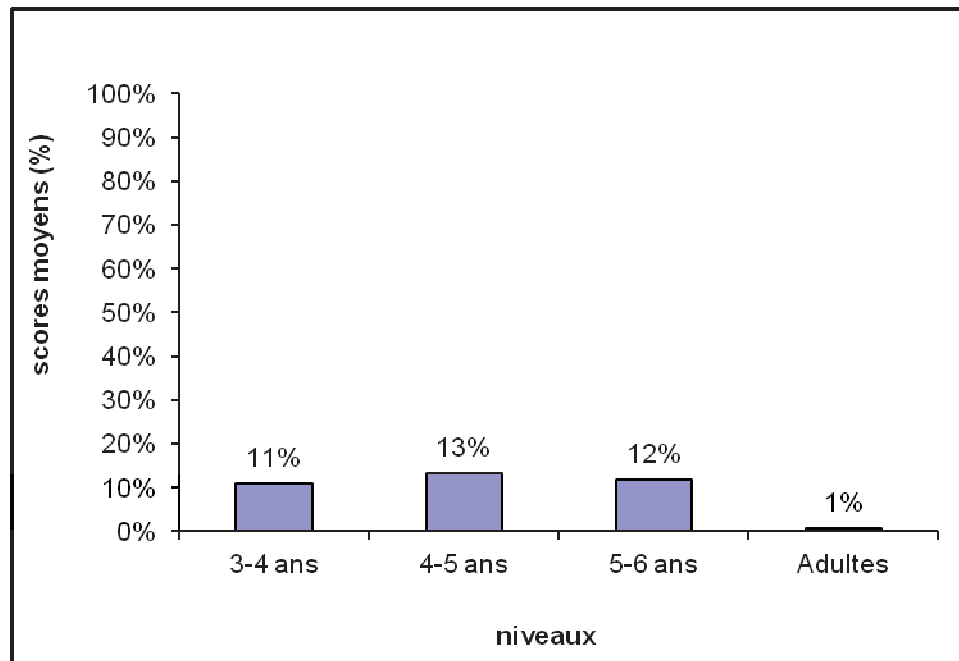
<sup>93</sup> Pour rappel sur le phénomène de *transitivation causative*, cf. ch. 1, section 1.3.1.2.

Résultats de l'**Étude principale** : les six verbes cibles

Résultats de la **tâche de production** : Typologie générale des réponses en production

affectant les arguments de la construction factitive et celles portant sur l'intégrité de la séquence *faire + Vinf*). Le graphique 2 illustre les scores ainsi obtenus :

Graphique 2 : Evolution de l'expression non conventionnelle de la causativité avec l'âge<sup>94</sup>



D'après le graphique 2, entre 3 et 6 ans, les enfants francophones présentent une tendance quasi similaire à utiliser de façon non conventionnelle les dispositifs linguistiques de sens causatif (moyennes comprises entre 11% et 13%). Par ailleurs, quelques usages inhabituels sont également relevés chez les adultes (moyenne de 1%). Il est plus précisément question de la production exceptionnelle d'énoncés où l'argument *causataire* n'est pas exprimé (ex. : *\*Il fait pleurer + Ø*). Ce phénomène est sans doute dû au fait que le causataire est perçu comme implicite et donc, facilement déductible à partir de la scène d'attention conjointe que partagent l'enquêtrice et le locuteur enregistré. L'ANOVA simple fournit un résultat significatif en l'occurrence ( $F(3;109) = 9,78 ; p < .001$ ). Le test post-hoc LSD indique que les écarts significatifs se situent entre les scores des adultes et ceux fournis par chaque groupe d'enfants ( $p < .001$ ).

<sup>94</sup> Les pourcentages moyens affichés dans le graphique 2 sont, là encore, calculés sur le total des réponses codées en production, sans les non réponses.



Résultats de l'**Etude principale** : les six verbes cibles

Résultats de la **tâche de production** : Typologie générale des réponses en production

---

#### 4.2.1.1.2. Deuxième cas de figure – décomposition de la situation causative complexe

Lors de la tâche de production, nous avons remarqué que parfois, la situation potentiellement causative visionnée sur l'ordinateur était comprise par les sujets enregistrés et descriptible à travers ses éléments composants. En d'autres termes, nous avons observé des réponses centrées sur l'événement *causateur* (ou expression de la *cause*), sur l'événement *causé* (ou expression de la *conséquence*) ou sur les deux à la fois (ou expression de la *cause* et de la *conséquence*). Prenons à titre d'illustration les situations expérimentales suivantes :

Extraits des entretiens de l'enquêtrice avec cinq enfants, dont trois appartiennent au groupe des 3-4 ans et les deux autres appartiennent au groupe des 4-5 ans :

(170) Enquêtrice (question 3) : *La grande sœur tire la langue (fait la grimace) et comme ça, qu'est-ce qu'elle fait au bébé ?*

ELI, fille (3;7 ans) : *Elle tire la langue* (expression de la cause).

CED, fille (3;7 ans) : *Elle fait la grimace* (idem).

VIC, garçon (3;11 ans) : *Ben, le bébé, il rigole après* (expression de la conséquence).

GUI, garçon (4;11 ans) : *Elle lui tire la langue et après, le bébé, il rigole* (expression de la cause et de la conséquence avec lien de coordination « et »).

(171) Enquêtrice (question 3) : *Le petit robot pousse avec son doigt le grand robot et comme ça, qu'est-ce qu'il fait au grand robot en fait ?*

PAN, fille (5 ans) : *Il le pousse **pour que** le grand, il tombe* (expression de la cause et de la conséquence avec lien de finalité « pour que »).

Les exemples (170) et (171) illustrent les quatre cas de décomposition de la macro-situation causative, observables chez les locuteurs francophones. Il est important de préciser que, ces catégories de réponses nous intéressent tout particulièrement, lorsqu'elles surviennent après notre troisième question, la seule à prendre en compte tous les paramètres de la situation causative complexe. Par ailleurs, la troisième question est celle qui fournit le plus d'indices aux sujets observés pour les inciter à produire la construction factitive *faire + Vinf*. Les autres contextes d'apparition des réponses centrées sur la cause ou sur la

Résultats de l'**Étude principale** : les six verbes cibles

Résultats de la **tâche de production** : Typologie générale des réponses en production

conséquence (soit après la première question : *Que fait X ?* ou après la seconde : *Que fait Y ?/Qu'est-ce qui lui arrive à Y ?*) ne seront pas pris en considération dans la présente analyse. Ce choix se justifie par le fait que les deux premières questions de l'enquêtrice ont pour objectif d'attirer l'attention des sujets enregistrés sur l'événement *causateur* et l'événement *causé* séparément. Dans ces circonstances, fournir des réponses, telles que « Elle fait la grimace » et « Le bébé rit » n'a rien d'extraordinaire.

Les scores correspondant à chacun des quatre comportements langagiers illustrés en (170) et (171) *supra* sont présentés dans le tableau 18. Nous précisons que, toutes les moyennes affichées dans ce tableau sont calculées sur le total des réponses survenues après notre troisième question (soit en jet 2), en excluant les non réponses.

Tableau 18 : Cas de décomposition de la situation causative

Types de réponses	3-4 ans (25)		4-5 ans (21)		5-6 ans (25)		Adultes (42)		Total (113)	
	M (%)	E	M (%)	E	M (%)	E	M (%)	E	M (%)	E
1. Expression de la cause	30,1	30	18	19	20	23	14,8	22	19,9	24
2. Expression de la conséquence	25,5	25	11	17	9,6	21	3,3	11	11	20
3. Expression de la cause et de la conséquence (lien de coordination « et »)	2,1	8	6,5	12	0,7	3	3,4	10	3,1	9
4. Expression de la cause et de la conséquence (lien de finalité « pour que »)	0,0	0	1	4	0,0	0	0,5	3	0,4	3

M (%) – Moyennes (en pourcentages) ; E – Ecart-type

Quand on observe les moyennes affichées dans le tableau 18, on s'aperçoit que chez l'ensemble des participants à l'expérimentation, l'encodage de la cause est le phénomène le plus fréquent. A notre avis, deux faits pourraient expliquer ce résultat. Premièrement, de par sa formulation, notre troisième question incite les francophones à produire soit une construction factitive, soit un énoncé centré sur l'événement *causateur* (ex. : *La grenouille gonfle ses joues et comme ça qu'est-ce qu'elle fait à Tarzan ?* → 1/ *Elle fait pleurer Tarzan.* ; 2/ *Elle grossit ses joues et lui fait peur.*). Deuxièmement, il est possible que l'action initiée par l'agent instigateur (le causateur) soit perçue comme l'élément le plus saillant de la

Résultats de l'**Etude principale** : les six verbes cibles

Résultats de la **tâche de production** : Typologie générale des réponses en production

---

situation causative et ce, quelle que soit la question posée. D'après le tableau 18 (ligne 1.), ce sont les plus jeunes locuteurs de notre échantillon - le groupe des 3-4 ans - qui produisent le plus souvent des énoncés centrés sur l'événement *causateur* (moyenne de 30,1%). Face à un stimulus potentiellement causatif, ces enfants optent pour l'expression d'une action fort évidente, celle du premier argument agentif - le causateur. Il semblerait que, la conceptualisation et la description d'une situation représentant un seul événement demande un traitement linguistique moins coûteux et ce, peu importe si cet événement implique un participant (le cas des verbes intransitifs) ou deux participants (le cas des verbes transitifs). De ce fait, les jeunes français auraient tendance à se centrer sur l'événement *causateur* pour réduire ainsi le coût du traitement syntaxique. D'un point de vue statistique, l'ANOVA simple ne fournit aucun résultat significatif en l'occurrence ( $p > .05$ ).

Après notre troisième question, nous avons également observé l'émergence d'énoncés centrés sur l'événement *causé* (ex. : *La grenouille gonfle ses joues et comme ça qu'est-ce qu'elle fait à Tarzan ?* → *Tarzan pleure.*). Selon les moyennes présentées dans le tableau 18 (ligne 2.), l'encodage de la conséquence est un comportement langagier que les locuteurs francophones adoptent moins souvent, par comparaison avec les cas d'expression de la cause. L'explication de ce résultat est à nouveau à mettre en relation avec la formulation même de notre troisième question. Comme nous l'avons déjà mentionné, la structure de cette dernière incite principalement à la production du prédicat complexe *faire + Vinf* ou d'énoncés centrés sur la cause et, par conséquent, réduit considérablement les chances de fournir des réponses autour de l'événement *causé*. Les cas d'expression de la conséquence évoluent suivant une courbe descendante (de 25,5% à 3,3%). L'ANOVA simple révèle qu'il existe une différence significative entre les quatre groupes de locuteurs ( $F(3;109) = 7,74$  ;  $p < .001$ ). Le test post-hoc LSD montre que les scores des plus jeunes enfants sont significativement différents de ceux relevés auprès des autres participants (avec le groupe des 4-5 ans :  $p = .01$  ; avec le groupe des 5-6 ans :  $p = .003$  ; avec les adultes :  $p < .001$ ).

Hormis l'encodage de la cause ou de la conséquence séparément, il arrive parfois que l'énoncé produit contienne tous les paramètres de la macro-situation causative, à savoir le causateur et son action respective, le causataire et l'action qu'il réalise ou le changement d'état qu'il subit. Cependant, l'événement *causé* n'est pas construit en totale dépendance de l'événement *causateur*, ce qui selon les termes de Shibatani (1976) représente une condition

Résultats de l'**Etude principale** : les six verbes cibles

Résultats de la **tâche de production** : Typologie générale des réponses en production

---

indispensable à la constitution de la situation causative<sup>95</sup>. Au contraire, les deux événements sont exprimés comme autonomes et leur connexion est assurée par la conjonction de coordination « et » (*cf. ex. 170*). D'après le tableau 18 (ligne 3.), les moyennes relatives à l'expression de la cause et de la conséquence (+ lien de coordination) varient entre 0,7% et 6,5%, sans qu'il y ait pour autant des différences significatives entre les tranches d'âge ( $p > .05$ ).

Le dernier cas de décomposition de la situation causative complexe consiste en l'expression simultanée de l'événement *causateur* et de l'événement *causé*, reliés cette-fois-ci au moyen du connecteur de finalité « pour que » (*cf. ex. 171*). Des rapports spécifiques de dépendance s'établissent entre les micro-situations ainsi connectées (la micro-situation X : *Le petit robot pousse avec son doigt le grand robot* entraîne la micro-situation Y : *Le grand robot tombe*). Concevoir l'événement Y en totale dépendance syntaxique de l'événement X demande, à notre avis, un plus grand effort cognitif, comparé à celui qui est nécessaire à la conception d'une série d'événements successifs. Dans cet ordre d'idées, on pourrait s'attendre à ce que les réponses centrées sur l'expression simultanée de la cause et de la conséquence (+ lien de finalité) soient plus fréquentes chez les enfants entre 5 et 6 ans et chez les adultes. Toutefois, le tableau 18 (ligne 4.) montre que ce n'est pas le cas ; les enfants âgés de 4 à 5 ans sont ceux qui en ont fait principalement usage et ce, dans des proportions très réduites (moyenne de 1%). Le test non paramétrique de Kruskal-Wallis n'indique aucune différence significative entre les quatre groupes de participants ( $p > .05$ ).

Pour mieux observer l'évolution du phénomène de décomposition de la situation causative complexe, nous avons réuni les quatre types de comportements langagiers présentés ci-dessus en une seule catégorie. Le graphique 3 illustre les résultats obtenus :

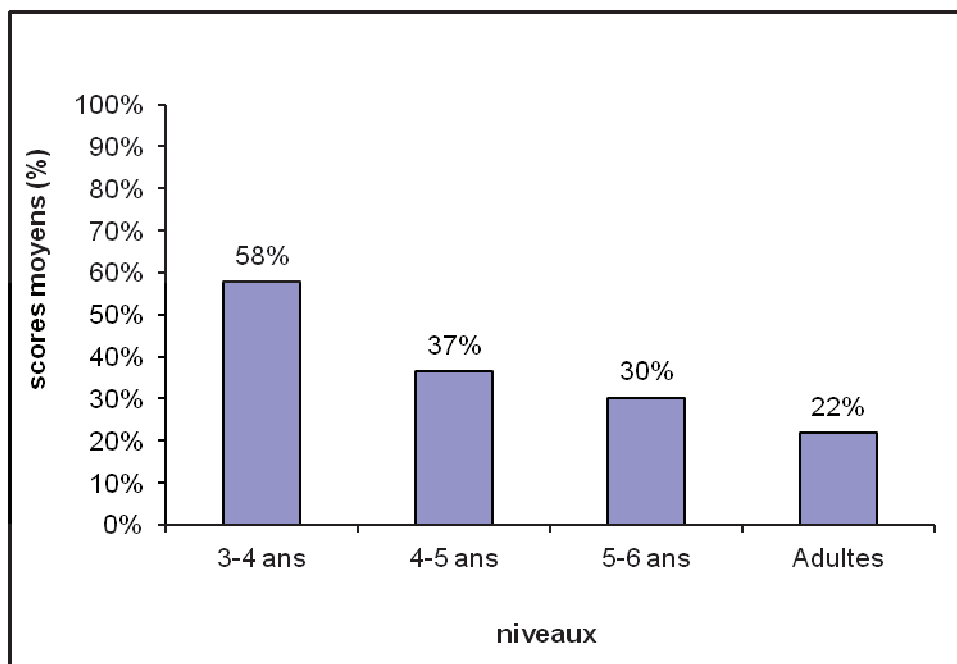
---

<sup>95</sup> Nous rappelons que d'après Shibatani (1976 : 1-2), deux événements forment une situation causative dans les conditions suivantes : d'une part, s'il existe une relation de cause à effet entre eux (c'est-à-dire, si l'événement *causé* se déroule au moment t2, postérieur au moment t1 où a lieu l'événement *causateur*) et d'autre part, si la réalisation de l'événement *causé* dépend de celle de l'événement *causateur*.

Résultats de l'**Etude principale** : les six verbes cibles

Résultats de la **tâche de production** : Typologie générale des réponses en production

Graphique 3 : Evolution des cas de décomposition de la situation causative avec l'âge<sup>96</sup>



D'après le graphique 3, la tendance à décomposer la macro-situation causative évolue suivant une courbe descendante (de 58% à 22%). Ce sont les plus jeunes participants de notre échantillon qui recourent fréquemment à ces stratégies langagières. Avec l'âge, cette tendance diminue au profit de l'expression de la causativité ; face aux scènes potentiellement causatives visionnées sur l'ordinateur, les locuteurs francophones optent de plus en plus souvent pour l'usage du prédicat complexe *faire + Vinf*. L'ANOVA simple révèle une différence significative entre les tranches d'âge ( $F(3;109) = 8,45$  ;  $p < .001$ ). Le test post-hoc LSD montre que les scores des enfants entre 3 et 4 ans sont significativement différents de ceux fournis par les autres groupes de participants (avec le groupe des 4-5 ans :  $p = .01$  ; avec le groupe des 5-6 ans :  $p = .001$  ; avec les adultes :  $p < .001$ ).

Finalement, la présentation des différents cas de décomposition de la situation causative complexe fait ressortir quelques constatations intéressantes.

Dans un premier temps, nous pouvons dire que, plus la scène est simple (conceptualisable en un seul procès intégral à un ou plusieurs participants), moins son traitement est coûteux et plus les dispositifs linguistiques qui l'encodent sont maîtrisés

<sup>96</sup> Les pourcentages présentés dans le graphique 3 sont calculés sur le total des réponses codées en jet 2 (après notre troisième question), en excluant les non réponses.

Résultats de l'**Etude principale** : les six verbes cibles

Résultats de la **tâche de production** : Typologie générale des réponses en production

---

précocement<sup>97</sup>. Ceci reste valable pour l'enchaînement d'événements successifs par le biais d'un lien de coordination (la conjonction « et », par exemple).

Dans un deuxième temps, nous supposons que le traitement linguistique est plus coûteux, lorsque des rapports spécifiques de dépendance s'établissent entre les événements. Tel est notamment le cas lors de la description d'une situation causative, où l'événement *causateur* s'estompe pour ne garder en surface que sa source - l'agent instigateur déclenchant la réalisation de l'événement *causé*. Si à ces contraintes d'ordre cognitif (conceptuel) s'ajoutent des contraintes d'ordre formel (encodage de la macro-situation causative dans une structure linguistique complexe sur le plan morphosyntaxique, tel *faire* + *Vinf* en français), alors nous pouvons comprendre la préférence des jeunes enfants de notre échantillon pour les réponses centrées sur la cause, la conséquence ou les deux à la fois (+ lien de coordination/de finalité).

#### 4.2.1.1.3. Troisième cas de figure - autres réponses (hors causativité)

La présente section est consacrée à l'ensemble des réponses en dehors de la causativité observables au cours de la tâche de production. Certaines d'entre elles sont pertinentes vis-à-vis des scènes visionnées, d'autres s'écartent complètement du contenu des séquences vidéo. Le tableau 19 ci-dessous présente toutes ces catégories de réponses avec leurs moyennes respectives. Les moyennes sont calculées sur le total des réponses codées en production (jet 1 & jet 2), en excluant les non réponses. Une seule exception à ce mode de calcul, à savoir le calcul des moyennes relatives aux non réponses. Celui-ci est effectué sur le total des réponses codées (sans rien exclure), d'où la présence de l'astérisque et la séparation de cette catégorie par un trait dans le tableau.

---

<sup>97</sup> Rappelons que d'après l'étude inter-langues réalisée par Brown (1973 : 193-197), les combinaisons *agent* + *action* et *action* + *patient* figurent parmi les premières relations sémantiques encodées dans les énoncés à 2 termes des enfants. Ensuite, les jeunes locuteurs commencent à combiner les énoncés à 2 mots pour obtenir des phrases plus longues exprimant des relations sémantiques plus complexes (*agent* + *action* + *patient* : Adam frappe le ballon) (Gleason & Ratner, 2009).

Résultats de l'**Etude principale** : les six verbes cibles

Résultats de la **tâche de production** : Typologie générale des réponses en production

Tableau 19 : Autres réponses (hors causativité) en production

Autres cas (hors causativité)	3-4 ans (25)		4-5 ans (21)		5-6 ans (25)		Adultes (42)		Total (113)	
	M (%)	E	M (%)	E	M (%)	E	M (%)	E	M (%)	E
1a. Donner à + Vinf juste	3,1	6	6,8	7	7,1	6	12,5	8	8,2	8
1b. Donner à + Vinf déviant	3	6	2,6	6	1,2	3	0,0	0	1,4	4
2. Réponses différentes	8,1	10	8,9	10	9,2	11	9,4	12	9	11
3. Réponses non catégorisables	3,4	6	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,8	3
4. Non réponses*	15,3	14	15	14	6,2	7	2,7	5	8,6	11

M (%) – Moyennes (en pourcentages) ; E – Ecart-type

\*Moyennes calculées sur le total des réponses codées en production (jet 1 & jet 2) sans rien exclure

Le premier type de réponses pertinentes en dehors de la causativité implique la construction moins grammaticalisée *donner à Vinf* (tableau 19, lignes 1a. & 1b.). Ces usages apparaissent dans le cadre des cibles verbales *boire* et *manger*<sup>98</sup>.

D'après le tableau 19 (ligne 1a.), le nombre des emplois justes de la construction *donner à Vinf* augmente avec l'âge (de 3,1% à 12,5%). L'ANOVA simple indique une différence significative entre les quatre groupes de locuteurs ( $F(3;109) = 10,12 ; p < .001$ ). Le test LSD de comparaisons multiples révèle plusieurs écarts significatifs. D'une part, les scores des plus jeunes participants à notre expérimentation s'éloignent significativement de ceux fournis par les enfants âgés de 5 à 6 ans ( $p = .04$ ). D'autre part, il existe des différences significatives entre la moyenne des adultes et celles calculées pour chaque échantillon d'enfants (avec le groupe des 3-4 ans :  $p < .001$  ; avec le groupe des 4-5 ans et celui des 5-6 ans :  $p = .003$ ).

Par ailleurs, la construction *donner à Vinf*, tout comme le prédicat complexe *faire + Vinf*, n'est pas toujours correctement produite. Illustrons ces usages déviants par quelques exemples représentatifs, tirés de nos données :

<sup>98</sup> Nous y reviendrons en détails dans la section 4.2.1.3., lorsque nous parlerons de la compétition des dispositifs linguistiques pour les verbes cibles *boire* et *manger*.

Résultats de l'**Étude principale** : les six verbes cibles

Résultats de la **tâche de production** : Typologie générale des réponses en production

---

(172) JON, garçon (4;6 ans) : Il \*le **donne à manger**.

(173) CLA, fille (3;7 ans) : Elle va **donner** \*le bébé quelque chose **à goûter**.

(174) IRI, fille (3;5 ans) : \*Il **donne à manger** + Ø.

(175) LIS, fille (6;1 ans) : \*Ø + lui **donne à manger**.

Les exemples de (172) à (175) illustrent deux principaux types d'erreurs observables dans les énoncés des enfants francophones. Le premier concerne la fonction syntaxique de l'argument *bénéficiaire*. Normalement, la structure argumentale de la construction *donner à Vinf* comprend trois arguments, à savoir l'agent (X), l'objet (Z) qui peut être éliminé et le bénéficiaire (Y) (soit, X donne à Vinf Z à Y). Sur le plan syntaxique, la position conventionnelle du bénéficiaire est donc celle de l'objet indirect. Mais dans les énoncés de certains jeunes français, cet argument se retrouve en position d'objet direct, qu'il soit encodé sous forme de clitique (en 172) ou d'un syntagme nominal (en 173). Pourtant, nous avons précédemment mentionné que, les hésitations liées à la fonction syntaxique de l'un des arguments verbaux caractérisent différents types de constructions. Nous avons observé des usages similaires notamment au niveau du prédicat complexe *faire + Vinf* (ex. : *Il fait manger \*à l'ours ; Il \*lui fait rire.*), avec le verbe labile *casser* (ex. : *Il \*lui casse en mille morceaux ; Il \*le casse la jambe.*) et enfin, au sein de différentes constructions transitives (ex. : *Il \*lui pousse/touche ; Il \*le donne le miel.*).

Le second type d'erreurs liées à l'usage de la construction moins grammaticalisée *donner à Vinf* consiste à supprimer l'argument *bénéficiaire* (en 174) ou l'agent (en 175). En réalité, la non réalisation linguistique du bénéficiaire est l'erreur la plus fréquente observable au niveau de cette construction non causative<sup>99</sup>. Cependant, là encore, il ne s'agit pas d'un phénomène isolé, mais plutôt général. Nous avons déjà évoqué l'omission relativement fréquente de l'argument *causataire* au sein du prédicat complexe *faire + Vinf* (ex. : *\*Il fait danser + Ø.*). Nos données fournissent également des exemples similaires avec différentes constructions transitives (ex. : *\*Il pousse/touche + Ø ; \*Elle donne + Ø.*).

Dans le cadre de notre étude, les emplois déviants de la construction *donner à Vinf* sont relativement rares (cf. tableau 19, ligne 1b.). Chez les enfants, les moyennes baissent

---

<sup>99</sup> En fait, les usages exemplifiés en (172), (173) et (175) se limitent tous à une seule occurrence.



Résultats de l'**Étude principale** : les six verbes cibles

Résultats de la **tâche de production** : Typologie générale des réponses en production

---

progressivement (de 3% à 1,2%), jusque la totale disparition de ces usages non conventionnels chez les locuteurs adultes. Le test non paramétrique de Kruskal-Wallis indique une différence significative entre les tranches d'âge ( $\chi^2 = 10,51$  ;  $p = .01$ ). Les tests de Mann-Whitney situent les écarts significatifs entre les scores des adultes et ceux fournis par chaque échantillon d'enfants (avec le groupe des 3-4 ans :  $U = 399$  ;  $p = .001$  ; avec le groupe des 4-5 ans :  $U = 357$  ;  $p = .004$  ; avec le groupe des 5-6 ans :  $U = 462$  ;  $p = .02$ ).

Outre les productions autour de la construction *donner à Vinf* concernant les cibles verbales *boire* et *manger*, nous avons relevé des réponses différentes de celles que nous attendions, mais tout de même pertinentes vis-à-vis des scènes visionnées sur l'ordinateur. Voici à titre d'illustration un extrait de nos entretiens avec deux enfants appartenant au groupe des 3-4 ans :

Verbe cible : **pleurer** ; Extrait vidéo montrant une grenouille qui gonfle ses joues et de cette manière, elle fait peur au petit Tarzan et elle le fait pleurer :

(176) Enquêtrice : *Que fait la grenouille là ?*

SON, fille (3;8 ans) : *Elle fait coa-coa.*

CHR, garçon (3;9 ans) : *Elle respire, la grenouille.*

D'après le tableau 19 (ligne 2.), les scores des locuteurs francophones relatifs à la production de réponses différentes de nos attentes sont relativement proches (moyennes variant entre 8,1% et 9,4%). Evidemment, les tests statistiques ne révèlent aucune différence significative entre les quatre tranches d'âge ( $p > .05$ ).

Une autre catégorie intéressante de productions en dehors de la causativité est représentée par les réponses non catégorisables. Dans ce cas-là, ni le contexte linguistique, ni les paramètres extralinguistiques ne permettent de rattacher l'énoncé produit à l'une des catégories de réponses contenues dans notre grille de codage. Prenons, à titre illustratif, quelques phrases des données recueillies :

(177) MAT, garçon (3;4 ans) : Il a cassé.

(interprétation 1 – *Il (le grand robot) a cassé, parce qu'il est tombé*)

(interprétation 2 – *Il (le petit robot) a cassé + Ø – causataire non exprimé*)

Résultats de l'**Etude principale** : les six verbes cibles

Résultats de la **tâche de production** : Typologie générale des réponses en production

---

(178) ALE, garçon (4;1 ans) : Il le mange.

(interprétation 1 – *Il (le petit ours) mange le miel*)

(interprétation 2 – *Il (le kangourou) \*mange le petit ours* – transitivation causative)

Des réponses comme celles illustrées en (177) sont difficiles à catégoriser pour deux raisons. D'un côté, le verbe *casser* est labile, parce qu'il accepte l'alternance entre structure intransitive (- causatif : *Le vase casse.*) et structure transitive (+ causatif : *L'enfant casse le vase.*). D'un autre côté, nous avons déjà évoqué à plusieurs reprises la tendance des jeunes francophones à omettre l'argument verbal en position d'objet (que ce soit le causataire : *Il fait rire* + Ø, le bénéficiaire : *Il donne à manger* + Ø ou le patient : *Il pousse* + Ø.). De plus, le contexte d'apparition de ces réponses (après notre première, notre deuxième ou notre troisième question) ne nous était d'aucun secours pour lever l'ambiguïté.

La difficulté à catégoriser des réponses comme celles de l'exemple (178) ci-dessus vient de la tendance des jeunes enfants à insérer des verbes intransitifs dans des structures transitives, en leur attribuant ainsi un sens causatif (ex. : *Le papa \*rit la fille*, au lieu de, *Le papa fait rire la fille.*). C'est le phénomène de la transitivation causative que nous avons déjà commenté (cf. la fin de la section 4.2.1.1.1.2. plus haut).

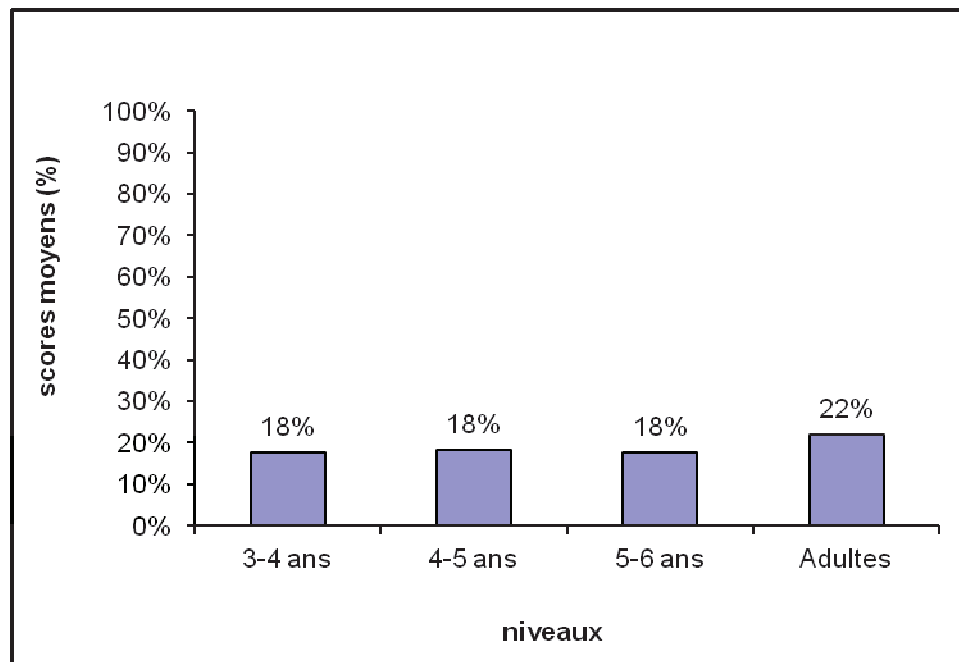
Les réponses non catégorisables marquent exclusivement les productions des plus jeunes locuteurs de notre échantillon (cf. tableau 19, ligne 3.). Le test de Kruskal-Wallis indique une différence significative entre les tranches d'âge ( $\chi^2 = 26$  ;  $p < .001$ ). Les écarts significatifs se situent, bien entendu, entre les scores des enfants âgés de 3 à 4 ans et ceux fournis par les autres participants (avec le groupe des 4-5 ans :  $U = 189$  ;  $p = .01$  ; avec le groupe des 5-6 ans :  $U = 225$  ;  $p = .005$  ; avec les adultes :  $U = 378$  ;  $p < .001$ ).

Pour mieux observer l'évolution des productions en dehors de la causativité, nous avons rassemblé toutes les réponses impliquant la construction *donner à Vinf*, ainsi que celles qui étaient différentes de nos attentes et les réponses non catégorisables. La catégorie commune ainsi obtenue a été nommée *autres réponses pertinentes en dehors de la causativité*. La courbe de son évolution est illustrée par le graphique suivant :

Résultats de l'**Etude principale** : les six verbes cibles

Résultats de la **tâche de production** : Typologie générale des réponses en production

Graphique 4 : Evolution des autres réponses pertinentes (hors causativité) avec l'âge<sup>100</sup>



L'histogramme montre qu'en ce qui concerne la production de réponses pertinentes en dehors de la causativité, les performances des trois groupes d'enfants sont similaires (moyennes de 18%). Une légère augmentation des scores est observable chez les adultes, mais le résultat reste non significatif ( $p > .05$ ).

Pour finir, nous évoquerons les « ratés » en production, autrement dit les non réponses. Cette catégorie inclut des énoncés dont le contenu n'a aucun rapport avec les véritables actions, réalisées par les personnages des dessins animés, ainsi que les cas d'absence de réponse. Considérons, à titre d'illustration, les contextes de production suivants :

Verbe cible : **pleurer** ; Extrait vidéo où l'on voit une grenouille qui gonfle ses joues et de cette manière, elle fait peur à Tarzan et elle le fait pleurer :

(179) Enquêtrice (question 1) : *Que fait la grenouille ?*

MAT, garçon (3;4 ans) : *Elle rote.*

CHR, M, Adulte : *Elle chante.*

<sup>100</sup> Dans le graphique 4, les pourcentages moyens sont calculés sur le total des réponses codées en production, en excluant les non réponses.

Résultats de l'**Etude principale** : les six verbes cibles

Résultats de la **tâche de production** : Typologie générale des réponses en production

---

Verbe cible : **boire** ; Extrait vidéo montrant une maman qui donne le biberon à son bébé et le bébé, il boit son biberon :

(180) Enquêtrice (question 2) : *Que fait le bébé ?*

ELI, fille (3;7 ans) : *Il parle.*

Verbe cible : **rire** ; Extrait vidéo où l'on voit une fille qui tire la langue (fait la grimace) et de cette manière, elle fait rire un bébé :

(181) Enquêtrice (question 3) : *La grande sœur tire la langue (fait la grimace) et comme ça, qu'est-ce qu'elle fait au bébé ?*

JUL, fille (4;6 ans) : *Il danse.*

MAR, F, Adulte : *Elle l'énerve.*

Comme les exemples de (179) à (181) le montrent, les réponses incohérentes peuvent apparaître après chacune des trois questions de l'enquêtrice. Celles-ci marquent également les énoncés de certains locuteurs adultes.

Les moyennes présentées dans le tableau 19 (ligne 4.) indiquent qu'avec l'âge, le nombre des réponses incohérentes et des absences de réponse diminue progressivement (de 15,3% à 2,7%). L'ANOVA simple révèle une différence significative entre les quatre échantillons de locuteurs ( $F(3;109) = 11,97$  ;  $p < .001$ ). Le test LSD de comparaisons multiples indique plusieurs écarts significatifs. D'une part, les scores des enfants âgés de 5 à 6 ans sont significativement différents de ceux fournis par les autres enfants (avec le groupe des 3-4 ans :  $p = .002$  ; avec le groupe des 4-5 ans :  $p = .004$ ). D'autre part, ce sont les adultes qui, par leurs performances, s'éloignent de manière significative des enfants entre 3 et 5 ans ( $p < .001$ ).

Lors du calcul des pourcentages correspondant aux différentes variables dépendantes<sup>101</sup>, nous avons pris soin d'exclure systématiquement les non réponses « afin que les valeurs obtenues représentent une part de ce que l'enfant a réellement produit et non pas de ce qu'il aurait pu produire » (Dugua, 2006 : 187 ; Nardy, 2008). Cette décision se justifie à travers les résultats des tests statistiques mentionnés dans le paragraphe précédent.

---

<sup>101</sup> Il s'agit de l'ensemble des catégories de réponses que nous avons obtenues et codées dans le cadre des tâches de production et d'imitation avec changement des arguments.

Résultats de **l'Étude principale** : les six verbes cibles

*Résultats de la tâche de production : Typologie générale des réponses en production*

---

En résumé, dans la première partie de l'exposé des résultats concernant la tâche de production, nous avons démontré que l'aspect causatif des scènes contenues dans les extraits de dessins animés n'était pas toujours évident. Pour cette raison, chez les jeunes francophones comme chez les adultes, nous avons observé l'émergence d'une diversité de dispositifs linguistiques, de sens causatif ou non causatif.

Nous nous centrerons désormais sur l'usage du mécanisme causatif par excellence en français – le prédicat complexe *faire + Vinf*.

Résultats de l'**Etude principale** : les six verbes cibles

Résultats de la **tâche de production** : Etude du prédicat complexe *faire + Vinf* en production

---

#### 4.2.1.2. Etude du prédicat complexe *faire + Vinf* en production

---

Comme annoncé précédemment, la seconde partie de la présentation des résultats obtenus en tâche de production cible le prédicat complexe *faire + Vinf*. Nous nous intéressons tout particulièrement à l'évolution de sa disponibilité et de sa justesse avec l'âge, ainsi qu'à sa sensibilité à la catégorie de verbes (propriétés sémantico-syntaxiques et fréquence des verbes cibles). Nous discutons également l'effet du jet (le moment du protocole expérimental où l'apparition de *faire + Vinf* est possible) sur l'usage de la construction factitive.

##### 4.2.1.2.1. Disponibilité et justesse de *faire + Vinf* en français

###### 4.2.1.2.1.1. Disponibilité de la construction factitive

Dans un premier temps, nous nous sommes intéressée à la capacité des locuteurs francophones à mobiliser le prédicat complexe *faire + Vinf* pour décrire les stimuli potentiellement causatifs que nous leur présentions. Dans ce but, pour chaque sujet, nous avons calculé le rapport suivant :

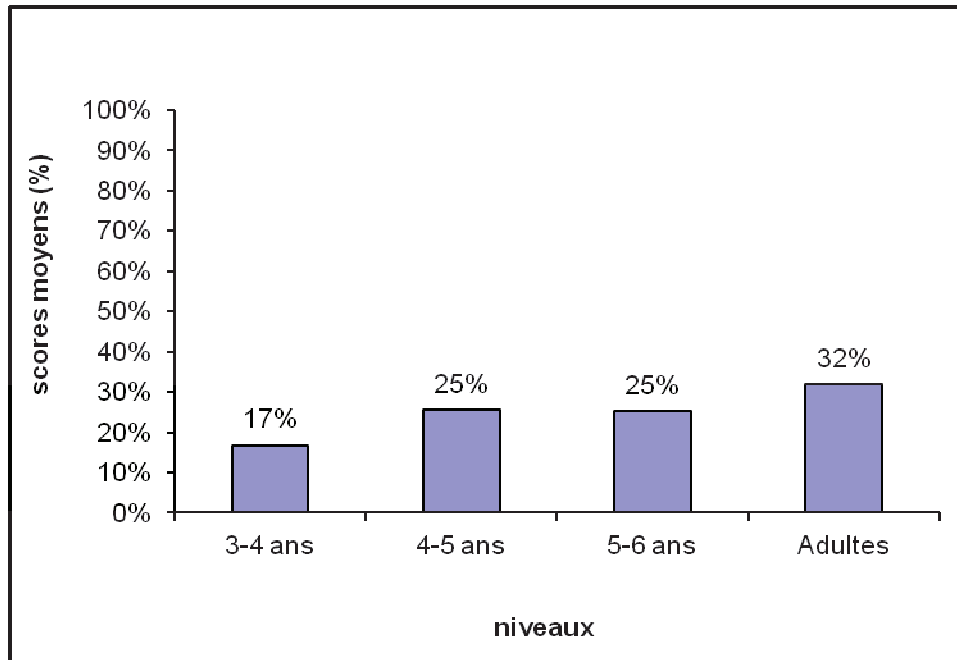
$$\frac{\text{Faire + Vinf en général (emplois justes + emplois déviants)}}{\text{Total des réponses codées – Non réponses}}$$

Ensuite, nous avons calculé la valeur moyenne de ce rapport pour chaque groupe de locuteurs. Ce rapport permet de connaître la disponibilité de la construction *faire + Vinf* chez les participants des quatre tranches d'âge, qu'ils réussissent ou non à produire ce mécanisme causatif de façon conventionnelle. Le graphique 5 illustre la courbe développementale en question :

Résultats de l'**Etude principale** : les six verbes cibles

Résultats de la **tâche de production** : Etude du prédicat complexe *faire + Vinf* en production

Graphique 5 : Disponibilité de *faire + Vinf* en fonction de l'âge



D'après le graphique 5, la disponibilité de la construction factitive évolue suivant une courbe ascendante. Les performances des enfants progressent entre l'âge de 3-4 ans et de 4-5 ans (de 17% à 25%). Puis, entre 4 et 6 ans, une période de stabilité s'installe. Et c'est entre 5-6 ans et l'âge adulte que les locuteurs marquent de nouveaux progrès concernant la mobilisation de *faire + Vinf* (de 25% à 32%). L'ANOVA simple révèle une différence significative entre les groupes ( $F(3;109) = 4,33; p = .01$ ). Le test post-hoc LSD montre que les scores des plus jeunes enfants dans notre échantillon sont significativement différents de ceux des adultes ( $p < .001$ ).

En observant les résultats illustrés dans le graphique 5, nous pouvons faire quelques constatations intéressantes.

Premièrement, les enfants âgés de 3 à 4 ans sont ceux qui choisissent le moins souvent la construction factitive face aux stimuli potentiellement causatifs que nous leur proposons. A notre avis, il y a deux raisons à cela. La première réside dans le caractère complexe de la situation causative ; chacun des événements qui la composent a son propre agent et son propre profil spatio-temporel (Shibatani & Pardeshi, 2002), ce qui rend impossible sa conceptualisation en un seul procès intégral. La seconde est liée à la complexité

Résultats de l'**Étude principale** : les six verbes cibles

Résultats de la **tâche de production** : Etude du prédicat complexe *faire + Vinf* en production

---

morphosyntaxique de la construction qui encode linguistiquement la situation causative. Toutes ces contraintes d'ordre cognitif (conceptuel) et formel poussent les enfants entre 3 et 4 ans à adopter d'autres stratégies langagières. Notamment, ils montrent une nette préférence pour la description de situations simples, conceptualisables comme un seul événement intégral à un ou à plusieurs participants (moyenne de 58%, cf. graphique 3 *supra*). Nous avons déjà fait la supposition que cette solution permet un traitement linguistique moins coûteux et des dispositifs d'encodage plus simples sur le plan morphosyntaxique.

Deuxièmement, les enfants appartenant aux deux autres tranches d'âge (entre 4 et 6 ans) ont plus souvent recours à la construction *faire + Vinf* (moyennes de 25%, cf. graphique 5), tout en conservant une légère préférence pour la décomposition de la situation causative complexe (moyennes respectives de 37% et de 30%, cf. graphique 3 ci-dessus).

Troisièmement, la construction *faire + Vinf* est manifestement plus disponible chez les adultes (score moyen de 32% dans le graphique 5 contre 22% pour la décomposition de la situation causative dans le graphique 3). Ces derniers possèdent des capacités à traiter des scènes complexes ; ils disposent également d'un réseau de constructions abstraites, dont *faire + Vinf*, pour satisfaire la diversité des fonctions communicatives. Toutefois, le fait que les pourcentages calculés dépassent à peine les 32% de constructions factitives s'explique par notre tâche, qui autorisait une liberté d'interprétation des scènes, observées dans les extraits de dessins animés.

#### 4.2.1.2.1.2. *Justesse de la construction factitive*

Outre la disponibilité de *faire + Vinf* en fonction de l'âge, nous nous sommes également intéressée aux capacités des locuteurs francophones à produire de façon correcte cette construction complexe. Dans ce but, pour chaque sujet, nous avons calculé le rapport suivant :

$$\frac{\text{Faire + Vinf (emplois justes)}}{\text{Faire + Vinf en général (emplois justes + emplois déviants)}}$$

Ensuite, nous avons calculé la valeur moyenne de ce rapport pour chacun des quatre groupes de locuteurs. Ce rapport permet de connaître la justesse de la construction *faire +*

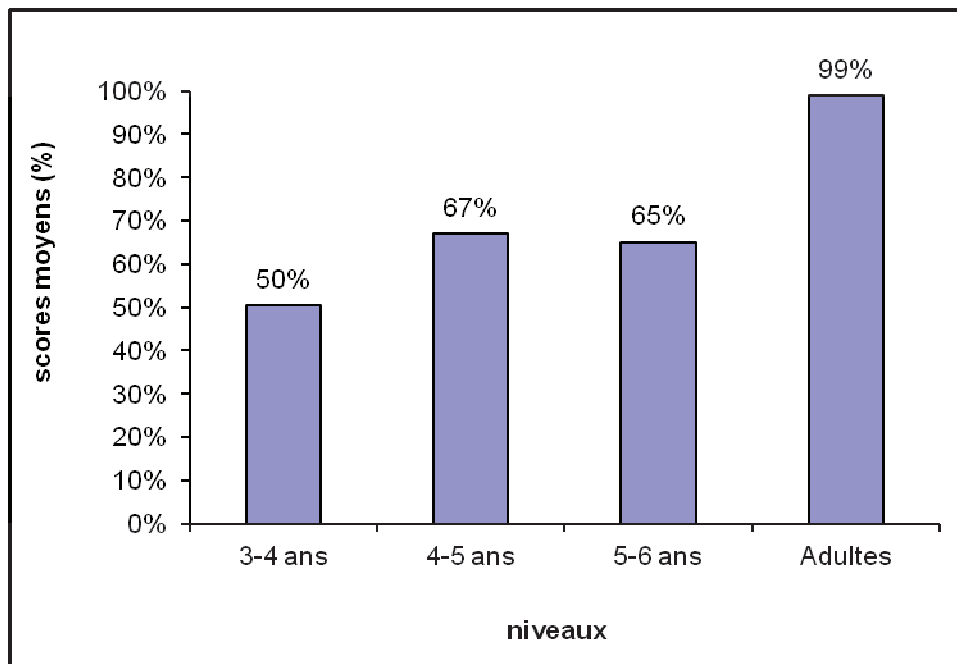


Résultats de l'**Etude principale** : les six verbes cibles

Résultats de la **tâche de production** : Etude du prédicat complexe *faire + Vinf* en production

*Vinf* chez les sujets de notre échantillon. Le graphique 6 montre comment les emplois justes de la construction factitive évoluent avec l'âge :

Graphique 6 : Justesse de *faire + Vinf* en fonction de l'âge



Cet histogramme montre que le prédicat complexe *faire + Vinf* est plutôt correctement produit par l'ensemble des participants à l'expérimentation. Chez les plus jeunes enfants, les emplois justes de la construction factitive atteignent 50%. Les scores augmentent entre 3-4 ans et 4-5 ans (de 50% à 67%) et restent relativement stables jusque la sixième année (65%). Durant la période comprise entre 3 et 6 ans, les jeunes francophones ajustent leurs productions à l'usage conventionnel du prédicat complexe *faire + Vinf*, mais les progrès qu'ils réalisent ne sont pas significatifs ( $p > .05$ ). Une très forte hausse des scores en production juste de la construction factitive est observable entre le groupe des 5-6 ans et celui des adultes (de 65% à 99%).

Les emplois justes de *faire + Vinf* évoluent donc suivant une courbe ascendante. L'ANOVA simple indique une différence significative entre les tranches d'âge ( $F(3;97) = 12,16; p < .001$ ). Le test LSD de comparaisons multiples montre que les scores des adultes sont significativement différents de ceux de chaque groupe d'enfants ( $p < .001$ ).

Résultats de l'**Etude principale** : les six verbes cibles

Résultats de la **tâche de production** : Etude du prédicat complexe *faire + Vinf* en production

Pour mieux comprendre la courbe développementale relative aux emplois justes de la construction factitive (graphique 6 ci-dessus), nous proposons de revenir encore une fois sur les productions non conventionnelles de *faire + Vinf*. Il s'agit, plus précisément, des erreurs affectant les arguments de cette construction complexe. L'évolution de chacun de ces usages inappropriés en fonction de l'âge est résumée dans le tableau suivant :

Tableau 20 : Emplois déviants de *faire + Vinf* en production<sup>102</sup>

PARTICIPANTS		FAIRE + VINF (emplois déviants)					
		Erreur sur la fonction syntaxique du causataire		1 argument absent		2 arguments absents	
Niveaux	N	M (%)	E	M (%)	E	M (%)	E
3-4 ans	18	13,9	27	33	38	2,8	12
4-5 ans	20	15,4	28	17,5	28	0,0	0
5-6 ans	24	19,4	35	14,9	26	0,7	3
Adultes	39	0,0	0	1,1	5	0,0	0
<b>Total</b>	<b>101</b>	<b>10,1</b>	<b>25</b>	<b>13,3</b>	<b>26</b>	<b>0,7</b>	<b>5</b>

M (%) – Moyennes (en pourcentages) ; E – Ecart-type

Le tableau 20 montre que, parmi les trois types d'erreurs affectant les arguments de la construction factitive, la suppression de l'un d'entre eux, principalement le causataire, représente le cas le plus fréquent. C'est justement l'émergence d'énoncés, tels que *X fait Vinf + Ø*, qui explique les 99% de réussite en production juste du prédicat complexe *faire + Vinf* chez les adultes francophones. Nous avons déjà justifié cette variation langagière en supposant que, le causataire était perçu comme un élément récupérable à partir de la scène d'attention conjointe, partagée par l'enquêtrice et le sujet enregistré. Les moyennes indiquent que la tendance à la non réalisation linguistique de l'argument *causataire* diminue progressivement (de 33% à 1,1%). L'ANOVA simple fournit un résultat significatif en l'occurrence ( $F(3;97) = 7,56; p < .001$ ). Le test de comparaisons multiples LSD révèle plusieurs niveaux d'écarts significatifs. D'abord, les scores des plus jeunes locuteurs de notre

<sup>102</sup> Tous les pourcentages du tableau 20 sont calculés suivant la formule : *Faire + Vinf (pour un type d'emplois déviants)/Faire + Vinf en général (emplois justes + emplois déviants)*.

Résultats de l'**Étude principale** : les six verbes cibles

Résultats de la **tâche de production** : Etude du prédicat complexe *faire + Vinf* en production

---

échantillon sont significativement différents de ceux des autres participants (avec le groupe des 4-5 ans :  $p = .05$  ; avec le groupe des 5-6 ans :  $p = .02$  ; avec les adultes :  $p < .001$ ). Ensuite, ce sont les adultes qui, par leurs performances, s'éloignent de manière significative des trois échantillons d'enfants (avec le groupe des 3-4 ans :  $p < .001$  ; avec le groupe des 4-5 ans :  $p = .02$  ; avec le groupe des 5-6 ans :  $p = .03$ ).

La seconde catégorie d'erreurs au niveau des arguments de la construction factitive est liée à la fonction syntaxique du causataire (ex. : \**Elle fait rire à le bébé* → \**Elle lui fait rire* ; \**Il le fait manger le miel.*). Curieusement, le nombre de ces usages non conventionnels augmente entre 3 et 6 ans (de 13,9% à 19,4%, cf. tableau 20 ci-dessus). Le test non paramétrique de Kruskal-Wallis fournit un résultat significatif pour la variable dépendante en question ( $\chi^2 = 13,55$  ;  $p = .004$ ). Les comparaisons des échantillons 2 par 2 à l'aide de plusieurs tests de Mann-Whitney indiquent que les scores des adultes sont significativement différents de ceux des enfants (avec le groupe des 3-4 ans :  $U = 253,5$  ;  $p = .001$  ; avec le groupe des 4-5 ans :  $U = 273$  ;  $p < .001$  ; avec le groupe des 5-6 ans :  $U = 331,5$  ;  $p < .001$ ).

Enfin, la suppression des deux arguments (causateur et causataire) à la fois représente un phénomène rare en production (cf. tableau 20). Seuls les plus jeunes enfants de notre échantillon et, dans une faible mesure ceux âgés de 5 à 6 ans, produisent des énoncés du type  $\emptyset + \textit{fait Vinf} + \emptyset$ . D'après le test de Kruskal-Wallis, il n'y a pas de différences significatives entre les tranches d'âge ( $p > .05$ ).

Le commentaire des trois types d'erreurs avec la construction factitive, que nous venons de faire permet d'expliquer la baisse des scores correspondant à la justesse de *faire + Vinf* chez les enfants entre 5 et 6 ans. Plus précisément, ce sont surtout les erreurs liées à la fonction syntaxique du causataire, ainsi que la suppression sporadique des deux arguments (causateur et causataire), qui provoquent un léger recul au niveau des emplois justes du prédicat complexe *faire + Vinf* chez les enfants de cette tranche d'âge (67% en moyenne chez les 4-5 ans contre 65% en moyenne chez les 5-6 ans, cf. graphique 6 *supra*).

En résumé, l'usage du prédicat complexe *faire + Vinf* ne semble pas évoluer entre l'âge de 3 et 6 ans. Bien que le taux de réussite en production juste de la construction factitive dépasse 50%, les performances des enfants ne sont pas encore similaires à la cible adulte. Les progrès que les jeunes français doivent accomplir concernent les arguments, principalement le

Résultats de **l'Etude principale** : les six verbes cibles

Résultats de la **tâche de production** : Etude du prédicat complexe *faire + Vinf* en production

---

causataire (sa fonction syntaxique ou sa réalisation sur le plan formel). Mais, en fin de compte, l'usage conventionnel des clitics objet et datif, ainsi que l'encodage linguistique de l'ensemble des arguments requis constituent des compétences que les enfants francophones âgés de 3 à 6 ans doivent consolider avec tous les types de constructions syntaxiques, peu importe leur degré de complexité.

#### 4.2.1.2.2. Effet de la catégorie des verbes sur la production de *faire + Vinf* en français

Dans le cadre de notre recherche, il était important d'étudier l'effet éventuel de la catégorie à laquelle appartiennent nos verbes cibles sur la production du prédicat complexe *faire + Vinf*. Comme mentionné précédemment (*cf.* ch. 3, section 3.2.1.), plusieurs critères déterminent le choix des verbes inclus dans notre protocole expérimental, mais deux d'entre eux ont un intérêt particulier pour nous. Le premier est lié aux propriétés sémantiques et syntaxiques des verbes. Le second critère consiste en la fréquence avec laquelle différents verbes apparaissent dans des constructions factitives en français oral. Un tel choix des verbes cibles permettrait d'étudier le rôle que jouent les facteurs de complexité et de fréquence sur la disponibilité et les usages conventionnels de *faire + Vinf*. Rappelons que, la complexité (conceptuelle et formelle) d'un fait de langue, ainsi que sa fréquence dans l'environnement langagier jouent un rôle déterminant dans le processus d'acquisition (*cf.* Brown, 1973 ; Bybee & Thompson, 1997 ; Tomasello, 2003 ; Diessel, 2004).

##### 4.2.1.2.2.1. Influence des propriétés sémantico-syntaxiques des verbes sur la disponibilité et la justesse de *faire + Vinf*

Suivant le critère sémantico-syntaxique, les verbes retenus pour notre expérimentation se répartissent en quatre catégories, que nous rappelons rapidement ici<sup>103</sup>. D'abord, ce sont les inergatifs agentifs *rire* et *pleurer* qui n'admettent jamais la transitivation causative (ex. : *\*Il rit la fille* ; *\*Il pleure l'enfant*.). Un autre verbe, qui en français, n'accepte pas la suppression de l'auxiliaire causatif *faire* est l'inergatif de mouvement *danser* (ex. : *\*Il danse la fille*.). La

---

<sup>103</sup> Pour un rappel sur les propriétés sémantiques et syntaxiques de chaque catégorie de verbes inclus dans notre protocole expérimental, *cf.* ch. 3, section 3.2.1.

Résultats de l'**Etude principale** : les six verbes cibles

Résultats de la **tâche de production** : Etude du prédicat complexe *faire + Vinf en production*

---

catégorie suivante comprend l'inaccusatif de changement de position *tomber*. De par ses propriétés syntaxiques et sémantiques, ce verbe admet la transitivation causative (ex. : *Il tombe les filles/sa veste*). Enfin, les deux verbes restants, à savoir *boire* et *manger* sont transitifs à objet effaçable. Grâce à leur capacité à s'insérer dans des structures intransitives et transitives, nous pourrions observer la production de constructions factitives à deux ou à trois arguments (ex. : *La maman fait boire/manger son bébé* ; *La maman fait boire du lait à son bébé* ; *La maman fait manger de la soupe à son enfant*).

Nous nous sommes donc intéressée d'abord à l'effet éventuel de la catégorie de verbes (propriétés sémantico-syntaxiques) sur la disponibilité du prédicat complexe *faire + Vinf*. A cet effet, nous avons calculé des scores individuels d'après la formule suivante :

Faire + Vinf en général (emplois justes + emplois déviants) pour une catégorie de verbes  
(ex. *rire* et *pleurer*)

---

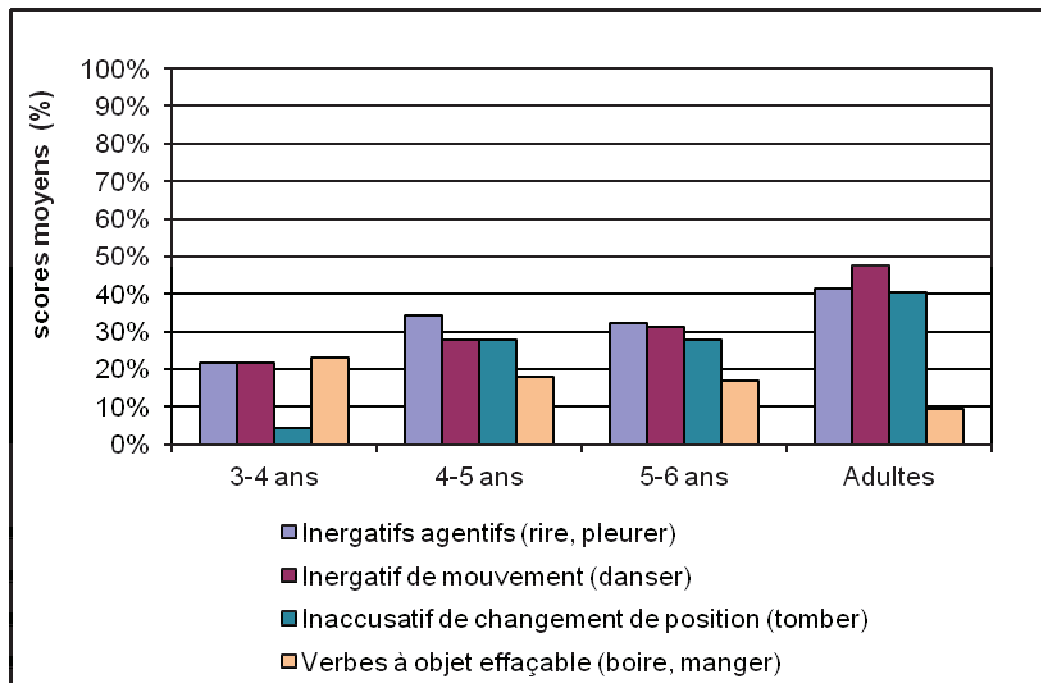
Total des réponses codées - Non réponses pour la même catégorie de verbes  
(ex. *rire* et *pleurer*)

Puis, nous avons calculé les scores moyens relatifs à chaque groupe de participants. Ainsi, le graphique 7 permet de voir quelle est la disponibilité du prédicat complexe *faire + Vinf* avec chacune des quatre catégories de verbes :

Résultats de l'**Étude principale** : les six verbes cibles

Résultats de la **tâche de production** : Etude du prédicat complexe *faire + Vinf* en production

Graphique 7 : Disponibilité de *faire + Vinf* en fonction de la catégorie de verbes



Pour étudier l'influence des propriétés sémantico-syntaxiques des verbes sur la disponibilité de la construction factitive, nous avons réalisé une ANOVA pour plan à mesures répétées. Ce test statistique révèle un effet significatif de la catégorie de verbes ( $F(3;286) = 6,47; p < .001$ ). De plus, cet effet change d'une tranche d'âge à l'autre, d'où l'interaction entre les deux variables indépendantes catégorie de verbes et niveau (âge) des locuteurs ( $F(8;286) = 3,13; p = .002$ ). Selon les tests des effets inter-sujets, il existe également une différence significative entre les tranches d'âge ( $F(3;104) = 4,46; p = .01$ ).

En observant les pourcentages moyens illustrés dans le graphique 7, nous pouvons constater que le prédicat complexe *faire + Vinf* est généralement le plus disponible avec les inergatifs agentifs *rire* et *pleurer*, ainsi qu'avec l'inergatif de mouvement *danser*. Le résultat obtenu n'est pas surprenant, compte tenu des spécificités sémantico-syntaxiques de ces deux classes de verbes. D'une part, le recours à l'auxiliaire causatif *faire* est obligatoire ici. D'autre part, excepté l'émergence occasionnelle du causatif lexical *amuser*<sup>104</sup> (cible : *rire*), les verbes

<sup>104</sup> Nous rappelons que le causatif lexical *amuser* est le résultat d'une alternance décausative (ex. *Le bébé s'amuse* vs *La fille amuse le bébé*).

Résultats de l'**Étude principale** : les six verbes cibles

Résultats de la **tâche de production** : Etude du prédicat complexe *faire + Vinf en production*

---

*rire, pleurer* et *danser* ne peuvent pas déclencher l'activation d'autres dispositifs langagiers, susceptibles de faire concurrence au prédicat complexe *faire + Vinf*.

Les locuteurs francophones utilisent le moins souvent la construction factitive avec les verbes transitifs à objet effaçable *boire* et *manger*. Nous voyons deux raisons à cela. La première réside dans la complexité de la structure argumentale, lorsque ces deux verbes sont employés comme transitifs ( $Y$  *boit/mange*  $Z \rightarrow X$  **fait boire/manger**  $Z$  à  $Y$ ). La seconde est liée à la compétition des dispositifs langagiers (*faire boire/manger, nourrir, donner à boire/à manger*), que déclenche la description des scènes visionnées en l'occurrence.

Enfin, la position intermédiaire au niveau de la disponibilité de *faire + Vinf* en fonction de la catégorie de verbes revient à l'inaccusatif de changement de position *tomber*. Nous avons déjà évoqué la capacité de ce verbe à véhiculer un sens causatif, lorsqu'il est employé transitivement (ex. : *Ce garçon tombe toutes les filles du collègue.*). Par ailleurs, il possède un causatif lexical (*renverser*) ; de plus, la séquence visionnée en l'occurrence incite à l'usage du verbe labile *casser*. C'est donc la diversité des dispositifs linguistiques sollicités en production qui contribue à la baisse des scores correspondant à la disponibilité du prédicat complexe *faire + Vinf* avec le verbe *tomber*.

Observons à présent l'évolution de la disponibilité de *faire + Vinf* avec les différentes classes sémantico-syntaxiques au sein chaque tranche d'âge.

Selon le graphique 7 ci-dessus, chez les enfants âgés de 3 à 4 ans, le prédicat complexe *faire + Vinf* émerge le plus souvent avec les inergatifs agentifs *rire* et *pleurer*, l'inergatif de mouvement *danser*, ainsi qu'avec les verbes transitifs à objet effaçable *boire* et *manger* (les moyennes respectives fluctuent entre 22% et 23%). Les scores les plus bas correspondent à l'inaccusatif de changement de position *tomber* (4% de moyenne). A la place de la construction factitive *faire tomber*, les jeunes enfants produisaient souvent le verbe labile *casser*. Quoique causative, la situation décrite par le verbe *casser* renvoie à l'idée de *causation directe* (ou manipulation directe du causateur sur le causataire non agentif), ce qui la rend conceptualisable en un procès intégral. D'où le moindre coût du traitement linguistique expliquant la préférence des jeunes français pour cette forme synthétique d'expression de la causativité.

Résultats de l'**Etude principale** : les six verbes cibles

Résultats de la **tâche de production** : Etude du prédicat complexe *faire + Vinf* en production

---

Chez les enfants entre 4 et 5 ans, la construction factitive est la plus fréquente avec les verbes inergatifs agentifs *rire* et *pleurer* (moyenne de 34%) (cf. graphique 7). Dans le cadre de la cible verbale *tomber*, une différence intéressante par rapport aux performances du groupe précédent constitue l'abandon du causatif compact *casser* au profit de l'usage du prédicat complexe *faire tomber* (moyenne de 28%). Le même taux de réussite est relevé avec l'inergatif de mouvement *danser*. Enfin, *faire + Vinf* est activé le moins souvent avec les verbes *boire* et *manger* (moyenne de 18%), ce qui est probablement dû à la forte concurrence exercée par la construction moins grammaticalisée *donner à Vinf*.

La disponibilité de *faire + Vinf* ne connaît presque pas d'évolution chez les enfants les plus âgés de notre échantillon. L'émergence du prédicat complexe est la plus fréquente avec les cibles *rire*, *pleurer*, *danser* et *tomber* (les moyennes respectives sont relativement proches : 32% - 31% - 28%) (cf. graphique 7). Sous la concurrence de la construction *donner à Vinf* et, pour la première fois, de celle du causatif lexical *nourrir*, *faire + Vinf* survient le moins souvent avec les cibles *boire* et *manger* (17% de moyenne).

Chez les adultes, les taux de disponibilité du prédicat complexe *faire + Vinf* avec les cibles *danser*, *rire*, *pleurer* et *tomber* augmentent sensiblement ; les moyennes respectives restent relativement proches, variant entre 40% et 48% (cf. graphique 7). En revanche, le même groupe de participants affiche les scores les plus bas de tout notre échantillon en termes d'usage de la construction factitive avec les cibles *boire* et *manger* (moyenne de 10%). Or, la baisse des moyennes relatives à *faire boire* et *faire manger* est compensée par l'émergence croissante du causatif lexical *nourrir* et de la construction moins grammaticalisée *donner à Vinf*.

En résumé, la construction factitive est la plus disponible avec les verbes inergatifs (soit les agentifs *rire*, *pleurer* et le verbe de mouvement *danser*) qui, de par leurs propriétés sémantiques (désigner une action qui part du sujet) et syntaxiques (valence stable), exigent le recours à l'auxiliaire causatif *faire*. Par ailleurs, la possibilité de concurrence entre plusieurs mécanismes linguistiques pour certains verbes cibles (notamment le cas de *boire* et *manger*), a un impact sur la disponibilité du prédicat complexe *faire + Vinf* en production.

Pour ce qui est de la justesse de *faire + Vinf* en fonction de la catégorie de verbes, nous avons obtenu de très petits échantillons inégaux à cause des valeurs manquantes. En



Résultats de l'**Etude principale** : les six verbes cibles

Résultats de la **tâche de production** : Etude du prédicat complexe *faire + Vinf* en production

---

effet, pour chaque classe de verbes, nous avons dû calculer le rapport entre le nombre de *faire + Vinf* juste et le nombre de productions justes et non conventionnelles de cette même construction. Etant donné que la construction factitive n'était jamais produite par certains locuteurs pour certaines catégories de verbes, nous avons obtenu de nombreuses valeurs manquantes, du fait de l'impossibilité de la division par 0. Pour cette raison, nous avons réalisé l'équivalent non paramétrique de l'ANOVA à mesures répétées - le test de Friedman. Ce dernier n'a révélé aucun effet significatif de la catégorie des verbes sur les usages conventionnels du prédicat complexe *faire + Vinf* ( $p > .05$ ).

#### 4.2.1.2.2.2. Influence de la fréquence des verbes sur la disponibilité et la justesse de *faire + Vinf*

Suivant leur fréquence d'usage dans une construction factitive, nos six verbes cibles se répartissent en deux catégories<sup>105</sup> :

- a) verbes fréquemment utilisés dans une construction factitive : *rire, tomber, pleurer* ;
- b) verbes moins utilisés dans une construction factitive : *boire, manger, danser*.

Considérons d'abord l'effet de la fréquence des verbes sur la disponibilité du prédicat complexe *faire + Vinf*. Les scores moyens relatifs à chacun des quatre groupes de locuteurs sont obtenus selon le mode de calcul suivant :

Faire + Vinf en général (emplois justes + emplois déviants) pour une catégorie de verbes  
(ex. verbes fréquents : *rire, tomber, pleurer*)

---

Total des réponses codées - Non réponses pour la même catégorie de verbes  
(ex. verbes fréquents : *rire, tomber, pleurer*)

Le graphique 8 illustre les scores observables en l'occurrence :

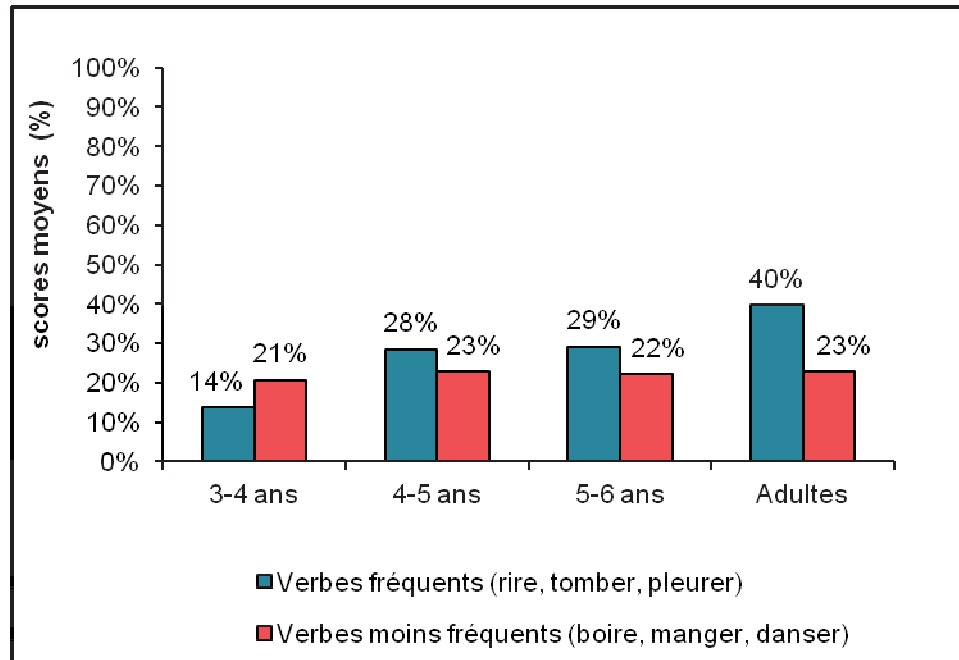
---

<sup>105</sup> Pour rappel sur le calcul des indices de fréquence, cf. ch. 3, section 3.2.1.

Résultats de l'**Étude principale** : les six verbes cibles

Résultats de la **tâche de production** : Etude du prédicat complexe *faire + Vinf* en production

Graphique 8 : Disponibilité de *faire + Vinf* en fonction de la catégorie de verbes



L'ANOVA à mesures répétées révèle un effet significatif de la catégorie de verbes sur la disponibilité de la construction factitive ( $F(1;109) = 5,96; p = .02$ ). Par ailleurs, le facteur de fréquence n'a pas le même impact à travers les tranches d'âge, d'où l'interaction entre ces deux variables indépendantes ( $F(3;109) = 5,29; p = .002$ ). Les tests des effets inter-sujets, quant à eux, montrent qu'il y a une différence significative entre les quatre groupes de participants ( $F(3;109) = 3,60; p = .02$ ).

Selon le graphique 8, le prédicat complexe *faire + Vinf* est majoritairement produit avec les verbes fréquents *rire, tomber, pleurer*. Seuls les plus jeunes francophones font exception à cette tendance générale. En d'autres termes, chez les enfants âgés de 3 à 4 ans, la construction factitive s'avère plus disponible avec les verbes moins fréquents *boire, manger* et *danser*. Nous pouvons supposer que les scènes causatives impliquant les cibles *rire, pleurer, tomber* sont moins récurrentes dans la vie quotidienne des jeunes enfants, comparé à la récurrence des situations causatives autour de *boire* et *manger*. Il est également possible que, le décompte des fréquences, tel que nous l'avons réalisé à travers les jugements d'intuition effectués par des adultes ou le corpus de sous-titres de la base de données *Lexique*, soit peu représentatif de la familiarité des verbes dans l'environnement d'enfants très jeunes.

Résultats de l'**Etude principale** : les six verbes cibles

Résultats de la **tâche de production** : Etude du prédicat complexe *faire + Vinf* en production

En observant le graphique 8 ci-dessus, on remarque deux autres faits intéressants. Le premier concerne l'émergence de *faire + Vinf* avec les verbes fréquents *rire, tomber, pleurer*. Les scores respectifs augmentent d'abord entre 3 et 5 ans (de 14% à 28%); puis ils se stabilisent avant de repartir à la hausse entre le groupe des 5-6 ans et celui des adultes (de 29% à 40%). En revanche, la disponibilité du prédicat complexe *faire + Vinf* avec les verbes moins fréquents *boire, manger, danser* n'évolue quasiment pas avec l'âge; les moyennes varient de façon inattendue entre 21% et 23%. A notre avis, c'est la compétition de plus en plus forte entre la construction factitive et les dispositifs linguistiques de type *donner à boire, donner à manger*, qui empêche les progrès de *faire + Vinf* avec l'âge.

En résumé, nous observons un effet général de la fréquence des verbes cibles sur l'augmentation avec l'âge de la disponibilité du prédicat complexe *faire + Vinf*. A partir de 4-5 ans, la construction factitive est plus disponible pour les verbes qui sont plus souvent employés dans cette structure syntaxique. Toutefois, à 3-4 ans nous observons le patron inverse, c'est-à-dire qu'à cet âge, la construction factitive semble moins disponible pour les verbes plus souvent utilisés dans la structure *faire + Vinf*. Notre explication à ce phénomène réside dans les mesures de fréquence effectuées à partir de la base de données *Lexique* et du test d'intuition réalisé auprès de locuteurs adultes, qui décrivent mal l'environnement langagier d'enfants très jeunes. Notre dernier résultat suggère que, la disponibilité du prédicat complexe *faire + Vinf* n'augmente entre 3 ans et l'âge adulte que pour les verbes fréquemment utilisés dans une construction factitive.

Nous avons ensuite réalisé une seconde ANOVA à mesures répétées, dont la variable dépendante était la justesse du prédicat complexe *faire + Vinf* dans les productions des sujets francophones. Ce test statistique n'a révélé aucun effet significatif de la fréquence des verbes sur les emplois conventionnels de la construction factitive ( $p > .05$ ). Il n'y avait pas non plus d'interaction entre les variables indépendantes catégorie de verbes (critère fréquentiel) et âge. Seuls les tests des effets inter-sujets ont fourni un résultat significatif ( $F(3;62) = 8,51; p < .001$ )<sup>106</sup>.

<sup>106</sup> Le graphique illustrant la justesse de *faire + Vinf* en fonction de la catégorie de verbes (critère fréquentiel) est disponible en Annexe G.

Résultats de l'**Etude principale** : les six verbes cibles

Résultats de la **tâche de production** : Etude du prédicat complexe *faire + Vinf* en production

---

#### 4.2.1.2.3. Effet du jet sur la production de *faire + Vinf* en français

Comme mentionné auparavant (*cf.* ch. 3, section 3.2.2.1.), trois questions graduées amènent les locuteurs francophones à produire le prédicat complexe *faire + Vinf*. Toutefois, ce dernier peut apparaître spontanément ou après notre première question, orientée vers l'action du causateur (ex. : *Que fait la fille ?* → *La fille fait la grimace* ou *La fille **fait rire** le bébé.*) et enfin, après la troisième question, la seule à prendre en compte tous les paramètres de la macro-situation causative (ex. : *Que fait la fille au bébé ?* → *La fille **fait rire** le bébé.*).

Dans ces circonstances, il était judicieux de s'intéresser à l'effet de l'ordre d'apparition des questions de l'enquêtrice sur la production du prédicat complexe *faire + Vinf*. Nous avons nommé cette influence l'*effet du jet* (jet 1 & jet 2), en référence aux réponses des participants aux différentes questions. Nous avons formulé une hypothèse selon laquelle, l'usage de la construction factitive serait plus fréquent en jet 2, soit après l'activation de l'ensemble des indices inhérents à la situation causative à travers la dernière question de l'enquêtrice.

Commençons par l'analyse de l'effet du jet sur la disponibilité du prédicat complexe *faire + Vinf*. Dans les deux conditions d'observation (jet 1 vs jet 2), les scores moyens relatifs à chacun des quatre groupes de participants ont été calculés d'après le mode de calcul suivant :

Faire + Vinf en général (emplois justes + emplois déviants) pour une condition d'observation  
(ex. jet 1)

---

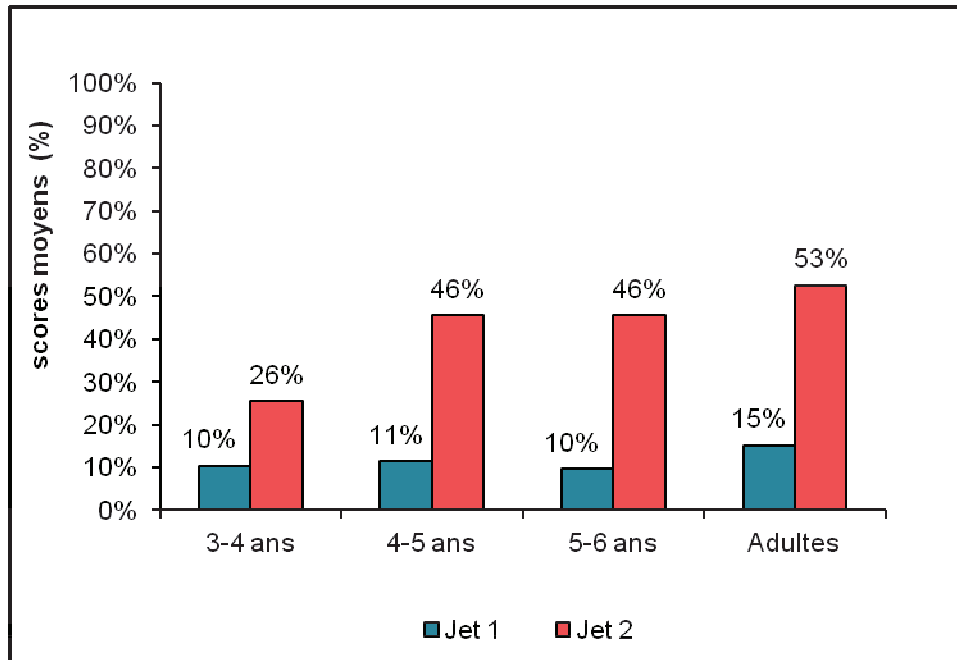
Total des réponses codées – Non réponses pour la même condition d'observation (ex. jet 1)

Les tendances observées en l'occurrence sont résumées dans le graphique suivant :

Résultats de l'**Etude principale** : les six verbes cibles

Résultats de la **tâche de production** : Etude du prédicat complexe *faire + Vinf* en production

Graphique 9 : Disponibilité de *faire + Vinf* en fonction du jet



Le graphique 9 montre clairement que la majorité des constructions factitives sont produites en jet 2 (production sollicitée). L'ANOVA à mesures répétées confirme l'effet significatif du jet sur l'émergence de *faire + Vinf* ( $F(1;109) = 87,57; p < .001$ ) ; par contre, il n'y a pas d'interaction entre les variables indépendantes jet et âge des participants ( $p > .05$ ). Les tests des effets inter-sujets révèlent une différence significative entre les quatre groupes de locuteurs ( $F(3;109) = 3,65; p = .01$ ).

L'émergence de *faire + Vinf* en jet 1 (avant nos questions ou après la première) ne semble pas évoluer à travers les tranches d'âge (cf. graphique 9). Les performances des enfants demeurent stables, avec des moyennes qui fluctuent entre 10% et 11%. Seuls les adultes produisent spontanément davantage de constructions factitives (moyenne de 15%). En revanche, la disponibilité de *faire + Vinf* en jet 2 progresse avec l'âge. Une première augmentation sensible des scores est observable entre le groupe des 3-4 ans et celui des 4-5 ans (de 26% à 46%). Puis, entre 4-5 ans et 5-6 ans, les performances des jeunes français restent constantes (moyenne de 46%). Nous constatons une nouvelle hausse des scores entre 5-6 ans et l'âge adulte (de 46% à 53%).

Résultats de l'**Etude principale** : les six verbes cibles

Résultats de la **tâche de production** : Etude du prédicat complexe *faire + Vinf* en production

---

Les résultats présentés ici valident notre hypothèse de départ ; les locuteurs francophones ont en effet besoin de plusieurs indices leur permettant de réunir progressivement les éléments de la situation causative en une seule structure linguistique - le prédicat complexe *faire + Vinf*. En d'autres termes, la causativité des scènes visionnées sur l'ordinateur n'est pas encodée par le biais d'une construction factitive avant que la question de l'enquêtrice ne mobilise les différents éléments de la situation causative.

Si l'on admet avec aisance que le jet influence l'émergence du prédicat complexe *faire + Vinf* dans les énoncés des locuteurs francophones, on imagine mal que ce même facteur puisse avoir un impact sur les usages conventionnels de cette construction. Nous étions tout de même curieuse de voir comment le nombre des emplois justes de la construction factitive changeait entre jet 1 (production spontanée) et jet 2 (production sollicitée). A cette fin, nous avons réalisé une seconde ANOVA à mesures répétées, dont la variable dépendante était la justesse du prédicat complexe *faire + Vinf*. Conformément à nos attentes, les tests statistiques n'ont révélé aucune différence significative entre les deux conditions d'observation ( $p > .05$ )<sup>107</sup>.

---

<sup>107</sup> La non production de *faire + Vinf* en jet 1 chez certains locuteurs entraînait une erreur de calcul (division impossible avec 0), d'où l'apparition de valeurs manquantes. De ce fait, nos échantillons appariés sont devenus réduits et inégaux ; alors, nous avons préféré réaliser le test de Friedman (équivalent non paramétrique de l'ANOVA à mesures répétées). Un tableau récapitulatif des scores moyens des quatre groupes de participants relatifs à la justesse de *faire + Vinf* en fonction du jet est disponible en Annexe H.

Résultats de l'**Etude principale** : les six verbes cibles

Résultats de la **tâche de production** : Compétition entre les mécanismes linguistiques pour les verbes cibles « boire » et « manger »

---

#### 4.2.1.3. Compétition entre les mécanismes linguistiques pour les verbes cibles *boire* et *manger*

---

Le dernier point caractérisant les performances des locuteurs francophones observables au cours de la tâche de production concerne les cibles verbales *boire* et *manger*. Lors des séances d'enregistrement, nous avons remarqué que dans le cadre de ces deux verbes, les extraits vidéo déclenchaient l'émergence de trois dispositifs linguistiques, à savoir le causatif lexical *nourrir*, les constructions factitives *faire boire* et *faire manger* et les constructions non causatives *donner à boire* et *donner à manger*. Ainsi, les lignes qui suivent sont consacrées à la compétition entre les mécanismes linguistiques (de sens causatif ou non causatif) pour les verbes cibles *boire* et *manger*.

Afin d'étudier cette compétition, nous avons décidé de comparer la disponibilité de *nourrir*, *faire boire/faire manger* et *donner à boire/donner à manger* dans le cadre des verbes cibles en question. Ainsi, pour chaque tranche d'âge, nous avons calculé des pourcentages relatifs à chacun des trois dispositifs linguistiques, en appliquant le mode de calcul suivant :

Total des réponses (justes + déviantes) pour un mécanisme linguistique donné (ex. *donner à boire/donner à manger*) dans le cadre des verbes *boire* et *manger*

---

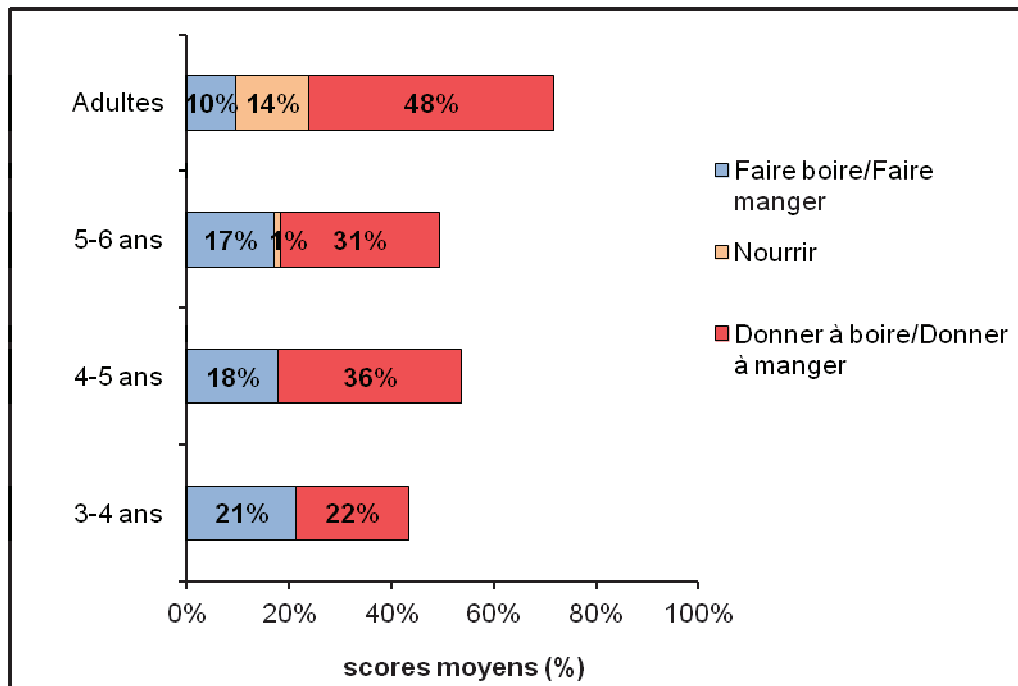
Total des réponses codées – Non réponses pour les verbes *boire* et *manger*

Le graphique 10 montre comment la compétition de ces trois procédés linguistiques évolue avec l'âge :

Résultats de l'**Étude principale** : les six verbes cibles

Résultats de la **tâche de production** : Compétition entre les mécanismes linguistiques pour les verbes cibles « boire » et « manger »

Graphique 10 : Mécanismes linguistiques en compétition pour les verbes cibles *boire*, *manger*



Du fait des moyennes nulles calculées pour le causatif lexical *nourrir* dans les deux premières tranches d'âge, il était impossible d'intégrer l'ensemble des données dans une ANOVA unique. Ceci a donné lieu à trois analyses statistiques différentes correspondant à chacun des trois procédés linguistiques en compétition.

D'après le graphique 10, c'est la construction non causative *donner à Vinf* qui s'impose pour la description des scènes impliquant les verbes cibles *boire* et *manger*. La tendance globale est à la hausse des scores avec l'âge (de 22% à 48%), excepté un léger recul chez les enfants entre 5 et 6 ans (moyenne de 31%). L'ANOVA simple indique une différence significative entre les quatre échantillons de locuteurs ( $F(3;109) = 4,11; p = .01$ ). Le test post-hoc LSD situe les écarts significatifs entre les performances des adultes et celles des groupes des 3-4 ans ( $p = .001$ ) et des 5-6 ans ( $p = .03$ ).

La deuxième place dans cette compétition des mécanismes linguistiques revient au prédicat complexe *faire + Vinf*. En l'occurrence, nous observons une baisse progressive des moyennes en fonction de l'âge (de 21% à 10%), sans qu'il y ait pour autant des différences significatives entre les locuteurs ( $p > .05$ ). La diminution des scores relatifs à *faire boire/faire*



Résultats de l'**Etude principale** : les six verbes cibles

Résultats de la **tâche de production** : Compétition entre les mécanismes linguistiques pour les verbes cibles « boire » et « manger »

---

*manger* est compensée d'une part, par l'émergence du causatif lexical *nourrir* et d'autre part, par l'usage des constructions moins grammaticalisées *donner à boire/donner à manger*.

Enfin, pour ce qui est du causatif lexical *nourrir*, il apparaît uniquement dans les énoncés des participants les plus âgés de notre échantillon, soit les enfants entre 5 et 6 ans (moyenne de 1%) et les adultes (moyenne de 14%). Manifestement, ce sont les locuteurs compétents qui disposent d'une diversité de moyens d'expression langagière et qui savent les faire alterner en fonction des intentions communicatives. Pour comparer les scores des quatre groupes de participants en production du causatif lexical *nourrir*, nous avons réalisé le test non paramétrique de Kruskal-Wallis. Ce dernier fournit un résultat significatif ( $\chi^2 = 17,38$  ;  $p = .001$ ). La comparaison des échantillons 2 par 2 à travers plusieurs tests non paramétriques de Mann-Whitney montre que les scores des adultes sont significativement différents de ceux des enfants (avec le groupe des 3-4 ans :  $U = 387,5$  ;  $p = .01$  ; avec le groupe des 4-5 ans :  $U = 325,5$  ;  $p = .01$  ; avec le groupe des 5-6 ans :  $U = 405,5$  ;  $p = .02$ ).

Pour expliquer les résultats observables dans le graphique 10, nous devons prendre en compte l'interaction de différents facteurs, tels que la fréquence et la complexité (conceptuelle et formelle).

Commentons d'abord la fréquence des trois dispositifs linguistiques qui sont en concurrence pour les cibles verbales *boire* et *manger*. Le tableau 21 résume les résultats que nous avons obtenus en interrogeant la Base de données *Lexique* :

Résultats de l'**Etude principale** : les six verbes cibles

Résultats de la **tâche de production** : Compétition entre les mécanismes linguistiques pour les verbes cibles « boire » et « manger »

Tableau 21 : Fréquences des mécanismes linguistiques en compétition pour les verbes cibles *boire, manger*

Verbes cibles	Mécanismes linguistiques en compétition	Fréquences (Base Lexique)*	
		3 <sup>ème</sup> pers. sing. prés.	Inf
<b>Boire/ Manger</b>	Causatif lexical (nourrir X)	9	52
	Prédicat complexe (faire boire X)	73	46
	Prédicat complexe (faire manger X)	31	55
	Périphrase (donner à boire à X)	8	15
	Périphrase (donner à manger à X)	50	90

\*Nombre d'occurrences relevées dans la Base de données *Lexique* (corpus de sous-titres de films et séries télévisées : 50,4 millions de mots)

D'après le tableau 21, si l'on regarde la 3<sup>ème</sup> personne du singulier (présent de l'indicatif), ce sont les constructions factitives qui s'avèrent globalement les plus fréquentes, avec un pic de fréquence atteignant 73 occurrences pour \_\_\_ fait boire \_\_\_. Si en revanche, on cible les formes infinitives, alors les constructions *donner à Vinf* s'avèrent globalement les plus fréquentes, avec un pic de fréquence atteignant 90 occurrences pour *donner à manger*. Par conséquent, les indices fréquentiels dont nous disposons ne peuvent pas à eux seuls rendre compte du succès de la construction *donner à Vinf* en production.

Le second facteur déterminant le choix langagier des locuteurs francophones dans le cadre des verbes cibles *boire* et *manger* est la complexité conceptuelle et formelle des dispositifs en compétition. D'une part, les trois procédés (causatif lexical, construction factitive et construction *bi-prédicative* de sens non causatif) ne renvoient pas à des situations sémantiquement identiques. D'autre part, les mécanismes linguistiques en compétition ne présentent pas le même degré de complexité sur le plan morphosyntaxique.

Le causatif lexical *nourrir* exprime l'idée de *causation directe* (ou manipulation directe d'un causateur agentif sur un causataire patient). En l'occurrence, l'événement *causateur* et l'événement *causé* se superposent au niveau spatio-temporel de façon à ce que la situation causative tout entière soit conceptualisée comme un seul événement (Shibatani & Pardeshi, 2002 : 89). Nous avons déjà supposé à plusieurs reprises qu'une scène conceptualisable en un procès intégral demanderait un moindre coût du traitement

Résultats de l'**Etude principale** : les six verbes cibles

Résultats de la **tâche de production** : Compétition entre les mécanismes linguistiques pour les verbes cibles « boire » et « manger »

---

linguistique. En outre, *nourrir* représente un mécanisme causatif synthétique (compact) et, par conséquent, simple sur le plan morphosyntaxique. Malgré sa simplicité cognitive et formelle, d'après notre expérimentation, le causatif lexical commence à émerger entre 5 et 6 ans ; ceci s'explique probablement par la fréquence du dispositif linguistique en question (*cf.* tableau 21).

Pour mieux cerner les différences sémantiques entre les prédicats complexes *faire boire/faire manger* et les constructions non causatives *donner à boire/donner à manger*, nous avons demandé à 108 locuteurs natifs francophones de décrire les situations auxquelles renvoient ces mécanismes linguistiques. En fait, ce sont les mêmes 108 sujets qui ont participé au test d'intuition sur la fréquence des constructions factitives. Le formulaire qu'ils étaient amenés à remplir contenait une question sur l'éventuelle différence entre d'une part, *faire boire qun/donner à boire à qun* et d'autre part, *faire manger qun/donner à manger à qun* (pour rappel, *cf.* Annexe A1).

L'image générale qui se dégage au sujet des constructions factitives est que celles-ci expriment l'idée d'*assistance* ou de *contrainte/coercition*. Par exemple, on fait manger/boire une personne dépendante, qui pour une raison quelconque ne peut ni s'alimenter, ni boire toute seule (ex. un bébé, un jeune enfant, une personne malade, âgée ou handicapée). Dans ces contextes, le causataire est dépourvu de capacité agentive. D'autres fois, les prédicats complexes *faire boire/faire manger* renvoient à des situations où un agent causateur incite ou oblige un causataire également agentif (capable d'agir par lui-même) à boire ou à manger (ex. : *A cause de la chaleur, la maman fait souvent boire de l'eau à ses enfants.*; *Paul n'aime pas beaucoup les épinards et les haricots verts, mais sa maman lui en fait manger souvent.*).

Pour ce qui est des constructions *bi-prédicatives donner à boire/donner à manger*, les locuteurs francophones y perçoivent l'idée de *donner, offrir, proposer, servir à boire ou à manger*. Dans ces contextes, on procure de quoi boire ou manger à quelqu'un qui est capable de le faire par lui-même (un humain ou un animal).

Si l'on se fie aux avis des locuteurs enquêtés, les extraits vidéo que nous avons proposés aux participants à notre expérimentation auraient dû éliciter la production de *faire*

Résultats de l'**Etude principale** : les six verbes cibles

Résultats de la **tâche de production** : Compétition entre les mécanismes linguistiques pour les verbes cibles « boire » et « manger »

*boire/faire manger*<sup>108</sup>. Pourtant, le graphique 10 ci-dessus révèle la préférence des sujets enregistrés pour *donner à boire/donner à manger*. Le facteur fréquentiel n'étant pas très révélateur, l'explication de ce choix langagier est probablement à chercher dans la moindre complexité morphosyntaxique des structures linguistiques en question. A la différence de *faire + Vinf* qui a le statut de prédicat complexe, la construction *donner à Vinf* est moins grammaticalisée. Par exemple, elle accepte l'insertion d'un syntagme nominal entre le verbe *donner* et l'infinitif introduit par la préposition « à » (ex. : *La maman donne à manger à l'enfant – La maman donne à l'enfant à manger.*). De plus, les clitiques de l'objet (direct et indirect) peuvent s'attacher à chacun des prédicats composant la construction (ex. : *La maman donne à boire le sirop à l'enfant → Elle le lui donne à boire* ou *Elle lui donne à le boire.* ; *La maman donne à manger une pomme à sa fille → Elle lui en donne à manger une* ou *Elle lui donne à en manger une.*). Par conséquent, la construction *donner à Vinf* ne fonctionne pas comme un prédicat complexe nécessitant un arrangement spécifique des arguments. De ce fait, nous supposons qu'elle est moins complexe sur le plan morphosyntaxique et donc plus facile à manipuler par les enfants.

Chez les jeunes francophones, le degré de complexité morphosyntaxique semble justifier la préférence pour la construction *donner à Vinf* en production autour des verbes cibles *boire* et *manger*. Mais comment pourrions-nous expliquer ce même choix langagier chez les adultes, alors que les extraits de dessins animés auraient dû les amener à produire *faire boire/faire manger* ? Il semblerait que les constructions *donner à boire* et surtout *donner à manger* se soient spécialisées dans la description des situations causatives impliquant les verbes *boire* et *manger*. Dans cette perspective, nous pensons que, si les jeunes français optent pour la construction *donner à Vinf* au lieu de *faire + Vinf*, ce ne serait pas forcément dû à la moindre complexité morphosyntaxique de la première, mais plutôt aux pratiques langagières des adultes dans leur entourage.

<sup>108</sup> Nous rappelons que dans le cadre de la cible *boire*, la séquence vidéo représente une maman qui tient son bébé dans les bras et lui donne le biberon ; autrement dit, elle fait boire du lait à son bébé (causataire non agentif). Dans le cadre de la cible *manger*, l'extrait de dessin animé représente un kangourou qui, avec une petite cuillère, fait manger du miel à un petit ours ; le petit ours est tombé d'un arbre, il s'est fait mal aux bras et ne peut manger seul ; par conséquent, il s'agit, là encore, d'un causataire non agentif.

Résultats de l'**Etude principale** : les six verbes cibles

Bilan de la **tâche de production**

---

## Bilan de la tâche de production

Les observations faites lors de la tâche de production avec les six verbes cibles (*rire, pleurer, tomber, danser, boire, manger*) peuvent être organisées autour de quelques lignes directrices.

Premièrement, au cours de la description des stimuli visuels, les locuteurs francophones adoptent trois principales stratégies langagières. Ils peuvent encoder les situations visionnées au moyen des mécanismes causatifs requis (*faire + Vinf* ou un causatif lexical). Ils peuvent également décrire les scènes potentiellement causatives à travers l'événement *causateur* et/ou l'événement *causé* qui les composent. Enfin, les locuteurs enregistrés peuvent opter pour des productions en dehors de la causativité, centrées tout de même sur des éléments réellement observables dans les dessins animés. Il en découle que, malgré les indices fournis à travers nos trois questions graduées, la causativité des scènes présentées par les extraits vidéo n'est pas toujours encodée à travers les moyens linguistiques qui permettent son intégration syntaxique ou lexicale.

Par ailleurs, dans le cas des verbes *boire* et *manger*, nous avons observé une compétition entre mécanismes linguistiques de sens causatif et non causatif, tels que *nourrir, faire boire/faire manger* et *donner à boire/donner à manger*. En dépit du fait que les dessins animés, sélectionnés pour ces deux cibles verbales présentent des causataires dépendants, incapables d'agir par eux-mêmes (un bébé et un petit ours blessé aux bras), les locuteurs francophones (enfants comme adultes) optent systématiquement pour les constructions moins grammaticalisées (- causatif) *donner à boire/donner à manger*. Nous avons expliqué cette tendance par la moindre complexité morphosyntaxique de la structure *donner à Vinf*, et peut-être par l'ancrage de cette construction sous des items lexicaux particulièrement fréquents, à savoir les verbes *boire* et *manger*.

Deuxièmement, vu que la construction factitive n'était pas produite en toutes circonstances, il était important d'explorer sa disponibilité à travers les tranches d'âge. Conformément à nos attentes, l'usage du prédicat complexe *faire + Vinf* est le moins fréquent chez les enfants âgés de 3 à 4 ans (moyenne de 17%). La stratégie alternative que ceux-ci adoptent consiste à décrire les stimuli potentiellement causatifs à travers l'événement

Résultats de l'**Etude principale** : les six verbes cibles

**Bilan de la tâche de production**

---

*causateur* et/ou l'événement *causé* (moyenne de 58%). Nous avons supposé que le phénomène en question était dû au moindre effort cognitif, nécessaire à la conceptualisation et à l'encodage linguistique de situations simples, perceptibles comme un procès intégral à un ou à plusieurs participants.

Nous nous sommes également interrogée sur les facteurs susceptibles d'avoir un impact sur la disponibilité du prédicat complexe *faire + Vinf*. Nous avons donc étudié d'une part, l'effet de la catégorie de verbes (ou impact des caractéristiques sémantico-syntaxiques et fréquentielles des verbes retenus pour le protocole expérimental) et, d'autre part, l'effet du jet (ou ordre d'apparition des questions/réponses).

Les tests statistiques ont révélé l'existence d'un effet significatif de la fréquence et des propriétés sémantico-syntaxiques des verbes sur l'émergence de *faire + Vinf*. La construction factitive s'avère la plus disponible avec les inergatifs agentifs *rire*, *pleurer*, ainsi qu'avec l'inergatif de mouvement *danser*. Le résultat n'est pas surprenant, car pour exprimer la causativité, ces classes sémantiques de verbes ne peuvent en aucun cas exclure le recours à l'auxiliaire *faire*. En outre, le prédicat complexe *faire + Vinf* est produit de manière plus systématique avec les verbes fréquemment utilisés en construction factitive (*rire*, *tomber* et *pleurer*). Toutefois, pour les plus jeunes enfants de notre échantillon - les enfants âgés de 3 à 4 ans - c'est l'effet inverse qui est noté. Autrement dit, chez les enfants de cette tranche d'âge, le prédicat complexe *faire + Vinf* est sollicité davantage avec les verbes apparaissant moins souvent en construction factitive (*boire*, *manger*, *danser*). Nous avons fait l'hypothèse que cet effet inverse pouvait résulter de l'inadéquation de nos estimations fréquentielles (base *Lexique* et jugements de familiarité fournis par des adultes) pour décrire l'occurrence des verbes dans l'environnement langagier précoce.

Les tests statistiques ont également confirmé l'effet significatif du jet sur la production du prédicat complexe *faire + Vinf*. Ce dernier émerge principalement en jet 2, soit après l'activation de plusieurs indices constitutifs de la causativité à travers la dernière question de l'enquêtrice.

Troisièmement, hormis la disponibilité du prédicat complexe *faire + Vinf*, nous nous sommes également intéressée à l'évolution de ses usages conventionnels avec l'âge. Nous avons constaté que, lorsque les enfants francophones utilisaient la construction factitive, leurs productions étaient relativement justes. Les moyennes varient entre 50% et 67%, mais à ce

Résultats de l'**Étude principale** : les six verbes cibles

**Bilan de la tâche de production**

---

stade du développement langagier (entre 3 et 6 ans), il n'y a plus de progrès significatifs en ce qui concerne les emplois justes de *faire* + *Vinf*. Qui plus est, les usages conventionnels de la construction factitive ne semblent pas affectés par les facteurs *catégorie de verbes* (caractéristiques sémantico-syntaxiques et fréquentielles) et *jet*.

D'après nos données, la tranche d'âge comprise entre 4 et 5 ans se révèle être la période des erreurs par surgénéralisation. La généralisation de la construction factitive amène certains jeunes francophones à ajouter l'auxiliaire *faire* à des verbes qui, à eux seuls, peuvent véhiculer le sens causatif (ex. : \**Il fait casser le robot.*). Dans d'autres cas, en sélectionnant la forme du verbe après *faire*, les enfants produisent une construction à deux prédicats conjugués (ex. : \**Elle fait pleure le bébé.*). Enfin, il arrive que par analogie avec les verbes labiles acceptant l'alternance entre structure transitive (+ causatif) et intransitive (- causatif), les jeunes français âgés de 4 à 5 ans généralisent abusivement l'emploi de certains verbes intransitifs à l'expression de la causativité (ex. : \**Il la danse, la sorcière.*). Soulignons toutefois que les erreurs par surgénéralisation sont très rares dans nos données ; de plus, elles sont observables chez un nombre limité d'enfants. Grâce à la confrontation aux nouvelles données de l'input, ainsi qu'à la maîtrise des différentes classes sémantiques de verbes, les généralisations abusives disparaîtront complètement du langage enfantin.

Finalement, nous pouvons dire qu'entre 3 et 6 ans, l'usage du prédicat complexe *faire* + *Vinf* est relativement maîtrisé. Les enfants commettent encore quelques erreurs occasionnelles sur les arguments, principalement le causataire. Par exemple, ce dernier n'est pas toujours exprimé linguistiquement (ex. : \**Il fait danser* +  $\emptyset$ .), ou bien, sa fonction syntaxique n'est pas appropriée (ex. : \**Il lui fait danser.*). Cependant, les erreurs en question ne sont pas inhérentes à la construction factitive. En dehors de la maîtrise des arguments, les jeunes français âgés de 3 à 6 ans doivent faire quelques ajustements au niveau de la production de la séquence *faire* + *Vinf* elle-même. Dans ce sens-là, ils doivent surtout apprendre à ajouter l'auxiliaire *faire* à des prédicats non causatifs appropriés, à utiliser la forme infinitive après *faire* et à produire l'intégralité de la construction en toutes circonstances (« pleurer le bébé », « danser la sorcière » étant des ellipses non conventionnelles). Soulignons toutefois qu'il s'agit à nouveau d'erreurs occasionnelles, que les nouvelles expériences langagières finiront par faire disparaître complètement.

Résultats de l'**Etude principale** : les six verbes cibles

Résultats de la **tâche de compréhension**

---

## 4.2.2. Résultats de la tâche de compréhension

Il est généralement admis que la compréhension d'un fait de langue précède sa production (*cf.* Fraser, Bellugi et Brown, 1963 ; Hirsh-Pasek & Golinkoff, 1996 ; Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2003; Tomasello, 2003 *inter alia*). Dans cette optique, nous avons intégré une tâche de compréhension à notre protocole expérimental pour pouvoir observer les liens entre le développement de la perception et celui de la production des constructions factitives chez des enfants francophones âgés de 3 à 6 ans. Dans les lignes qui suivent, nous nous centrerons donc sur les résultats obtenus au cours de la seconde tâche expérimentale - la compréhension.

Avant de commencer la présentation des résultats, il nous semble important de rappeler les trois scénarios caractérisant le déroulement de cette tâche expérimentale (*cf.* ch. 3, section 3.2.2.2., tableau 9). Le premier scénario est celui de la *compréhension totale*, lorsque l'enfant lui-même joue la scène causative avec les figurines mises à sa disposition, ou bien, il la fait exécuter à la maman (ex. pour faire tomber → le bébé est en position assise ou debout ; l'enfant lui-même pousse le bébé pour le faire tomber, ou bien, il montre comment la maman va pousser le bébé pour le faire tomber). Le second scénario est celui du *signe de compréhension*, lorsque l'enfant ne simule pas la situation causative avec les figurines, mais il l'explique de façon appropriée, ce qui témoigne de sa compréhension de la causativité (ex. pour faire tomber → l'enfant dit : « La maman peut pousser le bébé, par exemple »). Le dernier scénario est celui de la *non compréhension*, lorsque l'enfant exécute une action différente de celle évoquée par l'enquêtrice, ou bien, il reste sans réaction.

Afin de calculer, pour chaque groupe d'enfants, des scores moyens correspondant à chacun des trois comportements décrits ci-dessus, nous avons utilisé la formule suivante :

---

Nombre total des cas correspondant à un type de comportement (ex. compréhension totale)

Nombre total des comportements codés (6)<sup>109</sup>

---

Le tableau 22 récapitule les résultats ainsi obtenus :

<sup>109</sup> Le nombre total des comportements codés est égal à 6, car nous avons 6 verbes cibles et donc, une seule chance par verbe pour exprimer la compréhension ou la non compréhension de *faire* + *Vinf*.



Résultats de l'**Étude principale** : les six verbes cibles

Résultats de la **tâche de compréhension**

Tableau 22 : Résultats généraux de la tâche de compréhension

PARTICIPANTS		Compréhension totale		Signe de compréhension		Aucun signe de compréhension	
Niveaux	N	M (%)	E	M (%)	E	M (%)	E
3-4 ans	25	47,3	25	7,3	14	45,3	31
4-5 ans	21	52,4	22	10,3	13	37,3	25
5-6 ans	25	65,3	17	10,7	14	24	19
<b>Total</b>	<b>71</b>	<b>55,2</b>	<b>23</b>	<b>9,4</b>	<b>14</b>	<b>35,4</b>	<b>27</b>

M (%) – Moyennes (en pourcentages) ; E – Ecart-type

Analysons d'abord les cas de compréhension totale. Selon le tableau 22, les performances des enfants s'améliorent avec l'âge (moyennes comprises entre 47,3% et 65,3%). L'ANOVA simple révèle une différence significative entre les trois échantillons d'enfants ( $F(2;68) = 4,61; p = .01$ ). Le test LSD de comparaisons multiples indique que les scores des enfants âgés de 5 à 6 ans sont significativement différents de ceux mesurés auprès des deux autres groupes (avec le groupe des 3-4 ans :  $p = .004$  ; avec le groupe des 4-5 ans :  $p = .05$ ).

Par ailleurs, les scènes causatives évoquées par l'enquêtrice n'étaient pas toujours faciles à simuler avec les figurines. Il était donc important de distinguer les cas de non compréhension de ceux liés à une éventuelle difficulté à manipuler les figurines. Pour ce faire, lorsque certains enfants se montraient hésitants, nous les invitons à nous expliquer la situation causative comme illustré dans l'exemple suivant :

(182) Enquêtrice : *D'après toi, qu'est-ce que la maman va faire pour **faire rire** le bébé ?*

ELI, fille (3;7 ans) : *Elle va le chatouiller, par exemple.*

Des comportements comme celui exemplifié en (182) ont été précédemment qualifiés de signes de compréhension. D'après le tableau 22, ceux-ci ont tendance à devenir plus fréquents avec l'âge (scores moyens allant de 7,3% à 10,7%). L'ANOVA simple ne fournit aucun résultat significatif ( $p > .05$ ). Il semblerait donc qu'avec l'âge, les enfants se prêtent moins aux jeux et préfèrent l'expression langagière.

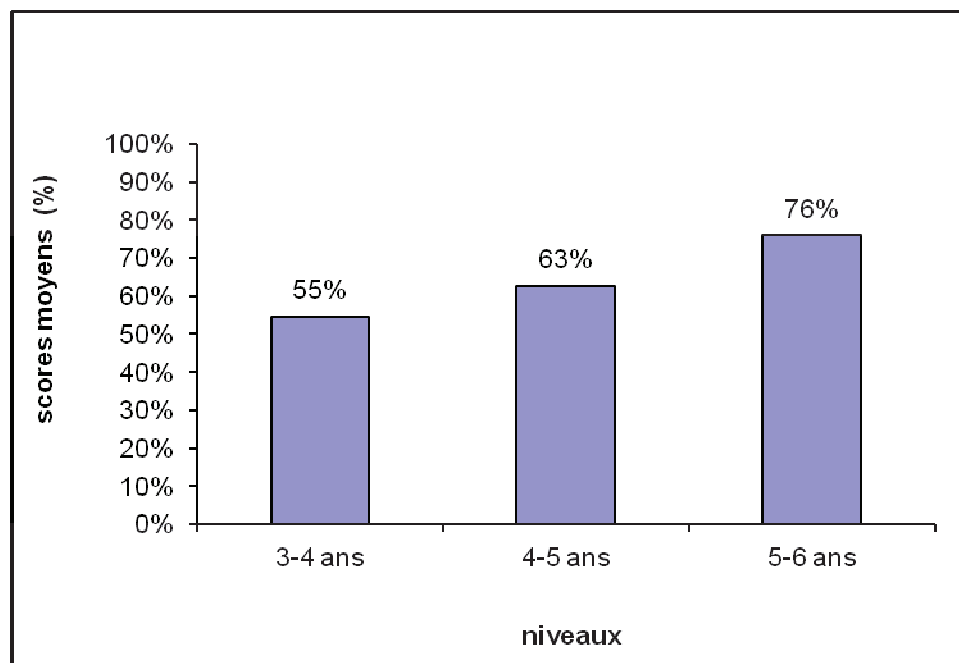
Résultats de l'**Etude principale** : les six verbes cibles

Résultats de la **tâche de compréhension**

Enfin, concernant les cas d'échec dans la représentation des situations causatives autour de nos six verbes cibles, le tableau 22 ci-dessus montre que les scores respectifs baissent progressivement (de 45,3% à 24%). Le résultat de l'ANOVA simple est significatif ( $F(2;68) = 4,46; p = .02$ ). Le test post-hoc LSD indique que les scores des plus jeunes locuteurs de notre échantillon sont significativement différents de ceux des enfants entre 5 et 6 ans ( $p = .004$ ).

Pour recenser tous les cas de compréhension du prédicat complexe *faire + Vinf*, nous avons décidé de réunir la compréhension totale et le signe de compréhension sous l'étiquette de *compréhension générale*. Son évolution en fonction de l'âge est illustrée par le graphique 11 :

Graphique 11 : Evolution de la compréhension générale de *faire + Vinf* avec l'âge<sup>110</sup>



L'histogramme montre que la compréhension générale de la construction factitive *faire + Vinf* évolue suivant une courbe ascendante (de 55% à 76%). L'ANOVA simple révèle une différence significative entre les trois tranches d'âge ( $F(2;68) = 4,46; p = .02$ ). Selon le test post-hoc LSD, l'écart significatif se situe, plus précisément, entre les scores des plus jeunes participants et ceux des enfants âgés de 5 à 6 ans ( $p = .004$ ).

<sup>110</sup> Les pourcentages du graphique 11 sont calculés sur le total des comportements codés en compréhension (soit 6).

Résultats de l'**Etude principale** : les six verbes cibles

Résultats de la **tâche de compréhension**

Au cours de l'analyse des données, nous nous sommes également intéressée à la répartition des cas de compréhension totale et de signe de compréhension du prédicat complexe *faire + Vinf* à travers les différentes catégories de verbes<sup>111</sup>. Les scores relevés auprès des trois groupes d'enfants sont résumés dans le tableau suivant :

Tableau 23 : Compréhension de *faire + Vinf* par verbes<sup>112</sup>

	VERBES CIBLES	Participants		Compréhension totale		Signe de compréhension	
		Niveaux	N	M (%)	E	M (%)	E
+ F R E Q U E N T S	<b>Rire/Pleurer</b> (inergatifs agentifs)	3-4 ans	25	<b>4</b>	14	<b>18</b>	35
		4-5 ans	21	<b>16,7</b>	37	<b>23,8</b>	34
		5-6 ans	25	<b>22</b>	36	<b>30</b>	41
		<b>Total</b>	<b>71</b>	<b>14,1</b>	31	<b>23,9</b>	37
	<b>Tomber</b> (inaccusatif de changement de position)	3-4 ans	25	<b>60</b>	50	<b>4</b>	20
		4-5 ans	21	<b>52,4</b>	51	<b>9,5</b>	30
		5-6 ans	25	<b>84</b>	37	<b>0,0</b>	0
		<b>Total</b>	<b>71</b>	<b>66,2</b>	48	<b>4,2</b>	20
- F R E Q U E N T S	<b>Danser</b> (inergatif de mouvement)	3-4 ans	25	<b>48</b>	51	<b>4</b>	20
		4-5 ans	21	<b>38,1</b>	50	<b>4,8</b>	22
		5-6 ans	25	<b>64</b>	49	<b>4</b>	20
		<b>Total</b>	<b>71</b>	<b>50,7</b>	50	<b>4,2</b>	20
	<b>Boire/Manger</b> (transitifs à objet effaçable)	3-4 ans	25	<b>84</b>	37	<b>0,0</b>	0
		4-5 ans	21	<b>95,2</b>	22	<b>0,0</b>	0
		5-6 ans	25	<b>100</b>	00	<b>0,0</b>	0
		<b>Total</b>	<b>71</b>	<b>93</b>	26	<b>0,0</b>	0

M (%) – Moyennes (en pourcentages) ; E – Ecart-type

<sup>111</sup> Cette démarche est nécessaire, car elle permet d'établir des points de comparaison avec les performances des enfants bulgares en compréhension des mécanismes causatifs de leur langue (cf. ch. 5, section 5.2.2.).

<sup>112</sup> Les pourcentages présentés dans le tableau 23 sont calculés comme dans l'exemple suivant : **Total des comportements codés comme « compréhension totale » pour les verbes cibles rire et pleurer/2** (2 verbes cibles concernés, donc 2 chances pour exprimer la compréhension de *faire + Vinf* avec ces verbes).

Résultats de l'**Étude principale** : les six verbes cibles

Résultats de la **tâche de compréhension**

---

Le tableau 23 montre que les enfants de notre échantillon francophone ont du mal à représenter avec des figurines les situations causatives impliquant les verbes cibles *rire* et *pleurer* (moyennes variant entre 4% et 22%). Par ailleurs, c'est avec les mêmes cibles verbales qu'ils tentent de compenser la non réalisation des scènes en fournissant des signes de compréhension (moyennes allant de 18% à 30%). En revanche, la simulation la plus réussie est observable au niveau des verbes cibles *boire* et *manger* (moyennes situées entre 84% et 100%). La compréhension du prédicat complexe *faire + Vinf* est également réussie avec les cibles verbales *tomber* et *danser*. Dans ces deux cas, le recours à des explications plutôt qu'à l'exécution même de l'action évoquée est relativement rare (cf. tableau 23).

Les résultats résumés dans le tableau 23 ci-dessus ne s'expliquent pas vraiment en termes de propriétés sémantico-syntaxiques ou fréquentielles des verbes cibles. A notre avis, c'est plutôt une question de faisabilité des scènes signalées par l'enquêtrice. Il est manifestement beaucoup plus simple pour l'enfant de simuler les actions de *faire boire/faire manger* en jouant avec la maman, le bébé, le biberon et la petite cuillère. La représentation des situations causatives impliquant les verbes *rire* et *pleurer*, en revanche, demande à l'enfant d'imaginer et de jouer des actions susceptibles de provoquer le rire ou les pleures chez quelqu'un. C'est ce qui expliquerait, à notre avis, les hésitations des enfants quant à la simulation des scènes en question et leur préférence pour les justifications verbales.

Le dernier point important dans l'analyse des données concernant la tâche de compréhension est notamment l'étude du lien entre les performances des enfants en production et en compréhension des constructions factitives. A cet effet, nous avons réalisé des tests de corrélation partielle (avec contrôle de la variable âge)<sup>113</sup>. Dans un premier temps, nous avons corrélé la compréhension totale de *faire + Vinf* avec sa production juste<sup>114</sup>. Ce test a révélé un lien positif faible ( $r = 0,2$ ) entre les deux variables ; de plus, le résultat obtenu n'était pas significatif ( $p > .05$ ). Dans un second temps, nous avons corrélé la compréhension totale de *faire + Vinf* avec sa disponibilité en production<sup>115</sup>. Nous avons à nouveau obtenu un

---

<sup>113</sup> Nous avons préféré prendre en compte la corrélation partielle (avec contrôle de l'âge), car elle annule l'effet de la variable de confusion « âge ».

<sup>114</sup> Nous rappelons que les pourcentages correspondant à *faire + Vinf juste* sont calculés sur l'ensemble des constructions factitives qui ont été produites, c'est-à-dire, suivant la formule : *Faire + Vinf (emplois justes)/Faire + Vinf (emplois justes + emplois déviants)*.

<sup>115</sup> Nous rappelons que la disponibilité de *faire + Vinf* en production est évaluée d'après le mode de calcul suivant : *Faire + Vinf en général (emplois justes + emplois déviants)/Total des réponses codées pour les six verbes cibles – les Non réponses*.

Résultats de **l'Étude principale** : les six verbes cibles

*Résultats de la tâche de compréhension*

---

lien positif faible ( $r = 0,1$ ) et un résultat non significatif ( $p > .05$ ). On peut donc en conclure qu'à ce stade du développement langagier (entre 3 et 6 ans), les capacités des jeunes français en compréhension du prédicat complexe *faire + Vinf* n'ont pas d'impact sur leurs performances en production.

Résultats de l'**Etude principale** : les six verbes cibles

Bilan de la **tâche de compréhension**

---

## Bilan de la tâche de compréhension

Les résultats de la seconde tâche expérimentale nous permettent de faire deux constats intéressants.

Premièrement, la notion de *causativité* (un agent instigateur incite un autre à agir) ne pose pas de problèmes particuliers aux enfants francophones âgés de 3 à 6 ans. Dans un sens général, ils parviennent à simuler avec les figurines mises à leur disposition les situations causatives évoquées par l'enquêtrice ou à les décrire verbalement. Ce résultat indique que la construction factitive est disponible dans le système enfantin de traitement du langage.

Deuxièmement, à ce stade du développement langagier, les performances des enfants francophones en compréhension et en production du prédicat complexe *faire + Vinf* ne sont pas corrélées ; les scores respectifs restent relativement proches. Rappelons que chez les jeunes locuteurs, les moyennes correspondant aux usages conventionnels de *faire + Vinf* varient entre 50% et 67% (*cf.* graphique 6 *supra*), sans qu'il y ait des progrès significatifs à travers les tranches d'âge ( $p > .05$ ). Les moyennes relatives à la compréhension totale de *faire + Vinf* fluctuent entre 47% et 65% et, celles-ci progressent de manière significative avec l'âge ( $p = .01$ ) (*cf.* tableau 22 *supra*). Ces résultats montrent qu'une représentation mentale suffisamment précise de la construction factitive est disponible pour les deux activités langagières – compréhension et production. Quand ils l'utilisent ou quand ils l'entendent, les jeunes français âgés de 3 à 6 ans ont finalement une assez bonne maîtrise du prédicat complexe *faire + Vinf*. D'une part, ils sont capables de le reconnaître et d'agir de manière adéquate lorsqu'ils l'entendent dans l'input. D'autre part, malgré quelques erreurs, ils peuvent retrouver par eux-mêmes cette construction complexe du point de vue morphosyntaxique et la produire dans des contextes communicatifs appropriés.

Résultats de l'**Etude principale** : les six verbes cibles

Résultats de la **tâche d'imitation avec changement des arguments** (causateur et causataire)

---

### 4.2.3. Résultats de la tâche d'imitation avec changement des arguments

Nous avons intégré à notre protocole expérimental une tâche d'imitation avec changement des arguments (causateur et causataire) dans le but d'explorer l'effet de la tâche (production *vs* imitation) sur les principales catégories de réponses fournies par les enfants francophones. Rappelons que notre tâche d'imitation est en réalité une variante de la tâche d'amorçage structural ('structural priming') (cf. Vasilyeva, Waterfall et Gómez, 2012), car l'enfant est amené à reproduire un énoncé suivant un modèle structural adulte. Par exemple, si l'enfant entendait la phrase « La maman **fait danser** le bébé », il devait reprendre la construction factitive et combler les emplacements réservés au causateur et au causataire par de nouveaux items lexicaux ; la réponse attendue était alors « Le papa **fait danser** la grande sœur » (pour rappel, cf. ch. 3, section 3.2.2.3., tableau 11).

Dans les lignes qui suivent, nous exposerons donc les principaux résultats de la tâche d'imitation avec changement des arguments dans une perspective comparative avec ceux obtenus en production. La comparaison des deux conditions d'observation (production *vs* imitation) permet de mesurer l'impact du modèle structural adulte sur les différentes catégories de réponses observables chez les enfants.

#### 4.2.3.1. Impact du modèle structural adulte sur la disponibilité et la justesse de *faire + Vinf*

---

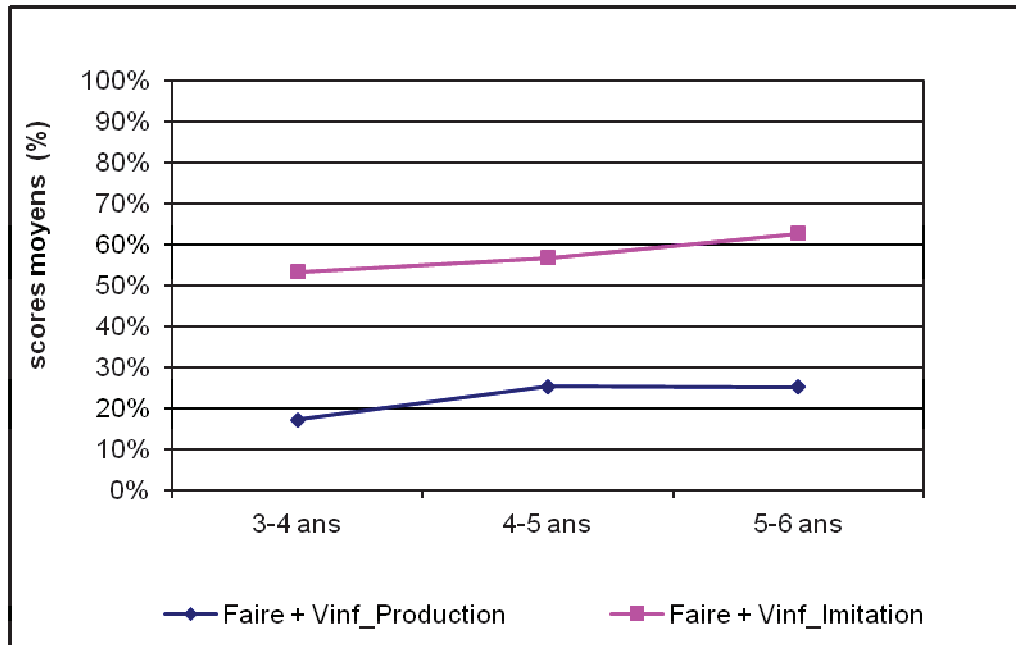
Dans un premier temps, nous étudions la disponibilité du prédicat complexe *faire + Vinf* en fonction de la tâche expérimentale (production *vs* imitation). Pour faire la comparaison statistique de ces deux conditions d'observation, nous avons utilisé l'ANOVA à mesures répétées ou son équivalent non paramétrique – le test de Friedman.

Le graphique 12 ci-dessous montre comment change la disponibilité de la construction factitive, lorsque celle-ci est produite en présence ou en absence d'un modèle structural adulte :

Résultats de l'**Etude principale** : les six verbes cibles

Résultats de la **tâche d'imitation avec changement des arguments** (causateur et causataire)

Graphique 12 : Disponibilité de *faire* + *Vinf* en fonction de la tâche expérimentale<sup>116</sup>



Conformément à nos attentes, le prédicat complexe *faire* + *Vinf* émerge plus souvent en imitation, lorsque les enfants le produisent après avoir entendu le modèle adulte dans nos énoncés (cf. graphique 12). L'ANOVA à mesures répétées confirme l'existence d'un effet significatif de la tâche sur la disponibilité de la construction factitive ( $F(1;66) = 115,08; p < .001$ ). En outre, l'interaction tâche-niveau n'est pas significative ( $p > .05$ ), ce qui signifie que cet effet ne change pas à travers les tranches d'âge. Les tests des effets inter-sujets fournissent également un résultat non significatif ( $p > .05$ ). Toutefois, nous nous permettons de souligner les modifications importantes qu'entraîne la présence du modèle structural adulte sur les performances des enfants. En effet, à 3-4 ans, les scores augmentent de 36%, à 4-5 ans de 32% et à 5-6 ans de 38%.

Considérons à présent l'impact du modèle structural adulte sur les emplois justes du prédicat complexe *faire* + *Vinf*. Le graphique 13 illustre les courbes développementales correspondant à chacune des deux conditions d'observation (production vs imitation) :

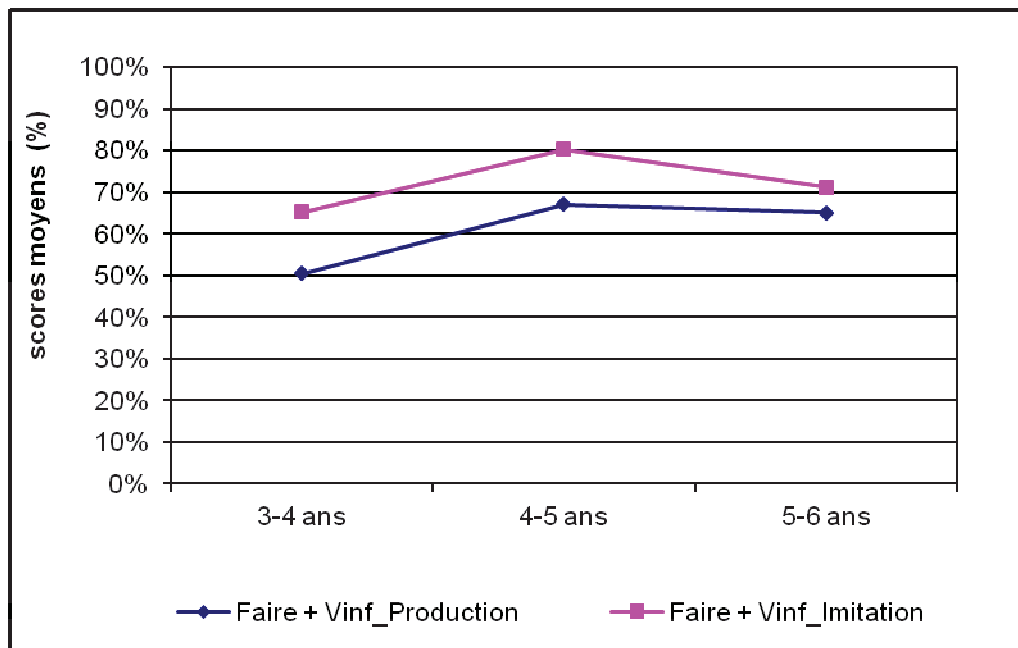
<sup>116</sup> Dans chacune des deux tâches expérimentales, le ratio de la disponibilité de *faire* + *Vinf* est calculé comme suit : *Faire + Vinf en général (emplois justes + emplois déviants) en production ou en imitation / Total des réponses codées en production ou en imitation – Non réponses*.



Résultats de l'**Étude principale** : les six verbes cibles

Résultats de la **tâche d'imitation avec changement des arguments** (causateur et causataire)

Graphique 13 : Justesse de *faire + Vinf* en fonction de la tâche expérimentale<sup>117</sup>



L'ANOVA à mesures répétées révèle un effet significatif de la tâche expérimentale sur les emplois justes du prédicat complexe *faire + Vinf* ( $F(1;57) = 4,87; p = .03$ ) ; par contre, il n'existe aucune interaction entre les variables indépendantes tâche et niveau, ce qui signifie que l'effet de la tâche est identique à tous les âges. Le résultat des tests des effets inter-sujets est également non significatif ( $p > .05$ ). Nous soulignons toutefois que, lorsqu'il s'agit de la justesse de *faire + Vinf*, l'augmentation des moyennes entre la production et l'imitation est moins importante que celle relevée pour la disponibilité de *faire + Vinf*. Plus précisément, à 3-4 ans, les scores augmentent de 15%, à 4-5 ans de 13% et à 5-6 ans de 6%.

En observant le graphique 13, on s'aperçoit que les courbes correspondant aux usages conventionnels du prédicat complexe *faire + Vinf* en production et en imitation sont assez similaires. Dans les deux tâches expérimentales, les scores augmentent entre l'âge de 3-4 ans et de 4-5 ans (de 50% à 67% en production et de 65% à 80% en imitation), mais les progrès ne sont pas significatifs ( $p > .05$ ). A partir de l'âge de 4-5 ans, les moyennes commencent à baisser (de 67% à 65% en production et de 80% à 71% en imitation), sans qu'il y ait des

<sup>117</sup> Dans chacune des deux conditions d'observation, le ratio de la justesse de *faire + Vinf* est calculé d'après le mode de calcul suivant : *Faire + Vinf (emplois justes) en production ou en imitation / Faire + Vinf en général (emplois justes + emplois déviants) en production ou en imitation*.

Résultats de l'**Etude principale** : les six verbes cibles

Résultats de la **tâche d'imitation avec changement des arguments** (*causateur et causataire*)

---

différences significatives entre les groupes ( $p > .05$ ). Ce recul des scores est probablement dû au fait que les enfants âgés de 5 à 6 ans produisent plus souvent *faire + Vinf* avec erreur sur la fonction syntaxique du causataire (ex. : \*Il lui **fait rire**.) et en même temps, ils fournissent le plus grand nombre d'ellipses de factitives (ex. : *pleurer le bébé*) (cf. tableau 24 ci-dessous).

Finalement, nous pouvons dire qu'entre 3 et 6 ans, le prédicat complexe *faire + Vinf* n'est pas très difficile à produire. Toutefois, cette construction fort grammaticalisée est peu disponible ; autrement dit, les enfants y recourent rarement lorsqu'ils sont amenés à décrire des scènes potentiellement causatives. Par contre, quand on fournit la structure linguistique et que les enfants ont juste à modifier les arguments *causateur* et *causataire*, les scores grimpent tout de suite, ce qui témoigne d'une maîtrise relativement bonne de la construction factitive.

#### 4.2.3.2. Impact du modèle structural adulte sur les catégories mineures de réponses

---

Au cours de la tâche de production, nous avons distingué deux principales catégories d'emplois déviants de la construction factitive (pour rappel, cf. section 4.2.1.1.2. *supra*). La première catégorie comprend les erreurs sur les arguments (causateur et causataire), à savoir l'erreur sur la fonction syntaxique du causataire (ex. : \*Il lui **fait danser**.) et l'omission d'un ou de deux arguments (ex. : \* $\emptyset$  + **fait rire** le bébé ; \*Elle **fait rire** +  $\emptyset$  ; \* $\emptyset$  + **fait tomber** +  $\emptyset$ ). La seconde catégorie réunit tous les cas où l'intégrité même de la séquence *faire + Vinf* est affectée, à savoir les surgénéralisations (ex. : \*Il **fait casser** le robot.), les ellipses de *faire + Vinf* (ex. : *danser la sorcière*) et les transitivations causatives (ex. : \*Elle rit le bébé.).

Nous avons donc voulu étudier l'impact du modèle structural adulte sur l'émergence de toutes les catégories mineures de réponses mentionnées ci-dessus. Le tableau 24 résume les résultats obtenus dans chacune des deux conditions d'observation (production vs imitation) :

Résultats de l'**Etude principale** : les six verbes cibles

Résultats de la **tâche d'imitation avec changement des arguments** (*causateur et causataire*)

Tableau 24 : Catégories mineures de réponses (production vs imitation)<sup>118</sup>

I. Erreurs au niveau des arguments (causateur & causataire)													
PARTICIPANTS		Erreurs sur la fonction syntaxique du causataire				Omission d'argument(s)							
		Prod		Imit		Prod		Imit					
Niveaux	N	M (%)	E	M (%)	E	M (%)	E	M (%)	E				
3-4 ans	23	2,3	5	3,6	9	5,5	10	14,8	22				
4-5 ans	21	3,1	5	3,2	9	3,9	6	7,6	17				
5-6 ans	25	4,7	9	10	17	3,9	6	5,3	12				
<b>Total</b>	<b>69</b>	<b>3,4</b>	<b>6</b>	<b>5,8</b>	<b>13</b>	<b>4,4</b>	<b>7</b>	<b>9,2</b>	<b>18</b>				
II. Erreurs affectant l'intégrité de la séquence <i>faire Vinf</i>													
PARTICIPANTS		Surgénéralisations				Ellipses de <i>faire Vinf</i>				Transitivations			
		Prod		Imit		Prod		Imit		Prod		Imit	
Niveaux	N	M (%)	E	M (%)	E	M (%)	E	M (%)	E	M (%)	E	M (%)	E
3-4 ans	23	1,9	4	0,0	0	0,0	0	2,5	9	0,0	0	0,7	3
4-5 ans	21	3,5	9	0,8	4	0,0	0	8,1	16	0,7	3	2,4	8
5-6 ans	25	1,2	3	0,0	0	1,6	5	8,7	19	0,0	0	0,0	0
<b>Total</b>	<b>69</b>	<b>2,1</b>	<b>6</b>	<b>0,2</b>	<b>2</b>	<b>0,6</b>	<b>3</b>	<b>6,4</b>	<b>16</b>	<b>0,2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>5</b>

M (%) – Moyennes (en pourcentages) ; E – Ecart-type

Dans un premier temps, nous commenterons les emplois déviants liés aux arguments *causateur* et *causataire* (cf. tableau 24, section I.).

S'agissant des erreurs sur la fonction syntaxique du clitique renvoyant au causataire (ex. : \**Le papa lui fait tomber.*), nous pouvons voir que leur nombre augmente en imitation, excepté chez les enfants âgés de 4 à 5 ans (scores moyens autour de 3% dans chacune des deux conditions d'observation). Toutefois, les tests statistiques ne fournissent aucun résultat significatif en l'occurrence. Pour ce qui est des cas d'omission d'arguments(s), l'ANOVA à mesures répétées révèle l'existence d'un effet significatif de la tâche expérimentale ( $F(1;66)$

<sup>118</sup> Tous les pourcentages du tableau 24 sont calculés sur le total des réponses codées dans chacune des deux conditions d'observation, en excluant les non réponses.

Résultats de l'**Etude principale** : les six verbes cibles

Résultats de la **tâche d'imitation avec changement des arguments** (causateur et causataire)

---

= 5,37;  $p = .02$ ). Par contre, il n'y a aucun effet de l'âge, ni d'interaction entre les variables tâche expérimentale et âge (niveau) ( $p > .05$ ). D'après le tableau 24 (section I.), en imitation, les enfants sont beaucoup plus enclins à supprimer l'un des arguments, surtout le causataire (ex. : \**Il fait pleurer* +  $\emptyset$ .), voire les deux (ex. : \* $\emptyset$  + *fait pleurer* +  $\emptyset$ .). Cette tendance est particulièrement prononcée chez les plus jeunes participants (moyenne de 14,8%) et elle diminue avec l'âge. A notre avis, le phénomène en question s'explique par l'économie de l'effort communicatif. En d'autres termes, au cours des interactions entre l'enquêtrice et l'enfant, il est possible que le sentiment d'implicite et de familiarité chez ce dernier s'intensifie. Alors, il se contente d'exprimer principalement les nouvelles informations, d'où les omissions observées.

Dans un second temps, nous commenterons les erreurs affectant l'intégrité de la séquence *faire* + *Vinf* (cf. tableau 24, section II.).

Concernant les généralisations abusives (ex. : *faire casser*, *faire gonfler les joues*, *faire faire pleurer*), le test de Friedman indique un effet significatif de la tâche expérimentale ( $\chi^2 = 8,33$  ;  $p = .004$ ). En revanche, les tests statistiques ne fournissent aucun résultat significatif pour l'effet de l'âge et l'interaction entre les variables indépendantes tâche-niveau (âge). Conformément à nos attentes, le modèle structural adulte fait baisser les moyennes relatives aux erreurs par surgénéralisation. D'ailleurs, celles-ci disparaissent complètement chez les sujets appartenant aux groupes des 3-4 ans et des 5-6 ans ; seuls les enfants âgés de 4 à 5 ans en produisent quelques-uns, mais très rarement (moyenne de 0,8%).

Pour ce qui est des ellipses de *faire* + *Vinf* (ex. : *pleurer la fille*), le test de Friedman révèle une différence significative entre les deux conditions d'observations ( $\chi^2 = 10,29$  ;  $p = .001$ ). Par contre, il n'y a aucun effet de l'âge, ni d'interaction entre les variables tâche expérimentale-niveau. Selon les scores affichés dans le tableau 24 (section II.), la tendance à produire des ellipses de *faire* + *Vinf* est plus forte en imitation (moyennes allant de 2,5% à 8,7% vs 0% - 1,6% en production). Pour expliquer ce résultat à première vue paradoxal, nous devons à nouveau nous référer au contexte de communication. Nous pensons que dans le cadre des échanges ludiques entre l'enquêtrice et l'enfant, les informations perçues comme implicites n'étaient pas intégrées à la production par simple souci d'économie communicative. Dans cette optique, les ellipses de la construction factitive devraient être

Résultats de l'**Étude principale** : les six verbes cibles

Résultats de la **tâche d'imitation avec changement des arguments** (*causateur et causataire*)

---

considérées non pas comme des indices d'un savoir grammatical incomplet, mais plutôt comme des raccourcis communicatifs que les jeunes francophones adoptent spontanément.

Enfin, dans le cadre des transitivations causatives (ex. : *\*Le papa rit la fille.*), on observe une légère augmentation des moyennes en imitation ; celle-ci concerne plus précisément les enfants des deux premières tranches d'âge – les groupes des 3-4 ans et des 4-5 ans (0,7% - 2,4% en imitation vs 0% - 0,7% en production) (cf. tableau 24, section II.). Toutefois, les tests statistiques ne fournissent aucun résultat significatif en l'occurrence.

En résumé, nous pouvons dire que le modèle structural adulte a un impact positif sur les erreurs par surgénéralisation. Dans tous les autres cas, il ne produit pas l'effet escompté. D'ailleurs, certains emplois non conventionnels, notamment les cas d'omission d'argument(s) et les ellipses de *faire + Vinf*, surviennent plus souvent qu'en production spontanée. A notre avis, c'est le déroulement même de la tâche d'imitation (sous forme de jeux entre l'enquêtrice et l'enfant), qui crée un cadre spécifique de connaissances partagées permettant à l'enfant de recourir plus souvent à ce type de raccourcis communicatifs.

#### 4.2.3.3. Impact du modèle structural adulte sur les cas de décomposition de la situation causative

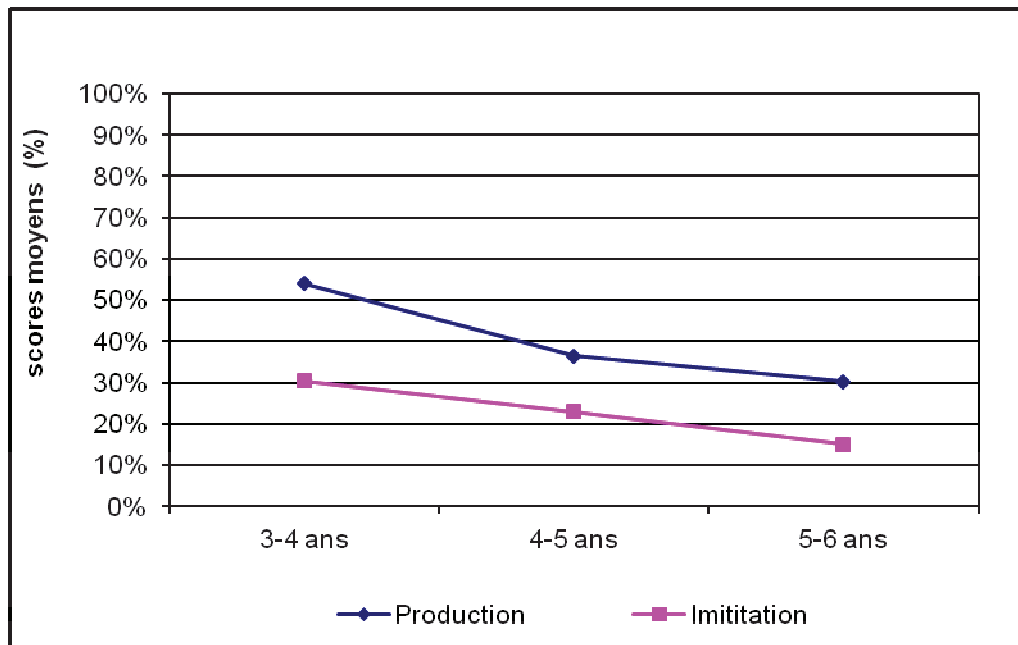
---

Comme mentionné précédemment (cf. section 4.2.1.1.2. *supra*), lors de la tâche de production, nous avons souvent observé l'émergence d'énoncés construits autour de l'événement *causateur* (ex. : *La fille tire la langue.*) ou de l'événement *causé* (ex. : *Le bébé rit.*), ou encore des deux simultanément (ex. : *La fille tire la langue et le bébé rit ; La fille tire la langue pour que le bébé rie.*), sans que ceux-ci soient réunis sous un mécanisme causatif. Il était donc judicieux de s'intéresser à l'impact du modèle structural adulte sur ces différents cas de décomposition de la situation causative complexe. Ainsi, le graphique 14 ci-dessous illustre la comparaison des deux conditions d'observation (production vs imitation) pour la variable dépendante en question :

Résultats de l'**Étude principale** : les six verbes cibles

Résultats de la **tâche d'imitation avec changement des arguments** (causateur et causataire)

Graphique 14 : Cas de décomposition de la situation causative en fonction de la tâche expérimentale<sup>119</sup>



L'ANOVA à mesures répétées confirme l'effet significatif de la tâche expérimentale sur la décomposition de la situation causative ( $F(1;66) = 21,93; p < .001$ ) ; par contre, aucune interaction entre les variables indépendantes tâche-niveau n'est relevée ( $p > .05$ ). Les tests statistiques indiquent également qu'il y a une différence significative entre les trois tranches d'âge ( $F(2;66) = 5,33; p = .01$ ).

Nous constatons donc que l'audition du modèle structural de la construction factitive minimise la tendance des enfants à traiter la situation causative en différents éléments constitutifs, non liés par le biais d'un mécanisme causatif global.

<sup>119</sup> Nous rappelons qu'en production, les pourcentages correspondant aux différents cas de décomposition de la situation causative sont calculés sur le total des réponses codées en jet 2 (après la troisième question de l'enquêtrice), en excluant les non réponses. Par contre, en imitation il y a un seul jet, donc une seule chance par verbe cible de fournir une réponse quelconque. Pour cette raison, en imitation, les pourcentages relatifs aux cas de décomposition de la situation causative sont calculés sur le total des réponses codées, sans les non réponses.

Résultats de l'**Etude principale** : les six verbes cibles

Résultats de la **tâche d'imitation avec changement des arguments** (causateur et causataire)

#### 4.2.3.4. Impact du modèle structural adulte sur la compétition entre les mécanismes linguistiques pour les verbes cibles *boire* et *manger*

Le dernier point sur lequel nous sommes interrogée en explorant l'effet du modèle structural adulte concerne le choix des mécanismes linguistiques pour les cibles verbales *boire* et *manger*. Au cours de la tâche de production, nous avons observé la concurrence de trois dispositifs linguistiques, dont deux de sens causatif (*nourrir* et *faire + Vinf*) et un de sens non causatif (*donner à Vinf*). En imitation, nous n'avons relevé aucune occurrence du causatif lexical *nourrir*. Par conséquent, lors de la dernière tâche expérimentale, la compétition concernant les cibles *boire* et *manger* se limite au prédicat complexe *faire + Vinf* et à la construction moins grammaticalisée *donner à Vinf*. Le tableau 25 résume les résultats obtenus pour les deux variables dépendantes, dans chacune des conditions d'observation (production vs imitation) :

Tableau 25 : Mécanismes linguistiques en compétition pour les cibles verbales *boire*, *manger* (production vs imitation)<sup>120</sup>

PARTICIPANTS		Faire Vinf				Donner à Vinf			
		Prod		Imit		Prod		Imit	
Niveaux	N	M (%)	E	M (%)	E	M (%)	E	M (%)	E
3-4 ans	23	21,7	32	52,2	41	21	28	17,4	29
4-5 ans	21	17,9	27	40,5	41	35,7	32	21,4	34
5-6 ans	25	17	32	44	42	31	26	32	35
<b>Total</b>	<b>69</b>	<b>18,8</b>	<b>30</b>	<b>45,7</b>	<b>41</b>	<b>29,1</b>	<b>29</b>	<b>23,9</b>	<b>33</b>

M (%) – Moyennes (en pourcentages) ; E – Ecart-type

Pour ce qui est du prédicat complexe *faire + Vinf*, les moyennes affichées dans le tableau 25 montrent que la présence du modèle structural adulte favorise l'émergence de cette construction dans les énoncés des enfants. L'ANOVA à mesures répétées révèle l'existence d'un effet significatif de la tâche expérimentale ( $F(1;66) = 25,28 ; p < .001$ ). Cet effet reste le

<sup>120</sup> Nous rappelons que dans les deux conditions d'observations, les pourcentages relatifs à *faire Vinf* et à *donner à Vinf* sont calculés sur le total des réponses codées pour les cibles *boire* et *manger*, en excluant les non réponses.

Résultats de l'**Etude principale** : les six verbes cibles

Résultats de la **tâche d'imitation avec changement des arguments** (causateur et causataire)

---

même à travers les tranches d'âge, d'où le manque d'interaction entre les variables tâche-niveau ( $p > .05$ ). D'après les tests des effets inter-sujets, il n'y a pas non plus d'écarts significatifs entre les trois groupes d'enfants ( $p > .05$ ).

L'observation des moyennes présentées dans le tableau 25 montre également que la construction non causative *donner à Vinf* apparaît de manière moins systématique en imitation, lorsque les enfants entendent dans les énoncés de l'enquêtrice un modèle de la construction factitive. Toutefois, les tests statistiques ne fournissent aucun résultat significatif (ni effet de la tâche, ni effet de l'âge, ni interaction entre les variables indépendantes tâche-âge :  $p > .05$ ). Nous constatons donc que la construction moins grammaticalisée *donner à Vinf* résiste à la présence du modèle structural adulte, ce qui témoigne de son fort degré d'ancrage dans la mémoire des enfants.



Résultats de l'**Etude principale** : les six verbes cibles

*Bilan de la tâche d'imitation avec changement des arguments (causateur et causataire)*

---

## Bilan de la tâche d'imitation avec changement des arguments

Les résultats que nous avons observés au cours de la tâche d'imitation avec changement des arguments (causateur et causataire) sont, pour l'essentiel, conformes à nos attentes.

Premièrement, la présence d'un modèle structural adulte favorise la disponibilité et la justesse du prédicat complexe *faire + Vinf* chez les enfants francophones âgés de 3 à 6 ans.

Deuxièmement, grâce au modèle structural de la construction factitive fourni par le biais des énoncés de l'enquêtrice, les stratégies langagières liées à la décomposition de la macro-situation causative deviennent moins fréquentes chez les enfants.

Troisièmement, la présence du modèle structural adulte a globalement un impact positif sur le choix privilégié du prédicat complexe *faire + Vinf* pour les cibles verbales *boire* et *manger*. Le causatif lexical *nourrir* disparaît complètement des énoncés des enfants. Quant à l'usage des constructions moins grammaticalisées *donner à boire/donner à manger*, il ne diminue pas de façon significative en imitation. Ce fait témoigne du fort degré d'ancrage des constructions non causatives concernées.

Résultats de l'**Étude principale** : les causatifs lexicaux *tuer* et *montrer*

Résultats de la **tâche de production**

---

## 4.3. Résultats de l'étude principale : les causatifs lexicaux *tuer* et *montrer*

Du fait de leur nature spécifique, les verbes à cause incorporée *tuer* et *montrer* sont traités à part. Dans les sections qui suivent, nous exposerons les résultats relatifs à la production, la compréhension et l'imitation autour de ces deux causatifs lexicaux.

### 4.3.1. Résultats de la tâche de production

Comme mentionné précédemment (*cf.* ch. 3, section 3.2.1.), nous avons intégré les causatifs lexicaux *tuer* et *montrer* à notre protocole expérimental pour deux principales raisons. La première consiste en l'opportunité d'explorer les capacités des enfants francophones à produire des procédés causatifs de complexité variable. La seconde est liée à l'apparition possible d'erreurs par surgénéralisation (*ex. faire montrer*).

La présentation des résultats obtenus au cours de la tâche de production avec les verbes à cause incorporée se fera dans l'ordre suivant. Dans un premier temps, nous comparerons la disponibilité et la justesse des causatifs lexicaux *tuer* et *montrer* à celles du prédicat complexe *faire* + *Vinf* autour des six verbes cibles (*rire, pleurer, tomber, danser, boire, manger*). Nous commenterons par la suite l'émergence des généralisations abusives avec les verbes *tuer* et *montrer*.

#### 4.3.1.1. Comparaison entre la disponibilité des causatifs lexicaux et celle de *faire* + *Vinf*

---

Commençons par comparer la disponibilité des causatifs lexicaux *tuer* et *montrer* avec celle du prédicat complexe *faire* + *Vinf*.

Pour connaître la disponibilité des verbes à cause incorporée chez les locuteurs francophones, pour chaque sujet de notre échantillon, nous avons calculé le rapport suivant :

Résultats de l'**Étude principale** : les causatifs lexicaux *tuer* et *montrer*

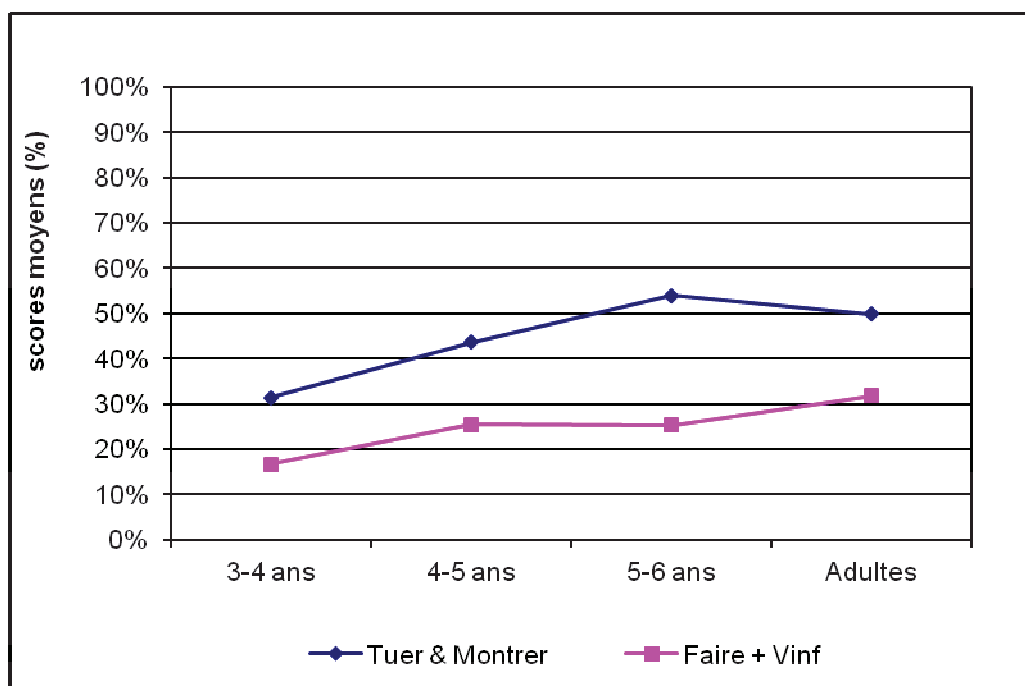
Résultats de la **tâche de production**

Tuer & Montrer en général (emplois justes + emplois déviants)

Total des réponses codées pour Tuer & Montrer - Non réponses

Ensuite, nous avons calculé la valeur moyenne de ce rapport pour chacun des quatre groupes de participants. Ainsi, nous avons obtenu la disponibilité des causatifs lexicaux *tuer* et *montrer* et nous avons pu la comparer à celle relative au prédicat complexe *faire + Vinf*<sup>121</sup>. Les courbes d'évolution respectives sont illustrées dans le graphique ci-dessous :

Graphique 15 : Disponibilité des mécanismes causatifs en fonction de l'âge



D'après l'ANOVA à mesures répétées, il existe un effet significatif du type de procédé causatif sur la disponibilité ( $F(1;109) = 32,95; p < .001$ ). Les tests des effets inter-sujets révèlent également un effet significatif de l'âge ( $F(3;109) = 6,63; p < .001$ ) ; mais, il n'y a pas d'interaction entre les variables indépendantes type de mécanisme causatif-niveau (âge) ( $p > .05$ ).

Le graphique 15 montre clairement qu'en production, les verbes *tuer* et *montrer* sont beaucoup plus disponibles que la construction factitive. Nous avons précédemment commenté

<sup>121</sup> Pour rappel, la disponibilité du prédicat complexe *faire + Vinf* autour des six verbes cibles est calculée d'après la formule suivante : *Faire + Vinf en général (emplois justes + emplois déviants) / Total des réponses codées pour les six verbes cibles - Non réponses*.

Résultats de l'**Étude principale** : les causatifs lexicaux *tuer* et *montrer*

Résultats de la **tâche de production**

---

la disponibilité du prédicat complexe *faire + Vinf* en fonction de l'âge des participants (pour rappel, cf. section 4.2.1.2.1.1. *supra*). S'agissant des deux causatifs lexicaux, il faut dire que chez les enfants, les scores augmentent avec l'âge (de 31% à 54%, graphique 15). Seuls les locuteurs adultes marquent un léger recul (moyenne de 50%, *idem*) ; ce dernier est compensé par l'usage de la construction factitive ou par la production d'autres réponses pertinentes vis-à-vis des scènes visionnées, mais ne s'inscrivant pas dans la notion de *causativité*. Par ailleurs, l'ANOVA simple fournit un résultat significatif en l'occurrence ( $F(3;109) = 3; p = .03$ ). Le test LSD de comparaisons multiples situe les écarts significatifs entre les performances des plus jeunes enfants de notre échantillon et celles fournies par les groupes des 5-6 ans et des adultes ( $p = .01$ ).

Le fait que les causatifs lexicaux sont plus disponibles en production pour l'ensemble des locuteurs observés s'explique par l'influence conjointe de plusieurs facteurs.

En premier lieu, nous pouvons avancer l'idée de la moindre complexité conceptuelle et formelle caractérisant les causatifs lexicaux *tuer* et *montrer*. Rappelons que selon Desclés et Guentchéva (1998), le verbe *tuer* exprime la notion classique de *transitivité*. D'autres linguistes (Shibatani, 1975 ; 1976 ; Shibatani & Pardeshi, 2002) parlent de *causation manipulative/directe* ('a single-event causation of the direct causative type') en l'occurrence. Quoiqu'il en soit, le verbe *tuer* renvoie toujours à une situation simple, conceptualisable en un seul procès à deux participants (un agent et un patient). Ceci est d'autant plus vrai pour le verbe *montrer*, qui décrit souvent une scène à trois participants (*X montre Z à Y*). En outre, sur le plan syntaxique, *tuer* et *montrer* s'insèrent dans des constructions relativement simples, de type transitif, à deux ou à trois arguments.

En deuxième lieu, la préférence des locuteurs francophones pour les formes synthétiques *tuer* et *montrer* pourrait s'expliquer par leur fréquence dans le langage quotidien. Rappelons les indices fréquentiels correspondant aux deux causatifs lexicaux, ainsi qu'à leurs constructions factitives respectives :

Résultats de l'**Etude principale** : les causatifs lexicaux *tuer* et *montrer*

Résultats de la **tâche de production**

Tableau 26 : Fréquences des causatifs lexicaux *tuer*, *montrer* et de leurs constructions factitives respectives

Mécanismes causatifs	Fréquences (Base Lexique)*	
	Inf	3 <sup>ème</sup> pers. sing. prés.
<b>Tuer</b>	346	116
<b>Faire mourir</b>	59	44
<b>Montrer</b>	136	85
<b>Faire voir</b>	94	72

\*Nombre d'occurrences relevées dans la Base de données *Lexique* (corpus de sous-titres de films et séries télévisées : 50,4 millions de mots)

Les données affichées dans le tableau 26 montrent que les causatifs lexicaux *tuer* et *montrer* sont globalement plus fréquents que leurs corrélats périphrastiques *faire mourir* et *faire voir*. Il n'est donc pas surprenant que les procédés synthétiques (compacts) de causativisation émergent avec plus d'aisance et de spontanéité dans les énoncés des locuteurs enregistrés.

#### 4.3.1.2. Comparaison entre la justesse des causatifs lexicaux et celle de *faire + Vinf*

Notre seconde analyse consiste en la comparaison de la justesse des causatifs lexicaux *tuer* et *montrer* avec celle du prédicat complexe *faire + Vinf*. Pour obtenir l'indice de la justesse correspondant aux verbes à cause incorporée, nous avons calculé le ratio suivant<sup>122</sup> :

$$\frac{\text{Tuer \& Montrer (emplois justes)}}{\text{Tuer \& Montrer en général (emplois justes + emplois déviants)}}$$

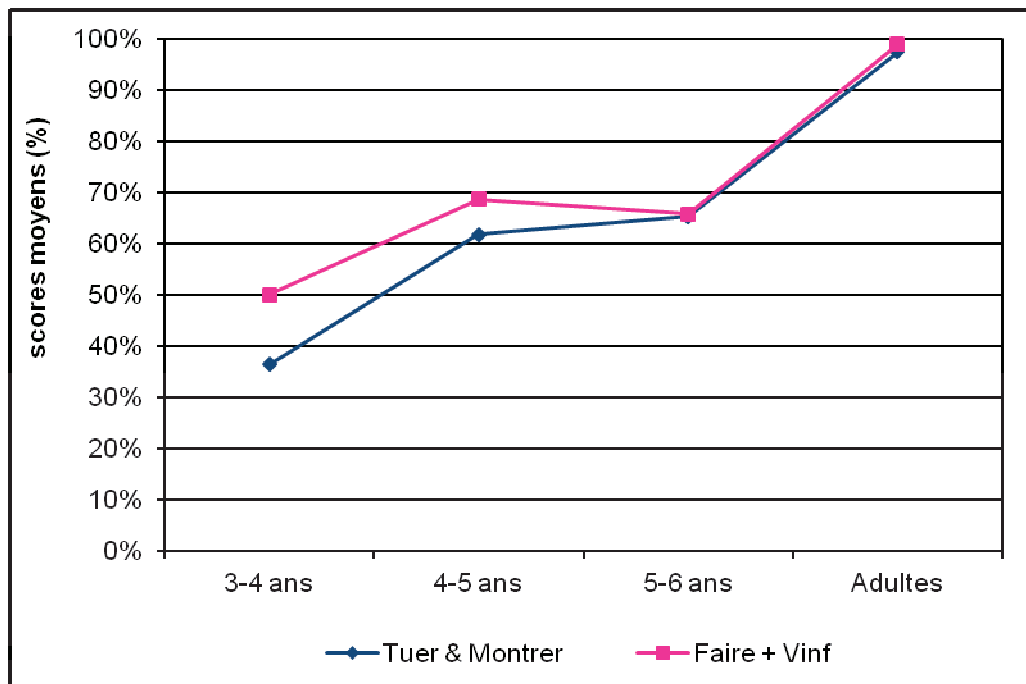
Le graphique 16 montre comment les emplois conventionnels des causatifs lexicaux *tuer* et *montrer* et du prédicat complexe *faire + Vinf* évoluent avec l'âge :

<sup>122</sup> Pour ce qui est de la justesse de *faire + Vinf*, nous rappelons que celle-ci est évaluée d'après le mode de calcul suivant : *Faire + Vinf (emplois justes)/Faire + Vinf en général (emplois justes + emplois déviants)*.

Résultats de l'**Étude principale** : les causatifs lexicaux *tuer* et *montrer*

Résultats de la **tâche de production**

Graphique 16 : Justesse des mécanismes causatifs en fonction de l'âge



Selon l'ANOVA à mesures répétées, il n'y a aucun effet du type de procédé causatif sur la justesse en production ( $p > .05$ ). Par contre, les tests des effets inter-sujets indiquent qu'il existe des différences significatives entre les quatre groupes de participants ( $F(3;85) = 20,64$ ;  $p < .001$ ). Enfin, aucune interaction entre les variables indépendantes type de mécanisme causatif et âge n'est relevée ( $p > .05$ ).

En observant le graphique 16, nous nous apercevons que les deux courbes développementales sont assez similaires ; à partir de l'âge de 5-6 ans, celles-ci sont même quasiment superposées. Nous avons déjà eu l'occasion de commenter les emplois justes de la construction factitive (pour rappel, cf. section 4.2.1.2.1.2. ci-dessus). A présent, centrons-nous plutôt sur l'évolution des usages conventionnels des verbes *tuer* et *montrer*. Les scores augmentent sensiblement entre 3-4 ans et 4-5 ans (de 36% à 62%). Ensuite, ils se stabilisent avant de connaître une nouvelle hausse entre 5-6 ans et l'âge adulte (de 65% à 97%). L'ANOVA simple indique des différences significatives entre les tranches d'âge ( $F(3;92) = 9,59$ ;  $p < .001$ ). Le test post-hoc LSD situe les écarts significatifs entre les scores des adultes et ceux fournis par chaque échantillon d'enfants (avec le groupe des 3-4 ans :  $p < .001$  ; avec les groupes des 4-5 ans et des 5-6 ans :  $p = .001$ ).

Résultats de l'**Etude principale** : les causatifs lexicaux *tuer* et *montrer*

Résultats de la **tâche de production**

---

Nos observations montrent qu'entre 3 et 6 ans, tous les mécanismes causatifs inhérents au français sont relativement maîtrisés par les enfants. A ce stade du développement langagier, la complexité sémantico-syntaxique des différentes formes linguistiques encodant la causativité ne semble plus influencer sur les capacités productives des jeunes français. Les enfants ont peut-être encore quelques difficultés à mobiliser les procédés causatifs (lexicaux ou périphrastiques) dans tous les contextes obligatoires, mais lorsqu'ils le font, leurs productions sont proches de l'usage adulte.

#### 4.3.1.3. Généralisations abusives en production avec les cibles *tuer*, *montrer*

---

Comme mentionné auparavant, au cours de la tâche de production avec les causatifs lexicaux *tuer* et *montrer*, nous nous attendions à ce que certains enfants francophones fournissent des exemples de généralisations abusives. En d'autres termes, nous pensions que les jeunes locuteurs auraient tendance à traiter *tuer* et *montrer* comme des verbes simples et, par conséquent, à les intégrer à la construction factitive, lors de l'expression de la causativité. Ainsi, la généralisation abusive des deux causatifs lexicaux étudiés amènerait les enfants à produire des énoncés, tels que « \*Hercule **fait tuer** le lion » ou « \*Ulysse **fait montrer** le château à Hercule ». Les résultats obtenus pour la variable dépendante en question sont présentés dans le tableau 27 ci-dessous. Précisons que les moyennes affichées dans ce tableau sont calculées sur le total des réponses codées pour les verbes cibles *tuer* et *montrer*, en excluant les non réponses.

Résultats de l'**Étude principale** : les causatifs lexicaux *tuer* et *montrer*

Résultats de la **tâche de production**

Tableau 27 : Généralisations abusives en production avec les cibles *tuer*, *montrer*

Participants		Surgénéralisations	
Niveaux	N	M (%)	E
3-4 ans	25	0,0	0
4-5 ans	21	3,2	10
5-6 ans	25	2	10
Adultes	42	0,0	0
<b>Total</b>	<b>113</b>	<b>1</b>	<b>6</b>

M (%) – Moyennes (en pourcentages) ; E – Ecart-type

Le tableau 27 montre que les erreurs par surgénéralisation sont observables dans les énoncés des enfants entre 4-5 et 5-6 ans (moyennes respectives de 3,2% et 2%). Selon le test non paramétrique de Kruskal-Wallis, il n'y a pas de différences significatives entre les tranches d'âge ( $p > .05$ ). Malgré l'absence de significativité, il faut noter que la courbe d'évolution de ces emplois déviants rappelle celle en U inversé, inhérente aux surgénéralisations.

L'émergence des erreurs par surgénéralisation indique que les jeunes français âgés de 4 à 6 ans ont généralisé la formation du prédicat complexe *faire + Vinf* et qu'ils l'appliquent en dehors de ses conditions de validité. Grâce aux contre-exemples provenant de l'input et à la maîtrise complète des différentes classes sémantiques de verbes, les enfants parviendront à contraindre progressivement l'apparition de ces usages non conventionnels.

Dans le cadre de notre étude, nous avons considéré les constructions factitives *faire tuer* et *faire montrer* comme des généralisations abusives. Soulignons toutefois que de tels emplois peuvent survenir dans le langage de locuteurs adultes, même si ce n'est pas le cas chez les 42 sujets qui ont participé à notre expérience. Par exemple, la langue standard accepte l'usage de *faire tuer/faire montrer* pour l'expression de la causation indirecte. Dans ce cas-là, le véritable agent réalisateur du procès est soit introduit comme oblique (au moyen de la préposition 'par'), soit omis du schéma argumental, comme illustré dans les exemples suivants :



Résultats de l'**Etude principale** : les causatifs lexicaux *tuer* et *montrer*

Résultats de la **tâche de production**

---

(183) Il a **fait tuer** sa femme (par un tueur à gage).

(184) Je te **ferai montrer** le chemin (par un guide professionnel).

Par ailleurs, nous-mêmes, nous avons souvent entendu dans des conversations entre adultes francophones l'usage de la construction factitive *faire montrer* à la place de *montrer*. A notre avis, ces variations dans le langage quotidien indiquent que *montrer* n'est pas traité comme un causatif lexical, mais plutôt comme un verbe ordinaire. Nous supposons également que l'apparition de la construction *faire montrer* chez des locuteurs adultes est due à l'analogie avec la construction *faire voir*, qui d'ailleurs, est très fréquente à l'oral (*cf.* tableau 26 ci-dessus).

Pour conclure, nous pouvons dire que même s'il existe des contextes où l'usage des prédicats complexes *faire tuer* et *faire montrer* est acceptable du point de vue de la langue standard, dans le cadre de notre étude, ces emplois constituent des erreurs par surgénéralisation. Deux arguments soutiennent ce constat. D'abord, les situations illustrées par les dessins animés respectifs impliquent toujours l'idée de *causation directe* (Hercule lui-même tue le méchant lion et Ulysse lui-même montre le château à son ami). De plus, les locuteurs adultes que nous avons enregistrés ne fournissent aucun exemple similaire.

Résultats de l'**Etude principale** : les causatifs lexicaux *tuer* et *montrer*

Résultats de la **tâche de compréhension**

---

### 4.3.2. Résultats de la tâche de compréhension

Les résultats issus de la tâche de compréhension avec les causatifs lexicaux *tuer* et *montrer* sont également présentés dans une perspective comparative avec ceux concernant le prédicat complexe *faire* + *Vinf*. Nous avons déjà mentionné à plusieurs reprises que les procédés compacts renvoient à des situations causatives conceptualisables comme un seul procès intégral à deux participants (un agent qui agit directement sur un patient en provoquant un changement d'état chez ce dernier). En revanche, la construction factitive sert globalement à décrire des scènes où l'événement *causateur* et l'événement *causé* ne se superposent pas. Ainsi, la principale question à laquelle nous cherchions à répondre à travers cette analyse comparative était de savoir si la complexité formelle et sémantique d'un mécanisme causatif pouvait affecter sa compréhension par les enfants.

Rappelons que le comportement identifiable comme de la *compréhension totale* consiste en la simulation parfaitement réussie des scènes causatives avec les figurines mises à disposition (ex. pour *tuer* : L'enfant tape avec la main sur l'araignée pour la tuer, ou bien, il prend la maman et montre comment elle va marcher sur l'araignée pour la tuer, cf. aussi Annexe C). Afin d'étudier l'évolution de la compréhension totale des causatifs lexicaux *tuer* et *montrer*, pour chaque sujet de notre échantillon, nous avons calculé le ratio suivant<sup>123</sup> :

Nombre des comportements codés comme « compréhension totale » pour les verbes Tuer et  
Montrer

---

Nombre total des comportements codés en compréhension avec Tuer et Montrer (2)<sup>124</sup>

Les courbes illustrant l'évolution de la compréhension totale des verbes *tuer* et *montrer* d'un côté et celle de *faire* + *Vinf* de l'autre, sont présentées dans le graphique 17 ci-dessous :

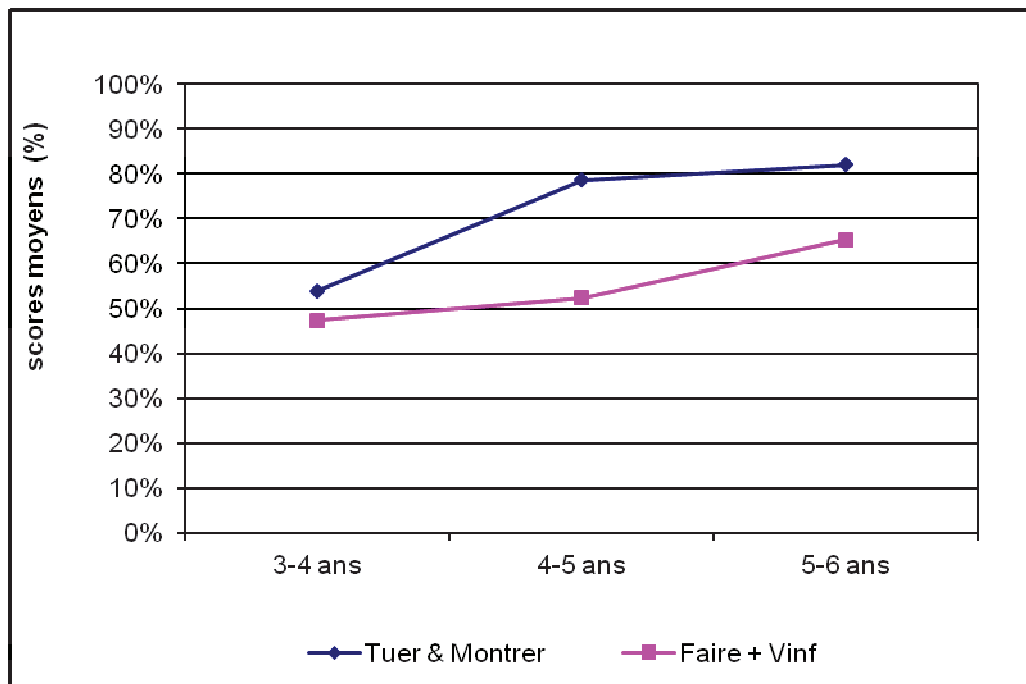
<sup>123</sup> Rappelons que la compréhension totale de *faire* + *Vinf* est évaluée d'après le mode de calcul suivant : **Nombre des comportements codés comme « compréhension totale » pour les six verbes cibles/Nombre total des comportements codés en compréhension avec les six verbes cibles.**

<sup>124</sup> Ici, le nombre total des comportements codés est égal à 2, car nous avons 2 causatifs lexicaux et donc, une seule chance par verbe pour exprimer la compréhension ou la non compréhension.

Résultats de l'**Étude principale** : les causatifs lexicaux *tuer* et *montrer*

Résultats de la **tâche de compréhension**

Graphique 17 : Evolution de la compréhension des mécanismes causatifs avec l'âge



L'ANOVA à mesures répétées révèle un effet significatif du type de mécanisme causatif sur la compréhension ( $F(1;68) = 13,95; p < .001$ ). Les tests des effets inter-sujets indiquent qu'il y a également un effet significatif de l'âge ( $F(2;68) = 6,43; p = .003$ ). Par contre, aucune interaction entre les variables indépendantes type de procédé causatif et âge n'est attestée ( $p > .05$ ).

D'après le graphique 17, les performances des enfants francophones en compréhension des causatifs lexicaux sont bien meilleures que celles relatives à la compréhension du prédicat complexe *faire + Vinf*. En d'autres termes, les scènes causatives impliquant les cibles *tuer* et *montrer* sont réalisées avec plus d'aisance et de spontanéité. Les scores respectifs progressent sensiblement entre l'âge de 3-4 ans et de 4-5 ans (de 54% à 79%). Puis, ils restent relativement stables, avec des moyennes qui fluctuent entre 79% et 82%. L'ANOVA simple indique une différence significative entre les tranches d'âge ( $F(2;68) = 4,48; p = .01$ ). Le test LSD de comparaisons multiples montre que les scores des plus jeunes locuteurs de notre échantillon sont significativement différents de ceux des autres enfants (avec le groupe des 4-5 ans :  $p = .02$  ; avec le groupe des 5-6 ans :  $p = .01$ ).

Résultats de l'**Étude principale** : les causatifs lexicaux *tuer* et *montrer*

Résultats de la **tâche de compréhension**

---

La meilleure réussite de la tâche de compréhension avec les causatifs lexicaux *tuer* et *montrer* est probablement due à la moindre complexité sémantique, inhérente à ces dispositifs linguistiques. De ce fait, l'effort cognitif nécessaire à leur production et à leur compréhension est moins conséquent, ce qui explique les meilleurs scores des enfants francophones dans la réalisation des deux activités langagières.

Enfin, tout comme dans le cas du prédicat complexe *faire + Vinf*, nous avons cherché à savoir s'il y avait un lien entre les performances des enfants en compréhension et en production des verbes à cause incorporée *tuer* et *montrer*. Le test de corrélation partielle (avec contrôle de la variable âge), que nous avons réalisé en l'occurrence a révélé l'existence d'un lien positif faible ( $r = 0,3$ ) et le résultat obtenu était significatif ( $p = .01$ ). Il en découle que chez les enfants francophones âgés de 3 à 6 ans, la capacité à comprendre les causatifs lexicaux *tuer* et *montrer* corrèle avec leur capacité à les produire. Toutefois, la faible valeur de la corrélation indique que la compréhension totale de ces deux verbes explique à peine 9% des variations des scores relatifs à leur production juste<sup>125</sup>.

---

<sup>125</sup> Si l'on élève le coefficient de corrélation  $r$  au carré, on obtient ce qu'on appelle *coefficient de détermination*. Ce dernier donne la proportion de variance partagée entre les variables ; autrement dit, il indique quel pourcentage des variations de la variable  $y$  s'explique par la variable  $x$  (cf. Dancey & Reidy, 2007 : 206-207).

Résultats de l'**Etude principale** : les causatifs lexicaux *tuer* et *montrer*

Résultats de la **tâche d'imitation avec changement des arguments** (causateur et causataire)

---

### 4.3.3. Résultats de la tâche d'imitation avec changement des arguments

A l'instar de l'analyse des résultats relatifs au prédicat complexe *faire* + *Vinf*, nous sommes de nouveau intéressée à la façon dont la présence d'un modèle structural adulte pouvait influencer sur la disponibilité et la justesse des causatifs lexicaux *tuer* et *montrer*. Dans la section qui suit, nous exposerons donc les résultats obtenus suite à la comparaison des deux conditions d'observations (production *vs* imitation).

#### 4.3.3.1. Impact du modèle structural adulte sur la disponibilité des causatifs lexicaux

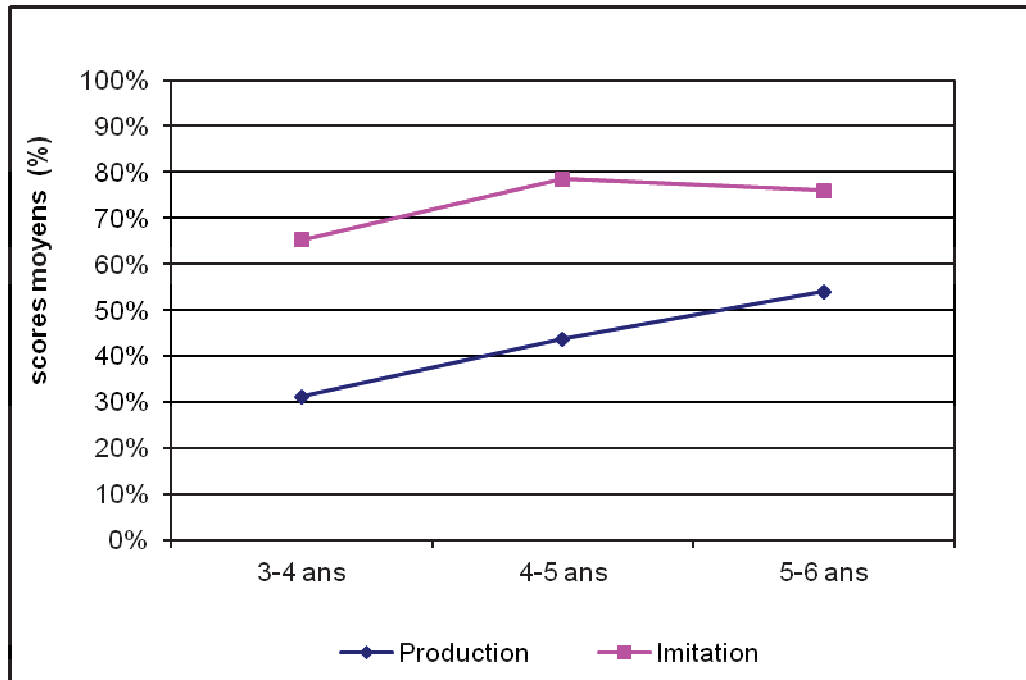
---

Observons d'abord l'évolution de la disponibilité des causatifs lexicaux *tuer* et *montrer* au cours des deux tâches expérimentales - production et imitation avec changement des arguments (causateur et causataire). Le graphique 18 illustre les courbes développementales en question :

Résultats de l'**Étude principale** : les causatifs lexicaux *tuer* et *montrer*

Résultats de la **tâche d'imitation avec changement des arguments** (causateur et causataire)

Graphique 18 : Disponibilité des causatifs lexicaux en fonction de la tâche expérimentale<sup>126</sup>



Le graphique 18 montre clairement que les causatifs lexicaux *tuer* et *montrer* sont beaucoup plus disponibles en imitation, lorsque les enfants les produisent après avoir entendu un modèle de la part de l'enquêtrice. L'ANOVA à mesures répétées confirme l'existence d'un effet significatif de la tâche expérimentale sur l'émergence de ces procédés linguistiques ( $F(1;66) = 45,43; p < .001$ ). Par contre, les tests statistiques ne révèlent ni un effet de l'âge, ni une interaction entre les variables indépendantes tâche-âge (niveau) ( $p > .05$ ).

Les scores correspondant à la disponibilité des causatifs lexicaux en imitation augmentent entre l'âge de 3-4 ans et de 4-5 ans (de 65% à 79%), sans que les progrès soient pour autant significatifs ( $p > .05$ ). Puis, ils restent relativement stables ; la légère baisse des moyennes chez les enfants entre 5 et 6 ans (76%) s'explique par l'usage de constructions factitives ou par la production d'autres réponses pertinentes en dehors de la causativité.

<sup>126</sup> Nous rappelons qu'en production comme en imitation, la disponibilité des causatifs lexicaux *tuer* et *montrer* est calculée comme suit : *Tuer & Montrer en général (emplois justes + emplois déviants) en production ou en imitation / Total des réponses codées en production ou en imitation avec les verbes Tuer et Montrer - Non réponses*.

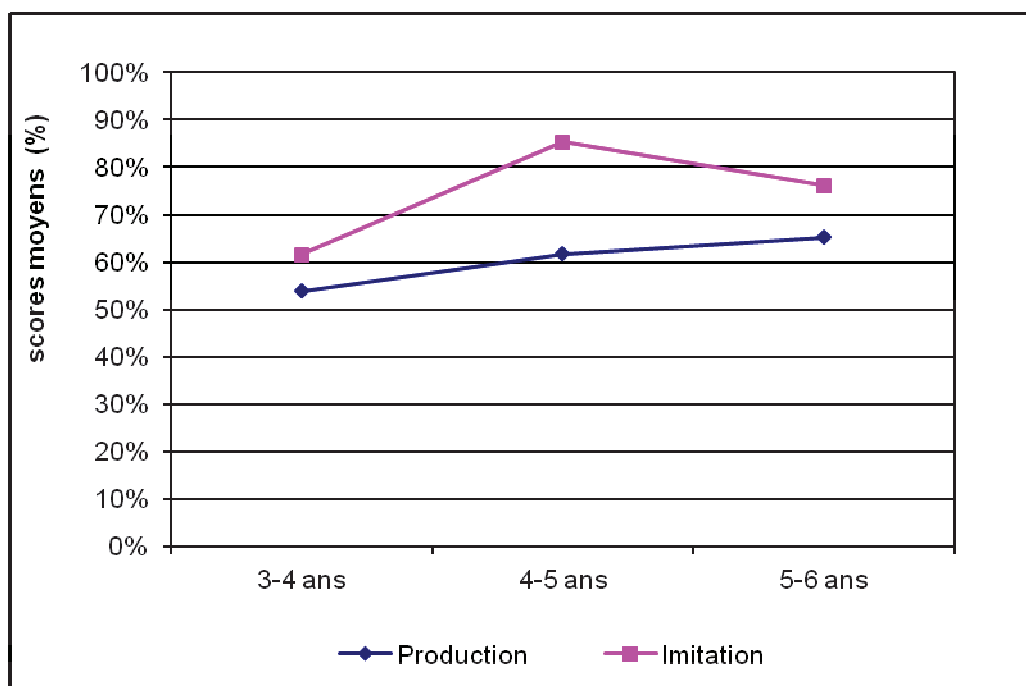
Résultats de l'**Etude principale** : les causatifs lexicaux *tuer* et *montrer*

Résultats de la **tâche d'imitation avec changement des arguments** (causateur et causataire)

#### 4.3.3.2. Impact du modèle structural adulte sur la justesse des causatifs lexicaux

A présent, examinons la capacité des enfants francophones à produire correctement les causatifs lexicaux *tuer* et *montrer* dans les deux conditions d'observation (production vs imitation). Le graphique 19 ci-dessous permet d'observer les résultats obtenus :

Graphique 19 : Justesse des causatifs lexicaux en fonction de la tâche expérimentale<sup>127</sup>



Conformément à nos attentes, la présence d'un modèle structural adulte fait augmenter le nombre des emplois justes des causatifs lexicaux *tuer* et *montrer* en imitation. Pourtant, l'ANOVA à mesures répétées ne fournit aucun résultat significatif en l'occurrence (ni effet de la tâche expérimentale, ni effet de l'âge, ni interaction entre les variables tâche-âge :  $p > .05$ ).

<sup>127</sup> Nous rappelons que dans les deux conditions d'observation, la justesse des causatifs lexicaux *tuer* et *montrer* est obtenue en calculant le rapport suivant : *Tuer & Montrer (emplois justes) en production ou en imitation / Tuer & Montrer en général (emplois justes + emplois déviants) en production ou en imitation*.

Résultats de l'**Etude principale** : les causatifs lexicaux *tuer* et *montrer*

*Bilan sur la production, la compréhension et l'imitation des causatifs lexicaux en français*

---

## **Bilan sur la production, la compréhension et l'imitation des causatifs lexicaux en français**

Nos observations sur les performances des enfants francophones en production, en compréhension et en imitation des causatifs lexicaux *tuer* et *montrer* nous amènent à quelques constatations intéressantes.

Premièrement, comparé au prédicat complexe *faire + Vinf*, les causatifs lexicaux sont beaucoup plus disponibles en production. Nous avons expliqué ce phénomène par l'intervention conjointe d'un ensemble de facteurs, à savoir la fréquence de ces procédés causatifs dans le langage quotidien, la simplicité de la situation qu'ils encodent, ainsi que celle de la construction syntaxique dans laquelle ils sont insérés. Néanmoins, les mêmes contraintes d'ordre cognitif, formel et fréquentiel ne semblent pas avoir d'impact sur les emplois justes de *tuer* et de *montrer*. A ce stade du développement langagier (entre 3 et 6 ans), les usages conventionnels des causatifs lexicaux et de la construction fort grammaticalisée *faire + Vinf* présentent des courbes d'évolution similaires.

Deuxièmement, la simulation des scènes causatives avec des figurines appropriées est, elle aussi, beaucoup plus réussie avec les verbes *tuer* et *montrer*, qu'avec le prédicat complexe *faire + Vinf*. Les meilleures performances des enfants francophones en compréhension des causatifs lexicaux sont probablement dues au traitement moins coûteux des situations encodées par ces dispositifs linguistiques.

Finalement, l'imitation d'un modèle structural contribue à l'amélioration des scores correspondant à la disponibilité et à la justesse des causatifs lexicaux *tuer* et *montrer*.



## 4.4. Résultats de l'étude supplémentaire

La section qui suit sera consacrée aux résultats obtenus au cours de l'étude supplémentaire<sup>128</sup>. Nous rappelons que celle-ci s'est imposée pour le français du fait de la présence du verbe *faire*, à la fois dans la formulation de nos questions et dans la structure même de la construction factitive<sup>129</sup>. Ainsi, la pré-activation du verbe *faire* à travers les questions de l'enquêtrice pouvait favoriser l'usage du prédicat complexe *faire + vinf* dans les énoncés des locuteurs observés. L'étude supplémentaire est donc destinée à examiner la possibilité de ce biais expérimental.

La présentation des résultats de l'étude supplémentaire se fera également en deux parties. La première sera consacrée aux performances des locuteurs francophones en production du prédicat complexe *faire + Vinf* autour des six verbes cibles (*rire, pleurer, tomber, danser, boire, manger*). La seconde partie concernera la production avec les causatifs lexicaux *tuer* et *montrer*.

### 4.4.1. Résultats concernant les six verbes cibles

Au cours de l'étude supplémentaire, nous nous sommes intéressée tout particulièrement à la disponibilité du prédicat complexe *faire + Vinf*, en réponse à une question d'ordre général (*Qu'est-ce qui s'est passé dans cet extrait de dessin animé ?* ou *Qu'est-ce que tu as vu dans cet extrait de dessin animé ?*), posée après le visionnage de chaque extrait de dessin animé.

Pour étudier l'éventuel effet d'amorçage du verbe *faire*, présent dans nos questions sur la production du prédicat complexe *faire + Vinf*, nous avons comparé la disponibilité de la construction factitive dans les deux études (principale vs supplémentaire). Les résultats obtenus suite à cette comparaison sont illustrés dans le tableau suivant :

---

<sup>128</sup> Pour un rappel sur les participants et la réalisation de l'étude supplémentaire, cf. ch. 3, section 3.3.

<sup>129</sup> Nous rappelons que du point de vue formel, aucun des trois mécanismes causatifs disponibles en bulgare (lexical, préfixe 'raz-' et construction *karam X da Vprés* – inciter X à ce que Vprés) ne coïncide avec le verbe *pravja* (faire), employé dans la formulation de nos questions. Autrement dit, nos questions ne contenaient pas d'unités linguistiques susceptibles d'inciter à la production des différents procédés causatifs, d'où l'absence d'étude supplémentaire pour le bulgare.

## Résultats de l'Étude supplémentaire

## Résultats concernant les six verbes cibles

Tableau 28 : Disponibilité de *faire + Vinf* (Etude principale vs Etude supplémentaire)<sup>130</sup>

I. Disponibilité de <i>faire + Vinf</i> (Etude principale)					
Niveaux	Effectifs	Moyennes d'âge	Moyenne (%)	Ecart-type	Nombre de locuteurs n'ayant jamais produit de <i>faire + Vinf</i>
3-4 ans	25	43,6 mois	<b>16,7</b>	15	28% (7/25)
4-5 ans	21	55,9 mois	<b>25,4</b>	14	5% (1/21)
5-6 ans	25	68,4 mois	<b>25,2</b>	15	4% (1/25)
Adultes	42	34,4 ans	<b>31,8</b>	19	7% (3/42)
<b>Total</b>	<b>113</b>		<b>25,8</b>	<b>17</b>	<b>11% (12/113)</b>
II. Disponibilité de <i>faire + Vinf</i> (Etude supplémentaire)					
Niveaux	Effectifs	Moyennes d'âge	Moyenne (%)	Ecart-type	Nombre de locuteurs n'ayant jamais produit de <i>faire + Vinf</i>
3-4 ans	15	44,8 mois	<b>10,2</b>	15	60% (9/15)
4-5 ans	15	55,9 mois	<b>13,3</b>	17	53% (8/15)
5-6 ans	17	66,7 mois	<b>6,9</b>	10	65% (11/17)
Adultes	40	36,1 ans	<b>24,3</b>	25	28% (11/40)
<b>Total</b>	<b>87</b>		<b>16,6</b>	<b>21</b>	<b>45% (39/87)</b>

Les moyennes affichées dans le tableau 28 (colonne 4, sections I & II) montrent que le prédicat complexe *faire + Vinf* est effectivement beaucoup plus disponible au cours de l'étude principale. La présence du verbe *faire* dans la formulation de nos questions exerce sans doute un effet d'amorçage sur l'émergence de la construction factitive. Par contre, c'est loin d'être le seul facteur susceptible d'expliquer ce phénomène. Nous pensons que la graduation de nos questions au sein de chaque cible verbale favorise également le recours à *faire + Vinf* pour la description des situations visionnées. Les arguments soutenant cette hypothèse résident dans les résultats que nous avons obtenus suite à l'étude de la disponibilité de la construction factitive par jet (*cf.* section 4.2.1.2.3. plus haut).

Comme mentionné auparavant, le prédicat complexe *faire + Vinf* est très peu disponible en jet 1 (en réponse spontanée avant nos questions, ou bien, en réponse à la

<sup>130</sup> Nous rappelons que dans le cadre des deux études, les pourcentages correspondant à la disponibilité de *faire + Vinf* sont calculés d'après la formule suivante : *Faire + Vinf (toutes formes confondues) / Total des réponses codées sans les non réponses.*

Résultats de l'**Étude supplémentaire***Résultats concernant les six verbes cibles*

première question). A l'exception des adultes, les scores mesurés en l'occurrence sont relativement proches de ceux observables au cours de l'étude supplémentaire (en jet 1 : 10% chez les 3-4 ans, 11% chez les 4-5 ans, 10% chez les 5-6 ans et 15% chez les adultes vs Etude supplémentaire : 10,2% chez les 3-4 ans, 13,3% chez les 4-5 ans, 6,9% chez les 5-6 ans et 24,3% chez les adultes). Notre première question contient le verbe *faire* dans sa structure (*Que fait X ?*) et, elle est orientée vers le causateur potentiel. Quoique susceptible d'éliciter le prédicat complexe *faire + Vinf*, conformément à nos attentes, celle-ci incite surtout à la production d'énoncés centrés sur l'action du causateur (ou l'événement *causateur*). La situation change considérablement en jet 2 ; hormis la présence du verbe *faire* dans sa formulation, notre troisième question est orientée vers l'ensemble des participants à la situation causative (*Que fait X à Y ?*). En d'autres termes, elle fournit suffisamment d'indices aux locuteurs francophones pour les amener à produire plus souvent la construction *faire + Vinf*.

Pour les raisons évoquées ci-dessus, il n'est pas très clair que la seule présence du verbe *faire* dans nos questions contribue aux meilleurs scores relatifs à la disponibilité du prédicat complexe *faire + Vinf* dans le cadre de l'étude principale. Le contenu intégral du protocole, ainsi que la graduation (ou ordre d'apparition) des questions apportent également leur contribution à la disponibilité de la construction factitive. Tel était d'ailleurs le but que nous recherchions, à savoir permettre aux locuteurs francophones de réunir progressivement les différents éléments de la situation causative en une seule structure morphosyntaxique.

La tâche de production de l'étude supplémentaire, en revanche, se construit autour d'une seule question pour chaque verbe cible. Cette question a un sens général et ne contient pas, dans sa formulation, des indices linguistiques susceptibles d'amener les locuteurs francophones à produire la construction factitive. L'intervention conjointe des facteurs évoqués rend l'émergence de *faire + Vinf* moins fréquente au cours de l'étude supplémentaire.

Finalement, les résultats de l'étude supplémentaire confortent notre projet de concevoir une tâche de production en questions graduées pour le travail expérimental. Un autre choix méthodologique n'aurait sans doute pas fourni suffisamment d'opportunités d'observer l'usage de *faire + Vinf* et, par conséquent, d'étudier l'état de cette construction linguistique complexe dans le langage des enfants francophones entre 3 et 6 ans.

Résultats de l'**Étude supplémentaire***Résultats concernant les causatifs lexicaux « tuer » et « montrer »*

---

**4.4.2. Résultats concernant les causatifs lexicaux**

Au cours de l'étude supplémentaire avec les cibles *tuer* et *montrer*, nos principales interrogations étaient également liées à la disponibilité de ces mécanismes causatifs synthétiques. Dans les lignes qui suivent, nous commentons donc les comportements langagiers observables chez les quatre groupes de locuteurs francophones, en production après une question générale, telle que « Qu'est-ce qui s'est passé dans cet extrait de dessin animé ? ».

La disponibilité des causatifs lexicaux *tuer* et *montrer* lors de l'étude supplémentaire est présentée dans une perspective comparative avec celle observable au cours de l'étude principale. Les résultats de cette comparaison sont résumés dans le tableau suivant :

## Résultats de l'Étude supplémentaire

Résultats concernant les causatifs lexicaux « tuer » et « montrer »

Tableau 29 : Disponibilité des causatifs lexicaux (Etude principale vs Etude supplémentaire)<sup>131</sup>

I. Disponibilité des Causatifs lexicaux (Etude principale)					
Niveaux	Effectifs	Moyennes d'âge	Moyenne (%)	Ecart-type	Nombre de locuteurs n'ayant jamais produit de causatifs lexicaux
3-4 ans	25	43,6 mois	<b>31,3</b>	33	40% (10/25)
4-5 ans	21	55,9 mois	<b>43,7</b>	32	19% (4/21)
5-6 ans	25	68,4 mois	<b>54</b>	28	4% (1/25)
Adultes	42	34,4 ans	<b>49,8</b>	26	5% (2/42)
<b>Total</b>	<b>113</b>		<b>45,5</b>	<b>30</b>	<b>15% (17/113)</b>
II. Disponibilité des Causatifs lexicaux (Etude supplémentaire)					
Niveaux	Effectifs	Moyennes d'âge	Moyenne (%)	Ecart-type	Nombre de locuteurs n'ayant jamais produit de causatifs lexicaux
3-4 ans	13	44,8 mois	<b>34,6</b>	38	61% (8/13)
4-5 ans	15	55,9 mois	<b>36,7</b>	35	40% (6/15)
5-6 ans	17	66,7 mois	<b>38,2</b>	28	29% (5/17)
Adultes	40	36,1 ans	<b>40</b>	34	35% (14/40)
<b>Total</b>	<b>85</b>		<b>38,2</b>	<b>33</b>	<b>39% (33/85)</b>

D'après les moyennes affichées dans le tableau 29 (colonne 4, sections I & II), l'émergence des causatifs lexicaux *tuer* et *montrer* est également plus fréquente au cours de l'étude principale. Cette différence n'est pas attestée à 3-4 ans, en revanche, elle l'est dans les trois autres tranches d'âge, ainsi que dans la moyenne principale. Dans ce cas de figure, le verbe *faire* présent dans la formulation de nos questions n'est pas repris dans le procédé causatif utilisé par les sujets enregistrés. Ce résultat montre que le contenu intégral de nos questions, ainsi que leur graduation créent conjointement plus de conditions propices à l'usage des mécanismes causatifs, qu'ils contiennent ou pas le verbe *faire*. Plus précisément, nous pensons que l'ordre d'apparition des questions conduisait les enfants à saisir en une seule scène et en un seul dispositif linguistique l'ensemble des éléments causatifs présents dans les extraits visionnés.

<sup>131</sup> Nous rappelons que dans les deux études, les pourcentages relatifs à la disponibilité des causatifs lexicaux sont calculés selon la formule : *Causatif lexical (toutes formes confondues)/Total des réponses codées pour tuer et montrer, sans les non réponses.*

## Bilan sur l'étude supplémentaire

Les résultats de l'étude supplémentaire commentés dans les sections précédentes montrent que si nous avions retenu une question trop générale pour la tâche de production de notre travail expérimental, nous n'aurions pas recueilli suffisamment d'exemples illustrant l'usage des mécanismes causatifs chez des enfants monolingues francophones entre 3 et 6 ans. En d'autres termes, ces résultats justifient notre choix d'une tâche de production à trois questions graduées, amenant progressivement les locuteurs enregistrés à fournir le procédé causatif requis.

Nous pensons que les situations causatives impliquant les verbes *tuer* et *montrer* sont plus évidentes à décrire, car elles renvoient à la manipulation directe d'un agent causateur sur un patient causataire. C'est donc la simplicité sémantique et syntaxique des causatifs lexicaux qui les rend plus disponibles en production, même après une question d'ordre général, telle que « Qu'est-ce qui s'est passé dans cet extrait de dessin animé ? ».

Les situations causatives encodées au moyen du prédicat complexe *faire* + *Vinf*, en revanche, renvoient à l'idée de *causation directive*, selon les termes de Shibatani (1975 ; 1976). Dans ces cas-là, un agent causateur pousse à l'action un causataire également volitif et agentif. A notre avis, de telles situations causatives seraient moins évidentes à décrire, d'autant plus qu'elles peuvent très bien être encodées à travers l'événement *causateur* et l'événement *causé*, qui les composent.

## Remarques conclusives

Dans le présent chapitre nous avons exposé et discuté l'ensemble des données fournies par les locuteurs francophones de l'étude principale (113 sujets) et de l'étude supplémentaire (87 sujets).

Nous avons commencé par présenter successivement les résultats concernant la production, la compréhension et l'imitation du prédicat complexe *faire + Vinf* avec six des verbes inclus dans notre protocole expérimental (*rire, pleurer, tomber, danser, boire et manger*). En production, lorsqu'il s'agissait de décrire des situations potentiellement causatives, illustrées par des extraits de dessins animés, la construction factitive n'était pas toujours choisie par les locuteurs enregistrés, d'où sa faible disponibilité. Nous avons constaté que l'émergence de *faire + Vinf* était influencée d'une part, par la fréquence et les propriétés sémantico-syntaxiques des verbes cibles et d'autre part, par le jet (l'ordre d'apparition des questions/réponses). En d'autres termes, la construction factitive s'est avérée plus disponible d'un côté, avec les verbes *rire, pleurer* (inergatifs agentifs) et *danser* (inergatif de mouvement), et d'un autre côté, avec les verbes fréquemment utilisés sous *faire + Vinf* (*rire, tomber et pleurer*) ; celle-ci était également produite de manière plus systématique en jet 2 (production sollicitée). Nous avons enfin remarqué qu'entre 3 et 6 ans, les enfants francophones utilisaient le prédicat complexe *faire + Vinf* de façon relativement correcte.

Pour ce qui est des habiletés de compréhension, nous avons constaté que la construction factitive était déjà disponible dans le système enfantin de traitement du langage. En outre, les tests statistiques ont démontré qu'entre 3 et 6 ans, les performances des enfants francophones en compréhension et en production de *faire + Vinf* n'étaient pas corrélées.

Nous avons également remarqué que la présence d'un modèle structural adulte en imitation avait un impact positif sur la disponibilité et la justesse du prédicat complexe *faire + Vinf*.

Nous avons enchaîné par la présentation des résultats issus des trois tâches expérimentales avec les causatifs lexicaux *tuer* et *montrer*. Comparé à la construction factitive, les verbes à cause incorporée se sont avérés beaucoup plus disponibles en production ; leur simulation avec les figurines était également plus réussie. Enfin, l'imitation d'un modèle structural contribuait de nouveau à l'amélioration des scores des enfants.

Dans la dernière partie de ce chapitre, nous avons présenté quelques résultats obtenus au cours de l'étude supplémentaire. Ceux-ci ont montré que si nous avons retenu une question trop générale pour la tâche de production (*Qu'est-ce qui s'est passé/Qu'est-ce que tu as vu dans cet extrait de dessin animé?*), nous n'aurions pas recueilli suffisamment d'exemples illustrant l'usage des mécanismes causatifs chez des enfants monolingues francophones entre 3 et 6 ans.





# CHAPITRE 5. LES ENFANTS BULGAROPHONES : ANALYSE QUANTITATIVE DES DONNEES

## Introduction

Le chapitre qui suit sera consacré à la présentation et à l'analyse des données recueillies auprès des participants bulgares. Dans un premier temps, nous résumerons les observations faites au cours des passations d'essai. Sachant que notre protocole expérimental était conçu pour le français et ensuite adapté au bulgare, il était d'autant plus important de le tester auprès de locuteurs bulgarophones. Les passations d'essai ont fourni des résultats encourageants et confirmé la pertinence de notre protocole également pour l'étude des mécanismes causatifs bulgares. Dans un deuxième temps, nous présenterons les résultats concernant les habiletés de production, de compréhension et d'imitation des procédés causatifs chez les sujets enregistrés.

## 5.1. Résultats des passations d'essai

Tout comme dans le cas du français, avant d'effectuer l'expérimentation auprès des locuteurs bulgarophones, nous avons réalisé des passations d'essai pour valider notre protocole à trois tâches (pour rappel, *cf.* ch. 3, section 3.2.3.).

La tâche de production est la seule à avoir été testée auprès des quatre participants (2 enfants âgés de 4 à 5 ans et 2 adultes). Elle s'est révélée réussie dans le sens où les extraits de dessins animés que nous avons proposés aux sujets ont suscité l'émergence des trois mécanismes causatifs du bulgare - lexical, morphologique et périphrastique. Chez les enfants, l'apparition des procédés causatifs est majoritairement observable en jet 2 (après la troisième question de l'enquêtrice), alors que chez les adultes, ceux-ci sont surtout produits spontanément (production en jet1). Pour ce qui est des cibles verbales *ubivam* (tuer) et

Résultats des Passations d'essai

---

*pokazvam* (montrer), nous n'avons pas remarqué de différences entre les productions des enfants et celles des adultes ; plus précisément, le verbe *ubivam* survenait en jet 1 et en jet 2, alors que le verbe *pokazvam* apparaissait uniquement en jet1.

La tâche de compréhension testée uniquement auprès des enfants a également été réalisée avec succès. Les deux jeunes bulgarophones ont su simuler avec les figurines mises à leur disposition les situations causatives évoquées par l'enquêtrice.

Le test de la dernière tâche expérimentale – l'imitation avec changement des arguments (causateur et causataire) – a montré qu'en présence du modèle structural adulte, le nombre des emplois justes des mécanismes causatifs chez les enfants bulgarophones augmentait sensiblement.

Finalement, les résultats des passations d'essai se sont avérés encourageants et ont montré que notre protocole expérimental, conçu pour le français et adapté aux caractéristiques du bulgare, était pertinent pour l'étude des mécanismes causatifs dans les deux langues cibles.

## 5.2. Panorama des observations en production, compréhension et imitation

Dans ce chapitre, nous exposerons les résultats issus des tâches de production, de compréhension et d'imitation avec les six verbes cibles, à savoir *smeja se* (rire), *plača* (pleurer), *padam* (tomber), *tancuvam* (danser), *pija* (boire) et *jam* (manger). Ces verbes offrent la possibilité d'observer l'usage des trois mécanismes causatifs disponibles en bulgare (pour rappel, cf. ch. 3, section 3.2.1., tableau 6). Nous ne parlerons donc pas des résultats concernant les causatifs lexicaux *ubivam* (tuer) et *pokazvam* (montrer). Deux principales raisons justifient ce choix. D'une part, l'étude des capacités des enfants bulgarophones à produire, à comprendre et à imiter les procédés lexicaux de causativisation se fait déjà au niveau des six verbes cibles. Par conséquent, il serait en quelque sorte redondant de rajouter encore deux causatifs lexicaux qui de plus, n'apportent rien de nouveau, ni d'intéressant à la discussion. D'autre part, à la différence du français où nous nous attendions à l'apparition d'erreurs par surgénéralisation du type « faire montrer », en bulgare, ce n'était pas vraiment le cas avec les verbes cibles *ubivam* (tuer) et *pokazvam* (montrer)<sup>132</sup>.

### 5.2.1. Résultats de la tâche de production

La présentation et l'analyse des données bulgares concernant la tâche de production se feront dans l'ordre suivant.

Dans un premier temps, nous exposerons de manière détaillée l'ensemble des catégories de réponses fournies par les enfants et les adultes. Comme chez les francophones, nous distinguerons trois cas de figure, à savoir l'expression de la causativité (juste ou déviante), la décomposition de la situation causative en événement *causateur* ou/et événement

---

<sup>132</sup> En bulgare, des formes telles que « \*razubivam » (faire tuer) et « \*razpokazvam » (faire montrer), par exemple, constitueraient des surgénéralisations avec les verbes cibles *ubivam* (tuer) et *pokazvam* (montrer) à cause de l'ajout abusif du préfixe causatif 'raz-' à des verbes qui véhiculent à eux seuls le sens causatif. En tant que locutrice native de cette langue, nous n'avons jamais entendu de tels emplois dans le langage des enfants de notre entourage. D'ailleurs, nous n'avons relevé aucune erreur par surgénéralisation avec les cibles verbales *ubivam* (tuer) et *pokazvam* (montrer) dans les données que nous avons collectées.

Panorama des observations en production, compréhension et imitation

Résultats de la **tâche de production** : Typologie générale des réponses en production

---

*causé* et la production d'autres réponses pertinentes qui, sans s'inscrire dans la notion de *causativité*, restent cohérentes avec le contenu des scènes visionnées sur l'ordinateur.

Dans un second temps, nous nous centrerons sur les mécanismes causatifs du bulgare. Nous nous intéresserons tout particulièrement à leur disponibilité et à leur justesse. Chacun de ces indices sera examiné d'abord de façon globale (en réunissant les trois procédés causatifs) et ensuite, pour chaque mécanisme causatif séparément. Nous poursuivrons par l'étude de la production des dispositifs causatifs en fonction du jet (le moment du protocole expérimental où l'apparition d'une forme causative est possible). Rappelons que lorsqu'un mécanisme causatif survient avant nos questions ou après la première, nous parlons de *production spontanée* (en jet 1) ; dans les cas où une forme causative apparaît après notre troisième question, nous parlons de *production sollicitée* (en jet 2) (cf. ch. 3, section 3.2.2.1., tableau 7).

Pour finir, nous nous intéresserons aux choix langagiers des locuteurs observés, lorsque le bulgare standard permet l'usage de différents mécanismes linguistiques (de sens causatif ou non causatif).

### 5.2.1.1. Typologie générale des réponses en production

---

Comme annoncé précédemment, la présentation des résultats concernant la tâche de production débute avec une vue d'ensemble sur les stratégies langagières, adoptées par les locuteurs bulgarophones face aux extraits de dessins animés.

#### 5.2.1.1.1. Premier cas de figure – expression de la causativité

Pour commencer, nous avons recensé tous les cas où les participants bulgarophones (enfants et adultes) ont décrit les scènes illustrées par les dessins animés à travers l'usage d'un procédé causatif. Nous y avons distingué les emplois justes de ceux qui présentaient certains écarts par rapport à la langue standard. Le tableau 30 ci-dessous récapitule les différents cas d'expression de la causativité en indiquant la part qui revient à chacun d'entre eux parmi l'ensemble des réponses obtenues. Les moyennes respectives sont donc calculées sur le total des réponses codées en production (jet 1 & jet 2), en excluant les non réponses.

Panorama des observations en production, compréhension et imitation

*Résultats de la tâche de production : Typologie générale des réponses en production*

Tableau 30 : Cas d'expression de la causativité en production

Expression de la causativité	3-4 ans (18)		4-5 ans (17)		5-6 ans (21)		Adultes (40)		Total (96)	
	M (%)	E	M (%)	E	M (%)	E	M (%)	E	M (%)	E
<b>I. Expression juste de la causativité</b>										
1. Lexical juste ( <i>zabavljavam</i> – amuser, <i>sābarjam</i> – renverser, <i>čupja/sčupvam</i> – casser, <i>xranja</i> – nourrir)	30,2	16	18,9	13	15,2	11	16,9	14	19,4	15
2. Morphologique juste ( <i>razsmivam</i> – faire rire, <i>razplakvam</i> – faire pleurer)	0,8	3	2	4	1,5	4	10,1	11	5	9
3. Périphrastique juste ( <i>karam X da V présent</i> – inciter X à ce que V prés)	5,6	8	6,7	9	10,7	9	18	13	12,1	12
<b>II. Expression peu ou non conventionnelle de la causativité</b>										
1. Lexical déviant ( <i>sābarjam</i> – renverser, <i>xranja</i> – nourrir)	1,4	4	0,0	0	0,5	2	0,0	0	0,4	2
2. Morphologique déviant	0,0	0	0,7	3	2,5	6	0,3	2	0,8	4
3a. Périphrastique avec causataire mal placé	1,5	4	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,3	2
3b. Périphrastique avec verbe causatif peu ou non conventionnel	0,6	2	0,6	2	1,3	3	0,0	0	0,5	2
3c. Ellipses de périphrastique ( <i>da</i> -constructions)	3,1	6	0,0	0	3	6	0,3	2	1,3	4
4. Transitivity (alternances causatives)	0,0	0	0,0	0	0,6	3	0,0	0	0,1	1

M (%) – Moyennes (en pourcentages) ; E – Ecart-type

La présentation des réponses s'inscrivant dans le cadre de la causativité se fait en deux parties. D'abord, nous abordons les emplois canoniques des mécanismes causatifs (tableau 30, section I.). Ensuite, nous exposons l'ensemble des productions se référant à l'expression peu ou non conventionnelle de la causativité (tableau 30, section II.).







Panorama des observations en production, compréhension et imitation

Résultats de la **tâche de production** : Typologie générale des réponses en production

sont très bas (moyennes comprises entre 0,8% et 2%). Ce sont donc les adultes qui fournissent le plus grand nombre d'emplois conventionnels avec ce mécanisme causatif (moyenne de 10,1%). L'ANOVA simple confirme la différence significative entre les tranches d'âge ( $F(3;92) = 10,25 ; p < .001$ ). Le test post-hoc LSD indique que, les scores des adultes sont significativement différents de ceux relevés auprès des trois échantillons d'enfants ( $p < .001$ ). Les résultats obtenus en l'occurrence peuvent paraître surprenants, à première vue. Compte tenu de la simplicité formelle du causatif morphologique, nous nous attendions plutôt à un taux élevé de réussite en production. Pourtant, les données recueillies auprès des enfants entre 3 et 6 ans ont prouvé le contraire. A notre avis, plusieurs facteurs, parmi lesquels la fréquence du préfixe causatif 'raz-' et sa polysémie, pourraient expliquer le phénomène observé<sup>133</sup>.

Enfin, le troisième mécanisme causatif du bulgare – la construction périphrastique *karam X da Vprés* (inciter X à ce que Vprés) – est théoriquement possible avec les six verbes cibles de notre protocole expérimental (*smeja se* - rire, *plača* - pleurer, *padam* - tomber, *tancuvam* - danser, *pija* - boire et *jam* – manger). Cependant, son usage avec certains d'entre eux n'est pas toujours très heureux. Tel est le cas par exemple avec les verbes *padam* (tomber), *pija* (boire) et *jam* (manger). En l'occurrence, nous nous attendions à ce que la périphrase causative soit remplacée respectivement par les constructions *bi*-prédicatives *blāskam/butam X [za] da padne* (pousser X [pour] qu'il tombe), *davam na X da pie* (donner à X à ce qu'il boive) et *davam na X da jade* (donner à X à ce qu'il mange) (pour rappel, cf. ch. 3, sections 3.2.1. & 3.2.2.1.).

A présent, prenons quelques exemples de l'emploi juste du causatif périphrastique, tirés de nos données :

(192) BIS, fille (5;5 ans) :

Tja	<b>kara</b>	bebeto	<b>da</b>	<b>se smee.</b>
Elle	inciter <sub>caus (imperf)</sub> : 3SG PR	bébé-le	conj	rire <sub>imperf</sub> : 3SG PR

'Elle **incite** le bébé à **ce qu'il rie**'

<sup>133</sup> Nous reviendrons sur les facteurs susceptibles d'expliquer l'acquisition tardive du causatif morphologique au moment où nous parlerons de sa disponibilité (cf. section 5.2.1.2.1.1. ci-dessous).

Panorama des observations en production, compréhension et imitation

Résultats de la **tâche de production** : Typologie générale des réponses en production

---

(193) ANY, fille (4;7 ans) :

**Kara** go **da** **plače.**

Inciter<sub>caus (imperf)</sub> : 3SG PR le conj pleurer<sub>imperf</sub> : 3SG PR

‘(Elle) l’**incite à ce qu’il pleure**’

(194) RUM, garçon (3;6 ans) :

**Kara** babata **da** **tancuva.**

Inciter<sub>caus (imperf)</sub> : 3SG PR grand-mère-la conj danser<sub>imperf</sub> : 3SG PR

‘(Il) **incite** la grand-mère **à ce qu’elle danse**’

Selon le tableau 30 (section I.3.) ci-dessus, les scores correspondant à l’usage conventionnel du causatif périphrastique augmentent avec l’âge (de 5,6% à 18%). Avant 5 ans, les moyennes calculées restent assez proches. C’est au-delà de la tranche d’âge comprise entre 5 et 6 ans, que les véritables progrès commencent à se faire sentir. L’ANOVA simple fournit un résultat significatif ( $F(3;92) = 7,95$  ;  $p < .001$ ). Le test LSD de comparaisons multiples montre que les écarts significatifs se situent entre les scores des adultes et ceux des enfants (avec le groupe des 3-4 ans et celui des 4-5 ans :  $p < .001$  ; avec le groupe des 5-6 ans :  $p = .01$ ). D’après nos données, les habiletés des jeunes bulgarophones à produire correctement la construction causative *karam X da Vprés* (inciter X à ce que Vprés) ne semblent pas évoluer entre l’âge de 3 et 6 ans<sup>134</sup>.

Afin de pouvoir mieux observer l’évolution de l’expression juste de la causativité en fonction de l’âge, nous avons décidé de réunir les catégories de réponses présentées *supra* ; le graphique 20 illustre les scores ainsi obtenus :

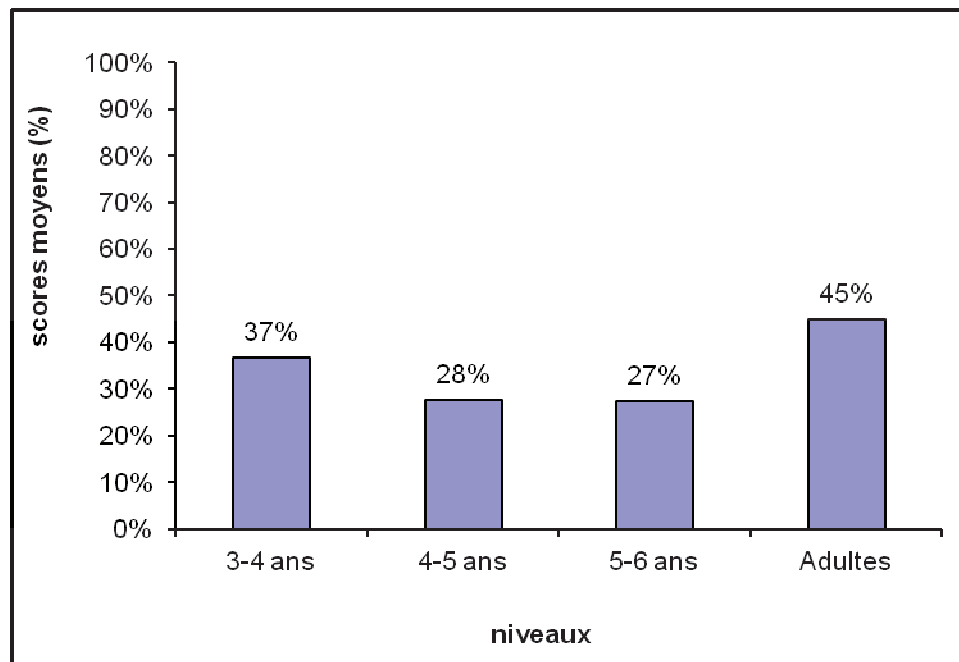
---

<sup>134</sup> Nous y reviendrons en détails au moment où nous discuterons la disponibilité et la justesse du causatif périphrastique (cf. section 5.2.1.2.1.).

Panorama des observations en production, compréhension et imitation

Résultats de la **tâche de production** : Typologie générale des réponses en production

Graphique 20 : Evolution de l'expression juste de la causativité avec l'âge<sup>135</sup>



D'après le graphique 20, parmi les trois échantillons d'enfants, ce sont les plus jeunes, qui affichent les meilleurs scores en expression juste de la causativité (moyenne de 37%). Leurs performances s'expliquent principalement par l'usage conventionnel du causatif lexical. Les moyennes se stabilisent entre l'âge de 4 et 6 ans (27% et 28%), avant de marquer une nouvelle hausse chez les adultes (moyenne de 45%). L'ANOVA simple révèle une différence significative entre les quatre groupes de participants ( $F(3;92) = 7,81; p < .001$ ). Selon le test post-hoc LSD, les scores des adultes s'éloignent significativement de ceux mesurés auprès des groupes des 4-5 ans et des 5-6 ans ( $p < .001$ ).

#### 5.2.1.1.1.2. Expression peu ou non conventionnelle de la causativité

Dans les données collectées, nous avons également relevé des emplois peu usuels des mécanismes causatifs, ainsi que certains écarts par rapport à la langue standard. Tous ces cas seront abordés dans les lignes qui suivent.

<sup>135</sup> Les pourcentages moyens sont calculés sur le total des réponses codées en production, en excluant les non réponses.

## ➤ Emplois déviants avec le causatif lexical

Commençons par les emplois déviants que nous avons relevés au niveau du causatif lexical. L'erreur observable en l'occurrence consiste à supprimer l'argument *causataire*, comme l'illustrent les exemples suivants :

Verbe cible : **padam** (tomber), causatif lexical attendu – *săbarjam X* (renverser X) ; Extrait vidéo où l'on voit un petit robot qui fait tomber un grand robot :

(195) KOS, garçon (3;9 ans) : \***Săbarja** + Ø (causataire supprimé – *le grand robot*).

Renverser <sub>imperf</sub> : 3SG PR + Ø

‘(Il) **renverse** (le grand robot)’

Verbes cibles : **pija** (boire) ou **jam** (manger), causatif lexical attendu - *xranja X* (nourrir X) ; Extraits vidéo montrant une maman qui donne le biberon à son bébé ou un kangourou qui fait manger un petit ours :

(196) DAR, fille (5;4 ans) : \***Xrani** + Ø (causataires suppr – *le bébé/le petit ours*).

Nourrir <sub>imperf</sub> : 3SG PR+ Ø

‘(Elle) **nourrit** (le bébé)/(Il) **nourrit** (le petit ours)’

Sachant que le bulgare est une langue à sujet nul (pro-drop) (*cf.* par exemple Pentchev, 1998), l'expression explicite du sujet-causateur y est facultative. Ce dernier peut facilement être récupéré à travers la morphologie verbale. En revanche, le marquage linguistique explicite de l'argument *causataire* est obligatoire et sa suppression constitue une déviation de la norme linguistique. Soulignons toutefois qu'il s'agit d'un phénomène relativement rare, qui caractérise surtout les productions des plus jeunes enfants de notre échantillon (moyenne de 1,4%), mais parfois aussi celles des enfants entre 5 et 6 ans (moyenne de 0,5%) (*cf.* tableau 30, section II.1.). Par ailleurs, le test non paramétrique de Kruskal-Wallis n'a fourni aucun résultat significatif ( $p > .05$ ).



Panorama des observations en production, compréhension et imitation

Résultats de la **tâche de production** : Typologie générale des réponses en production

---

langage adulte. Dans le cadre de notre étude, nous avons également relevé une occurrence chez un locuteur adulte ; il s'agit plus précisément du verbe *raztancuvam*. Toutefois, compte tenu du caractère peu usuel de ces formes linguistiques, ainsi que de leur apparition principalement dans les énoncés des enfants enregistrés, nous avons préféré les ranger parmi les cas d'expression peu ou non conventionnelle de la causativité en bulgare. Ainsi, dans le cadre de notre étude, des emplois comme ceux en (197) et (198) *supra* sont considérés comme des *surgénéralisations morphologiques*.

Le second type d'erreurs avec le mécanisme morphologique consiste à mobiliser des préfixes autres que 'raz-' pour l'encodage du sens causatif. Il est plus précisément question des préfixes 'za-', 'o-', 'pri-', employés comme dans les énoncés suivants :

- (201) GUE, fille (5;10 ans) : \***Zasmiva**/\***Zaplakva** go.  
 PREF-rire<sub>imperf</sub> : 3SG PR/PREF-pleurer<sub>imperf</sub> : 3SG PR le  
 '(Elle) le **fait rire/pleurer**'
- (202) IVA, garçon (6;1 ans) : \***Osmiva** go.  
 PREF-rire<sub>imperf</sub> : 3SG PR le  
 '(Elle) le **fait rire**'
- (203) KIR, garçon (5;3 ans) : \***Prismiva** bebeto.  
 PREF-rire<sub>imperf</sub> : 3SG PR bébé-le  
 '(Elle) **fait rire** le bébé'

Selon Atanasova (2008 : 6-8), les préfixes bulgares 'za-', 'o-', 'pri-' partagent quelques valeurs sémantiques avec le préfixe 'raz-'. Parmi celles-ci, nous pouvons citer, par exemple :

- a) L'expression d'un changement d'état - *obednjavam* (s'appauvrir), *razbivam* (briser) ;
- b) L'expression de la conséquence/du résultat d'une action - (*da*) *opera* (finir de laver qch), (*da*) *privārša* (terminer qch), (*da*) *zabavja* (retarder), (*da*) *razgrafja* (mettre en cases, en colonnes) ;

Panorama des observations en production, compréhension et imitation

Résultats de la **tâche de production** : Typologie générale des réponses en production

---

- c) Le marquage du point initial d'un procès (soit, l'aspect inchoatif) - *započvam* (commencer, se mettre à), *prispira mi se* (commencer à avoir envie de dormir), *razprikazvam se* (se mettre à parler).

Les exemples de (201) à (203) ci-dessus montrent qu'en cas de difficulté à retrouver le morphème causatif approprié, les enfants optent pour une substitution par un autre affixe, qui est sémantiquement proche de 'raz-'. De ce fait, nous pouvons considérer les productions en question comme des *surgénéralisations de motivation sémantique*.

Commentons à présent les scores effectifs correspondant aux usages surgénéralisés du causatif morphologique (*cf.* tableau 30, section II.2.). Les moyennes indiquent que ces emplois inhabituels apparaissent principalement dans les énoncés des enfants âgés de 4 à 6 ans (moyenne de 0,7% pour le groupe des 4-5 ans et de 2,5% pour le groupe des 5-6 ans). Le test non paramétrique de Kruskal-Wallis ne révèle aucune différence significative entre les tranches d'âge ( $p > .05$ ). Malgré l'absence de significativité statistique, nous remarquons que l'évolution des emplois non conventionnels du causatif morphologique suit la courbe développementale en U inversé, typique des surgénéralisations (*cf.* Tomasello, 2000a, par exemple). Les jeunes bulgarophones âgés de 4 à 6 ans semblent connaître la préfixation comme moyen d'expression de la causativité dans leur langue. Cependant, ils doivent apprendre que seul le préfixe 'raz-' peut, dans certaines circonstances, assurer l'encodage causatif et ce, avec un nombre limité de verbes.

➤ Emplois déviants avec le causatif périphrastique

Enfin, des emplois peu ou non conventionnels sont également observables au niveau de la construction périphrastique *karam X da Vprés* (inciter X à ce que Vprés). Nous en avons répertorié trois cas, à savoir le placement inhabituel de l'argument *causataire*, le remplacement du verbe causatif *karam* par un autre à valeur sémantique similaire et les ellipses de périphrases causatives (ou *da*-constructions).

• Placement inapproprié du causataire

Commençons par dire quelques mots sur le placement inhabituel de l'argument *causataire*. Ce dernier se retrouve en position initiale ou finale de la phrase, alors qu'il devrait

Panorama des observations en production, compréhension et imitation

Résultats de la **tâche de production** : Typologie générale des réponses en production

---

apparaître immédiatement après le verbe causatif. Les deux exemples suivants illustrent ces usages déviants :

(204) MIX, garçon (3;8 ans) :

\*Baba Jaga **kara** **da** **tancuva.**

Baba Jaga inciter<sub>caus (imperf)</sub> : 3SG PR conj danser<sub>imperf</sub> : 3SG PR

‘(Il) **incite** Baba Jaga **à ce qu'elle danse**’

(205) NAD, fille (4;2 ans) :

\***Kara** **da** **plače** Tarzan.

Inciter<sub>caus (imperf)</sub> : 3SG PR conj pleurer<sub>imperf</sub> : 3SG PR Tarzan

‘(Elle) **incite** Tarzan **à ce qu’il pleure**’

Les moyennes présentées dans le tableau 30 (section II.3a.) révèlent que seuls les plus jeunes participants à notre expérimentation se trompent occasionnellement sur la position syntaxique du causataire au sein de la construction périphrastique (moyenne de 1,5%). Le test non paramétrique de Kruskal-Wallis indique qu’il y a une différence significative entre les quatre groupes de locuteurs ( $\chi^2 = 8,76$  ;  $p = .03$ ). Les comparaisons des échantillons 2 par 2 à l’aide du test non paramétrique de Mann-Whitney permettent de situer l’écart significatif entre les scores des plus jeunes enfants et ceux mesurés auprès des adultes ( $U = 320$  ;  $p = .03$ ).

- Usage d’un verbe causatif inhabituel

Dans les données collectées, nous avons également relevé des cas où le verbe causatif classique *karam* (inciter) était remplacé par un verbe de sens plus général (*pravja* - faire) et parfois même par un verbe inapproprié (*săzdavam* – créer). En outre, l’expression linguistique de l’argument *causataire* au sein de la périphrase causative n’était pas systématique. Toutes ces productions peu usuelles ou complètement inacceptables du point de vue du langage adulte sont illustrées ci-dessous :



Panorama des observations en production, compréhension et imitation

Résultats de la **tâche de production** : Typologie générale des réponses en production

---

(206) ELE, fille (5;4 ans) :

(?) **Pravi**                      **da**                      **padne**                      drugijat                      robot.

Faire<sub>imperf</sub> : 3SG PR    conj                      tomber<sub>perf</sub> : 3SG PR    autre-le                      robot

‘(Il) **fait à ce que** l’autre robot **tombe**’

(207) MIX, garçon (5;2 ans) :

\***Pravi**                      **da**                      **tancuva** + Ø (causataire supprimé – *la sorcière*).

Faire<sub>imperf</sub> : 3SG PR    conj                      danser<sub>imperf</sub> : 3SG PR + Ø

‘(Il) **fait à ce que** (la sorcière) **danse**’

(208) YOS, garçon (5;10 ans) :

\***Săzdava**                      **da**                      **plače** + Ø (causataire supprimé – *Tarzan*).

Créer<sub>imperf</sub> : 3SG PR    conj                      pleurer<sub>imperf</sub> : 3SG PR + Ø

‘(Elle) **crée/fait à ce que** (Tarzan) **pleure**’

Il conviendrait ici de faire deux précisions importantes au sujet des constructions périphrastiques en *pravja* + *da* (*conj*) + *Vprés* (faire à ce que *Vprés*).

En premier lieu, il faut dire qu’en bulgare standard, l’usage d’une construction, telle que *pravja taka če X* + *da* (*conj*) + *Vprés* est tout à fait acceptable (ex. : *Kakata pravi taka če bebeto da se smee* – La grande-sœur **fait en sorte que** le bébé **rie**). Dans ce sens-là, des productions comme celles en (206) pourraient être considérées comme des raccourcis syntaxiques. Par ailleurs, nous avons recherché des exemples similaires dans différentes sources d’information et nous en avons trouvé quelques-uns (2 occurrences dans les forums de discussions en ligne, 2 occurrences dans le *Dictionnaire de la langue bulgare* en ligne et 10 occurrences dans la Base de données *WebCLaRK system* : corpus de 35 millions de mots) :

(209) Tozi šum **me pravi da počtureja** (*Dictionnaire de la langue bulgare* en ligne).

‘Ce bruit **me rend fou**’

Panorama des observations en production, compréhension et imitation

Résultats de la **tâche de production** : Typologie générale des réponses en production

---

(210) Da bjax ministăr na prosveštenieto, az štjjax da otpusna pomošt na toja beden Sedlaston **da ni pravi da se smeem** [...] (*WebCLaRK system* → Ivan Vazov, *Draski i šarki*).

‘Si j’avais été ministre de l’éducation, j’aurais octroyé une allocation à ce pauvre Sedlaston **pour qu’il nous fasse rire**’

(211) [...] vsjako pojavjavane na poštenskiya razdavač **šte me pravi da trepkam** [...] (*WebCLaRK system* → Ivan Vazov, *Nova zemja*).

‘Chaque apparition du facteur **me fera sursauter**’

Comme les exemples de (209) à (211) le montrent, l’usage de la périphrase causative *pravja da Vprés* (faire à ce que Vprés) est également attesté de façon sporadique chez des locuteurs adultes. Par conséquent, nous pourrions considérer la structure linguistique en question comme une variante de la construction usuelle *karam X da Vprés* (inciter X à ce que Vprés).

En deuxième lieu, nous supposons que l’émergence des constructions périphrastiques en *pravja da Vprés* est due à un éventuel effet d’amorçage du verbe *pravja* (faire), présent dans les questions de l’enquêtrice. Rappelons par un exemple représentatif le contexte de production lors de la première tâche expérimentale :

(212) Interaction entre l’enquêtrice et un garçon âgé de 4;2 ans :

Enquêtrice (question 1) : *Kakvo **pravi** malkijat robot ?*

‘Que **fait** le petit robot ?’

STA : *Iska da zaštipe golemija robot.*

‘(Il) veut pincer le grand robot’

Enquêtrice (question 2) : *Kakvo stava s golemija robot ?*

‘Qu’est-ce qui se passe avec le grand-robot ?’

STA : *Toj pada i se čupi.*

‘Il tombe et se casse’

Panorama des observations en production, compréhension et imitation

Résultats de la **tâche de production** : Typologie générale des réponses en production

---

Enquêtrice (question 3) : *Malkijat robot bläska s präst golemija i po tozi način kakvo pravi toj na golemija robot ?*

‘Le petit robot pousse avec son doigt le grand et comme ça qu’est-ce qu’il **fait** au grand robot ?’

STA : *Pravi da padne golemijat robot.*

Litt : **Fait à ce que tombe** le grand robot.

Même si l’on admet l’existence d’un effet d’amorçage du verbe *pravja* (faire), il faut tout de même préciser que dans le cadre de notre expérimentation, seuls les enfants produisent des constructions périphrastiques en *pravja da Vprés* (faire à ce que Vprés). Pour cette raison, nous avons préféré ranger ces emplois dans la catégorie de l’expression peu ou non conventionnelle de la causativité en bulgare.

En dehors du recours au verbe de sens général *pravja* (faire), il arrive parfois que les enfants remplacent le prédicat causatif *karam* (inciter) par *săzdavam* (créer, causer) (cf. ex. 208 ci-dessus). Pour expliquer ces productions intéressantes, il faudrait évoquer la nature même du causatif analytique en bulgare. D’abord, à la différence de *faire + Vinf* en français, la construction périphrastique *V1 causatif + da (conj) + V2 présent* n’a pas le statut syntaxique de prédicat complexe. Ensuite, hormis les verbes causatifs les plus usuels *karam/nakarvam* (imperf) – *da nakaram* (perf) (inciter à, faire en sorte que), il existe plusieurs autres verbes susceptibles de véhiculer un sens causatif, parfois combiné à différentes nuances modales. Nous pouvons citer, par exemple, les verbes *nareždam* (ordonner), *porăčvam* (commander), *zastavjam* (obliger), *sklonjavam* (persuader), *pozvoljavam* (permettre) (cf. Novakova, 2002 : 108). C’est justement cette souplesse inhérente à la périphrase causative bulgare qui, à notre avis, justifie l’émergence d’usages comme ceux exemplifiés en (208). Lorsque les jeunes bulgarophones ne parviennent pas à retrouver le verbe causatif classique *karam* (inciter), ils ont recours à un autre verbe de sens plus ou moins proche (*săzdavam* - créer, causer). Les enfants français, en revanche, ne substituent jamais un autre verbe à l’auxiliaire causatif *faire*, ce qui est sans doute dû au fort degré de grammaticalisation de la construction factitive *faire + Vinf*.

Revenons maintenant sur les scores des locuteurs observés correspondant à la production des constructions périphrastiques avec verbe causatif inhabituel. D’après le

Panorama des observations en production, compréhension et imitation

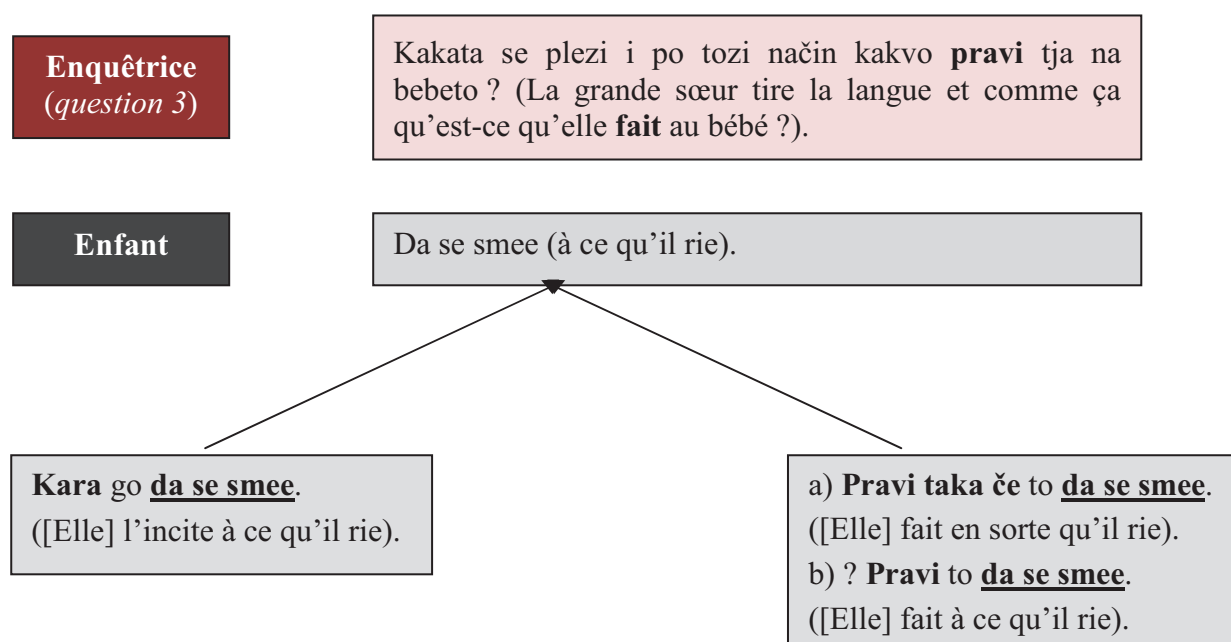
Résultats de la **tâche de production** : Typologie générale des réponses en production

tableau 30 (section II.3b.), les moyennes calculées pour les trois échantillons d'enfants sont relativement stables ; elles gravitent autour de 1%. Le test statistique de Kruskal-Wallis ne révèle aucune différence significative entre les quatre groupes de participants ( $p > .05$ ).

- Ellipses du causatif périphrastique

Le dernier type d'emplois déviants consiste en la suppression de plusieurs éléments composant la périphrase causative, à savoir les arguments *causateur* et *causataire*, ainsi que le verbe causatif *karam* (inciter). En fait, les énoncés que les sujets observés produisent en l'occurrence se limitent à la *da*-construction. Voici à titre d'illustration le contexte dans lequel surviennent ces usages non conventionnels :

Figure 3 : Contexte d'émergence des ellipses de constructions périphrastiques



D'après la figure 3, les ellipses surviennent après la troisième question de l'enquêtrice et elles peuvent renvoyer à deux constructions linguistiques. La première est le causatif périphrastique classique en *karam X da Vprés* (inciter X à ce que Vprés). La seconde est construite autour du verbe de sens général *pravja* (faire) et connaît une version normée (en **a**), mais également une version moins usuelle (en **b**).

A présent, observons les scores effectifs des sujets enregistrés correspondant à la production des ellipses (tableau 30, section II.3c.). Les moyennes montrent que les plus jeunes participants à notre expérimentation, ainsi que les enfants âgés de 5 à 6 ans ont la même tendance à réduire la périphrase causative à la simple *da*-construction (moyennes autour de 3%). Par contre, les enfants appartenant au groupe des 4-5 ans ne produisent jamais d'ellipses. Le test de Kruskal-Wallis révèle une différence significative entre les tranches d'âge ( $\chi^2 = 11,30$  ;  $p = .01$ ). Les tests de Mann-Whitney comparant les échantillons 2 par 2 permettent de situer les écarts significatifs sur deux principaux niveaux. D'une part, les scores des plus jeunes locuteurs s'éloignent de manière significative de ceux fournis par les groupes des 4-5 ans ( $U = 119$  ;  $p = .04$ ) et des adultes ( $U = 288$  ;  $p = .01$ ). D'autre part, les performances des enfants entre 5 et 6 ans sont significativement différentes de celles relevées pour les groupes des 4-5 ans ( $U = 136$  ;  $p = .03$ ) et des adultes ( $U = 330,5$  ;  $p = .01$ ).

Nous supposons que le phénomène des ellipses est motivé par un souci de diminution de l'effort communicatif. En d'autres termes, pour éviter de produire des phrases complexes à deux verbes finis (causatif et non causatif), certains enfants préfèrent s'appuyer sur le contenu des questions de l'enquêtrice et énoncer uniquement la nouvelle information. Néanmoins, cette explication ne rend pas compte de l'absence d'ellipses dans le groupe d'enfants âgés de 4 à 5 ans.

Rappelons que le phénomène des ellipses est également observable chez les enfants francophones âgés de 5 à 6 ans (*cf.* ch. 4, tableau 17, section II.6. & section 4.2.1.1.1.2.). Pourtant, le fort degré de grammaticalisation inhérent à la construction factitive aurait dû empêcher le détachement du verbe lexical à l'infinitif, qu'il soit accompagné ou non de l'argument *causataire* (ex. : \* $\emptyset$  + *pleurer le bébé* ; \* $\emptyset$  + *pleurer* +  $\emptyset$ ). Nous avons analysé ces emplois comme des raccourcis communicatifs, dont l'émergence était motivée par la possibilité de ne pas exprimer linguistiquement une information ressentie comme implicite et récupérable à partir de la situation de communication.

## ➤ Transitivations causatives

Nous terminons la présentation des usages s'inscrivant dans le cadre de l'expression peu ou non conventionnelle de la causativité en bulgare par le phénomène de la transitivation causative. Nous l'avons déjà évoqué chez les jeunes francophones. Il s'agissait de l'emploi transitif (+ causatif) d'un verbe intransitif (ex. : *\*Il danse la sorcière.*).

D'après le tableau 30 (section II.4.) ci-dessus, les transitivations causatives sont quasiment absentes de notre échantillon bulgarophone. En fait, nous en avons relevé une seule occurrence (ex. : *\*Tja usmixva bebeto* – *\*Elle sourit le bébé.*), chez un garçon âgé de 5;9 ans (soit une moyenne de 0,6% pour le groupe des 5-6 ans). Le test non paramétrique de Kruskal-Wallis ne fournit aucun résultat significatif en l'occurrence ( $p > .05$ ).

Rappelons que chez les enfants francophones, nous avons également relevé un seul exemple de transitivation causative, produit par un garçon âgé de 4;2 ans (soit une moyenne de 0,7% pour le groupe des 4-5 ans, cf. ch. 4, tableau 17, section II.7. & section 4.2.1.1.1.2).

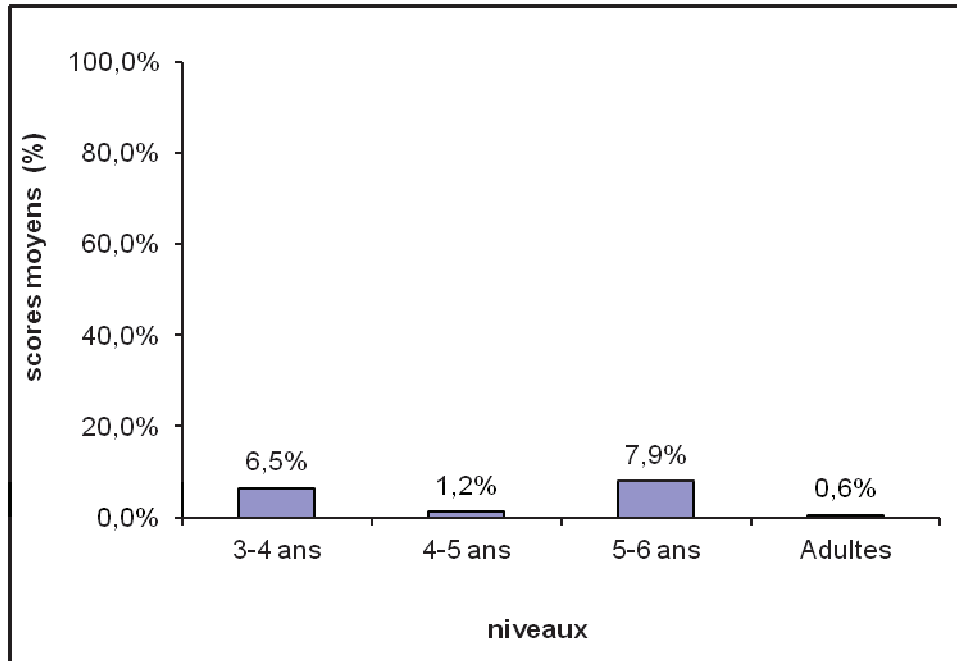
Finalement, qu'il s'agisse d'un prédicat complexe (le cas de *faire* + *Vinf* en français) ou d'une construction *bi-prédicative* (le cas de *karam X da Vprés* en bulgare), nous pouvons dire qu'au-delà de l'âge de 3 ans, le phénomène de la transitivation causative devient extrêmement rare. Ainsi, nos données sur le français et le bulgare confirment les résultats déjà rapportés dans les travaux menés sur d'autres langues (cf. Bowerman, 1974 ; Berman, 1982 ; Figueira, 1984 ; Sarkar, 2002).

Dans le but d'observer la courbe développementale correspondant à l'expression peu ou non conventionnelle de la causativité en bulgare, nous avons réuni toutes les catégories de réponses présentées ci-dessus (soit les emplois déviants des mécanismes lexical, morphologique et périphrastique, et les transitivations causatives). Le graphique 21 illustre les scores ainsi obtenus :

Panorama des observations en production, compréhension et imitation

Résultats de la **tâche de production** : Typologie générale des réponses en production

Graphique 21 : Evolution de l'expression peu ou non conventionnelle de la causativité avec l'âge<sup>137</sup>



D'après le graphique 21, ce sont les enfants âgés de 5 à 6 ans qui affichent la moyenne la plus élevée en emplois peu usuels ou inappropriés des dispositifs linguistiques encodant la notion de *causativité* en bulgare (moyenne de 7,9%). Ce résultat paradoxal s'explique par les usages peu ou non conventionnels des causatifs productifs (morphologique et périphrastique), relevés chez les enfants de cette tranche d'âge. Si l'on observe les scores des trois autres groupes de locuteurs, on s'aperçoit que la tendance générale est à la baisse des moyennes avec l'âge (de 6,5% à 0,6%). L'ANOVA simple fournit un résultat significatif en l'occurrence ( $F(3;92) = 10,10; p < .001$ ). Le test LSD de comparaisons multiples indique que les écarts significatifs se situent à deux niveaux. D'abord, les scores des plus jeunes participants à notre expérimentation sont significativement différents de ceux mesurés auprès des enfants entre 4 et 5 ans ( $p = .01$ ) et auprès des adultes ( $p < .001$ ). Ensuite, ce sont les enfants âgés de 5 à 6 ans qui, par leurs performances, s'éloignent de manière significative du groupe des 4-5 ans ( $p = .001$ ) et de celui des adultes ( $p < .001$ ).

<sup>137</sup> Les moyennes sont calculées sur le total des réponses codées en production, en excluant les non réponses.

Panorama des observations en production, compréhension et imitation

Résultats de la **tâche de production** : Typologie générale des réponses en production

---

Finalement, nous pouvons dire qu'à ce stade du développement langagier (entre 3 et 6 ans), les enfants bulgarophones ont encore quelques progrès à accomplir pour stabiliser l'usage des causatifs productifs (morphologique et périphrastique).

#### 5.2.1.1.2. Deuxième cas de figure – décomposition de la situation causative complexe

L'usage de formes causatives pour la description des scènes contenues dans les extraits de dessins animés n'était pas la seule stratégie langagière, adoptée par les participants bulgares en production. A l'instar des sujets francophones, quelquefois ils identifiaient les événements constituant la macro-situation causative et construisaient leurs réponses autour de l'expression de la cause, de la conséquence, ou encore des deux simultanément en les reliant par des connecteurs de coordination (« i » - « et ») ou de finalité (« [za] da » - « [pour] que »). Rappelons le contexte d'émergence de ces quatre cas de décomposition de la situation causative complexe :

Extraits des entretiens de l'enquêtrice avec cinq enfants, dont trois appartiennent au groupe des 3-4 ans et les deux autres appartiennent au groupe des 5-6 ans :

(213) Enquêtrice (question 3) : *Žabata si naduva buzite i po tozi način kakvo pravi tja na Tarzan ?*

'La grenouille gonfle ses joues et comme ça qu'est-ce qu'elle fait à Tarzan ?'

KIR, garçon (3;7 ans) : *Plaši go* (expression de la cause).

'(Elle) lui fait peur'

ANN, fille (3;8 ans) : *Toj se plaši ot žabata i plače* (expression de la conséquence).

'Il a peur de la grenouille et il pleure'

VIK, fille (4;2 ans) : *Tja kato si naduva buzite i toj plače* (expression de la cause et de la conséquence avec lien de coordination « i » - « et »).

'Elle, quand elle gonfle ses joues et il pleure'



Panorama des observations en production, compréhension et imitation

Résultats de la **tâche de production** : Typologie générale des réponses en production

---

(214) Enquêtrice (question 3) : *Vălkăt sviri na kitarata, pee i tancuva i po tozi načîn kakvo pravi toj na Baba Jaga ?*

‘Le loup joue de la guitare, chante et danse et comme ça qu’est-ce qu’il fait à Baba Jaga ?’

KAT, fille (5;9 ans) : *Sviri za da tancuva Baba Jaga* (expression de la cause et de la conséquence avec lien de finalité « za da » - « pour que »).

‘(Il) joue (de la guitare) pour que Baba Jaga danse’

STE, garçon (5;7 ans) : *Pravi j pesnički da tancuva tja* (expression de la cause et de la conséquence avec lien de finalité « da » - « [pour] que »).

‘(Il) lui fait des chansonnettes (pour) qu’elle danse’

Comme chez les francophones, les catégories de réponses exemplifiées en (213) et (214) ci-dessus nous intéressent uniquement, lorsqu’elles surviennent après la troisième question de l’enquêtrice. Ce contexte de production est si particulier et important à nos yeux pour deux raisons. D’une part, la troisième question (*Que fait X à Y ?*) est celle qui porte clairement sur la situation causative intégrale ; les deux premières questions, en revanche, sont orientées vers l’action du causateur (*Que fait X ?*) et vers l’action/l’état du causataire (*Que fait Y ?/Qu’est-ce qui lui arrive à Y ?*). D’autre part, la troisième question contient suffisamment d’indices susceptibles d’inciter à la production d’un mécanisme causatif. Par conséquent, c’est surtout à ce moment précis du protocole expérimental (soit en jet 2), que nous nous attendions à l’émergence des formes causatives, aussi bien chez les sujets francophones, que chez les bulgarophones. Pourtant, ce n’était pas toujours le cas, d’où notre intérêt pour les réponses centrées sur la cause, sur la conséquence ou sur les deux à la fois, survenues en jet 2.

Ainsi, le tableau 31 ci-dessous résume les scores des participants bulgares correspondant aux quatre cas de décomposition de la macro-situation causative. Nous rappelons que toutes les moyennes présentées dans ce tableau sont calculées sur le total des

Panorama des observations en production, compréhension et imitation

Résultats de la **tâche de production** : Typologie générale des réponses en production

réponses codées en jet 2 (après la troisième question de l'enquêtrice), en excluant les non réponses<sup>138</sup>.

Tableau 31 : Cas de décomposition de la situation causative

Types de réponses	3-4 ans (18)		4-5 ans (17)		5-6 ans (21)		Adultes (37)		Total (93)	
	M (%)	E	M (%)	E	M (%)	E	M (%)	E	M (%)	E
1. Expression de la cause	35,2	22	40,2	30	25	23	15,1	22	25,8	26
2. Expression de la conséquence	7,9	16	7,8	15	2,4	8	2	7	4,3	11
3. Expression de la cause et de la conséquence (lien de coordination « i » - « et »)	2,8	12	1,5	6	1,2	5	2	7	1,9	8
4. Expression de la cause et de la conséquence (lien de finalité « [za] da » – « [pour] que »)	2,8	12	14,2	27	9,5	18	10,4	14	9,4	18

M (%) – Moyennes (en pourcentages) ; E – Ecart-type

En observant les moyennes affichées dans le tableau 31, nous nous apercevons que les énoncés construits autour de l'événement *causateur* (ex. : *Kakata se plezi* – La grande sœur tire la langue, forme cible : *Kakata razsmiva bebeto* – La grande sœur **fait rire** le bébé) sont ceux que les bulgarophones produisent le plus souvent. A notre avis, c'est la formulation même de la troisième question, ou bien, la saillance de l'action initiée par l'agent instigateur (le causateur), qui motivent en grande partie l'apparition de ces réponses. Globalement, le nombre des énoncés centrés sur la cause diminue avec l'âge (de 35,2% à 15,1%) ; seuls les enfants âgés de 4 à 5 ans échappent à cette tendance générale en affichant une moyenne de 40,2% (tableau 31, ligne 1.). L'ANOVA simple indique qu'il y a une différence significative entre les tranches d'âge ( $F(3;89) = 5,35$  ;  $p = .002$ ). Selon le test LSD de comparaisons

<sup>138</sup> Ici on observe une baisse du nombre total des participants (de 96 à 93), due à une diminution des effectifs chez les adultes (de 40 à 37). En effet, dans ce cas précis, 3 adultes ont été exclus de l'échantillon et des traitements statistiques, parce que pour les 6 verbes cibles, ceux-ci avaient produit un mécanisme causatif en jet 1 (en réponse anticipée ou en réponse à notre première question), d'où l'impossibilité de fournir une réponse en jet 2. Rappelons que chez les sujets français également, la production de *faire* + *Vinf* en jet 1 entraînait le passage à la séquence vidéo suivante (pour rappel, cf. aussi ch. 3, section 3.2.2.1., tableau 7).

Panorama des observations en production, compréhension et imitation

Résultats de la **tâche de production** : Typologie générale des réponses en production

---

multiples, ce sont les scores des adultes qui s'éloignent de manière significative de ceux mesurés pour les groupes des 3-4 ans ( $p = .005$ ) et des 4-5 ans ( $p = .001$ ).

En ce qui concerne les énoncés centrés sur l'événement *causé* (ex. : *Bebeto se smee* – Le bébé rit, forme cible : *Kakata razsmiva bebeto* – La grande sœur **fait rire** le bébé), il faut dire que leur apparition en production est beaucoup moins fréquente. D'après les moyennes illustrées dans le tableau 31 (ligne 2.), les enfants appartenant aux deux premières tranches d'âge (soit entre 3 à 5 ans) manifestent la même tendance à fournir ce type de réponses (moyennes autour de 8%). A partir de l'âge de 5 ans, les moyennes relatives à l'expression de la conséquence baissent considérablement (2,4% pour le groupe des 5-6 ans et 2% chez les adultes) ; cependant, l'ANOVA simple n'indique aucune différence significative entre les quatre groupes de participants ( $p > .05$ ).

Parmi les quatre cas de décomposition de la situation causative complexe, le plus rare consiste à décrire les scènes visionnées à travers l'enchaînement de l'événement *causateur* et de l'événement *causé* au moyen de la conjonction de coordination « i » (« et ») (ex. : *Kakata se plezi a/i bebeto se smee* - La grande sœur tire la langue **et** le bébé rit, forme cible : *Kakata razsmiva bebeto* – La grande sœur **fait rire** le bébé). Les moyennes calculées en l'occurrence varient entre 1,2% et 2,8% (cf. tableau 31, ligne 3.), sans qu'il y ait des différences significatives entre les tranches d'âge ( $p > .05$ ).

Le dernier comportement langagier, lié à la décomposition de la situation causative est celui, où la micro-situation *cause* et la micro-situation *conséquence* sont reliées au moyen du connecteur de finalité « [za] da » (« [pour] que ») (cf. ex. 214 *supra*). Ce phénomène est extrêmement rare chez les locuteurs francophones (pour rappel, cf. ch. 4, section 4.2.1.1.2., tableau 18). Chez les sujets bulgares, en revanche, la situation est tout autre. L'expression de la cause et de la conséquence (+ lien de finalité) est une stratégie langagière relativement fréquente ; elle marque surtout les productions des enfants âgés de 4 à 5 ans (moyenne de 14,2%), ainsi que celles des adultes (moyenne de 10,4%) (cf. tableau 31, ligne 4.). Malgré la fluctuation des scores, le résultat de l'ANOVA simple n'est pas significatif ( $p > .05$ ). Il faut préciser que, le plus grand nombre de réponses centrées sur l'événement *causateur* et l'événement *causé* à la fois (+ lien de finalité) a été relevé avec la cible verbale *padam* (tomber). Ceci n'a rien de surprenant, car en bulgare standard, la situation causative visionnée en l'occurrence (un petit robot qui fait tomber un grand robot en le poussant avec son doigt)

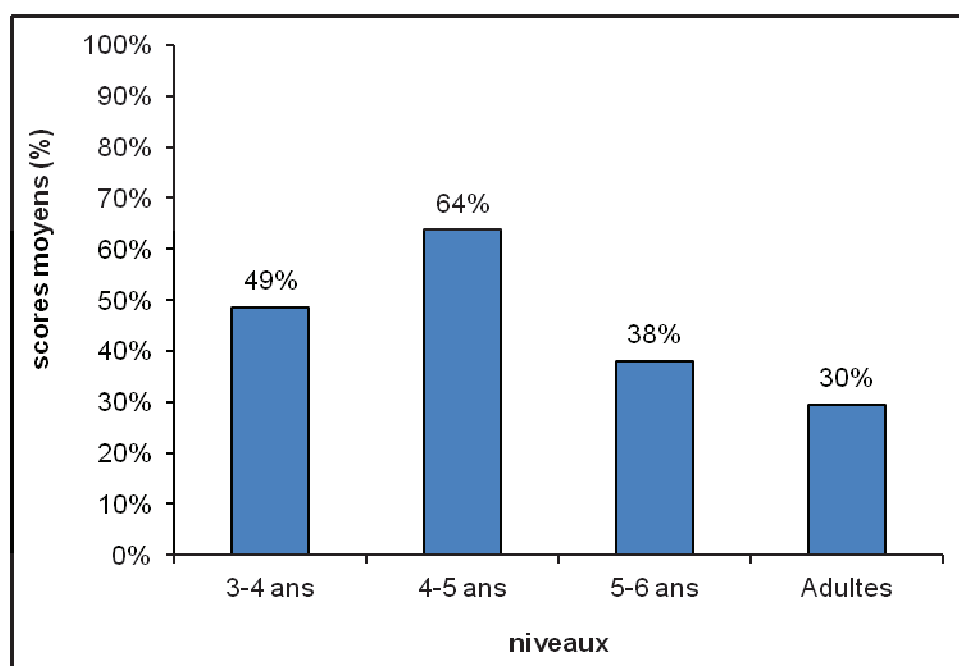
Panorama des observations en production, compréhension et imitation

Résultats de la **tâche de production** : Typologie générale des réponses en production

est parfaitement descriptible par des énoncés, tels que « Malkijat robot bläska/buta (s präst) golemija (za) da padne na zemjata » (Le petit robot pousse [avec son doigt] le grand [pour] qu'il tombe par terre)<sup>139</sup>.

Afin d'observer l'évolution du phénomène de décomposition de la macro-situation causative, nous avons réuni les quatre types de réponses commentés ci-dessus en une seule catégorie. Le graphique 22 illustre la courbe développementale, que nous avons obtenue :

Graphique 22 : Evolution des cas de décomposition de la situation causative avec l'âge<sup>140</sup>



L'histogramme ci-dessus montre que, dans un sens général, les cas de décomposition de la situation causative complexe deviennent moins fréquents avec l'âge (de 49% à 30%). Une seule exception à cette tendance – le groupe des 4-5 ans – qui affiche le score moyen le plus élevé (64%). A notre avis, ce résultat s'explique par le fait que, c'est à partir de l'âge de 4 ans que les jeunes bulgares découvrent véritablement la diversité des mécanismes causatifs, disponibles dans leur langue. Avant cet âge, ils utilisent principalement des causatifs lexicaux. A partir de 5 ans, le recours aux procédés morphologique et analytique de causativisation devient plus fréquent, d'où la baisse du nombre des réponses centrées sur l'événement

<sup>139</sup> Nous reviendrons sur les mécanismes linguistiques en compétition pour la cible *padam* (tomber) dans la section 5.2.1.3.2. plus loin.

<sup>140</sup> Les pourcentages présentés dans le graphique 22 sont calculés sur le total des réponses codées en jet 2 (après notre troisième question), en excluant les non réponses.

Panorama des observations en production, compréhension et imitation

Résultats de la **tâche de production** : Typologie générale des réponses en production

---

*causateur* et l'événement *causé* séparément, ou sur les deux à la fois (+ lien de coordination ou de finalité). Sur le plan statistique, il faut dire que l'ANOVA simple révèle une différence significative entre les tranches d'âge ( $F(3;89) = 7,15; p < .001$ ). Le test post-hoc LSD indique que les écarts significatifs se situent à deux niveaux : d'une part, entre les plus jeunes enfants et les adultes ( $p = .01$ ) et d'autre part, entre les enfants âgés de 4 à 5 ans et les groupes des 5-6 ans ( $p = .004$ ) et des adultes ( $p < .001$ ).

Finalement, à l'instar des enfants francophones, les jeunes bulgares montrent une préférence pour l'encodage de situations simples, conceptualisables en un seul procès intégral à un ou à plusieurs participants. Ces stratégies langagières leur permettent d'un côté, de réduire le coût du traitement linguistique (syntaxique) et de l'autre, d'éviter de mobiliser des formes causatives posant encore quelques problèmes en production, notamment les causatifs morphologique et périphrastique.

#### 5.2.1.1.3. Troisième cas de figure - autres réponses (hors causativité)

La présente section est consacrée à toutes les réponses qui ne s'inscrivent pas dans le schéma de la causativité. Certaines d'entre elles restent fidèles au contenu des extraits vidéo, alors que d'autres s'en éloignent complètement. Tous ces cas sont réunis dans le tableau 32 ci-dessous. Soulignons que les moyennes présentées dans ce tableau sont calculées sur le total des réponses codées en production (jet 1 & jet 2), en excluant les non réponses. Seuls les scores correspondant aux non réponses sont obtenus suivant un autre mode de calcul, notamment sur le total des réponses codées (sans rien exclure). C'est ce qui explique la présence de l'astérisque et la séparation de cette catégorie par un trait dans le tableau.

Panorama des observations en production, compréhension et imitation

Résultats de la **tâche de production** : Typologie générale des réponses en production

Tableau 32 : Autres réponses (hors causativité) en production

Autres cas (hors causativité)	3-4 ans (18)		4-5 ans (17)		5-6 ans (21)		Adultes (40)		Total (96)	
	M (%)	E	M (%)	E	M (%)	E	M (%)	E	M (%)	E
1a. Davam na X da V prés (donner à X à ce que Vprés) juste	3,3	8	2,6	7	6,2	9	9,1	12	6,2	10
1b. Davam na X da V prés (donner à X à ce que Vprés) atypique	1,4	4	4,1	8	2,9	6	0,6	2	1,8	5
2. Verbe modal + da V présent	0,7	3	0,6	2	0,9	3	0,5	2	0,6	3
3. Réponses différentes	10,6	10	9,7	9	4,9	6	5,9	8	7,2	8
4. Non réponses*	19,9	15	5,9	8	3,8	6	1	4	6	11

M (%) – Moyennes (en pourcentages) ; E – Ecart-type

\*Moyennes calculées sur le total des réponses codées en production (jet 1 &amp; jet 2) sans rien exclure

Commençons par les réponses impliquant la construction moins grammaticalisée *davam na X da Vprés* (donner à X à ce que Vprés) (tableau 32, lignes 1a. & 1b.). Comme chez les sujets francophones, ces productions surviennent avec les verbes cibles *pija* (boire) et *jam* (manger)<sup>141</sup>. Les deux exemples ci-dessous illustrent l'emploi conventionnel de *davam na X da pie/jade* (donner à X à ce qu'il boive/mange) :

(215) RUM, garçon (3;6 ans) :

Dava na bebeto da pie mljako.

Donner imperf : 3SG PR à bébé-le conj boire imperf : 3SG PR lait

'(Elle) donne au bébé à ce qu'il boive du lait'

(216) VIK, fille (4;2 ans) :

Dava na mečeto da jade medec.

Donner imperf : 3SG PR à petit ours-le conj manger imperf : 3SG PR miel

'(Il) donne au petit ours à ce qu'il mange du miel'

<sup>141</sup> Nous y reviendrons en détails dans la section 5.2.1.3.3. plus loin, lorsque nous parlerons des dispositifs linguistiques en concurrence pour les cibles *pija* (boire) et *jam* (manger).

Panorama des observations en production, compréhension et imitation

Résultats de la **tâche de production** : Typologie générale des réponses en production

Selon les moyennes affichées dans le tableau 32 (ligne 1a.), les emplois justes de la construction non causative *davam na X da Vprés* ont tendance à augmenter avec l'âge (moyennes comprises entre 2,6% et 9,1%). Toutefois, le résultat de l'ANOVA simple n'est pas significatif ( $p > .05$ ).

Par ailleurs, la construction *davam na X da Vprés* (donner à X à ce que Vprés) connaît également des emplois moins conventionnels. Ceux-ci consistent essentiellement en la position syntaxique inhabituelle du 2<sup>ème</sup> ou du 3<sup>ème</sup> argument<sup>142</sup>. Prenons quelques exemples à titre d'illustration :

ALE, garçon (5;11 ans) :

(217) ?Dava                    da    pie                    na    bebeto                    mljako.

Donner imperf : 3SG PR conj boire imperf : 3SG PR à bébé-le lait

‘(Elle) **donne** au bébé **à ce qu’il boive** du lait’

(218) ?Dava                    da    jade                    na    Mečo Pux                    med.

Donner imperf : 3SG PR conj manger imperf : 3SG PR à Mečo Pux miel

‘(Il) **donne** à Mečo Pux **à ce qu’il mange** du miel’

(219) IVA, garçon (4;5 ans) :

?Dava                    na    bebeto                    mljako                    da    pie.

Donner imperf : 3SG PR à bébé-le lait conj boire imperf : 3SG PR

‘(Elle) **donne** au bébé **à ce qu’il boive** du lait’

(220) ELE, fille (5;4 ans) :

?Dava                    na    mečo                    med                    da    jade.

Donner imperf : 3SG PR à petit ours miel conj manger imperf : 3SG PR

‘(Il) **donne** au petit ours **à ce qu’il mange** du miel’

Les exemples (217) et (218) illustrent la position syntaxique atypique du second argument (en souligné). En règle générale, celui-ci doit apparaître entre le verbe *davam*

<sup>142</sup> Nous rappelons que le bulgare est une langue à sujet nul (pro-drop) et donc, dans la construction *davam na X da Vprés Y* (donner à X à ce que Vprés Y), le premier argument – le donneur – est facultatif et déductible à partir de la morphologie verbale. Le second argument renvoie au bénéficiaire (ici, *le bébé* et *le petit ours*) et le troisième argument désigne la chose à boire ou à manger (ici, *le lait* et *le miel*).

Panorama des observations en production, compréhension et imitation

Résultats de la **tâche de production** : Typologie générale des réponses en production

---

(donner) et la *da*-construction. Les exemples (219) et (220), quant à eux, montrent le placement peu ordinaire du troisième argument (l'objet). Normalement, ce dernier suit la *da*-construction.

Considérons à présent les scores effectifs correspondant aux usages inhabituels de la construction *davam na X da Vprés* (donner à X à ce que Vprés) (tableau 32, ligne 1b.). Ces derniers s'avèrent les plus fréquents chez les enfants âgés de 4 à 5 ans (moyenne de 4,1%) et, dans une moindre mesure, chez ceux âgés de 5 à 6 ans (moyenne de 2,9%). Les scores les plus bas en production atypique de la même construction syntaxique sont fournis par les plus jeunes participants de notre échantillon (moyenne de 1,4%) et, bien entendu, par les locuteurs adultes (moyenne de 0,6%). En réalité, un seul adulte a produit des énoncés similaires à ceux illustrés en (219) et (220) ci-dessus. Sur le plan statistique, il n'existe aucune différence significative entre les quatre tranches d'âge ( $p > .05$ ).

La deuxième catégorie de réponses en dehors de la causativité comprend l'usage d'un verbe modal, généralement le verbe *iskam* (vouloir). Nous en proposons un exemple, tiré de nos données :

(221) GOS, garçon (5;7 ans) :

<b>Iska</b>	Baba Jaga	<b>da</b>	<b>tancuva.</b>
Vouloir <sub>imperf</sub> : 3SG PR	Baba Jaga	conj	danser <sub>imperf</sub> : 3SG PR

‘(II) veut que Baga Jaga danse’

L'exemple (221) montre une autre construction moins grammaticalisée, à savoir la construction *iskam X da Vprés* (vouloir X à ce que Vprés)<sup>143</sup>. D'après les moyennes affichées dans le tableau 32 (ligne 2.), les sujets observés présentent des tendances similaires quant à la production de phrases complexes impliquant le verbe *iskam* (moyennes gravitant autour de 1%). Evidemment, l'ANOVA simple ne fournit aucun résultat significatif en l'occurrence ( $p > .05$ ).

---

<sup>143</sup> Nous ouvrons une parenthèse pour préciser que les avis des chercheurs bulgares au sujet du subjonctif (*coniuctivus*) dans cette langue divergent. Par exemple, Nitsolova (1976) nie complètement l'existence de ce mode en bulgare. Gueorguiev (1993) pour sa part, pense que même si le bulgare ne dispose pas de paradigme flexionnel relatif au subjonctif, ce sens est exprimé dans la langue de manière analytique, notamment par le biais de la *da*-construction.



Panorama des observations en production, compréhension et imitation

Résultats de la **tâche de production** : Typologie générale des réponses en production

---

Comme chez les francophones, certaines réponses des locuteurs bulgares ne décrivent pas de scènes causatives. Toutefois, celles-ci évoquent des éléments réellement observables dans les extraits de dessins animés et par conséquent, peuvent être considérées comme pertinentes. Illustrons ces productions par deux exemples représentatifs :

Verbe cible : **padam** (tomber) ; formes linguistiques attendues – *blăskam/butam X* (pousser X) ou *săbarjam X* (renverser X), *blăskam/butam X [za] da padne* (pousser X [pour] qu'il tombe), *karam X da padne* (inciter X à ce qu'il tombe) ; Extrait vidéo où l'on voit un petit robot qui fait tomber un grand robot ; après la chute, le grand robot se casse en plusieurs morceaux :

- (222) Enquêtrice : *Kakvo pravi malkijat robot ?*  
 'Que fait le petit robot ?'
- VEL, fille (4 ans) : *Pobedi golemija robot.*  
 '(Il) a vaincu le grand robot'
- KAT, fille (4;11 ans) : *Štipe go i xodi nazad.*  
 '(Il) le pince et (il) marche en arrière'

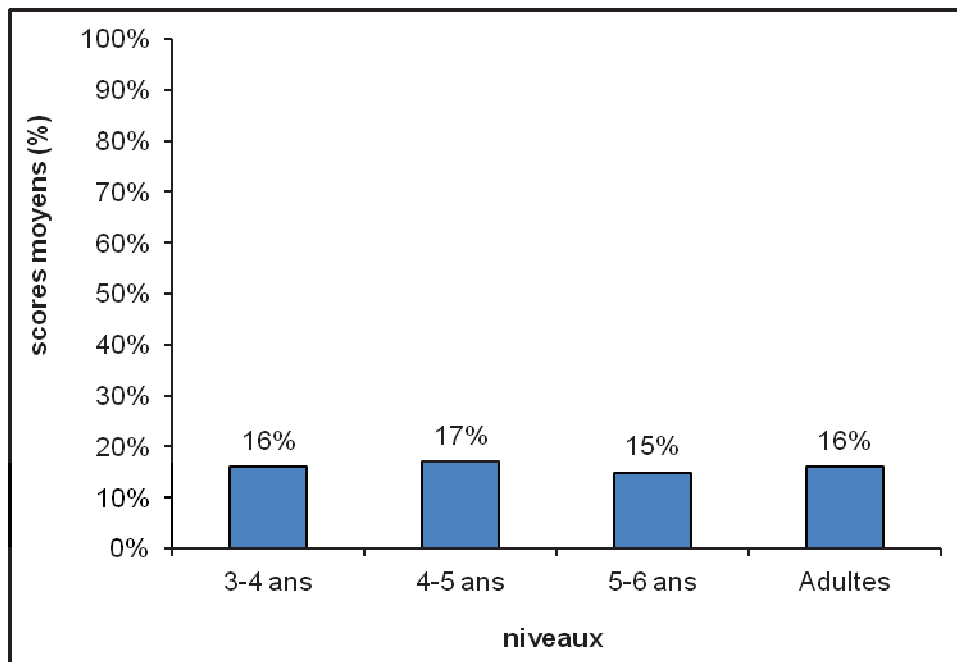
Chez les enfants, le nombre des réponses pertinentes, mais différentes de nos attentes diminue avec l'âge (de 10,6% à 4,9%) (*cf.* tableau 32, ligne 3.). Une légère hausse des scores est relevée chez les locuteurs adultes (moyenne de 5,9%) ; cependant, les tests statistiques n'indiquent aucune différence significative entre les quatre groupes de participants ( $p > .05$ ).

Pour procéder à une analyse plus globale, nous avons réuni les catégories de réponses commentées ci-dessus dans une classe commune, appelée *autres réponses pertinentes en dehors de la causativité*. Son évolution avec l'âge est illustrée par le graphique suivant :

Panorama des observations en production, compréhension et imitation

Résultats de la **tâche de production** : Typologie générale des réponses en production

Graphique 23 : Evolution des autres réponses pertinentes (hors causativité) avec l'âge<sup>144</sup>



D'après le graphique 23, les scores relatifs aux autres réponses pertinentes en dehors de la causativité varient entre 15% et 17%, sans qu'il y ait des différences significatives entre les tranches d'âge ( $p > .05$ ). Tous les bulgarophones observés, enfants comme adultes, manifestent donc des tendances analogues à décrire les scènes contenues dans les séquences vidéo, sans évoquer leur aspect potentiellement causatif.

Avant de clore la présente section, nous dirons quelques mots sur les non réponses. Celles-ci incluent les réponses sans aucun rapport avec les scènes visionnées, ainsi que les absences de réponse. Les exemples ci-dessous illustrent trois cas de productions incohérentes :

<sup>144</sup> Les moyennes sont calculées sur le total des réponses codées en production, sans les non réponses.

Panorama des observations en production, compréhension et imitation

Résultats de la **tâche de production** : Typologie générale des réponses en production

---

Verbe cible : **smeja se** (rire) ; formes linguistiques attendues : 1/Q1 – *plezja se* (tirer la langue) ou *razsmivam X* (faire rire X), *karam X da se smee* (inciter X à ce qu’il rie) ; 2/ Q2 – *smeja se* (rire) ; 3/Q3 – *razsmivam X* (faire rire X), *karam X da se smee* (inciter X à ce qu’il rie) :

- (223) Enquêtrice (question 1) : *Kakvo pravi kakata ?*  
 ‘Que fait la grande sœur ?’  
 SVE, fille (5;1 ans) : *Češka si nešto.*  
 ‘(Elle) se gratte quelque chose’
- (224) Enquêtrice (question 2) : *Kakvo pravi bebeto ?*  
 ‘Que fait le bébé ?’  
 IVA, garçon (3;4 ans) : *Iska jabalka.*  
 ‘(Il) veut une pomme’
- (225) Enquêtrice (question 3) : *Kakata se plezi i po tozi način kakvo pravi tja na bebeto ?*  
 ‘La grande sœur tire la langue et comme ça qu’est-ce qu’elle fait au bébé ?’  
 GOS, garçon (5;7 ans) : *Dava mu xrana.*  
 ‘(Elle) lui donne de la nourriture’

Les exemples de (223) à (225) montrent clairement que les réponses incohérentes peuvent survenir après chacune des trois questions de l’enquêtrice.

D’après les moyennes affichées dans le tableau 32 (ligne 4), les non réponses évoluent suivant une courbe descendante (de 19,9% à 1%). L’ANOVA simple indique qu’il y a des différences significatives entre les tranches d’âge ( $F(3;92) = 22,47; p < .001$ ). Le test post-hoc LSD nous permet de faire deux constatations. D’une part, les scores des enfants entre 3 et 4 ans sont significativement différents de ceux mesurés auprès des autres groupes de participants ( $p < .001$ ). D’autre part, il existe un écart significatif entre les performances des enfants âgés de 4 à 5 ans et celles des adultes ( $p = .05$ ).

A l’exemple du traitement des données françaises, les non réponses ont été systématiquement exclues du calcul des pourcentages correspondant aux différentes variables

Panorama des observations en production, compréhension et imitation

Résultats de la **tâche de production** : Typologie générale des réponses en production

---

dépendantes<sup>145</sup>. Cette démarche permet une meilleure estimation des scores, car les valeurs obtenues représentent une part des productions effectives des locuteurs et non pas une part de ce qu'ils auraient pu produire en fonction du nombre des questions qui leur ont été posées.

Finalement, cette première partie de la présentation des résultats concernant la tâche de production nous permet d'obtenir une image globale sur les comportements langagiers, adoptés par les sujets bulgarophones face aux stimuli visuels proposés. Nous avons vu que les scènes potentiellement causatives étaient descriptibles de différentes façons : le plus souvent à travers l'événement *causateur* ou/et l'événement *causé*, mais également au moyen des procédés causatifs requis et même de dispositifs linguistiques qui ne véhiculent pas le sens causatif (*davam na X da pie/jade* – donner à X à ce qu'il boive/mange).

Désormais, nous nous intéresserons tout particulièrement à l'usage des trois mécanismes causatifs disponibles en bulgare – lexical, morphologique (préfixe 'raz-') et périphrastique (*karam X da Vprés* – inciter X à ce que Vprés).

---

<sup>145</sup> Il est question des différentes catégories de réponses observables au cours des tâches de production et d'imitation avec changement des arguments.

Panorama des observations en production, compréhension et imitation

Résultats de la **tâche de production** : *Etude des mécanismes causatifs bulgares en production*

---

### 5.2.1.2. Etude des mécanismes causatifs bulgares en production

---

Nous commençons la seconde partie de la présentation des résultats obtenus en production par l'étude de la disponibilité et de la justesse des mécanismes causatifs bulgares. Ces derniers sont d'abord traités ensemble (lexical, morphologique et périphrastique confondus) et puis séparément, dans le cadre des verbes cibles autorisant l'apparition de l'un ou de l'autre. Comme chez les sujets francophones, nous examinons également l'effet du jet (le moment du protocole expérimental où l'apparition d'une forme causative est possible) sur la production des procédés causatifs.

#### 5.2.1.2.1. Disponibilité et justesse des mécanismes causatifs en bulgare

##### 5.2.1.2.1.1. Disponibilité des mécanismes causatifs

Afin d'étudier la capacité des locuteurs bulgarophones à mobiliser les mécanismes causatifs de leur langue, nous avons effectué deux analyses. La première était centrée sur la disponibilité globale de ces procédés linguistiques. Nous avons donc réuni les causatifs lexical, morphologique et périphrastique en une catégorie commune et pour chaque sujet, nous avons calculé le rapport suivant :

Mécanismes causatifs en général (emplois justes + emplois déviants des procédés lexical, morphologique et périphrastique)

---

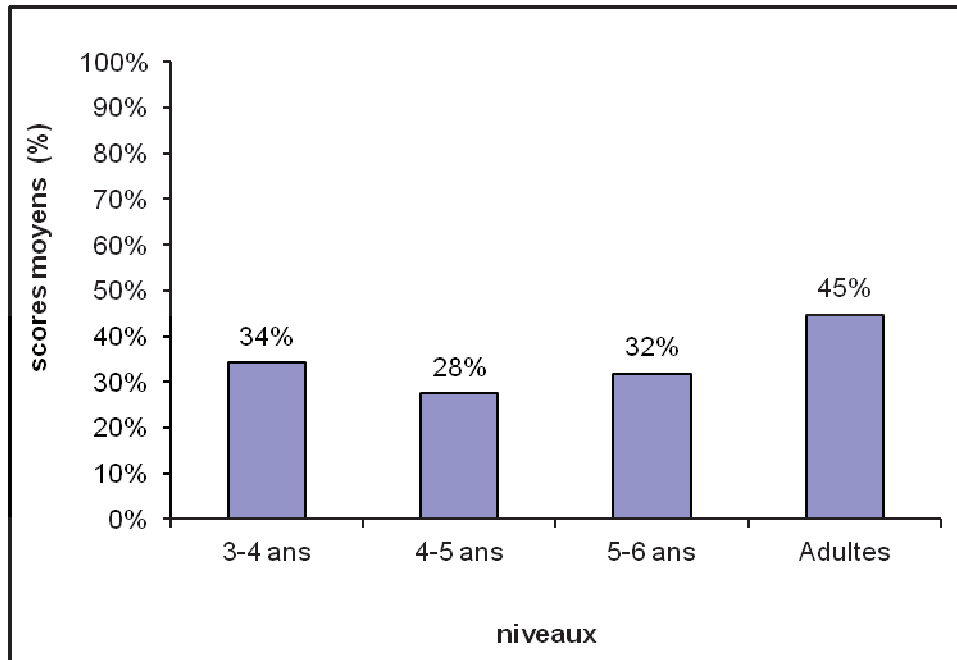
Total des réponses codées – Non réponses

En calculant la valeur moyenne de ce rapport pour chacun des quatre groupes de participants, nous avons obtenu les scores relatifs à la disponibilité globale des mécanismes causatifs bulgares. La courbe d'évolution correspondant à cette variable dépendante est présentée dans le graphique ci-dessous :

Panorama des observations en production, compréhension et imitation

Résultats de la **tâche de production** : Etude des mécanismes causatifs bulgares en production

Graphique 24 : Disponibilité globale des mécanismes causatifs en fonction de l'âge



D'après le graphique 24, l'usage des mécanismes causatifs pour la description des scènes illustrées par les extraits de dessins animés s'accroît entre 4 ans et l'âge adulte (de 28% à 45%). Les scores des plus jeunes enfants de notre échantillon - le groupe des 3-4 ans – constituent une exception à cette tendance générale. Leur moyenne de 34% dépasse celles calculées pour les deux autres groupes d'enfants, ce qui s'explique par la grande disponibilité du causatif lexical chez les participants de cette tranche d'âge (*cf.* graphique 25 plus loin). L'ANOVA simple fournit un résultat significatif ( $F(3;92) = 6,26; p = .001$ ). Selon le test LSD de comparaisons multiples, les écarts significatifs se situent uniquement entre les performances des adultes et celles de chaque échantillon d'enfants (avec le groupe des 3-4 ans :  $p = .02$  ; avec le groupe des 4-5 ans :  $p < .001$  ; avec le groupe des 5-6 ans :  $p = .003$ ).

Bien qu'ils soient traités ensemble, les mécanismes causatifs bulgares n'affichent pas une disponibilité élevée. Même les scores des locuteurs adultes ne dépassent pas 50%. Chez les enfants, nous supposons que ceci est dû à leur préférence pour l'encodage de situations simples, conceptualisables comme un seul événement intégral à un ou à plusieurs participants (*cf.* les scores moyens du graphique 22 *supra*). Chez les adultes, nous pensons que la liberté

Panorama des observations en production, compréhension et imitation

Résultats de la **tâche de production** : Etude des mécanismes causatifs bulgares en production

---

d'interprétation des scènes illustrées par les extraits de dessins animés explique les scores relevés.

Compte tenu de la diversité des mécanismes linguistiques encodant la causativité en bulgare, nous avons procédé à une seconde analyse permettant de connaître l'évolution de chacun des trois dispositifs causatifs avec l'âge. Le graphique 25 ci-dessous présente les courbes correspondant à la disponibilité des causatifs lexical, morphologique et périphrastique. Il faut préciser que les valeurs de ces courbes développementales sont mesurées en fonction des relations qui existent entre un mécanisme causatif particulier et les verbes cibles pour lesquels il est possible de l'utiliser. Ainsi, la disponibilité du procédé lexical n'est calculée que dans le contexte des verbes cibles *padam* (tomber), *pija* (boire) et *jam* (manger). Le mode de calcul que nous avons appliqué en l'occurrence était le suivant :

Mécanisme lexical en général (emplois justes + emplois déviants) pour les verbes *padam*  
(tomber), *pija* (boire), *jam* (manger)

---

Total des réponses codées – Non réponses pour les mêmes verbes (*padam*, *pija*, *jam*)

La disponibilité du procédé morphologique est mesurée uniquement dans le cadre des cibles verbales *smeja se* (rire) et *plača* (pleurer). Nous avons donc calculé le rapport suivant :

Mécanisme morphologique en général (emplois justes + emplois déviants) pour les verbes  
*smeja se* (rire), *plača* (pleurer)

---

Total des réponses codées – Non réponses pour les mêmes verbes (*smeja se*, *plača*)

Enfin, la disponibilité du procédé périphrastique est évaluée par rapport à l'ensemble des six verbes cibles, puisque ce mécanisme causatif est possible avec chacun d'entre eux. Nous avons donc calculé le ratio suivant :

Mécanisme périphrastique en général (emplois justes + emplois déviants) pour les 6 verbes

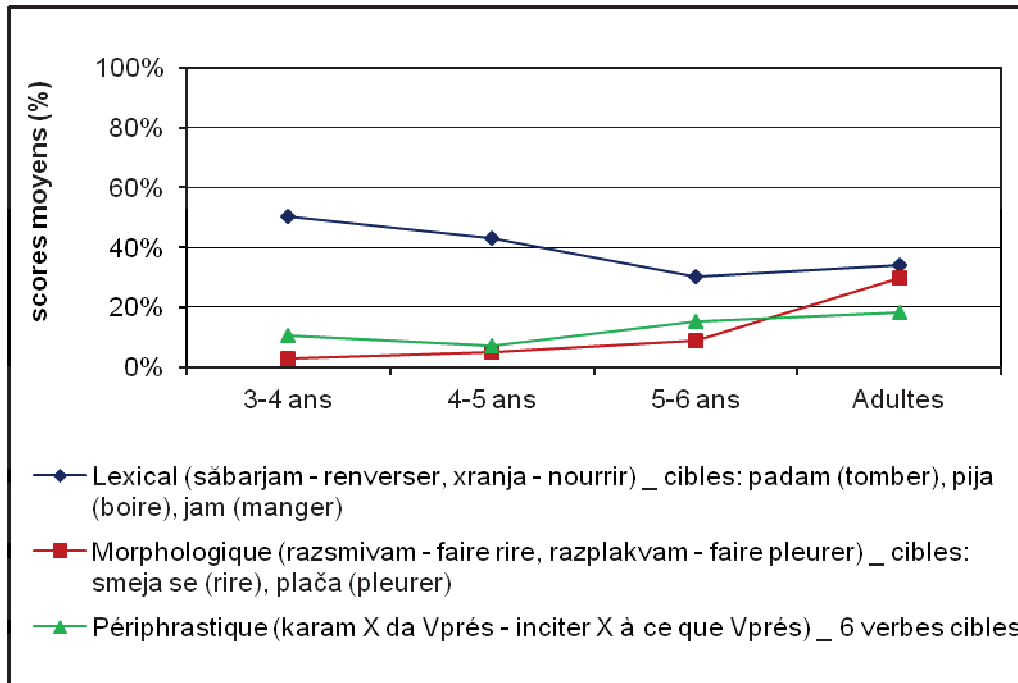
---

Total des réponses codées – Non réponses pour les 6 verbes cibles

Panorama des observations en production, compréhension et imitation

Résultats de la **tâche de production** : Etude des mécanismes causatifs bulgares en production

Graphique 25 : Disponibilité de chaque mécanisme causatif en fonction de l'âge



Le test d'ANOVA pour plan à mesures répétées indique qu'il existe un effet significatif du type de procédé causatif sur la disponibilité de ces mécanismes linguistiques en production ( $F(2;160) = 35,62; p < .001$ ). Toutefois, cet effet ne reste pas le même à travers les tranches d'âge, d'où l'interaction entre les variables indépendantes type de dispositif causatif et âge (niveau) ( $F(5;160) = 4,42; p = .001$ ). Selon les tests des effets inter-sujets, il y a également des différences significatives entre les quatre groupes de participants ( $F(3;92) = 3,57; p = .02$ ).

En observant le graphique 25 ci-dessus, nous nous apercevons que, parmi les trois mécanismes causatifs du bulgare, le plus disponible en production est le procédé lexical. Ceci n'est pas étonnant, car la situation décrite par le causatif lexical est considérée comme cognitivement plus simple ; celle-ci est conceptualisable en un procès intégral, du fait de la superposition spatio-temporelle entre l'événement *causateur* et l'événement *causé* (Shibatani & Pardeshi, 2002 : 89). Par ailleurs, l'encodage linguistique se fait au moyen d'une forme simple – une unité lexicale spécifique (ex. : *xranja X* - nourrir X). Les moyennes correspondant à la disponibilité du causatif lexical baissent entre 3 et 6 ans (de 50% à 30%) et puis, elles marquent une légère hausse chez les adultes (moyenne de 34%). Ce sont donc les



Panorama des observations en production, compréhension et imitation

Résultats de la **tâche de production** : Etude des mécanismes causatifs bulgares en production

---

plus jeunes enfants de notre échantillon qui font principalement usage du procédé lexical de causativisation. A partir de l'âge de 5-6 ans, les jeunes bulgarophones commencent à mobiliser de manière plus systématique les procédés morphologique et périphrastique. Ces deux causatifs productifs, selon les termes de Shibatani (1975 ; 1976), renvoient en général à une situation plus complexe, où l'événement *causateur* et l'événement *causé* ont chacun leur propre agent et leur propre profil spatio-temporel (Shibatani & Pardeshi, 2002 : 89-90). La diversification progressive des dispositifs causatifs, sollicités lors de la description des scènes visionnées fait baisser les scores relatifs à l'usage du causatif lexical. Toutefois, l'ANOVA simple ne fait apparaître aucune variation entre des moyennes des quatre tranches d'âge ( $p > .05$ ).

Le deuxième procédé causatif que les sujets bulgares mobilisent est le mécanisme périphrastique. Selon le graphique 25, les moyennes calculées auprès de chaque groupe de locuteurs augmentent avec l'âge (de 11% à 18%). Seuls les scores des enfants entre 4 et 5 ans échappent à cette tendance générale (moyenne de 7%), ce qui s'explique par leur préférence pour la décomposition de la macro-situation causative (*cf.* graphique 22 *supra*). L'ANOVA simple montre qu'il existe des différences significatives entre les tranches d'âge ( $F(3;92) = 4,46$ ;  $p = .01$ ). Le test LSD de comparaisons multiples nous permet de faire deux constatations. D'une part, chez les enfants, l'écart significatif se situe entre le groupe des 4-5 ans et celui des 5-6 ans ( $p = .04$ ). D'autre part, les scores des adultes sont significativement différents de ceux mesurés auprès des jeunes enfants de notre échantillon (avec le groupe des 3-4 ans :  $p = .02$  ; avec le groupe des 4-5 ans :  $p = .001$ ). Soulignons toutefois que les scores correspondant à la disponibilité du mécanisme périphrastique restent bas chez l'ensemble des participants à l'expérimentation. A notre avis, cela est dû au fait que, pour de nombreux verbes, la construction causative *karam X da Vprés* (inciter X à ce que Vprés) entre en concurrence avec d'autres dispositifs linguistiques (de sens causatif ou non causatif), ce qui la rend peu fréquente dans le langage quotidien.

Enfin, le graphique 25 ci-dessus montre que chez les enfants, le mécanisme causatif le moins disponible en production est le procédé morphologique. Les scores augmentent avec l'âge (de 3% à 9%), mais les progrès effectués ne sont pas significatifs ( $p > .05$ ). Chez les adultes en revanche, le causatif morphologique est manifestement très fréquent (moyenne de

Panorama des observations en production, compréhension et imitation

Résultats de la **tâche de production** : Etude des mécanismes causatifs bulgares en production

30%). L'ANOVA simple fournit un résultat significatif en l'occurrence ( $F(3;92) = 7,29; p < .001$ ). Selon le test post-hoc LSD, les différences significatives se situent entre les performances des adultes et celles des trois groupes d'enfants (avec le groupe des 3-4 ans :  $p < .001$  ; avec le groupe des 4-5 ans :  $p = .001$  ; avec le groupe des 5-6 ans :  $p = .003$ ).

Selon nos données, le procédé morphologique de causativisation se développe tardivement et ce, malgré son aspect formel simple. A notre avis, plusieurs raisons pourraient expliquer ce décalage dans le temps.

Premièrement, à la différence d'autres langues (ex. le turc), l'encodage de la causativité par des procédés morphologiques réguliers n'est pas très productif en bulgare. Plus précisément, la langue standard est loin d'autoriser l'ajout du préfixe causatif 'raz-' à tous les verbes bulgares<sup>146</sup>. Novakova (2010b : 55-56), par exemple, en répertorie une cinquantaine.

Deuxièmement, le causatif morphologique du bulgare se trouve souvent en concurrence avec la périphrase causative *karam X da Vprés* (ex. : *Klounăt razsmiva decata vs Klounăt kara decata da se smejat* – Le clown **fait rire** les enfants.). Par ailleurs, c'est ce qu'attestent également nos résultats (cf. section 5.2.1.3.1. plus loin).

Troisièmement, à la différence des suffixes causatifs '-(s)ase' en japonais et '-t/-dir' en turc, par exemple, le préfixe bulgare 'raz-' est polysémique. En d'autres termes, ce dernier n'est pas spécialisé dans l'expression exclusive de la causativité (pour rappel, cf. ch. 1, section 1.3.2. & ch. 5, section 5.2.1.1.1.2. : emplois déviants avec le causatif morphologique).

Quatrièmement, l'acquisition tardive du causatif morphologique du bulgare pourrait être expliquée également par l'un des principes opérationnels formulés par Slobin (1973). Cet universal développemental stipule que « pour chaque notion sémantique donnée, les réalisations grammaticales sous forme de suffixes ou postpositions seront acquises plus tôt que celles sous forme de préfixes ou prépositions » (p. 192). Dans cette optique, rappelons que selon l'étude d'Ammon et Slobin (1979), les suffixes causatifs du turc sont acquis précocement, entre l'âge de 2 et 3 ans.

Finalement, il faut dire que nos résultats sont compatibles avec la description des processus développementaux selon le Modèle de Compétition (Bates & MacWhinney, 1982 ;

<sup>146</sup> Nous ne disposons pas d'études sur la nature des verbes bulgares qui n'acceptent pas l'ajout du préfixe 'raz-' pour l'expression de la causativité.

Panorama des observations en production, compréhension et imitation

Résultats de la **tâche de production** : *Etude des mécanismes causatifs bulgares en production*

---

MacWhinney & Bates, 1989 ; MacWhinney, 1987 ; 2005). Rappelons que ce modèle fonctionnel, probabiliste et intégratif met en évidence deux facteurs déterminant l'ordre des acquisitions langagières, à savoir la disponibilité des indices linguistiques ('cue availability') et leur fiabilité ('cue reliability'). Etant limité à une cinquantaine de verbes bulgares, le préfixe causatif 'raz-' n'a pas de disponibilité maximale. Par ailleurs, du fait de sa polysémie, ce dispositif synthétique d'expression de la causativité est dépourvu d'une fiabilité maximale ; plus précisément, sa prise en compte ne permet pas l'inférence exclusive du sens causatif. Ainsi, la disponibilité et la fiabilité limitées du causatif morphologique expliqueraient la maîtrise plus tardive de cette forme linguistique chez les enfants bulgarophones.

#### 5.2.1.2.1.2. *Justesse des mécanismes causatifs*

Comme mentionné dans l'introduction de la présente section, nous avons également voulu explorer la capacité des enfants bulgarophones à produire de façon correcte les mécanismes causatifs de leur langue. A l'instar de la disponibilité, l'examen de la justesse des formes causatives s'est fait de deux manières : d'une part, globalement, en traitant les trois procédés causatifs ensemble et d'autre part, individuellement, en ciblant chacun de ces dispositifs linguistiques.

Discutons d'abord la justesse globale des mécanismes causatifs bulgares. Pour étudier cette variable dépendante, nous avons calculé le rapport suivant :

Mécanismes causatifs justes (emplois justes des procédés lexical, morphologique et périphrastique)

---

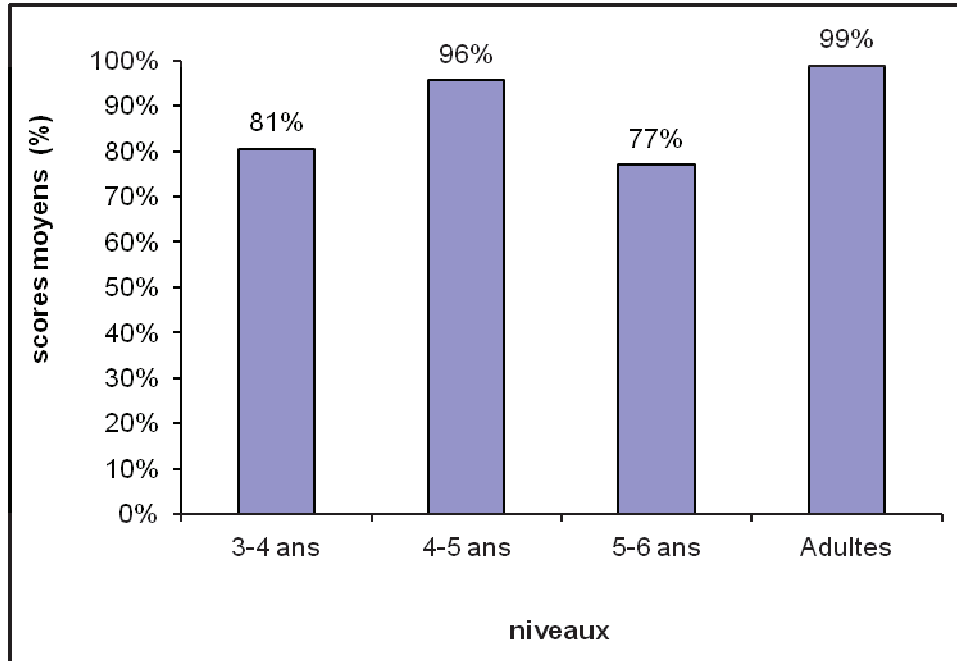
Mécanismes causatifs en général (emplois justes + emplois déviants des procédés lexical, morphologique et périphrastique)

Le graphique 26 montre comment les usages conventionnels des procédés causatifs bulgares évoluent avec l'âge :

Panorama des observations en production, compréhension et imitation

Résultats de la **tâche de production** : Etude des mécanismes causatifs bulgares en production

Graphique 26 : Justesse globale des mécanismes causatifs en fonction de l'âge



L'histogramme ci-dessus montre qu'entre 3 et 6 ans, les emplois des mécanismes causatifs bulgares sont déjà très proches de l'usage adulte. Les scores augmentent sensiblement entre les deux premières tranches d'âge (de 81% à 96%). Paradoxalement, les moyennes chutent de façon considérable chez les enfants âgés de 5 à 6 ans (moyenne de 77%). Ce résultat s'explique par l'apparition de quelques emplois déviants avec les trois procédés causatifs<sup>147</sup>. L'ANOVA simple révèle l'existence de différences significatives entre les groupes ( $F(3;89) = 9,68; p < .001$ ). Le test LSD de comparaisons multiples montre que les écarts significatifs se situent à deux niveaux : d'une part, entre les performances des jeunes locuteurs âgés de 4 à 5 ans et celles des deux autres groupes d'enfants (avec le groupe des 3-4 ans :  $p = .01$  ; avec le groupe des 5-6 ans :  $p = .002$ ) ; d'autre part, entre les scores des adultes et ceux des groupes des 3-4 ans et des 5-6 ans ( $p < .001$ ).

Centrons-nous à présent sur l'évolution des emplois justes de chacun des trois procédés causatifs disponibles en bulgare. Pour faire cette analyse, nous avons de nouveau tenu compte des relations existant entre un mécanisme causatif et les verbes qui l'acceptent. Ainsi, la justesse du procédé lexical est obtenue en appliquant le mode de calcul suivant :

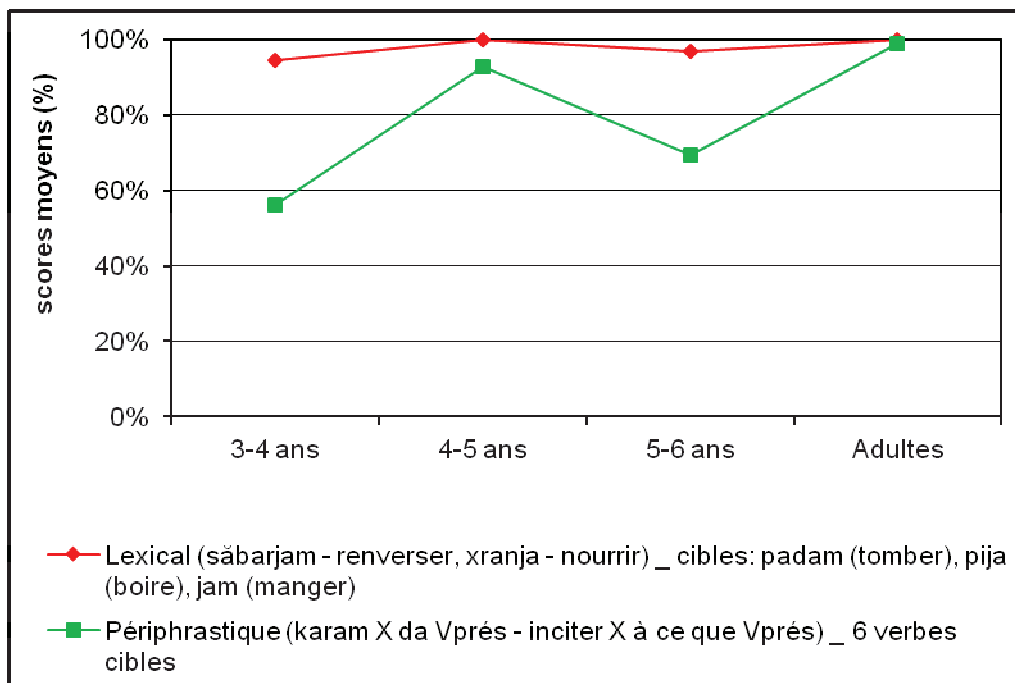
<sup>147</sup> Nous reviendrons sur la question lors de la présentation de la justesse individuelle des mécanismes causatifs.

Panorama des observations en production, compréhension et imitation

Résultats de la **tâche de production** : Etude des mécanismes causatifs bulgares en production

Lexical (emplois justes) pour *padam* (tomber), *pija* (boire), *jam* (manger)/Lexical en général (emplois justes + emplois déviants) pour les mêmes verbes. Dans le cas du procédé morphologique, nous avons calculé le rapport suivant : Morphologique (emplois justes) pour *smeja se* (rire), *plača* (pleurer)/Morphologique en général (emplois justes + emplois déviants) pour les mêmes verbes. Il faut préciser que les cas de non production du causatif morphologique et l'impossibilité d'avoir un 0 comme dénominateur ont entraîné une réduction considérable de nos trois échantillons d'enfants (1 enfant chez les 3-4 ans, 3 enfants chez les 4-5 ans et 5 enfants chez les 5-6 ans, cf. tableau 33 ci-dessous). Pour ces raisons, nous avons décidé de traiter le procédé morphologique séparément. Enfin, la justesse du causatif périphrastique est calculée d'après la formule suivante : Périphrastique (emplois justes) pour les 6 verbes cibles/Périphrastique en général (emplois justes + emplois déviants) pour les mêmes verbes. Les courbes développementales correspondant aux emplois justes des mécanismes lexical et périphrastique sont présentées dans le graphique 27 :

Graphique 27 : Justesse des mécanismes lexical et périphrastique en fonction de l'âge



Etant donné que le procédé morphologique était traité à part, nous n'avons pas pu étudier l'effet du type de mécanisme causatif sur la justesse, comme nous l'avons fait pour la disponibilité.

Panorama des observations en production, compréhension et imitation

Résultats de la **tâche de production** : Etude des mécanismes causatifs bulgares en production

---

Le graphique 27 révèle une réussite quasi parfaite en production des causatifs lexicaux ; les moyennes des quatre groupes de participants gravitent autour de 100%. Les rares omissions de l'argument *causataire* (ex. : \**xrani* + Ø – nourrit + Ø), observables dans les énoncés produits par certains enfants âgés de 3 à 4 ans ou de 5 à 6 ans constituent probablement des ellipses communicatives. L'ANOVA simple ne fait apparaître aucune différence significative entre les tranches d'âge ( $p > .05$ ).

Concernant les usages conventionnels de la construction périphrastique *karam X da Vprés* (inciter X à ce que Vprés), le graphique 27 *supra* montre que ceux-ci évoluent suivant une courbe irrégulière. D'abord, les moyennes augmentent de manière significative entre les deux premières tranches d'âge (de 56% à 93%). Puis, elles chutent à 69% chez les enfants entre 5 et 6 ans. La baisse des scores est due au fait que les enfants de cette tranche d'âge produisent plus souvent des constructions périphrastiques impliquant un verbe causatif peu usuel ou complètement inacceptable (ex. : ?*pravi da padne golemijat robot* – [il] **fait à ce que tombe** le grand robot ; \**săzdava da se smee bebeto* – [elle] **créé à ce que rie** le bébé). Ils ont également tendance à réduire la périphrase causative à la *da*-construction (ex. : *da padne* – à ce que tombe/tomber). Enfin, une nouvelle hausse notable des moyennes est relevée entre 5-6 ans et l'âge adulte (de 69% à 99%). Evidemment, l'ANOVA simple indique une différence significative entre les tranches d'âge ( $F(3;66) = 8,84$  ;  $p < .001$ ). Selon le test LSD de comparaisons multiples, il y a deux niveaux d'écarts significatifs : d'une part, entre les scores des plus jeunes enfants et ceux fournis par les groupes des 4-5 ans ( $p = .01$ ) et des adultes ( $p < .001$ ) ; d'autre part, entre les performances des enfants âgés de 5 à 6 ans et celles des adultes ( $p = .001$ ). Il semblerait donc qu'entre 3 et 6 ans, le causatif périphrastique du bulgare est en voie de stabilisation. Toutefois, les enfants ont encore quelques progrès à réaliser, principalement au niveau de l'emplacement du causataire et du choix du verbe causatif approprié.

Nous avons précédemment commenté la faible disponibilité du causatif morphologique chez les jeunes bulgarophones (cf. graphique 25 *supra*). Quoique très peu fréquent, l'usage de ce procédé compact d'expression de la causativité est toujours juste, excepté chez les enfants âgés de 5 à 6 ans :

Panorama des observations en production, compréhension et imitation

Résultats de la **tâche de production** : Etude des mécanismes causatifs bulgares en production

Tableau 33 : Justesse du causatif morphologique

Niveaux	Effectifs	Moyenne (%)	Ecart-type
3-4 ans	1	100	.
4-5 ans	3	100	0
5-6 ans	5	50	50
Adultes	22	100	0
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>91,9</b>	<b>26</b>

D'après les moyennes affichées dans le tableau 33, seuls les enfants les plus âgés de notre échantillon commettent des erreurs avec le causatif morphologique. Les emplois non conventionnels consistent à généraliser le préfixe causatif 'raz-' à des bases verbales inappropriées (ex. : *\*raztǎžva go* – [elle] le **rend triste**), ou plus souvent encore, à étendre l'usage d'autres préfixes à l'expression de la causativité (ex. : *\*zasmiva/\*osmiva/\*prismiva/go* - [elle] le **fait rire**) (pour rappel, cf. section 5.2.1.1.1.2. : emplois déviants avec le causatif morphologique plus haut). Le test non paramétrique de Kruskal Wallis révèle une différence significative entre les tranches d'âge ( $\chi^2 = 16,68$  ;  $p = .001$ ). Le test de Mann-Whitney nous permet de situer l'écart significatif entre le groupe des 5-6 ans et celui des adultes ( $U = 22$  ;  $p < .001$ ).

La maîtrise du causatif morphologique étant plus tardive (pour rappel, cf. section 5.2.1.2.1.1 & graphique 25), il n'est pas si étonnant que les erreurs par surgénéralisation apparaissent chez les enfants entre 5 et 6 ans. En effet, les généralisations abusives indiquent que les jeunes bulgares disposent déjà d'une règle productive, mais très générale, à savoir l'ajout d'un préfixe pour l'expression de la causativité. Cependant, ce savoir grammatical est incomplet ; les enfants doivent apprendre que seul le préfixe 'raz-' peut, dans certaines circonstances, encoder l'intention communicative d'« inciter qn à faire qch ».

Panorama des observations en production, compréhension et imitation

Résultats de la **tâche de production** : *Etude des mécanismes causatifs bulgares en production*

---

#### 5.2.1.2.2. Effet du jet sur la production des mécanismes causatifs en bulgare

Tout comme dans le cas du français, il nous semblait approprié de s'intéresser au moment d'émergence des mécanismes causatifs. Etaient-ils produits spontanément (en jet 1, soit avant nos questions ou après la première, orientée vers l'action du causateur potentiel), ou après plusieurs indices fournis par l'enquêtrice (en jet 2, soit en réponse à notre troisième question portant sur la situation causative tout entière) ?

Ainsi, les lignes qui suivent sont consacrées à l'étude de l'effet du jet (le moment du protocole expérimental où l'apparition d'une forme causative est possible) sur la disponibilité et la justesse des mécanismes causatifs bulgares.

##### 5.2.1.2.2.1. *Effet du jet sur la disponibilité des mécanismes causatifs*

Dans un premier temps, nous avons exploré l'effet du jet sur la disponibilité des trois mécanismes causatifs pris ensemble. Afin de réaliser cette analyse, pour chaque sujet enregistré, nous avons calculé le rapport suivant :

Mécanismes causatifs en général (emplois justes + emplois déviants des procédés lexical, morphologique et périphrastique) pour une condition d'observation (ex. jet 1)

---

Total des réponses codées – Non réponses pour la même condition d'observation (ex. jet 1)

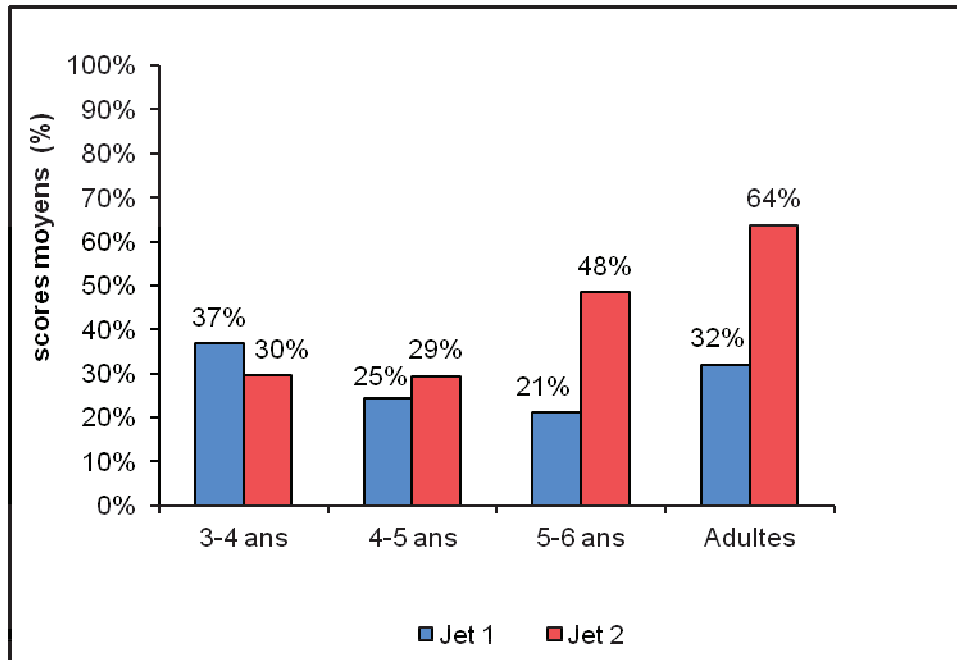
Puis, nous avons calculé la valeur moyenne de ce rapport pour chacune des quatre tranches d'âge, ce qui nous a permis d'obtenir la disponibilité globale des mécanismes causatifs dans les deux conditions d'observation (jet 1 vs jet 2). Le graphique 28 illustre les tendances observées en l'occurrence :



Panorama des observations en production, compréhension et imitation

Résultats de la **tâche de production** : Etude des mécanismes causatifs bulgares en production

Graphique 28 : Disponibilité globale des mécanismes causatifs en fonction du jet



Le graphique 28 montre que les mécanismes causatifs du bulgare émergent majoritairement en jet 2. La tendance inverse est pourtant observable chez les plus jeunes locuteurs de notre échantillon. Ce résultat est dû au fait que chez les enfants âgés de 3 à 4 ans, le causatif lexical est déjà très disponible en jet 1 (production spontanée).

L'ANOVA à mesures répétées confirme l'effet significatif du jet sur la disponibilité des trois procédés causatifs ( $F(1;89) = 15,44; p < .001$ ). De plus, il y a une interaction entre les variables indépendantes jet et niveau ( $F(3;89) = 7,01; p < .001$ ), ce qui veut dire que l'effet du jet varie à travers les groupes. Par exemple, chez les enfants entre 3 et 5 ans (soit, les deux premières tranches d'âge), le nombre des formes causatives produites en jet 1 (production spontanée) et en jet 2 (production sollicitée) demeure relativement proche (cf. graphique 28). Les écarts entre les deux jets augmentent sensiblement à partir de l'âge de 5-6 ans (*idem*). Ce phénomène est probablement lié à la plus forte disponibilité des causatifs morphologique et périphrastique chez les locuteurs des deux dernières tranches d'âge<sup>148</sup>. Les tests statistiques révèlent également un effet de l'âge ( $F(3;89) = 7,31; p < .001$ ).

<sup>148</sup> Nous reviendrons sur la question lors de l'étude de l'effet du jet sur la disponibilité individuelle des trois mécanismes causatifs.

Panorama des observations en production, compréhension et imitation

Résultats de la **tâche de production** : Etude des mécanismes causatifs bulgares en production

Finalement, en bulgare comme en français, les formes causatives sont produites principalement en jet 2 (production sollicitée). A notre avis, c'est l'ordre gradué des questions qui peut rendre compte de ces comportements langagiers. Il permet aux locuteurs de repérer d'abord l'événement *causateur* et l'événement *causé* séparément et ensuite, la scène causative tout entière. Ainsi, nos trois questions graduées amènent progressivement les sujets enregistrés à réunir les éléments de la situation causative complexe en un seul mécanisme linguistique de sens causatif.

Pour mieux comprendre les tendances générales commentées ci-dessus, nous avons réalisé une seconde analyse ciblant l'effet du jet sur la disponibilité de chaque procédé causatif séparément. Les résultats obtenus sont résumés dans le tableau 34 :

Tableau 34 : Disponibilité de chaque mécanisme causatif en fonction du jet<sup>149</sup>

PARTICIPANTS		Lexical				Morphologique				Périphrastique			
		Jet 1		Jet 2		Jet 1		Jet 2		Jet 1		Jet 2	
Niveaux	N	M (%)	E	M (%)	E	M (%)	E	M (%)	E	M (%)	E	M (%)	E
3-4 ans	18	32,8	20	6,5	15	1,1	5	0,0	0	3	9	23,1	27
4-5 ans	17	24,5	18	4,4	10	0,0	0	6,9	16	0,0	0	18,1	23
5-6 ans	21	17,2	14	4,8	10	0,8	4	9,5	22	3,2	9	34,1	21
Adultes	37	22,2	18	7,7	13	5,9	12	13,3	23	4,1	10	42,8	33
<b>Total</b>	<b>93</b>	<b>23,5</b>	<b>18</b>	<b>6,2</b>	<b>12</b>	<b>2,7</b>	<b>8</b>	<b>8,7</b>	<b>20</b>	<b>2,9</b>	<b>8</b>	<b>32,5</b>	<b>29</b>

M (%) – Moyennes (en pourcentages) ; E – Ecart-type

En observant les moyennes du tableau 34, nous pouvons remarquer que le causatif lexical n'a pas besoin du jet 2 pour apparaître ; il émerge spontanément chez l'ensemble des

<sup>149</sup> La disponibilité de chacun des trois mécanismes causatifs en fonction du jet est calculée comme suit : 1/ *Lexical en général (emplois justes + emplois déviants) pour une condition d'observation (ex. jet 1)/Total des réponses codées – Non réponses pour la même condition d'observation* ; 2/ *Morphologique en général (emplois justes + emplois déviants) pour une condition d'observation (ex. jet 1)/Total des réponses codées – Non réponses pour la même condition d'observation* ; 3/ *Périphrastique en général (emplois justes + emplois déviants) pour une condition d'observation (ex. jet 1)/Total des réponses codées – Non réponses pour la même condition d'observation*.

Panorama des observations en production, compréhension et imitation

Résultats de la **tâche de production** : Etude des mécanismes causatifs bulgares en production

---

sujets enregistrés. Les procédés morphologique et périphrastique en revanche ont besoin de plusieurs indices de la part de l'enquêtrice pour être produits.

En réalité, le fait que les causatifs lexicaux *zabavljavam X* (amuser X), *săbarjam X* (renverser X) et *xranja X* (nourrir X) apparaissent essentiellement en jet 1 (avant nos questions ou après la première) n'est pas surprenant. Il s'agit de la production de formes linguistiques simples, servant à encoder des situations causatives également simples, car conceptualisables en un procès intégral à deux participants. L'ANOVA à mesures répétées révèle un effet significatif du jet sur la disponibilité des causatifs lexicaux ( $F(1;89) = 62,62$  ;  $p < .001$ ). Par contre, les tests statistiques n'indiquent aucune interaction entre les variables indépendantes jet-niveau ( $p > .05$ ), ni de différences significatives entre les quatre groupes de locuteurs ( $p > .05$ ).

D'après le tableau 34, les causatifs morphologiques, tels que *razsmivam X* (faire rire X), *razplakvam X* (faire pleurer X), *?raztancuvam X* (faire danser X) sont produits principalement en jet 2 (en réponse à notre troisième question), excepté chez les plus jeunes enfants de notre échantillon. Quoique synthétiques, ces dispositifs linguistiques renvoient à une macro-situation causative où l'événement *causateur* et l'événement *causé* ne se superposent pas. De plus, nous avons précédemment remarqué qu'en bulgare, le procédé morphologique de causativisation ne constitue pas un indice linguistique ayant une disponibilité et une fiabilité maximales (cf. section 5.2.1.2.1.1. *supra*). Dans ces circonstances, il n'est pas étonnant que le mécanisme causatif en question émerge majoritairement en production sollicitée. Le test non paramétrique de Friedman, préféré du fait de la présence de moyennes à valeur 0, fournit un résultat tendanciel ( $\chi^2 = 3,57$  ;  $p = .06$ ), en confondant les quatre tranches d'âge.

Enfin, la construction périphrastique *karam X da V prés* (inciter X à ce que Vprés) est, elle aussi, massivement produite en jet 2 (après notre troisième question) (cf. tableau 34). A cause de la *da*-construction (conj 'da' + V présent), qui en bulgare contemporain représente l'ancien infinitif synthétique<sup>150</sup>, le recours à la périphrase causative *karam X da Vprés* amène les enfants à produire des phrases complexes à deux verbes fléchis, comme illustré dans les exemples ci-dessous :

---

<sup>150</sup> Pour rappel, cf. ch. 1, section 1.3.4.

Panorama des observations en production, compréhension et imitation

Résultats de la **tâche de production** : Etude des mécanismes causatifs bulgares en production

- |       |  |                                    |                                    |           |                                  |                                  |
|-------|--|------------------------------------|------------------------------------|-----------|----------------------------------|----------------------------------|
| (226) | Majkata  | <b>kara</b>                        | momičeto                           | <b>da</b> | <b>pie</b>                       | mljako.                          |
|       | Maman-la   | inciter <sub>imperf</sub> : 3SG PR | filles-la                          | conj      | boire <sub>imperf</sub> : 3SG PR | lait                             |
|       | ‘La maman <b>incite</b> la fille <b>à ce qu’elle boive</b> du lait’    |                                    |                                    |           |                                  |                                  |
| (227) | Majkata  | <u>ja</u>                          | <b>kara</b>                        | <b>da</b> | <u>go</u>                        | <b>pie.</b>                      |
|       | Maman-la   | la                                 | inciter <sub>imperf</sub> : 3SG PR | conj      | le                               | boire <sub>imperf</sub> : 3SG PR |
|       | ‘La maman <u>l</u> <b>incite</b> <b>à ce qu’elle <u>le</u> boive</b> ’ |                                    |                                    |           |                                  |                                  |

Les exemples (226) et (227) montrent que la maîtrise des constructions causatives requiert l’intégration de connaissances liées à la conjugaison des prédicats constitutifs, au choix du verbe causatif approprié et à l’emplacement des pronoms clitiques et de la conjonction ‘da’ (cf. ex. 227). A la complexité formelle de ces dispositifs linguistiques s’ajoute également une complexité conceptuelle, car ceux-ci renvoient à des situations causatives, où l’événement *causateur* et l’événement *causé* ont chacun leur profil spatio-temporel. N’oublions pas non plus le fait que la périphrase *karam X da Vprés* (inciter X à ce que Vprés) est souvent en concurrence avec d’autres mécanismes linguistiques, de sens causatif ou non causatif (ex. : *karam X da se smee* – inciter X à ce qu’il rie vs *razsmivam X* – faire rire X ; *karam X da jade* – inciter X à ce qu’il mange vs *davam na X da jade* – donner à X à ce qu’il mange) (cf. section 5.2.1.3. ci-dessous). A notre avis, l’influence conjointe des facteurs évoqués explique pourquoi le causatif périphrastique est beaucoup plus fréquent en production sollicitée (jet 2). Par ailleurs, le test non paramétrique de Friedman confirme l’effet significatif du jet sur la production des périphrases causatives ( $\chi^2 = 54,55$  ;  $p < .001$ ).

Pour clore la présente section, nous pouvons dire que la forte disponibilité du causatif lexical en production spontanée s’explique par sa simplicité formelle et sémantique (idée de *causation manipulative*, selon Shibatani, 1975 ; 1976). Les procédés morphologique et périphrastique en revanche sont formellement plus complexes et en même temps, ils renvoient à des situations plus complexes, non conceptualisables en un procès intégral (idée de *causation directive*, d’après Shibatani, 1975 ; 1976). De plus, en tant qu’indices linguistiques, ni le préfixe causatif ‘raz-’, ni la construction *bi-prédicative karam X da Vprés* ne bénéficient d’une disponibilité et d’une fiabilité maximales. Evidemment, les propriétés mentionnées affectent l’émergence spontanée des deux causatifs productifs en bulgare. Toutefois, ceux-ci

Panorama des observations en production, compréhension et imitation

Résultats de la **tâche de production** : *Etude des mécanismes causatifs bulgares en production*

---

sont utilisés par les sujets de notre expérience, lorsque la graduation des questions attire leur attention sur les différents éléments de la situation causative. Les constats que nous venons de faire justifient une fois de plus le choix d'une tâche de production à trois questions graduées, optimisant ainsi nos chances d'observer des énoncés contenant des mécanismes causatifs (pour rappel, cf. également ch. 4, sections 4.2.1.2.3. & 4.4.).

*5.2.1.2.2.2. Effet du jet sur la justesse des mécanismes causatifs*

Comme chez les sujets francophones, nous ne nous attendions pas à ce que le jet ait un véritable impact sur les emplois justes des mécanismes causatifs bulgares. Cependant, nous voulions savoir si les usages conventionnels étaient plus fréquents en jet 1 (production spontanée) ou en jet 2 (production sollicitée). Nous avons donc décidé de réaliser une seconde analyse ciblant les productions correctes des trois mécanismes causatifs. Pour obtenir l'indice de la justesse en fonction du jet, nous avons appliqué le mode de calcul suivant :

---

Mécanismes causatifs (emplois justes) pour une condition d'observation (ex. jet 1)

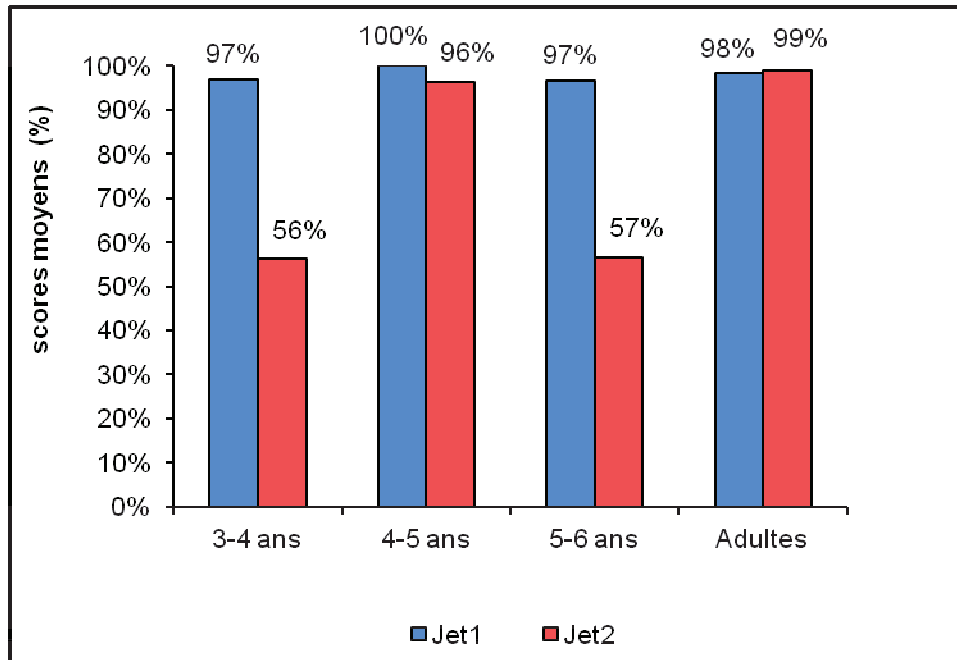
Mécanismes causatifs en général (emplois justes + emplois déviants) pour la même condition d'observation (ex. jet 1)

Le graphique 29 montre comment le nombre des formes canoniques des trois mécanismes causatifs varie d'une condition d'observation à l'autre (production spontanée vs production sollicitée) :

Panorama des observations en production, compréhension et imitation

Résultats de la **tâche de production** : Etude des mécanismes causatifs bulgares en production

Graphique 29 : Justesse globale des mécanismes causatifs en fonction du jet



L'ANOVA à mesures répétées révèle l'existence d'une différence significative entre les deux jets ( $F(1;55) = 21,54; p < .001$ ). Il y a également une interaction entre les variables indépendantes jet-niveau ( $F(3;55) = 8,54; p < .001$ ). En effet, chez les enfants âgés de 4 à 5 ans et chez les adultes, le taux d'emplois justes des mécanismes causatifs avoisine 100%, aussi bien en jet 1 qu'en jet 2 (*cf.* graphique 29). En revanche, chez les enfants âgés de 3 à 4 ans et chez ceux appartenant au groupe des 5-6 ans, les formes canoniques des procédés causatifs sont beaucoup plus fréquentes en production spontanée (moyenne de 97%), qu'en production sollicitée (moyennes respectives de 56% et de 57%). Les tests statistiques indiquent également une différence significative entre les tranches d'âge ( $F(3;55) = 10,91; p < .001$ ).

L'examen de l'effet du jet sur la production juste des procédés lexical, morphologique et périphrastique séparément n'est pas réalisable pour des raisons d'échantillonnage. En effet, puisque la justesse est évaluée à travers un rapport qui oppose les formes conventionnelles au nombre de formes produites pour chacun des trois mécanismes causatifs, ce calcul ne peut concerner que les sujets qui ont réellement utilisé ces dispositifs linguistiques. De ce fait, nos

Panorama des observations en production, compréhension et imitation

Résultats de la **tâche de production** : Etude des mécanismes causatifs bulgares en production

---

échantillons par tranche d'âge et par procédé causatif sont devenus beaucoup trop restreints pour que nous puissions mettre en œuvre des calculs statistiques<sup>151</sup>.

Des résultats présentés dans cette section, il ressort qu'entre 3 et 6 ans, les enfants bulgarophones n'ont pas de difficultés à fournir spontanément des formes justes des mécanismes causatifs de leur langue. Les taux élevés d'usages conventionnels en jet 1 (moyennes comprises entre 97% et 100%, cf. graphique 29) sont dus en grande partie à la justesse du causatif lexical, qui est en même temps le procédé causatif le plus disponible en production spontanée (jet 1) (moyennes comprises entre 17,2% et 32,8%, cf. tableau 34).

---

<sup>151</sup> La justesse du causatif lexical en fonction du jet est calculée d'après la formule suivante : *Lexical (emplois justes) pour une condition d'observation (ex. jet 1)/Lexical en général (emplois justes + emplois déviants) pour la même condition d'observation* ; en l'occurrence, le nombre des participants est réduit à 15 personnes, réparties comme suit : 3-4 ans – 3 enfants ; 4-5 ans – 2 enfants ; 5-6 ans – 2 enfants ; adultes – 8. La justesse du causatif morphologique en fonction du jet est calculée d'après le mode de calcul suivant : *Morphologique (emplois justes) pour une condition d'observation (ex. jet 1)/Morphologique en général (emplois justes + emplois déviants) pour la même condition d'observation* ; en l'occurrence, il n'y avait qu'une observation valide (1 adulte). Enfin, pour calculer la justesse du causatif périphrastique, nous avons appliqué la formule suivante : *Périphrastique (emplois justes) pour une condition d'observation (ex. jet 1)/Périphrastique en général (emplois justes + emplois déviants) pour la même condition d'observation* ; 8 locuteurs sont retenus dans ce cas-là : 3-4 ans – 1 enfant ; 4-5 ans – aucun représentant ; 5-6 ans – 3 enfants ; adultes – 4.

Panorama des observations en production, compréhension et imitation

Résultats de la **tâche de production** : Compétitions entre les mécanismes linguistiques pour certains verbes cibles

---

### 5.2.1.3. Compétitions entre les mécanismes linguistiques pour certains verbes cibles

---

Le dernier point de l'analyse des résultats issus de la tâche de production concerne le choix des locuteurs bulgarophones, lorsque pour une seule et même cible verbale, la langue standard autorise l'usage de divers dispositifs, de sens causatif ou non causatif. Rappelons que certains de nos six verbes cibles sont compatibles avec plusieurs procédés linguistiques et de ce fait, ils permettent l'observation directe de la concurrence entre différents usages conventionnels (pour rappel, cf. ch. 3, section 3.2.2.1., tableau 8). Dans la section qui suit, nous parlons notamment de trois compétitions, observables en production avec les verbes *smeja se* (rire)/*plača* (pleurer), *padam* (tomber) et *pija* (boire)/*jam* (manger).

#### 5.2.1.3.1. Compétition entre les mécanismes linguistiques pour les verbes cibles *smeja se* (rire) et *plača* (pleurer)

Lors de la description des séquences vidéo correspondant aux cibles *smeja se* (rire) et *plača* (pleurer), deux mécanismes causatifs sont disponibles pour les locuteurs bulgarophones. Il s'agit du procédé morphologique (préfixe 'raz-' : *razsmivam* – faire rire et *razplakvam* – faire pleurer) et de la construction périphrastique *karam X da se smee/da plače* (inciter X à ce qu'il rie/pleure). Afin d'étudier la compétition de ces deux structures linguistiques, nous avons décidé de comparer leur disponibilité. Ainsi, pour chaque sujet, nous avons calculé le rapport suivant :

Total des réponses (justes + déviantes) pour un mécanisme linguistique (ex. le causatif morphologique) dans le cadre des verbes *smeja se* (rire) et *plača* (pleurer)

---

Total des réponses codées – Non réponses pour les mêmes verbes (*smeja se*, *plača*)

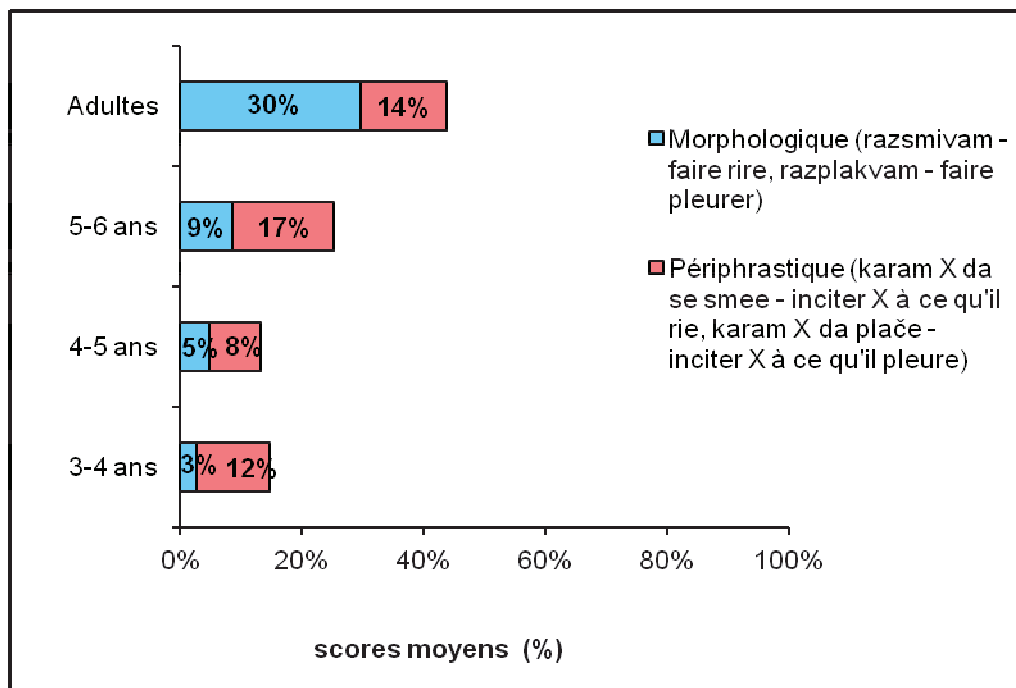
Le graphique 30 ci-dessous montre comment la compétition des mécanismes morphologique et périphrastique évolue en fonction de l'âge des participants :



Panorama des observations en production, compréhension et imitation

Résultats de la **tâche de production** : Compétitions entre les mécanismes linguistiques pour certains verbes cibles

Graphique 30 : Mécanismes causatifs en compétition pour les cibles verbales *smeja se* (rire), *plača* (pleurer)



Le graphique 30 montre clairement que les choix langagiers des enfants de notre échantillon penchent vers la périphrase causative. Les locuteurs adultes en revanche privilégient le causatif morphologique. Ce résultat n'a rien d'étonnant. Malgré sa simplicité sur le plan formel, le procédé morphologique de causativisation est peu fréquent dans les énoncés des jeunes bulgarophones pour des raisons que nous avons déjà explicitées (pour rappel, cf. section : 5.2.1.2.1.1. plus haut).

Dans le cadre des verbes cibles *smeja se* (rire) et *plača* (pleurer), la disponibilité du causatif périphrastique évolue de façon irrégulière (cf. graphique 30). En effet, les scores fluctuent dans une fourchette relativement restreinte, allant de 8% à 4-5 ans à 17% à 5-6 ans. Chez les adultes, les moyennes respectives baissent à 14%, ce qui est compensé par l'usage plus fréquent du causatif morphologique (score moyen de 30%). Par ailleurs, l'ANOVA simple ne révèle aucune différence significative entre les tranches d'âge ( $p > .05$ ).

Nous avons voulu vérifier si les comportements langagiers observables en production avec les cibles *smeja se* (rire) et *plača* (pleurer) correspondaient aux jugements de familiarité

Panorama des observations en production, compréhension et imitation

Résultats de la **tâche de production** : Compétitions entre les mécanismes linguistiques pour certains verbes cibles

recueillis auprès de 111 adultes bulgarophones. Le tableau 35 présente les fréquences relatives aux deux dispositifs linguistiques concernés :

Tableau 35 : Fréquences des mécanismes causatifs en compétition pour les cibles verbales *smeja se* (rire), *plača* (pleurer)

Verbes cibles	Mécanismes causatifs en compétition	Fréquences (Test d'intuition)*	Fréquences moyennes
<b>Smeja se (rire)/ Plača (pleurer)</b>	Morphologique : <b>razsmivam X</b> (faire rire X)	93	86,5
	Morphologique : <b>razplakvam X</b> (faire pleurer X)	80	
	Périphrastique : <b>karam X da se smee</b> (inciter X à ce qu'il rie)	93	89
	Périphrastique : <b>karam X da plače</b> (inciter X à ce qu'il pleure)	85	

\*Nombre d'occurrences selon le Test d'intuition réalisé auprès de 111 natifs bulgarophones

D'après le tableau 35, les intuitions des natifs bulgarophones penchent légèrement vers la construction périphrastique *karam X da se smee/da plače* (inciter X à ce qu'il rie/pleure). Finalement, les comportements langagiers, que nous avons observés au cours de notre expérimentation semblent être en cohérence avec les jugements de familiarité.

#### 5.2.1.3.2. Compétition entre les mécanismes linguistiques pour le verbe cible *padam* (tomber)

Une autre cible verbale ouvrant la voie à divers choix langagiers est le verbe *padam* (tomber). La scène visionnée en l'occurrence (un petit robot qui pousse avec son doigt un grand robot et le fait tomber) peut être décrite au moyen du causatif lexical *săbarjam X* (renverser X), de la construction périphrastique *karam X da padne* (inciter X à ce qu'il tombe) et de la structure à deux prédicats *blăskam/butam X [za] da padne* (pousser X [pour] qu'il tombe). Pour étudier la compétition des trois mécanismes linguistiques, nous avons appliqué le mode de calcul suivant :

Total des réponses (justes + déviantes) pour un mécanisme linguistique (ex. le causatif lexical) dans le cadre du verbe *padam* (tomber)

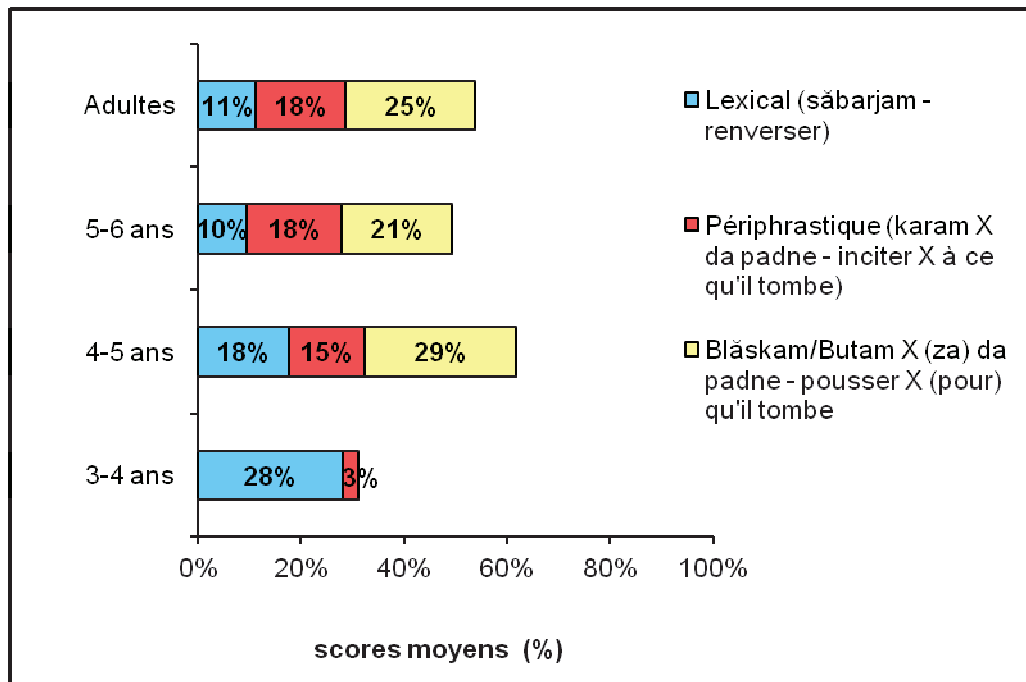
Total des réponses codées – Non réponses pour le même verbe (*padam*)

Panorama des observations en production, compréhension et imitation

Résultats de la **tâche de production** : Compétitions entre les mécanismes linguistiques pour certains verbes cibles

L'évolution des choix langagiers des sujets bulgarophones en production avec le verbe *padam* (tomber) est illustrée par le graphique suivant :

Graphique 31 : Mécanismes linguistiques en compétition pour la cible verbale *padam* (tomber)



Lors de la description de la situation potentiellement causative impliquant le verbe cible *padam* (tomber), les plus jeunes enfants de notre échantillon manifestent une nette préférence pour le mécanisme lexical (moyenne de 28%) (cf. graphique 31). Avec l'âge, le recours à ce procédé synthétique de causativisation devient de moins en moins fréquent, au profit de l'usage des deux autres dispositifs linguistiques. L'ANOVA simple ne fait apparaître aucune différence significative entre les tranches d'âge ( $p > .05$ ).

Le causatif périphrastique, quant à lui, est relativement rare dans les énoncés des plus jeunes bulgarophones (moyenne de 3%). Sa production devient plus fréquente avec l'âge (moyennes allant de 15% à 18%), sans qu'il y ait pour autant des différences significatives entre les quatre groupes de participants ( $p > .05$ ).

Enfin, la construction *bi-prédicative blăskam/butam X [za] da padne* (pousser X [pour] qu'il tombe) commence à émerger aux alentours de 4-5 ans. D'ailleurs, ce sont les enfants appartenant à la même tranche d'âge, qui en produisent le plus souvent (moyenne de

Panorama des observations en production, compréhension et imitation

Résultats de la **tâche de production** : Compétitions entre les mécanismes linguistiques pour certains verbes cibles

29%, cf. graphique 31). A partir de 5 ans, les scores baissent à 21% (pour le groupe des 5-6 ans) et à 25% (chez les adultes), ce qui est compensé par l'usage plus fréquent de la périphrase causative *karam X da padne* (scores moyens de 18%). Selon le test non paramétrique de Kruskal-Wallis, il y a des différences significatives entre les groupes ( $\chi^2 = 8,52$  ;  $p = .04$ ). Les tests de Mann-Whitney situent les écarts significatifs entre les performances des plus jeunes enfants et celles des autres participants à l'expérimentation (avec le groupe des 4-5 ans :  $U = 80$  ;  $p = .005$  ; avec le groupe des 5-6 ans :  $U = 120$  ;  $p = .02$  ; avec les adultes :  $U = 200$  ;  $p = .01$ ).

En résumé, les dispositifs linguistiques mobilisés en production autour de la cible verbale *padam* (tomber) se diversifient avec l'âge. Le mécanisme lexical et la construction *bi-prédicative blăskam/butam X [za] da padne* (pousser X [pour] qu'il tombe) se disputent la première place dans cette compétition. Bien qu'elle semble inhabituelle en pareils contextes communicatifs, la construction périphrastique *karam X da padne* (inciter X à ce qu'il tombe) est également produite et ce, par l'ensemble des locuteurs observés.

Comparons à présent les données effectives de notre étude avec les indices de fréquence issus du test d'intuition :

Tableau 36 : Fréquences des mécanismes linguistiques en compétition pour la cible verbale *padam* (tomber)

Verbe cible	Mécanismes linguistiques en compétition	Fréquences (Test d'intuition)*
<b>Padam (tomber)</b>	Lexical : <i>săbarjam X</i> (renverser X)	99
	Périphrastique : <b><i>karam X da padne</i></b> (inciter X à ce qu'il tombe)	0
	Construction <i>bi-prédicative</i> : <b><i>blăskam/butam X [za] da padne</i></b> (pousser X [pour] qu'il tombe)	57

\*Nombre d'occurrences selon le Test d'intuition réalisé auprès de 111 natifs bulgarophones

Selon les intuitions des adultes bulgarophones, le causatif lexical *săbarjam X* (renverser X) est le plus fréquent, suivi par la construction *bi-prédicative blăskam/butam X [za] da padne* (pousser X [pour] qu'il tombe) (cf. tableau 36). Quant au causatif périphrastique *karam X da padne* (inciter X à ce qu'il tombe), il est perçu comme

Panorama des observations en production, compréhension et imitation

Résultats de la **tâche de production** : Compétitions entre les mécanismes linguistiques pour certains verbes cibles

---

inacceptable (d'où l'indice fréquentiel de 0). Par conséquent, les jugements de familiarité sont globalement compatibles avec les productions des sujets enregistrés.

### 5.2.1.3.3. Compétition entre les mécanismes linguistiques pour les verbes cibles *pija* (boire) et *jam* (manger)

La dernière compétition à laquelle nous nous sommes intéressée concerne les cibles verbales *pija* (boire) et *jam* (manger). Les mécanismes linguistiques en concurrence sont le causatif lexical *xranja X* (nourrir X), la périphrase causative *karam X da pie/jade* (inciter X à ce qu'il boive/mange) et la construction non causative à deux prédicats *davam na X da pie/jade* (donner à X à ce qu'il boive/mange). L'étude de cette compétition consiste de nouveau en la comparaison de la disponibilité des formes linguistiques concernées. Afin de réaliser cette analyse, pour chaque sujet, nous avons calculé le ratio suivant :

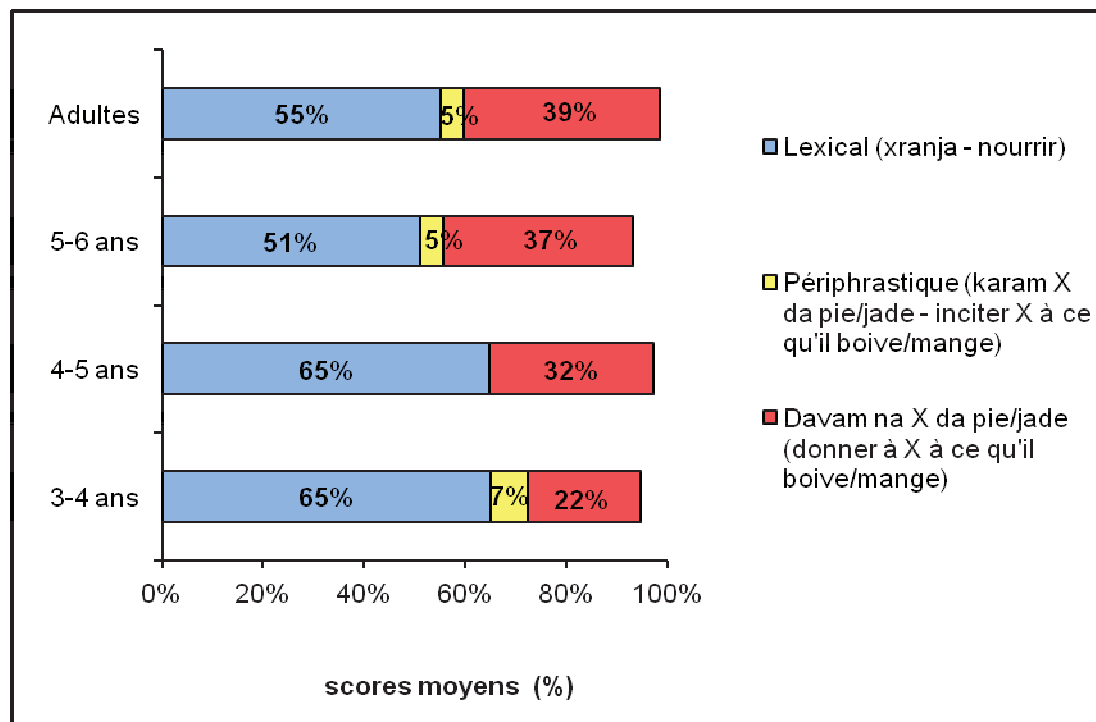
$$\frac{\text{Total des réponses (justes + déviantes) pour un mécanisme linguistique (ex. le causatif lexical) dans le cadre des verbes } pija \text{ (boire) et } jam \text{ (manger)}}{\text{Total des réponses codées – Non réponses pour les mêmes verbes (} pija, jam \text{)}}$$

Le graphique 32 illustre la compétition des trois mécanismes linguistiques, disponibles pour les verbes cibles *pija* (boire) et *jam* (manger) :

Panorama des observations en production, compréhension et imitation

Résultats de la **tâche de production** : Compétitions entre les mécanismes linguistiques pour certains verbes cibles

Graphique 32 : Mécanismes linguistiques en compétition pour les cibles verbales *pija* (boire), *jam* (manger)



D'après le graphique 32, les préférences des enfants et des adultes vont pour le causatif lexical *xranja X* (nourrir X) (moyennes comprises entre 51% et 65%). L'ANOVA simple n'indique aucune différence significative entre les tranches d'âge ( $p > .05$ ).

Dans la compétition étudiée, la seconde place revient à la construction *bi*-prédicative *davam na X da Vprés* (donner à X à ce que V prés). Celle-ci devient de plus en plus fréquente avec l'âge (de 22% à 39%, cf. graphique 32). Pourtant, l'ANOVA simple ne fait apparaître aucune différence significative entre les quatre groupes de locuteurs ( $p > .05$ ). La forte disponibilité de la construction non causative *davam na X da Vprés* est tout à fait conforme à nos attentes. Rappelons que chez les sujets francophones de notre étude, c'est également la structure moins grammaticalisée *donner à Vinf* qui s'impose en production avec les cibles verbales *boire* et *manger* (cf. ch. 4, section 4.2.1.3., graphique 10).

Le causatif périphrastique, quant à lui, est très peu présent dans les énoncés des bulgarophones observés (moyennes comprises entre 0% et 7%, graphique 32 ci-dessus). Selon le test non paramétrique de Kruskal-Wallis, les différences entre les scores des quatre groupes de locuteurs ne sont pas significatives ( $p > .05$ ). Dans le contexte de notre expérimentation, la

Panorama des observations en production, compréhension et imitation

Résultats de la **tâche de production** : Compétitions entre les mécanismes linguistiques pour certains verbes cibles

rareté de l'usage de la construction *karam X da pie/jade* (inciter X à ce qu'il boive/mange) n'a rien de surprenant. Ce phénomène s'explique par la spécificité des extraits vidéo, proposés en l'occurrence. Les scènes visionnées (une maman qui donne le biberon à son bébé ou un kangourou qui donne à manger du miel à un petit ours) n'impliquent pas l'idée de forte coercition, d'où la préférence des sujets enregistrés pour le causatif lexical *xranja X* (nourrir X) ou pour la construction *davam na X da pie/jade* (donner à X à ce qu'il boive/mange). Si, en revanche, les séquences vidéo choisies illustraient des situations de forte coercition (par exemple, une maman qui force son enfant à boire plus d'eau par une chaleur infernale ou qui le force à manger plus de légumes et de fruits pour bien grandir), alors le recours à la périphrase causative *karam X da Vprés* aurait été tout à fait approprié.

Comme dans le cas des compétitions discutées précédemment, nous nous sommes demandé si les choix langagiers des participants à notre expérimentation étaient en accord avec les jugements de familiarité recueillis auprès des natifs bulgarophones. Le tableau 37 récapitule les valeurs fréquentielles correspondant aux trois mécanismes linguistiques en compétition pour les cibles *pija* (boire) et *jam* (manger) :

Tableau 37 : Fréquences des mécanismes linguistiques en compétition pour les cibles verbales *pija* (boire), *jam* (manger)

Verbes cibles	Mécanismes linguistiques en compétition	Fréquences (Test d'intuition)*	Fréquences moyennes
<b>Pija (boire)/ Jam (manger)</b>	Lexical : <i>xranja X</i> (nourrir X)	110	110
	Périphrastique : <b>karam X da pie</b> (inciter X à ce qu'il boive)	0	1
	Périphrastique : <b>karam X da jade</b> (inciter X à ce qu'il mange)	2	
	Construction <i>bi</i> -prédicative : <b>davam na X da pie</b> (donner à X à ce qu'il boive)	102	99
	Construction <i>bi</i> -prédicative : <b>davam na X da jade</b> (donner à X à ce qu'il mange)	96	

\*Nombre d'occurrences selon le Test d'intuition réalisé auprès de 111 natifs bulgarophones

Selon les indices fréquentiels affichés dans le tableau 37, le causatif lexical *xranja X* (nourrir X) et la construction *davam na X da pie/jade* (donner à X à ce qu'il boive/mange) sont considérés comme très fréquents. En revanche, la périphrase causative *karam X da*

## Les enfants bulgarophones : analyse quantitative des données

Panorama des observations en production, compréhension et imitation

*Résultats de la **tâche de production** : Compétitions entre les mécanismes linguistiques pour certains verbes cibles*

---

*pie/jade* (inciter X à ce qu'il boive/mange) est perçue comme peu usuelle. Ces estimations subjectives, fournies en dehors de tout contexte linguistique sont en total accord avec les comportements langagiers effectifs des participants à notre étude.



## Bilan de la tâche de production

Les observations faites lors de la tâche de production avec les six verbes cibles (*smeja se* - rire, *plača* - pleurer, *padam* - tomber, *tancuvam* - danser, *pija* - boire, *jam* - manger) peuvent être organisées autour de quelques points importants.

Premièrement, au cours de la description des scènes représentées par les extraits de dessins animés, les locuteurs bulgarophones, tout comme les francophones, adoptent trois principales stratégies langagières. En premier lieu, ils encodent les situations visionnées en faisant usage d'un mécanisme causatif approprié (lexical, morphologique ou périphrastique). En second lieu, ils identifient l'événement *causateur* et l'événement *causé* et construisent leurs énoncés autour de l'expression de la cause, de la conséquence ou des deux à la fois. Enfin, les locuteurs enregistrés n'encodent pas les scènes visionnées selon le schéma causatif. Il en ressort que malgré les indices fournis à travers nos trois questions graduées, l'aspect potentiellement causatif des situations n'est pas toujours directement accessible aux participants à l'expérimentation.

Deuxièmement, vu que les mécanismes causatifs n'étaient pas produits en toutes circonstances, il était important d'explorer leur disponibilité à travers les tranches d'âge. Cet examen a révélé que chez l'ensemble des locuteurs observés, c'est le causatif lexical qui était activé le plus souvent (moyennes comprises entre 30% et 50%, graphique 25 *supra*). Nous avons expliqué ce phénomène par la simplicité formelle et conceptuelle du dispositif causatif en question. A partir de l'âge de 5 ans, une diversification progressive des procédés causatifs s'installe et ce, au détriment des scores correspondant à l'usage du causatif lexical, bien entendu. Nous avons également constaté que malgré son aspect synthétique, le procédé morphologique de causativisation était très peu présent dans les productions des jeunes bulgares âgés de 3 à 6 ans (scores moyens allant de 3% à 9%, graphique 25 ci-dessus). A notre avis, la disponibilité et la fiabilité restreintes du préfixe 'raz-' (sa polysémie, son application à un nombre limité de prédicats non causatifs, sa concurrence avec la périphrase causative) sont responsables du retard dans l'acquisition du causatif morphologique. Pour ce qui est de la construction périphrastique *karam X da Vprés* (inciter X à ce que Vprés), son émergence dans les énoncés des enfants est plus fréquente que celle du mécanisme

Panorama des observations en production, compréhension et imitation

*Bilan de la tâche de production*

---

morphologique (moyennes comprises entre 7% et 15%, cf. graphique 25). Cependant, la disponibilité générale de ce procédé analytique de causativisation demeure relativement basse (moyenne de 18% chez les adultes, *idem*). Plusieurs facteurs peuvent rendre compte de la rareté de la périphrase causative en production. Parmi eux, nous avons évoqué la concurrence de cette construction avec d'autres dispositifs linguistiques (de sens causatif ou non causatif), susceptibles d'encoder la même situation (ex. : *karam X da se smee* – inciter X à ce qu'il rie//*razsmivam X* – faire rire X ; *karam X da padne* – inciter X à ce qu'il tombe//*sābarjam X* – renverser X//*blāskam X da padne* – pousser X à ce qu'il tombe ; *karam X da jade* – inciter X à ce qu'il mange//*xranja X* – nourrir X//*davam na X da jade* – donner à X à ce qu'il mange). En outre, nous avons précisé à plusieurs reprises que le causatif périphrastique était spécialisé dans l'expression de l'idée de forte coercition (ex. : *Karam sina mi da uči [ama toj ne iska]* – J'incite mon fils à ce qu'il étudie [mais il ne veut pas] ; *Karam māža mi da otide na lekar i da si napravi pālni izsledvanija [ama toj ne iska]* – J'incite mon mari à ce qu'il aille chez le médecin et à ce qu'il se fasse faire un bilan complet [mais il ne veut pas]), ce qui n'était pas toujours le cas dans le cadre de notre expérimentation.

Troisièmement, hormis la disponibilité des mécanismes causatifs, nous nous sommes également intéressée à l'évolution de leurs usages conventionnels en fonction de l'âge. D'après nos données, à ce stade du développement langagier (entre 3 et 6 ans), la production des dispositifs linguistiques d'expression de la causativité en bulgare est déjà très proche de la cible adulte. Nous avons remarqué que le procédé le plus correctement réalisé par l'ensemble des locuteurs était de nouveau le causatif lexical (scores moyens gravitant autour de 100%, graphique 27 *supra*). La construction périphrastique *V1 causatif + da (conj) + V2 présent*, quant à elle, est en voie de stabilisation. Sa maîtrise complète nécessite l'intégration progressive de connaissances d'ordre sémantique et syntaxique. Autrement dit, avec le temps et l'expérience, les enfants devront découvrir l'ensemble des verbes susceptibles d'introduire la *da*-construction au sein de la périphrase causative. Ils devront également maîtriser de façon plus générale la production des phrases complexes à deux verbes fléchis, où tous les arguments sont présents et occupent la position syntaxique appropriée. Nos données montrent enfin qu'entre 3 et 6 ans, les jeunes bulgarophones commencent progressivement à mettre en œuvre l'usage du préfixe 'raz-' pour l'expression de la causativité. Afin d'atteindre la maîtrise adulte du causatif morphologique, les enfants devront découvrir que seul le préfixe 'raz-'

peut, dans l'un de ses sens, servir à encoder l'intention communicative d'« inciter qn à faire qch ». Avec le temps et l'expérience langagière, ils apprendront également que le préfixe causatif 'raz-' ne peut être affixé qu'à un nombre limité de prédicats non causatifs.

Quatrièmement, nous avons voulu explorer également l'effet du jet (ordre d'apparition des questions/réponses) sur la disponibilité et la justesse des mécanismes causatifs. Du fait de sa simplicité formelle et sémantique, le causatif lexical est déjà très disponible en production spontanée (jet 1) (cf. tableau 34 ci-dessus). Les causatifs productifs (morphologique et périphrastique), en revanche, renvoient à une situation plus complexe, non conceptualisable en un procès intégral. De plus, en tant qu'indices linguistiques, ni le préfixe causatif 'raz-', ni la construction *bi-prédicative karam X da Vprés* (inciter X à ce que Vprés) ne bénéficient d'une disponibilité et d'une fiabilité maximales. Ces caractéristiques expliquent pourquoi les deux mécanismes causatifs émergent principalement en jet 2 (production sollicitée) (cf. tableau 34). S'agissant des emplois justes des dispositifs causatifs, il faut dire que ceux-ci atteignent des taux très élevés (entre 97% et 100%, graphique 29 *supra*) dès le premier jet. Ce phénomène est, en grande partie, dû à la justesse du procédé lexical, qui est également le mécanisme causatif le plus disponible en production spontanée.

Le dernier point auquel nous nous sommes intéressée lors de l'analyse des données bulgares concerne la compétition entre les dispositifs linguistiques, lorsque plusieurs modes d'expression conventionnelle sont autorisés pour certains verbes de notre protocole expérimental. Par exemple, dans le cas des cibles *smeja se* (rire) et *plača* (pleurer), nous avons remarqué que les enfants choisissaient plus souvent les périphrases causatives *karam X da se smee/da plače* (inciter X à ce qu'il rie/pleure). Pour expliquer ces préférences, nous nous sommes appuyée sur notre constat de l'acquisition tardive du causatif morphologique en bulgare. Concernant la compétition autour du verbe *padam* (tomber), nous avons observé une diversification des choix langagiers avec l'âge. Au début, les enfants choisissent systématiquement le causatif lexical *sābarjam X* (renverser X). Ceci est sans doute dû à sa simplicité formelle, mais également au fait que ce mécanisme linguistique sert à encoder des situations causatives simples, conceptualisables en un seul événement à deux participants (*X sābarja Y – X renverse Y*). Avec l'âge et l'expérience langagière, les jeunes locuteurs commencent à privilégier les structures linguistiques plus complexes, notamment la construction *bi-prédicative blāskam/butam X [za] da padne* (pousser X [pour] qu'il tombe),

Panorama des observations en production, compréhension et imitation

*Bilan de la tâche de production*

---

ainsi que la périphrase causative *karam X da padne* (inciter X à ce qu'il tombe). Enfin, dans le cas des verbes cibles *pija* (boire) et *jam* (manger), nous avons constaté que tous les participants, enfants comme adultes, optaient le plus souvent pour le causatif lexical *xranja X* (nourrir X) ou pour la construction non causative *davam na X da pie/jade* (donner à X à ce qu'il boive/mange). Soulignons que pour les trois compétitions étudiées, les productions de nos sujets se sont avérées globalement compatibles avec les jugements de familiarité recueillis auprès de 111 natifs bulgarophones.

## 5.2.2. Résultats de la tâche de compréhension

La section qui suit est consacrée à la présentation des résultats issus de la seconde tâche expérimentale – la compréhension - réalisée uniquement auprès des enfants entre 3 et 6 ans. Rappelons que le principal objectif de cette tâche est d’apporter un éclairage sur le rapport production - compréhension des mécanismes causatifs disponibles en bulgare.

A l’instar des sujets francophones, les jeunes bulgares adoptent trois types de comportements en tâche de compréhension (*cf.* ch. 3, section 3.2.2.2., tableau 9). Rappelons-les rapidement ! Le premier comportement désigne la *compréhension totale* (ex. pour faire pleurer → l’enfant donne une fessée au bébé et le fait pleurer, ou bien, il montre la maman qui donne une fessée au bébé et le fait pleurer). Le second comportement est identifiable comme *signe de compréhension* ; l’enfant ne joue pas la scène avec les figurines, mais il se montre capable de l’expliquer, ce qui suggère la compréhension du mécanisme causatif, utilisé par l’enquêtrice (ex. pour faire pleurer → *Naprimer, majkata šte udari edno šamarče na bebeto i taka šte go razplače* – Par exemple, la maman va donner une claque au bébé et comme ça elle le fera pleurer). Le dernier comportement se caractérise soit par l’absence de réaction chez l’enfant, soit par la réalisation d’une action qui n’a aucun rapport avec celle évoquée par l’enquêtrice ; dans ces cas, nous parlons de *non compréhension*.

Afin d’étudier les performances des enfants bulgarophones en compréhension des mécanismes causatifs de leur langue, pour chaque sujet, nous avons calculé le rapport suivant :

---

Nombre total des cas correspondant à un type de comportement (ex. compréhension totale)

---

Nombre total des comportements codés (6)

Ensuite, nous avons calculé la valeur moyenne de ce rapport pour chacun des trois échantillons d’enfants. Les résultats obtenus sont résumés dans le tableau ci-dessous :

Tableau 38 : Résultats généraux de la tâche de compréhension

PARTICIPANTS		Compréhension totale		Signe de compréhension		Aucun signe de compréhension	
Niveaux	N	M (%)	E	M (%)	E	M (%)	E
3-4 ans	18	<b>52,8</b>	14	<b>3,7</b>	7	<b>43,5</b>	20
4-5 ans	17	<b>57,8</b>	16	<b>4,9</b>	10	<b>37,3</b>	17
5-6 ans	21	<b>61,1</b>	14	<b>5,6</b>	8	<b>33,3</b>	17
<b>Total</b>	<b>56</b>	<b>57,4</b>	15	<b>4,8</b>	8	<b>37,8</b>	18

M (%) – Moyennes (en pourcentages) ; E – Ecart-type

Considérons d'abord le cas de la compréhension totale, lorsque l'enfant simule avec les figurines la situation causative décrite par l'enquêtrice. Le tableau 38 montre que les moyennes augmentent avec l'âge (de 52,8% à 61,1%), sans qu'il y ait des différences significatives entre les tranches d'âge ( $p > .05$ ).

S'agissant des comportements identifiables comme signes de compréhension, il faut préciser que ceux-ci surviennent exclusivement dans le cas des verbes cibles *smeja se* (rire) et *plača* (pleurer). D'après le tableau 38, les scores des enfants augmentent avec l'âge (de 3,7% à 5,6%), mais l'ANOVA simple ne fournit aucun résultat significatif ( $p > .05$ ). Rappelons que chez les jeunes francophones, c'est aussi avec les verbes *rire* et *pleurer* que la non réalisation des scènes causatives est le plus souvent remplacée par une explication pertinente (*cf.* ch. 4, section 4.2.2., tableau 23).

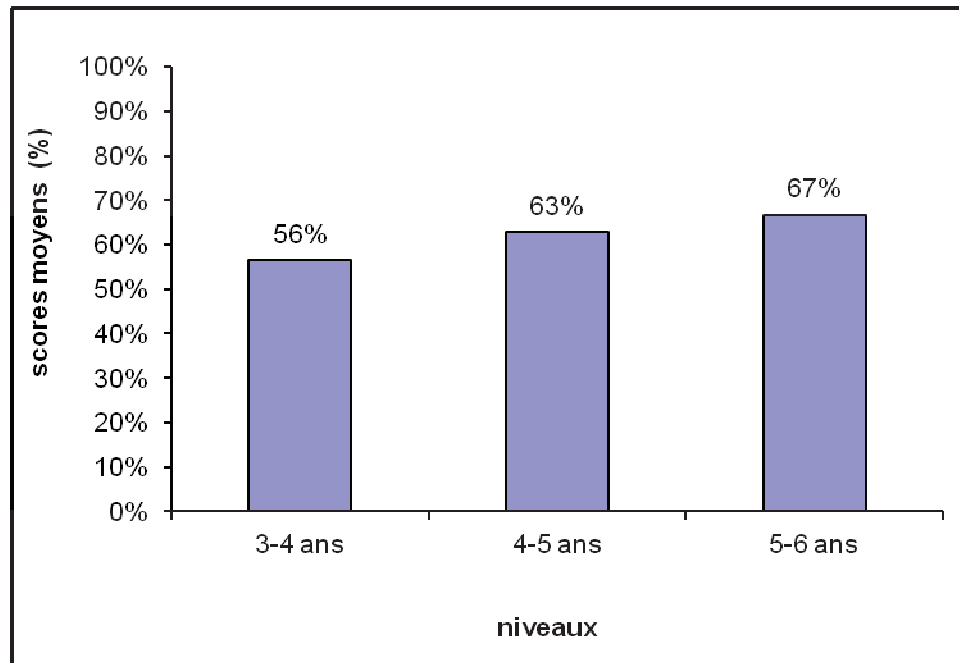
Enfin, nous remarquons que les cas de non compréhension des mécanismes causatifs bulgares deviennent de moins en moins fréquents avec l'âge (de 43,5% à 33,3%, tableau 38) et selon l'ANOVA simple, il n'y a pas de différences significatives entre les trois groupes d'enfants ( $p > .05$ ).

Pour obtenir une idée globale de la compréhension des mécanismes causatifs en bulgare, nous avons réuni les cas de compréhension totale et de signe de compréhension dans une catégorie commune, appelée *compréhension générale*. La courbe développementale correspondant à cette variable dépendante est présentée dans le graphique 33 :

Panorama des observations en production, compréhension et imitation

Résultats de la **tâche de compréhension**

Graphique 33 : Evolution de la compréhension générale des mécanismes causatifs bulgares avec l'âge<sup>152</sup>



L'histogramme montre qu'en bulgare, l'évolution de la compréhension générale des mécanismes causatifs suit une courbe ascendante (moyennes allant de 56% à 67%). Toutefois, l'ANOVA simple ne fait apparaître aucune différence significative entre les tranches d'âge ( $p > .05$ ).

A la différence des enfants francophones qui tout au long de la tâche de compréhension sont confrontés à une seule et même construction, à savoir la factitive *faire + Vinf*, les jeunes bulgares, eux, sont exposés à des mécanismes causatifs de complexité morphosyntaxique variable. Par exemple, le causatif lexical est testé uniquement avec le verbe cible *jam* (manger). La compréhension du causatif morphologique, quant à elle, se révèle à travers les scènes impliquant les verbes *smeja se* (rire) et *plača* (pleurer). Enfin, la capacité des enfants à comprendre la construction périphrastique *karam X da Vprés* (inciter X à ce que Vprés) est vérifiée auprès des cibles verbales *padam* (tomber), *tancuvam* (danser) et *pija* (boire) (pour rappel, cf. ch. 3, section 3.2.2.2., tableau 10). Il était donc important d'explorer également le taux de réussite dans la simulation des scènes causatives avec les figurines en fonction de leur encodage par un mécanisme synthétique (lexical ou

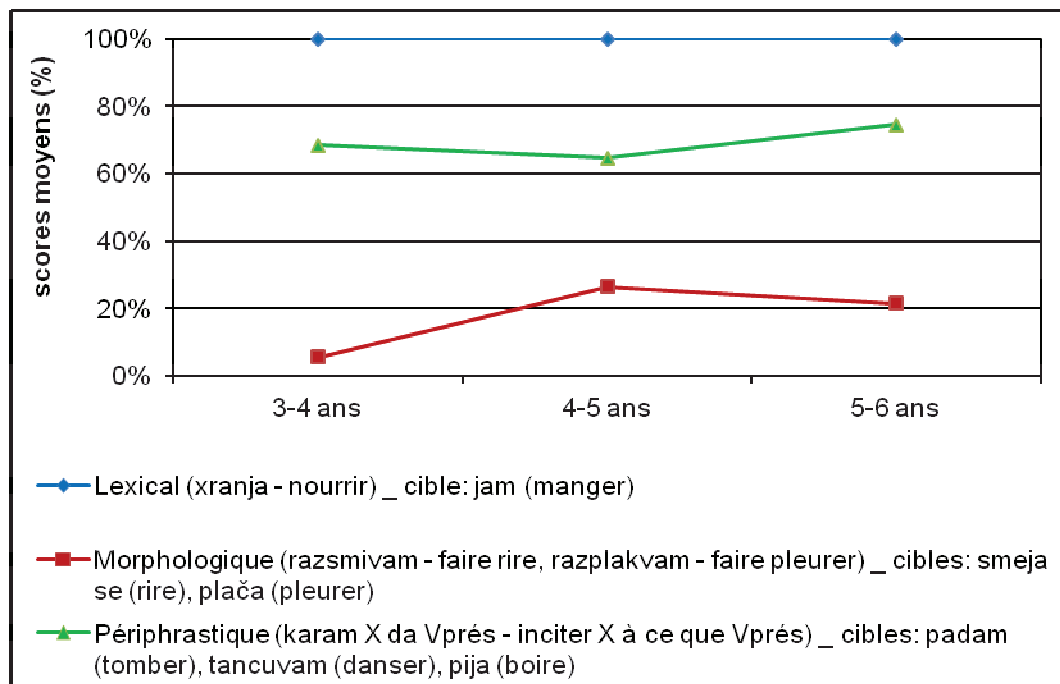
<sup>152</sup> Les pourcentages du graphique 33 sont calculés sur le total des comportements codés en compréhension (soit 6).

Panorama des observations en production, compréhension et imitation

Résultats de la **tâche de compréhension**

morphologique) ou analytique (la périphrase causative). Ainsi, les courbes d'évolution correspondant à la compréhension totale de chacun des trois procédés causatifs disponibles en bulgare sont illustrées par le graphique suivant :

Graphique 34 : Evolution de la compréhension totale des trois mécanismes causatifs en bulgare<sup>153</sup>



Selon le test d'ANOVA à mesures répétées, il existe un effet significatif du type de procédé causatif sur la compréhension de ces formes linguistiques ( $F(1;78) = 189,38; p < .001$ ). Par contre, les tests statistiques ne révèlent aucune interaction entre les variables indépendantes type de mécanisme causatif et âge (niveau) ( $p > .05$ ) ; il n'y a pas non plus de différences significatives entre les trois groupes d'enfants ( $p > .05$ ).

Le graphique 34 montre que les enfants bulgares n'ont aucune difficulté à représenter à l'aide de figurines une situation causative encodée par le mécanisme lexical (ex. : *Majkata xrani bebeto. A sega e tvoja red, napravi kakto majkata!* – La maman nourrit le bébé. A toi maintenant, fais comme la maman !) (moyennes égales à 100%). Rappelons que les enfants

<sup>153</sup> Les scores moyens relatifs à chacun des trois mécanismes causatifs sont calculés comme suit : 1/ pour le lexical : *Total des comportements codés comme « compréhension totale » pour le verbe jam (manger)/1* ; 2/ pour le morphologique : *Total des comportements codés comme « compréhension totale » pour les verbes smeja se (rire) et plača (pleurer)/2* ; 3/ pour le périphrastique : *Total des comportements codés comme « compréhension totale » pour les verbes padam (tomber), tancuvam (danser) et pija (boire)/3*.



Panorama des observations en production, compréhension et imitation

Résultats de la **tâche de compréhension**

---

francophones, eux aussi, réalisent leurs meilleurs scores en compréhension avec les cibles *boire* et *manger* (moyennes comprises entre 84% et 100%, cf. ch. 4, section 4.2.2., tableau 23). La similitude des résultats obtenus dans les deux langues étudiées, malgré la nature différente du mécanisme causatif employé par l'enquêtrice (unité lexicale en bulgare vs prédicat complexe en français), n'est pas vraiment surprenante. Les enfants connaissent bien la situation qu'ils sont amenés à jouer avec les figurines ; celle-ci est très présente dans leur vie quotidienne, ainsi que dans leurs jeux, surtout chez les filles qui jouent beaucoup à la poupée. C'est ce qui explique, à notre avis, l'aisance avec laquelle les jeunes francophones et bulgarophones réalisent l'action causative impliquant le verbe *jam* (manger).

Le taux de réussite en compréhension demeure relativement élevé pour les trois situations causatives encodées par la construction périphrastique (ex. : *Majkata kara bebeto da padne/da tancuva/da pie [mljako]. A sega e tvoj red, napravi kakto majkata!* – La maman incite le bébé à ce qu'il tombe/danse/boive [du lait]. A toi maintenant, fais comme la maman !). Les scores relevés en l'occurrence évoluent entre 65% et 75% (cf. graphique 34), mais ces fluctuations ne sont pas significatives ( $p > .05$ ).

D'après le graphique 34, la simulation des situations causatives encodées par le mécanisme morphologique s'avère la plus difficile pour les enfants bulgares. Le taux de réussite va de 6% chez les plus jeunes à 26% chez les enfants appartenant au groupe des 4-5 ans. Toutefois, le résultat de l'ANOVA simple n'est pas significatif ( $p > .05$ ). Rappelons que les enfants français manifestent, eux aussi, une faible réussite quant à la réalisation des scènes causatives impliquant les cibles *rire* et *pleurer* (moyennes comprises entre 4% et 22%, cf. ch. 4, section 4.2.2., tableau 23). A notre avis, ce n'est ni la nature du dispositif causatif (préfixe 'raz-' ou prédicat complexe), ni sa fréquence dans la langue, qui expliquent l'hésitation des jeunes francophones et bulgarophones à jouer les scènes causatives autour des verbes cibles *smeja se* (rire) et *plača* (pleurer). Le point crucial est plutôt la faisabilité de ces actions. Autrement dit, pour un enfant, représenter l'action où une maman fait rire/pleurer son bébé est moins évident que de montrer comment la maman fait manger le bébé.

Le dernier point dans l'analyse des résultats issus de la seconde tâche expérimentale porte sur le rapport entre production et compréhension des mécanismes causatifs chez les enfants bulgarophones. Afin d'étudier l'éventuel lien entre les habiletés en question, nous avons réalisé un test de corrélation partielle (avec contrôle de la variable âge) ; plus

Panorama des observations en production, compréhension et imitation

Résultats de la **tâche de compréhension**

---

précisément, nous avons corrélé la compréhension totale des trois dispositifs causatifs avec leur justesse en production<sup>154</sup>. Mais, ce test n'a pas révélé l'existence d'un lien entre les deux compétences langagières et le résultat obtenu n'était pas significatif ( $p > .05$ ). Par conséquent, nous pouvons dire qu'à ce stade du développement langagier (soit entre 3 et 6 ans), les capacités des jeunes bulgarophones à comprendre les mécanismes causatifs de leur langue ne sont pas liées à leurs habiletés à les produire.

---

<sup>154</sup> Nous rappelons que les pourcentages correspondant à la justesse globale des trois procédés causatifs sont calculés d'après la formule suivante : *Mécanismes causatifs (emplois justes)/Mécanismes causatifs en général (emplois justes + emplois déviants)*.

## Bilan de la tâche de compréhension

Les résultats de la seconde tâche expérimentale nous permettent de faire quelques constats intéressants.

Premièrement, la compréhension de la notion de *causativité* (un agent instigateur incite un autre à agir ou à changer d'état/de position) ne pose pas de problèmes particuliers aux enfants bulgarophones âgés de 3 à 6 ans. Dans la majorité des cas, ils parviennent à simuler avec les figurines mises à leur disposition les situations causatives évoquées par l'enquêtrice.

Deuxièmement, à ce stade du développement langagier, nous n'avons mis en évidence aucun lien entre les performances des enfants bulgares en compréhension et en production des trois mécanismes causatifs disponibles dans cette langue.

Finalement, nous pouvons conclure qu'entre 3 et 6 ans, les dispositifs linguistiques servant à encoder la causativité en bulgare ne posent de problèmes particuliers pour aucune des deux activités langagières – production et compréhension. D'une part, les jeunes bulgarophones sont capables de reconnaître les mécanismes causatifs de leur langue, lorsqu'ils les entendent dans l'environnement langagier. D'autre part, hormis quelques réserves concernant le procédé morphologique, nous pouvons dire qu'en production, les enfants bulgares se montrent capables d'activer une diversité de formes causatives, plus ou moins complexes sur le plan morphosyntaxique et, leurs usages sont proches de la cible adulte.

Panorama des observations en production, compréhension et imitation

Résultats de la **tâche d'imitation avec changement des arguments** (causateur et causataire)

---

### 5.2.3. Résultats de la tâche d'imitation avec changement des arguments

Cette section est consacrée à la présentation des résultats obtenus au cours de la dernière tâche expérimentale – l'imitation avec changement des arguments (causateur et causataire) – réalisée exclusivement auprès de sujets enfants. Rappelons que l'utilité de cette tâche consiste en la possibilité d'étudier l'effet de la présence d'un modèle structural adulte sur les différentes catégories de réponses fournies par les enfants (*cf.* ch. 3, section 3.2.2.3., tableau 11).

Dans les lignes qui suivent, nous nous intéresserons plus précisément à l'impact du modèle structural adulte sur la disponibilité et la justesse des mécanismes causatifs, ainsi que sur les cas de décomposition de la macro-situation causative. A cet effet, nous mettrons en parallèle les résultats issus de la tâche d'imitation avec ceux obtenus en production.

#### 5.2.3.1. Impact du modèle structural adulte sur la disponibilité des mécanismes causatifs en bulgare

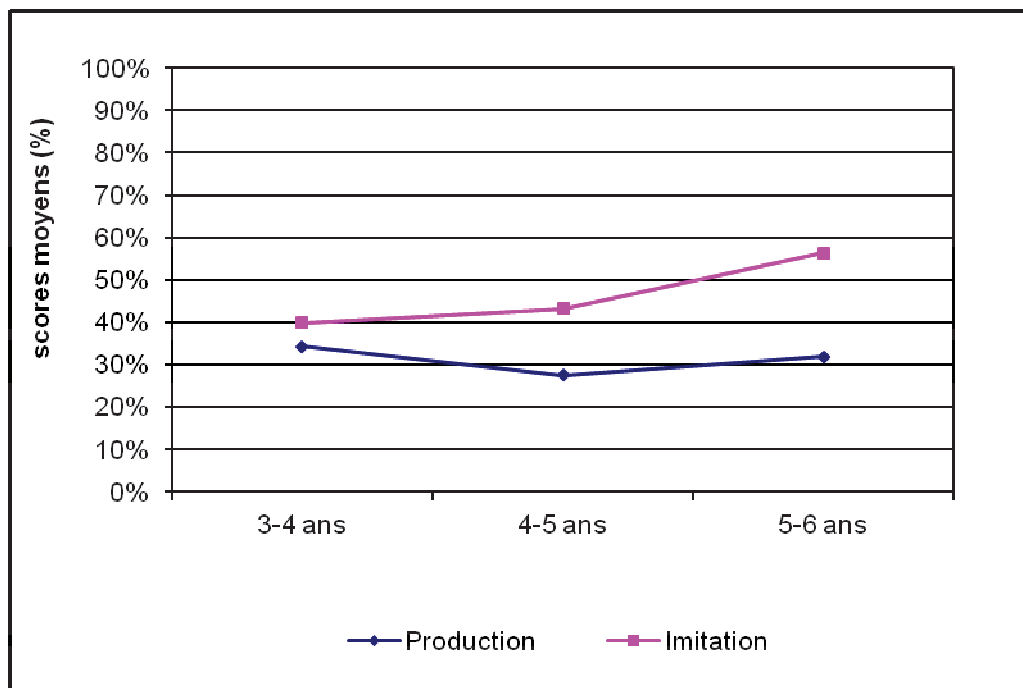
---

Dans un premier temps, nous examinons l'effet de la présence d'un modèle structural adulte sur la disponibilité de l'ensemble des mécanismes causatifs. Le graphique 35 ci-dessous illustre l'évolution de la variable dépendante en question dans les deux tâches expérimentales (production *vs* imitation) :

Panorama des observations en production, compréhension et imitation

Résultats de la **tâche d'imitation avec changement des arguments** (causateur et causataire)

Graphique 35 : Disponibilité globale des mécanismes causatifs en fonction de la tâche expérimentale<sup>155</sup>



En observant le graphique 35, nous remarquons qu'en imitation, la présence d'un mécanisme causatif dans l'énoncé produit par l'enquêtrice facilite le choix langagier de l'enfant. L'ANOVA à mesures répétées confirme l'effet significatif de la tâche sur l'émergence des différents procédés de causativisation en bulgare ( $F(1;53) = 23,86$  ;  $p < .001$ ). Les tests statistiques révèlent également une interaction entre les variables indépendantes tâche et niveau ( $F(2;53) = 3,25$  ;  $p = .05$ ). Par contre, il n'existe pas de différences significatives entre les moyennes calculées auprès des trois échantillons d'enfants ( $p > .05$ ).

Rappelons que lors de l'analyse des résultats obtenus en tâche de production, nous avons constaté que les capacités des jeunes bulgares à mobiliser un mécanisme causatif de leur langue étaient relativement proches (moyennes comprises entre 28% et 34%, cf. graphique 24 *supra*). De plus, il n'y avait pas d'écarts significatifs entre les trois tranches d'âge ( $p > .05$ ).

<sup>155</sup> Dans chacune des deux conditions d'observation, la disponibilité globale des mécanismes causatifs est calculée d'après la formule suivante : *Mécanismes causatifs en général (emplois justes + emplois déviants des procédés lexical, morphologique et périphrastique) en production ou en imitation / Total réponses codées en production ou en imitation - Non réponses.*

Panorama des observations en production, compréhension et imitation

Résultats de la **tâche d'imitation avec changement des arguments** (causateur et causataire)

---

Au cours de la tâche d'imitation, les scores relatifs à l'émergence des mécanismes causatifs évoluent suivant une courbe ascendante (de 40% à 56%, graphique 35). L'ANOVA simple fournit un résultat tendanciel en l'occurrence ( $F(2;53) = 3,02 ; p = .06$ ). D'après le test post-hoc LSD, ce sont les performances des plus jeunes enfants de notre échantillon, qui s'éloignent de manière significative de celles fournies par le groupe des 5-6 ans ( $p = .03$ ).

En résumé, le modèle structural fourni par l'enquêtrice rend les mécanismes causatifs bulgares plus disponibles en production. Reproduire une construction déjà entendue, en changeant uniquement les arguments *causateur* et *causataire* (ex. : *Majkata kara deteto da tancuva. A sega, kakvo pravi tatkoto ? – La maman incite l'enfant à ce qu'il danse. Et maintenant, que fait le papa ? → Tatkoto kara kakata da tancuva – Le papa incite la grande sœur à ce qu'elle danse*) constitue, en effet, une tâche beaucoup plus facile pour les enfants, que de retrouver par leurs propres moyens le dispositif linguistique approprié.

Dans un second temps, nous étudions la disponibilité de chacun des trois mécanismes causatifs (lexical, morphologique et périphrastique) en fonction de la tâche expérimentale. Avant de commenter les résultats obtenus, il est nécessaire de faire quelques précisions importantes. En premier lieu, il faut dire que, lors de la conception de la tâche d'imitation, nous avons soigneusement contrôlé le type de procédé causatif (synthétique ou analytique) à activer en fonction des verbes cibles. Nos choix sont identiques à ceux retenus pour la tâche de compréhension (cf. ch. 3, section 3.2.2.2., tableau 10). Plus précisément, le causatif lexical est proposé uniquement dans le cas du verbe *jam* (manger) ; le causatif morphologique, quant à lui, est attendu avec les cibles *smeja se* (rire) et *plača* (pleurer). Enfin, la construction périphrastique *karam X da Vprés* (inciter X à ce que Vprés) est sollicitée dans le cas des verbes *padam* (tomber), *tancuvam* (danser) et *pija* (boire). En deuxième lieu, afin de rendre la comparaison des deux conditions d'observation possible, nous avons dû harmoniser l'émergence de chaque procédé causatif en fonction du verbe cible. Ainsi, pour étudier l'effet de la tâche expérimentale sur la disponibilité du causatif lexical, nous avons tenu compte de son usage avec le seul verbe *jam* (manger), même si en production ce mécanisme causatif est observable avec trois cibles (*padam* – tomber, *pija* – boire et *jam* – manger). Le mode de calcul appliqué en l'occurrence est le suivant :

## Les enfants bulgarophones : analyse quantitative des données

Panorama des observations en production, compréhension et imitation

Résultats de la **tâche d'imitation avec changement des arguments** (causateur et causataire)

Lexical en général (emplois justes + emplois déviants) en production ou en imitation avec *jam* (manger)

Total des réponses codées en production ou en imitation avec *jam* (manger) – Non réponses

En ce qui concerne le causatif morphologique, nous n'avons effectué aucun changement ; dans les deux tâches expérimentales, ce procédé synthétique de causativisation est attendu avec les mêmes verbes cibles. Par conséquent, pour étudier l'impact du modèle structural adulte sur sa disponibilité, nous avons calculé le ratio suivant :

Morphologique en général (emplois justes + emplois déviants) en production ou en imitation avec les verbes *smeja se* (rire) et *plača* (pleurer)

Total des réponses codées en production ou en imitation avec les mêmes verbes (*smeja se*, *plača*) – Non réponses

S'agissant de la construction périphrastique *karam X da Vprés* (inciter X à ce que Vprés), nous étions à nouveau contrainte de faire quelques adaptations pour rendre les deux tâches expérimentales comparables. En d'autres termes, nous avons réduit l'étude de la disponibilité du causatif périphrastique à seulement trois verbes cibles (*padam* – tomber, *tancuvam* – danser et *pija* – boire)<sup>156</sup>. Ainsi, pour chaque enfant, nous avons calculé le rapport suivant :

Périphrastique en général (emplois justes + emplois déviants) en production ou en imitation avec les verbes *padam* (tomber), *tancuvam* (danser) et *pija* (boire)

Total des réponses codées en production ou en imitation avec les mêmes verbes (*padam*, *tancuvam*, *pija*) – Non réponses

Le tableau 39 ci-dessous récapitule les pourcentages moyens relatifs à la disponibilité de chaque mécanisme causatif dans les deux conditions d'observation (production vs imitation) :

<sup>156</sup> Rappelons qu'en production, le causatif périphrastique est possible avec l'ensemble des verbes cibles (*smeja se* – rire, *plača* – pleurer, *padam* – tomber, *tancuvam* – danser, *pija* – boire et *jam* – manger).

Panorama des observations en production, compréhension et imitation

Résultats de la **tâche d'imitation avec changement des arguments** (causateur et causataire)

Tableau 39 : Disponibilité de chaque mécanisme causatif en fonction de la tâche expérimentale

PARTICIPANTS		LEXICAL (cible : <i>jam</i> – manger)				MORPHOLOGIQUE (cibles : <i>smeja se</i> – rire et <i>plača</i> – pleurer)				PERIPHRASTIQUE (cibles : <i>padam</i> – tomber, <i>tancuvam</i> – danser et <i>pija</i> – boire)			
		Prod		Imit		Prod		Imit		Prod		Imit	
Niveaux	N	M (%)	E	M (%)	E	M (%)	E	M (%)	E	M (%)	E	M (%)	E
3-4 ans	18	77,8	43	55,6	51	2,8	12	30,6	39	13,4	18	31,5	27
4-5 ans	17	64,7	49	52,9	51	4,9	11	38,2	42	8,2	12	39,2	21
5-6 ans	21	57,1	51	61,9	50	8,7	17	66,7	37	16,1	15	34,9	27
<b>Total</b>	<b>56</b>	<b>66,1</b>	<b>48</b>	<b>57,1</b>	<b>50</b>	<b>5,7</b>	<b>14</b>	<b>46,4</b>	<b>41</b>	<b>12,9</b>	<b>15</b>	<b>35,1</b>	<b>25</b>

M (%) – Moyennes (en pourcentages) ; E – Ecart-type

Le tableau 39 montre que contrairement à nos attentes, les moyennes correspondant à l'usage du causatif lexical *xranja X* (nourrir X) baissent en imitation. Seuls les scores des enfants âgés de 5 à 6 ans inversent cette tendance générale, mais l'écart entre les deux conditions d'observation reste faible (61,9% en imitation vs 57,1% en production). Les tests statistiques ne fournissent aucun résultat significatif en l'occurrence (ni effet de la tâche expérimentale, ni effet de l'âge, ni d'interaction entre les variables tâche – âge,  $p > .05$ ).

Les résultats observables au cours de la tâche d'imitation avec la cible *jam* (manger) sont étroitement liés à l'émergence de la construction non causative *davam na X da jade* (donner à X à ce qu'il mange). En dépit de la présence d'un causatif lexical dans l'énoncé produit par l'enquêtrice, cette construction *bi-prédicative* est fréquemment utilisée, surtout chez les plus jeunes locuteurs. Cela indique le fort degré d'ancrage de la structure *davam na X da jade* ; c'est une routine cognitive que les enfants activent spontanément, sans être trop attentifs au modèle de production qui leur est proposé. Soulignons que chez les enfants francophones, la construction moins grammaticalisée *donner à manger* reste également très présente en imitation (cf. ch. 4, section 4.2.3.4., tableau 25).

Observons à présent l'évolution de la disponibilité du causatif morphologique en fonction de la tâche expérimentale. D'après les moyennes affichées dans le tableau 39, la



Panorama des observations en production, compréhension et imitation

Résultats de la **tâche d'imitation avec changement des arguments** (causateur et causataire)

---

présence d'un verbe préfixé par 'raz-' dans les énoncés de l'enquêtrice fait considérablement augmenter le nombre des causatifs morphologiques, produits par les enfants en imitation avec les cibles *smeja se* (rire) et *plača* (pleurer). Les scores sont globalement multipliés par 11 pour le groupe des 3-4 ans et par 8 pour les groupes des 4-5 ans et des 5-6 ans. L'ANOVA à mesures répétées confirme l'effet significatif de la tâche expérimentale sur la disponibilité du mécanisme morphologique ( $F(1;53) = 65,66; p < .001$ ). Les tests statistiques révèlent également l'existence d'une interaction entre les variables indépendantes tâche-âge ( $F(2;53) = 3,82; p = .03$ ) et aussi un effet de l'âge ( $F(2;53) = 4,62; p = .01$ ).

La présence d'un modèle structural adulte en imitation a également un impact positif sur la disponibilité de la construction périphrastique *karam X da Vprés* (inciter X à ce que Vprés) (cf. tableau 39). Les jeunes bulgarophones semblent suivre le modèle de production fourni par l'enquêtrice, même si parfois les constructions proposées ne sont pas très usuelles, comme par exemple dans le cas de *karam X da padne [na zemjata]* (inciter X à ce qu'il tombe ([par terre])), ou encore, *karam X da pie [mljako]* (inciter X à ce qu'il boive [du lait])<sup>157</sup>. L'ANOVA à mesures répétées indique qu'il y a un effet significatif de la tâche expérimentale ( $F(1;53) = 34,14; p < .001$ ); par contre, il n'y a ni interaction entre les variables tâche-âge ( $p > .05$ ), ni effet de l'âge ( $p > .05$ ).

Pour résumer, il faut dire que conformément à nos attentes, la présence d'un mécanisme causatif dans l'énoncé produit par l'enquêtrice facilite le choix langagier de l'enfant au sein de chaque cible verbale. Seule l'émergence du causatif lexical *xranja X* (nourrir X) chez les enfants entre 3 et 5 ans ne semble pas affectée par la présence du modèle structural adulte.

---

<sup>157</sup> Rappelons que pour l'encodage linguistique de la scène impliquant la cible verbale *padam* (tomber), un bulgarophone emploierait plutôt la construction bi-prédicative *blâskam/butam X [za] da padne* (pousser X [pour] qu'il tombe). Pour ce qui est de la situation impliquant la cible *pija* (boire), c'est la construction non causative *davam na X da pie* (donner à X à ce qu'il boive) qui serait spontanément activée.

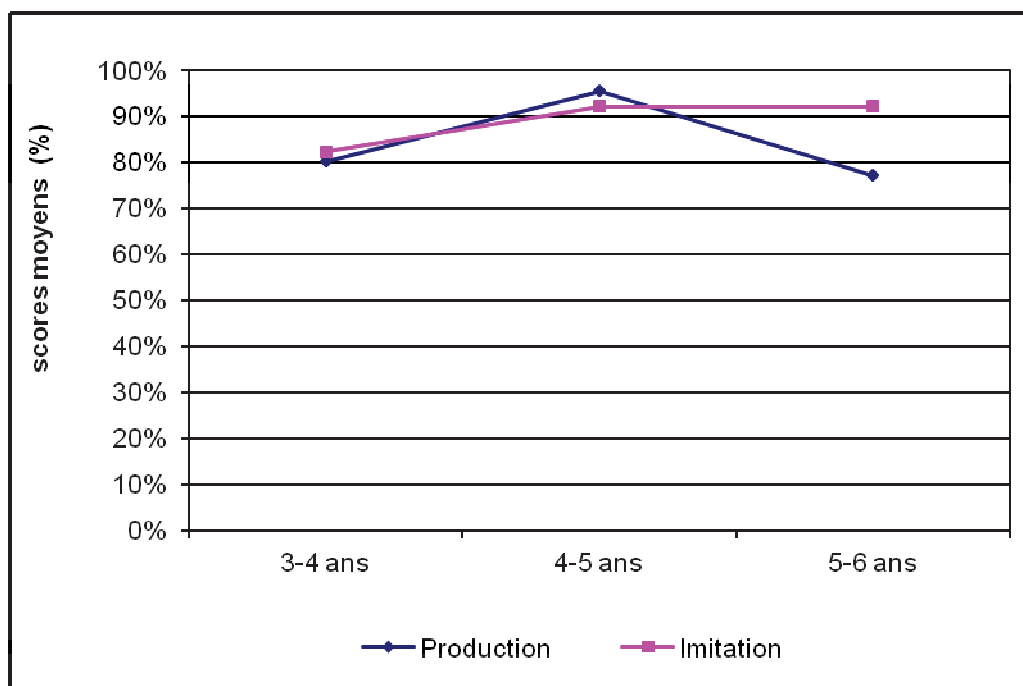
Panorama des observations en production, compréhension et imitation

Résultats de la **tâche d'imitation avec changement des arguments** (causateur et causataire)

### 5.2.3.2. Impact du modèle structural adulte sur la justesse des mécanismes causatifs en bulgare

Considérons d'abord l'impact du modèle structural adulte sur les emplois conventionnels de l'ensemble des mécanismes causatifs en bulgare. Le graphique 36 présente les courbes développementales correspondant à chacune des deux conditions d'observation (production vs imitation) :

Graphique 36 : Justesse globale des mécanismes causatifs en fonction de la tâche expérimentale<sup>158</sup>



D'après les courbes d'évolution illustrées dans le graphique 36, les emplois justes des mécanismes causatifs ne semblent pas vraiment affectés par la présence ou l'absence du modèle structural adulte. En effet, les tests statistiques ne fournissent aucun résultat significatif (ni effet de la tâche expérimentale, ni effet de l'âge, ni d'interaction entre les variables tâche – âge,  $p > .05$ ).

<sup>158</sup> Dans chacune des deux conditions d'observation, la justesse des mécanismes causatifs est calculée comme suit : *Mécanismes causatifs (emplois justes) en production ou en imitation / Mécanismes causatifs en général (emplois justes + emplois déviants des procédés lexical, morphologique et périphrastique) en production ou en imitation.*

Panorama des observations en production, compréhension et imitation

Résultats de la **tâche d'imitation avec changement des arguments** (causateur et causataire)

---

Comme mentionné précédemment, entre 3 et 6 ans, les productions des jeunes bulgarophones sont déjà relativement proches de l'usage adulte (pour rappel, cf. graphiques 26, 27 et tableau 33 *supra*). Toutefois, il faut noter que la présence d'un procédé causatif dans l'énoncé produit par l'enquêtrice exerce un net effet correcteur sur les productions des enfants âgés de 5 à 6 ans ; leurs scores augmentent de 77% (en production) à 92 % (en imitation).

Nous avons également voulu explorer l'impact du modèle structural adulte sur les emplois justes de chacun des trois mécanismes causatifs en bulgare. Finalement, les tests de Friedman, que nous avons appliqués du fait des échantillons réduits et asymétriques, n'ont révélé aucun effet significatif de la tâche expérimentale ( $p > .05$ )<sup>159</sup>.

### 5.2.3.3. Impact du modèle structural adulte sur les cas de décomposition de la situation causative

---

Rappelons qu'au cours de la tâche de production, nous avons observé l'apparition fréquente de réponses centrées sur la cause (ex. : *Malkijat robot bläska golemija robot* – Le petit robot pousse le grand robot), sur la conséquence (ex. : *Golemijat robot pada na zemjata i se čupi* – Le grand robot tombe par terre et se casse) ou sur les deux à la fois (ex. : *Malkijat robot bläska golemija i golemijat robot pada na zemjata* – Le petit robot pousse le grand et le grand robot tombe par terre ; *Malkijat robot bläska golemija, za da padne toj na zemjata* - Le petit robot pousse le grand pour qu'il tombe par terre). Ce type d'encodage des scènes visionnées sur l'ordinateur était particulièrement intéressant, lorsqu'il survenait après l'activation des différents éléments de la situation causative à travers la troisième question de l'enquêtrice (*X fait Z et comme ça qu'est-ce qu'il fait à Y ?*). Il était donc tout à fait normal de s'intéresser aux changements quantitatifs concernant les différents cas de décomposition de la macro-situation causative, lors de la production en présence d'un modèle structural adulte. Le graphique 37 illustre les courbes correspondant à l'évolution de notre variable dépendante dans les deux conditions d'observation (production vs imitation) :

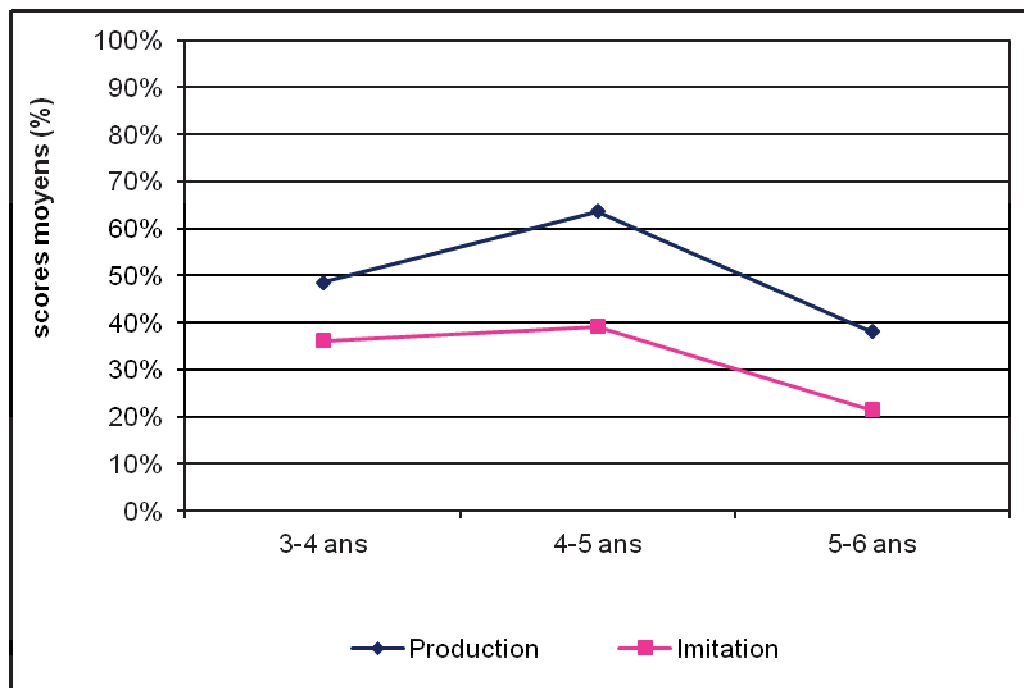
---

<sup>159</sup> Un tableau récapitulatif des scores des enfants relatifs à la justesse des causatifs lexical, morphologique et périphrastique en fonction de la tâche expérimentale (production vs imitation) est disponible en Annexe I.

Panorama des observations en production, compréhension et imitation

Résultats de la **tâche d'imitation avec changement des arguments** (causateur et causataire)

Graphique 37 : Cas de décomposition de la situation causative en fonction de la tâche expérimentale<sup>160</sup>



Le test d'ANOVA à mesures répétées confirme l'effet significatif de la tâche expérimentale sur la décomposition de la situation causative ( $F(1;53) = 14; p < .001$ ). Les tests des effets inter-sujets révèlent également des différences significatives entre les trois échantillons d'enfants ( $F(2;53) = 9,06; p < .001$ ). Par contre, il n'y a pas d'interaction entre les variables indépendantes tâche-niveau (âge des participants) ( $p > .05$ ).

Comme chez les sujets francophones, le fait d'entendre un modèle des mécanismes causatifs diminue la tendance des enfants bulgares à encoder la situation causative par le biais de ses éléments constitutifs (événement *causateur* et événement *causé*), sans que ceux-ci soient enchâssés sous un dispositif linguistique de sens causatif.

<sup>160</sup> Nous rappelons qu'en production, les pourcentages correspondant aux différents cas de décomposition de la situation causative sont calculés sur le total des réponses codées en jet 2 (après notre troisième question), en excluant les non réponses. Par contre, en imitation il y a un seul jet et donc, les pourcentages sont calculés sur le total des réponses codées (soit un total de 6, car nous avons 6 verbes cibles), sans les non réponses.

Panorama des observations en production, compréhension et imitation

*Bilan de la tâche d'imitation avec changement des arguments (causateur et causataire)*

---

## Bilan de la tâche d'imitation avec changement des arguments

Les résultats que nous avons observés au cours de la tâche d'imitation avec changement des arguments (causateur et causataire) sont, pour l'essentiel, conformes à nos attentes.

Premièrement, la présence du modèle structural adulte a un impact positif sur la disponibilité de l'ensemble des mécanismes causatifs en bulgare. Nous avons obtenu un effet significatif de la tâche expérimentale essentiellement par rapport à l'émergence des causatifs productifs (morphologique et périphrastique). Le causatif lexical, en revanche, est déjà très disponible en production et, par conséquent, sa présence dans les énoncés de l'enquêtrice n'affecte pas de manière significative son usage chez les enfants bulgares.

Deuxièmement, la présence d'un mécanisme causatif dans l'énoncé fourni par l'enquêtrice en imitation n'a pas d'influence particulière sur la justesse de ces dispositifs linguistiques. Même en absence de modèle structural, les formes causatives produites par les jeunes bulgarophones sont déjà assez proches de la cible adulte.

Troisièmement, nos données montrent que la présence d'un modèle structural adulte rend les cas de décomposition de la macro-situation causative moins fréquents en imitation. En effet, les scores baissent de 13% à 3-4 ans, de 25% à 4-5 ans et de 17% à 5-6 ans (graphique 37 *supra*). Toutefois, ces stratégies langagières demeurent toujours très présentes, surtout chez les enfants âgés de 4 à 5 ans. Il semblerait donc que, lorsque les jeunes bulgares ne parviennent pas à réunir l'événement *causateur* et l'événement *causé* sous un mécanisme causatif approprié, ils optent pour une description de la situation causative à travers ses éléments constitutifs. Nous supposons aussi que cette démarche contribue à la diminution du coût du traitement linguistique, du fait de l'encodage de situations plus simples au moyen de formes également simples.

## Remarques conclusives

Dans ce chapitre, nous avons proposé une description et une analyse des données recueillies auprès des locuteurs bulgarophones (96 sujets).

Dans un premier temps, nous avons présenté les résultats issus de la tâche de production avec les six verbes cibles (*smeja se* - rire, *plača* - pleurer, *padam* - tomber, *tancuvam* - danser, *pija* - boire, *jam* - manger). Nous avons constaté que les trois mécanismes causatifs bulgares étaient globalement plus disponibles pour la description des scènes visionnées que *faire* + *Vinf* en français. Toutefois, le choix de ces dispositifs linguistiques demeurait limité. Par ailleurs, l'usage des procédés causatifs chez les enfants âgés de 3 à 6 ans s'est avéré relativement proche de la compétence adulte. Nous avons également remarqué que, du fait de sa simplicité formelle et conceptuelle, le mécanisme lexical était à la fois le plus disponible et le plus correctement produit. La construction périphrastique *V1 causatif* + *da (conj)* + *V2 présent*, quant à elle, était en voie de stabilisation. Nos données ont également montré qu'entre 3 et 6 ans, les jeunes bulgarophones avaient encore des progrès à faire au niveau de la maîtrise du causatif morphologique (par exemple, apprendre que le sens causatif est l'une des nombreuses significations du préfixe 'raz-' et que ce dernier est applicable à une cinquantaine de verbes bulgares). Enfin, nous avons observé un effet du jet (ordre d'apparition des questions/réponses) principalement sur la production des mécanismes morphologique et périphrastique. Ceux-ci apparaissent plus souvent en production sollicitée (jet 2). Le causatif lexical en revanche émerge majoritairement en production spontanée (jet 1).

Dans un second temps, nous avons présenté les résultats relatifs à la compréhension des mécanismes causatifs. Comme chez les enfants francophones, cette tâche s'est avérée relativement réussie. Les tests statistiques n'ont fait apparaître aucun lien entre les performances des jeunes bulgares en compréhension et en production des procédés causatifs, disponibles dans leur langue.

Nous avons fini le chapitre par la présentation des résultats concernant la tâche d'imitation. Cette dernière condition expérimentale nous a permis de constater une fois de plus que, lorsque les enfants devaient reproduire la structure d'un mécanisme causatif en changeant uniquement les arguments *causateur* et *causataire*, cela faisait surtout grimper les

scores relatifs à la disponibilité. Par contre, les usages conventionnels de ces formes linguistiques ne semblaient pas véritablement affectés par la présence d'un modèle structural dans les énoncés de l'enquêtrice.

# **CHAPITRE 6. DISCUSSION DES PRINCIPAUX RESULTATS DE L'ETUDE ET CONCLUSION**

## **Introduction**

Au terme de la thèse, nous souhaiterions présenter une synthèse générale de notre travail et proposer quelques perspectives de recherche dans la continuité de cette étude contrastive.

Pour commencer, nous reviendrons rapidement sur nos objectifs de recherche et nos hypothèses de départ, ainsi que sur les démarches méthodologiques que nous avons adoptées pour mener notre étude contrastive. Nous rappellerons par la suite les principaux résultats issus de nos observations auprès des enfants francophones et bulgarophones et nous les mettrons en relation avec ceux rapportés dans d'autres travaux sur l'acquisition des mécanismes causatifs. Nous terminerons par la conclusion générale, où nous mentionnerons quelques avantages et limites de notre étude contrastive ; nous y suggérerons également des pistes pour de futures recherches.

## **6.1.Acquisition des mécanismes causatifs dans les langues. Aspects syntaxiques et sémantiques**

### **6.1.1. Rappel des objectifs de recherche, des hypothèses de départ et des démarches méthodologiques**

A travers cette recherche, nous avons d'abord voulu étudier un aspect qui, à notre connaissance, n'est pas abordé dans les travaux précédents sur l'acquisition des mécanismes causatifs. Il s'agit notamment de l'impact de la complexité morphosyntaxique de ces



dispositifs linguistiques sur le rythme de leur acquisition par les enfants. Nous avons donc choisi de mener une étude contrastive autour de deux langues typologiquement différentes – le français et le bulgare, qui n’encodent pas la notion de *causativité* par le biais des mêmes procédés linguistiques. Le bulgare fait appel à des mécanismes lexicaux (issus le plus souvent d’une alternance décausative : *xranja se* – se nourrir → *xranja deteto* – nourrir l’enfant), morphologiques (issus d’une préfixation : *plača* – pleurer → *razplakvam* – faire pleurer) et périphrastiques (*karam deteto da čete* – inciter l’enfant à ce qu’il lise). Même si le bulgare est devenu progressivement une langue analytique<sup>161</sup>, il semble privilégier les procédés synthétiques (compacts) de causativisation (pour rappel, cf. les jugements de familiarité recueillis auprès de 111 natifs bulgarophones : ch. 3, section 3.2.1., tableau 6). Ceci entre en contradiction avec un principe typologique selon lequel les langues synthétiques (ex. le polonais) encodent la causativité dans des formes compactes, alors que les langues analytiques (ex. français, anglais) privilégient les formes moins compactes (cf. Shibatani, 1976 ; Gawelko, 2006 ; Novakova 2010b). S’agissant du français, même s’il dispose de quelques causatifs lexicaux (*nourrir, renverser, casser, tuer*), le mécanisme causatif par excellence dans cette langue est le prédicat complexe *faire + Vinf*.

Etant donné la variabilité des procédés encodant la notion de *causativité* dans nos deux langues cibles, nous avons formulé une première hypothèse selon laquelle les mécanismes causatifs du bulgare seraient acquis plus tôt, du fait de leur moindre complexité formelle.

A travers notre recherche, nous avons également voulu étudier les différents niveaux de maîtrise des constructions causatives en français et en bulgare. Comme l’indique Ambridge (2012), parfois les connaissances de l’enfant concernant une structure linguistique particulière ne sont pas suffisantes pour l’activité de production langagière, mais elles peuvent l’être pour l’activité de compréhension. Il est donc indispensable d’étudier cette possibilité. Par ailleurs, le fait de fournir à l’enfant un modèle de la structure étudiée pourrait améliorer sensiblement ses capacités productives. C’est notamment dans le but d’explorer les habiletés des enfants francophones et bulgarophones en production, compréhension et imitation des mécanismes causatifs de leur langue que nous avons conçu un protocole expérimental à trois tâches (cf. ch. 3, section 3.2.2.) :

<sup>161</sup> Pour rappel, cf. ch. 1, section 1.3.4.

- a) Production – présentée sous forme d’extraits de dessins animés que les enfants regardent sur l’ordinateur ;
- b) Compréhension – consistant en la simulation de différentes scènes causatives avec quelques figurines mises à disposition de l’enfant ;
- c) Imitation avec changement des arguments *causateur* et *causataire* - une variante de la tâche d’amorçage structural (‘structural priming’); dans l’énoncé produit par l’enquêtrice, l’enfant entend une forme causative qu’il doit reprendre à son tour, mais avec de nouveaux causateur et causataire.

Concernant les trois compétences langagières – production, compréhension et imitation, nous nous attendions à ce que les jeunes français et bulgares n’aient pas de problèmes à comprendre le sens causatif et qu’ils exécutent avec aisance les scènes évoquées par l’enquêtrice. Nous prévoyions également que la présence d’un modèle structural adulte aurait un effet positif sur les performances des enfants en production, aussi bien au niveau de la disponibilité des mécanismes causatifs, que de leur justesse.

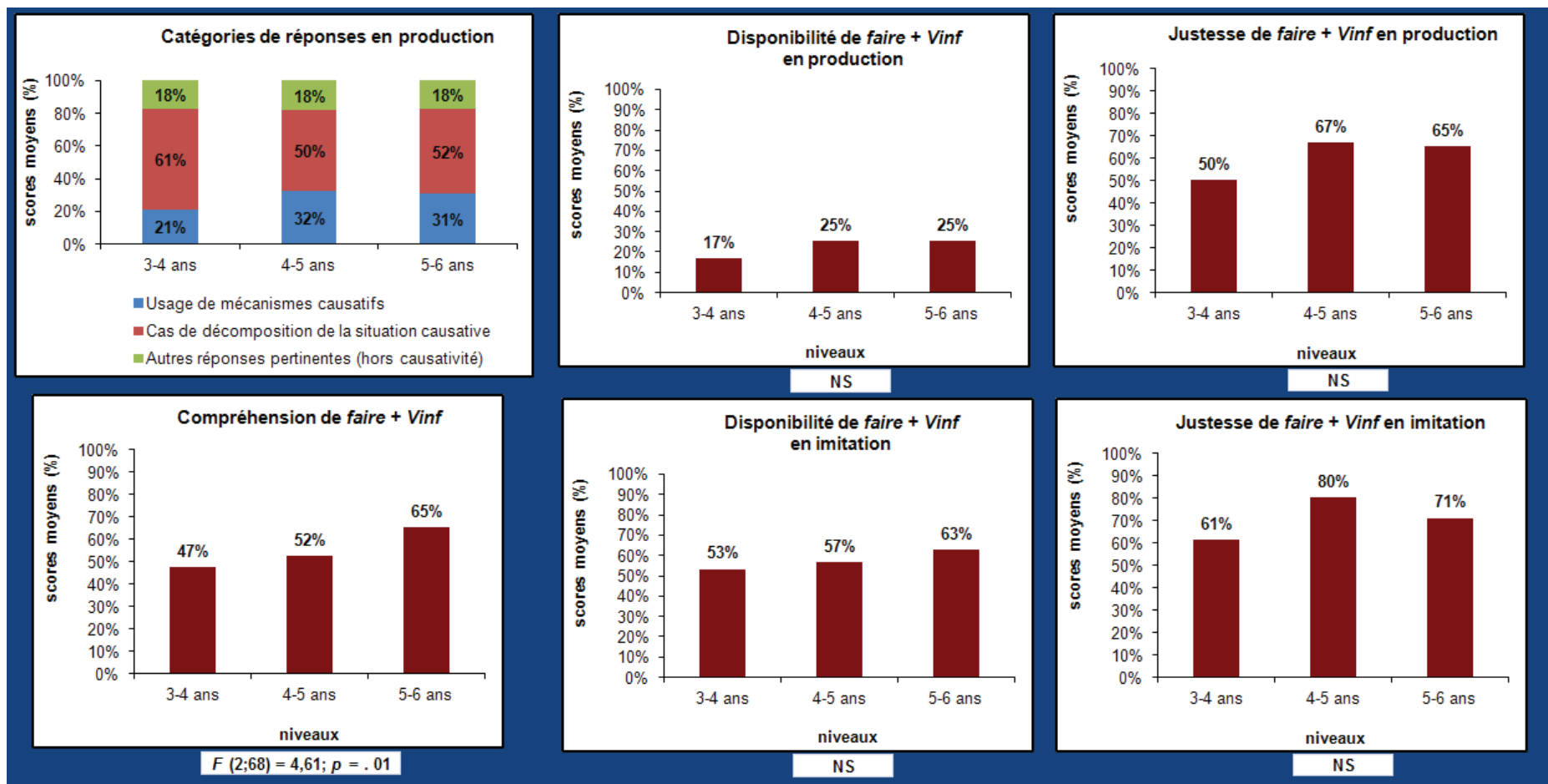
Aux objectifs déjà mentionnés s’ajoutent deux autres, spécifiques à chacune de nos langues cibles. S’agissant du français, nous avons voulu vérifier si le prédicat complexe *faire + Vinf* était vraiment acquis vers l’âge de 3 ans, comme l’affirme Sarkar (2000 ; 2002). Pour ce qui est du bulgare, étant donné le manque d’études antérieures sur l’acquisition des mécanismes causatifs dans cette langue, nous avons voulu obtenir un premier aperçu de ce processus développemental.

### **6.1.2. Rappel des principaux résultats obtenus auprès des enfants francophones**

Nous commençons par le rappel des principaux résultats issus des trois tâches expérimentales, réalisées auprès des 71 enfants francophones âgés de 3 à 6 ans. Seules les observations faites autour des six verbes cibles *rire, pleurer, tomber, danser, boire* et *manger* sont prises en compte ; les causatifs lexicaux *tuer* et *montrer* sont exclus de cette synthèse.

Les résultats qui nous intéressent dans le cadre de cette discussion générale sont résumés dans les graphiques de la figure 4 ci-dessous.

Figure 4 : Rappel des principaux résultats issus des trois tâches expérimentales avec les enfants francophones



Rappelons d'abord que la première tâche expérimentale – la production – est la plus importante à nos yeux. En la proposant aux jeunes français, nous cherchions à répondre aux questions suivantes :

- a) Face à un stimulus visuel (un extrait vidéo) illustrant une scène potentiellement causative, quels comportements linguistiques les enfants francophones adoptent-ils ?
  - Est-ce qu'ils encodent la situation visionnée comme causative en faisant appel au prédicat complexe *faire + Vinf* ou, le cas échéant, à un causatif lexical (par exemple, *renverser X – cible : tomber ; nourrir X – cible : manger*) ?
  - Est-ce qu'ils décrivent la situation visionnée à travers les micro-événements qui la composent ?
  - Est-ce que les jeunes français utilisent d'autres moyens linguistiques pour décrire ce qu'ils ont vu dans les extraits de dessins animés ?
- b) Dans le cas où les enfants recourent au prédicat complexe *faire + Vinf* pour décrire les scènes visionnées sur l'ordinateur, leurs productions sont-elles justes ou s'écartent-elles de l'usage adulte ?

Les résultats présentés dans les trois graphiques du haut de la figure 4 permettent de répondre aux questions ci-dessus et nous amènent aux conclusions suivantes.

Premièrement, les enfants préfèrent décrire les scènes potentiellement causatives qu'ils ont visionnées par le biais des micro-événements qui les composent (moyennes comprises entre 50% et 61%, cf. le premier histogramme du haut à gauche). Cela veut dire que pour la situation où l'on voit une fille tirer la langue et ainsi faire rire un bébé, les enfants fournissent le plus souvent des réponses centrées sur l'événement *causateur* (ex. : *La fille tire la langue.*), sur l'événement *causé* (ex. : *Le bébé rit.*) ou sur les deux événements à la fois, sans pour autant les réunir sous une structure linguistique de sens causatif (ex. : *La fille tire la langue et le bébé rit. ; La fille tire la langue pour que le bébé rie.*). Cette tendance est la plus prononcée chez les plus jeunes enfants de notre échantillon (moyenne de 61%), mais elle reste très forte et relativement stable chez les enfants appartenant aux deux autres tranches d'âge (moyennes de 50% chez les 4-5 ans et de 52% chez les 5-6 ans). Afin d'expliquer la préférence des jeunes francophones pour les différents cas de décomposition de la macro-situation causative évoqués ci-dessus, nous avons supposé que plus les scènes à encoder sont simples

(conceptualisables comme un seul procès intégral à un ou à plusieurs participants), moins leur traitement est coûteux. Dans cet ordre d'idées, les situations complexes, telle la situation causative, où l'événement *causateur* s'estompe pour ne garder en surface que sa source - l'agent instigateur, demanderaient un traitement linguistique plus coûteux. A ces contraintes d'ordre cognitif (conceptuel) s'ajoute probablement la complexité formelle du prédicat complexe *faire + Vinf*. Ainsi, pour réduire le coût du traitement linguistique (syntaxique) ou éventuellement éviter de mobiliser une structure complexe sur le plan morphosyntaxique, les jeunes français privilégient une description des scènes visionnées à travers les micro-situations qui les composent. Il n'est pas non plus exclu que nos trois questions graduées, « éclairant » successivement l'événement *causateur* et l'événement *causé* et puis, la situation causative intégrale aient en quelque sorte motivé les comportements langagiers en question.

Deuxièmement, pour décrire les scènes visionnées, les jeunes français âgés de 3 à 6 ans se montrent également capables d'activer le prédicat complexe *faire + Vinf* ou un causatif lexical approprié (*amuser X, renverser X, casser X, nourrir X*). Cependant, même en prenant en compte à la fois les emplois justes et déviants des mécanismes causatifs, il faut dire que le recours à ces formes linguistiques reste relativement limité (moyennes comprises entre 21% et 32%, cf. le premier histogramme du haut à gauche).

Troisièmement, les enfants francophones n'encodent pas les scènes visionnées comme causatives. Leurs réponses sont tout de même cohérentes avec le contenu des extraits vidéo (ex. : *La grenouille respire* pour *La grenouille gonfle ses joues* ; *Le bébé est content* pour *Le bébé rit* ; *La maman allaite le bébé* pour *La maman fait boire [du lait au] le bébé*). Dans le cas des verbes cibles *boire* et *manger*, par exemple, nous avons noté une préférence pour la construction *donner à Vinf* (ex. : *La maman **donne à boire** au bébé.* ; *Le kangourou **donne à manger** au petit ours*.) et ce, en dépit du fait qu'en l'occurrence, les dessins animés présentaient des causataires dépendants, incapables d'agir par eux-mêmes. Nous avons expliqué cette tendance par la moindre complexité morphosyntaxique de la construction non causative *donner à Vinf*, et également par son ancrage sous des items lexicaux particulièrement fréquents, à savoir les verbes *boire* et *manger*. En observant les scores affichés dans le graphique 1 (du haut à gauche) de la figure 4, on s'aperçoit que le recours à d'autres moyens linguistiques pour la description des scènes visionnées est identique chez les enfants des trois tranches d'âge (moyennes s'élevant à 18%).

Centrons-nous à présent sur le prédicat complexe *faire + Vinf*. Il faut rappeler qu'en ce qui concerne la production de cette construction, nous avons calculé deux indices :

- a) un ratio de la disponibilité (Nombre de fois où l'enfant utilise *faire + Vinf* / Nombre d'occasions d'utiliser ce prédicat complexe) ;
- b) un ratio de la justesse (Nombre de fois où l'enfant produit correctement *faire + Vinf* / Nombre de fois où l'enfant utilise cette construction linguistique).

Selon les scores affichés dans le graphique 2 (du haut au milieu) de la figure 4, entre 3 et 6 ans, le recours spontané au prédicat complexe *faire + Vinf* est relativement limité (moyennes comprises entre 17% et 25%). Mais en dépit de sa faible disponibilité, la construction factitive est plutôt correctement produite ; le taux d'usages conventionnels dépasse 50% (*cf.* le troisième histogramme du haut à droite). Les enfants commettent encore quelques erreurs occasionnelles au niveau de l'intégrité de la structure *faire + Vinf* ; il s'agit principalement de surgénéralisations (ex. : \**Il fait casser le robot.*) ou de constructions du type *faire + V conjugué* (ex. : \**La fille le fait rigole.*) (*cf.* ch. 4, section 4.2.1.1.1.2. : erreurs portant sur l'intégrité de la structure *faire + Vinf*). Nos données montrent également que pour atteindre l'usage adulte du prédicat complexe *faire + Vinf*, les jeunes francophones doivent faire des progrès au niveau de la présence et de la fonction syntaxique de l'argument causataire (ex. : \**Elle lui fait rire* ; \**Il le fait manger le miel* ; \**Elle fait rire + Ø.*) (*cf.* ch. 4, section 4.2.1.1.1.2. : erreurs affectant les arguments au sein de la construction factitive). Par ailleurs, l'usage conventionnel des clitiques objet et datif, ainsi que l'encodage linguistique de l'ensemble des arguments requis constituent des compétences que les enfants francophones âgés de 3 à 6 ans doivent consolider avec tous les types de constructions syntaxiques, peu importe leur degré de complexité (*cf.* par exemple Clark, 1985 ; Grüter, 2006 ; Pérez-Leroux et al., 2008 ; Zesiger et al., 2010).

A travers la seconde tâche expérimentale, nous cherchions à explorer les capacités des jeunes francophones à comprendre le prédicat complexe *faire + Vinf* apparaissant dans les énoncés de l'enquêtrice. Précisons que dans le cadre de cette discussion générale, nous tiendrons compte uniquement des cas de compréhension totale, c'est-à-dire, lorsque l'enfant lui-même simule avec les figurines la situation causative évoquée par l'enquêtrice, ou bien, il la fait exécuter à la figurine de la maman (ex. pour faire tomber : l'enfant lui-même fait tomber le bébé ou il montre la maman qui fait tomber le bébé).

En observant les scores du premier graphique (du bas à gauche) de la figure 4, on peut dire qu'entre 3 et 6 ans, la notion de *causativité* (soit, un agent instigateur incite un autre à agir) ne pose pas de problèmes particuliers aux enfants. Dans un sens général, ceux-ci parviennent à simuler avec les figurines mises à leur disposition les situations causatives, évoquées par l'enquêtrice. Rappelons également que les tests statistiques n'ont révélé aucune corrélation entre les performances des enfants francophones en compréhension et en production du prédicat complexe *faire + Vinf*. Les graphiques respectifs de la figure 4 montrent que les scores sont très proches (moyennes comprises entre 50% et 67% pour les emplois justes de *faire + Vinf* et entre 47% - 65% pour la compréhension totale de cette construction). Ces résultats indiquent qu'une représentation mentale suffisamment précise de la construction factitive est disponible pour les deux activités langagières – compréhension et production. D'une part, les jeunes français sont capables de reconnaître le prédicat complexe *faire + Vinf* et d'agir de manière adéquate, lorsqu'ils l'entendent dans l'input. D'autre part, malgré quelques erreurs occasionnelles, ils peuvent retrouver par eux-mêmes cette construction complexe du point de vue morphosyntaxique et la produire dans des contextes communicatifs appropriés.

La dernière tâche expérimentale – l'imitation avec changement des arguments *causateur* et *causataire* - avait pour objectif de mesurer l'impact de la présence d'un modèle structural adulte sur la production de la construction factitive. Comme on peut le voir sur les graphiques respectifs de la figure 4, le fait de rappeler la structure du prédicat complexe *faire + Vinf* contribue à l'augmentation des scores relatifs à sa disponibilité et à sa justesse (moyennes comprises entre 53% et 63% pour la disponibilité de *faire + Vinf* en imitation vs 17% - 25% en production ; moyennes comprises entre 61% et 80% pour la justesse de *faire + Vinf* en imitation vs 50% - 67% en production). Notons tout de même que le modèle structural adulte, fourni par l'enquêtrice corrige plus sensiblement la faible disponibilité de la construction factitive que ses usages conventionnels.

Finalement, les résultats obtenus auprès des enfants francophones vont dans le sens de nos attentes. Entre 3 et 6 ans, les jeunes français comprennent bien la construction factitive. Si les moyennes correspondant à la simulation des scènes causatives avec des figurines n'atteignent pas 100%, c'est plutôt dû à la faisabilité même des actions, tout particulièrement celles impliquant les verbes cibles *rire* et *pleurer* (cf. ch. 4, section 4.2.2., tableau 23). A ce

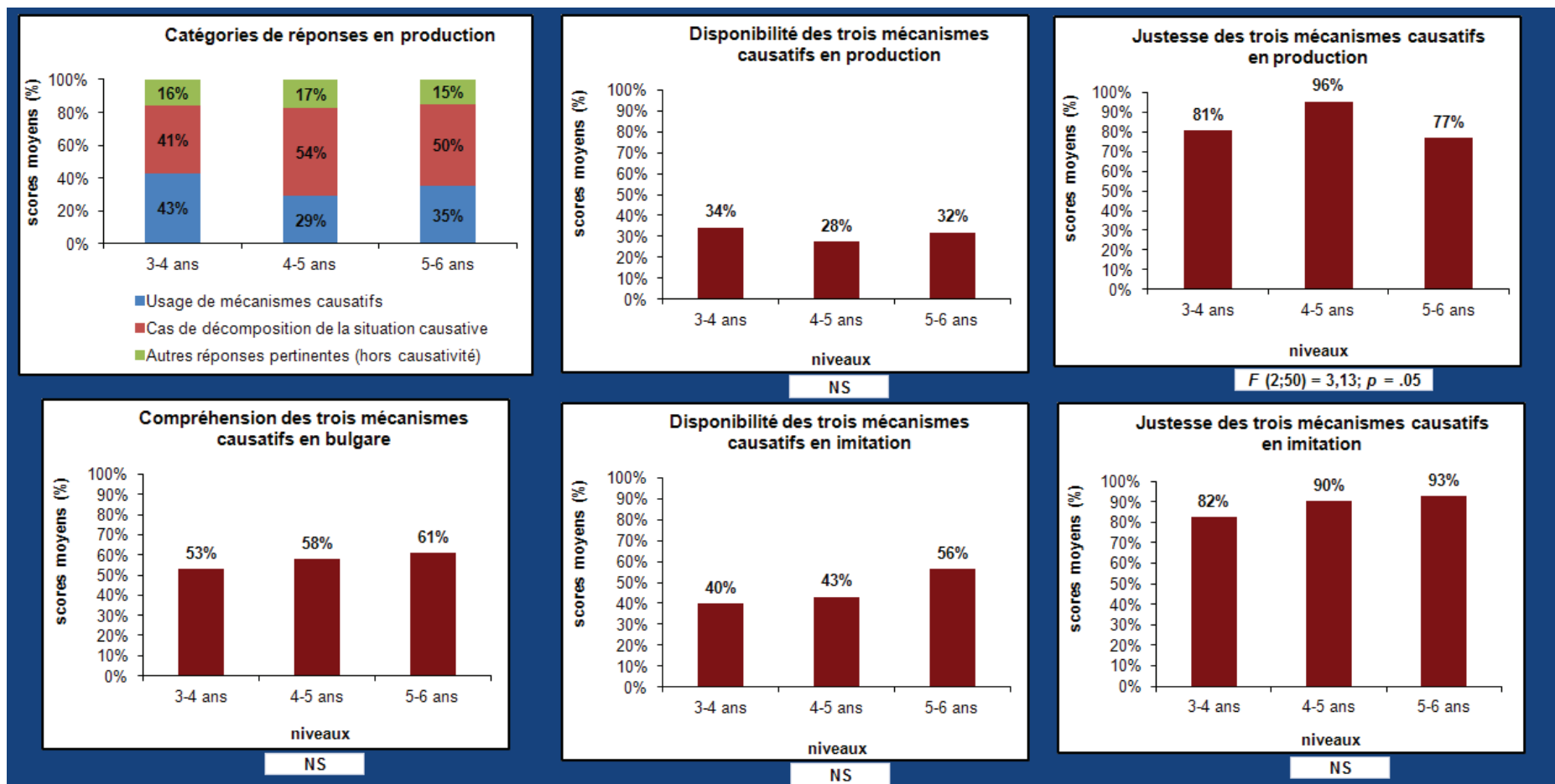
stade du développement langagier, la construction factitive ne pose pas de difficultés particulières en production. Nous avons constaté plutôt un problème de disponibilité que de justesse. Le prédicat complexe *faire + Vinf* émerge difficilement de façon spontanée ; les enfants ont besoin de trois questions graduées (*Que fait X ?*, *Que fait Y ?*, *Que fait X à Y ?*), leur permettant de réunir progressivement les éléments de la situation causative complexe en une seule structure linguistique – la construction factitive (cf. ch. 4, sections 4.2.1.2.3. & 4.4.1.). Notons tout de même que cette faible disponibilité de *faire + Vinf* en production est sans doute en partie due aux stimuli visuels que nous proposons aux participants. La causativité des scènes illustrées par les extraits de dessins animés n'était peut-être pas suffisamment explicite pour inciter les sujets à privilégier le prédicat complexe *faire + Vinf* dans leurs réponses. Par ailleurs, le rappel de la structure de la construction factitive fait sensiblement grimper les scores relatifs à sa disponibilité. Nous pouvons donc conclure qu'entre 3 et 6 ans, la construction fort grammaticalisée *faire + Vinf* en français est relativement maîtrisée.

### 6.1.3. Rappel des principaux résultats obtenus auprès des enfants bulgarophones

Nous poursuivons cette discussion générale par le rappel des principaux résultats obtenus auprès des 56 enfants bulgarophones âgés de 3 à 6 ans. Comme dans le cas du français, nous nous centrons uniquement sur les observations faites autour des six verbes cibles *smeja se* (rire), *plača* (pleurer), *padam* (tomber), *tancuvam* (danser), *pija* (boire) et *jam* (manger). Les scores des jeunes bulgares correspondant à la production, la compréhension et l'imitation des mécanismes causatifs de leur langue sont résumés dans les graphiques de la figure 5.



Figure 5 : Rappel des principaux résultats issus des trois tâches expérimentales avec les enfants bulgarophones



Comme chez les enfants francophones, à travers la première tâche expérimentale – la production - nous cherchions à étudier d’une part, les comportements linguistiques des jeunes bulgares face à un extrait vidéo illustrant une situation potentiellement causative et d’autre part, leurs capacités à mobiliser et à produire correctement les mécanismes causatifs de cette langue.

Les résultats affichés dans le premier graphique (du haut à gauche) de la figure 5 montrent qu’à l’instar de leurs pairs francophones, les enfants bulgares âgés de 3 à 6 ans optent le plus souvent pour une description des scènes visionnées par le biais des micro-événements qui les composent (moyennes comprises entre 41% et 54%). Curieusement, cette tendance est plus prononcée chez les enfants appartenant au groupe des 4-5 ans (moyenne de 54%) et celui des 5-6 ans (moyenne de 50%). Ceci est probablement dû au fait qu’à partir de l’âge de 4 ans, les jeunes bulgares découvrent véritablement la diversité des procédés causatifs disponibles dans cette langue. Avant cet âge, ils recourent principalement à des causatifs lexicaux. Rappelons que, selon Shibatani et Pardeshi (2002), les situations causatives encodées au moyen de procédés lexicaux sont cognitivement plus simples ; du fait de la superposition spatio-temporelle entre l’événement *causateur* et l’événement *causé*, celles-ci sont conceptualisables en un seul procès intégral. Par contre, les causatifs morphologiques et analytiques renvoient en général à des situations plus complexes, où l’événement *causateur* et l’événement *causé* ont chacun leur propre agent et leur propre profil spatio-temporel (*idem*). Ainsi, les résultats obtenus auprès des jeunes bulgarophones sont également à mettre en relation avec le coût du traitement linguistique (syntaxique). Pour réduire ce coût ou éventuellement éviter de mobiliser des formes causatives posant encore quelques problèmes en production, les enfants préfèrent évoquer des situations simples (ex. : *Vălkăt sviri na kitara* – Le loup joue de la guitare ; *Babata tancuva* – La grand-mère danse, pour *Vălkăt kara babata da tancuva* – Le loup **incite** la grand-mère **à ce qu’elle danse**).

Comme chez les enfants francophones, le deuxième comportement langagier adopté par les jeunes bulgares âgés de 3 à 6 ans consiste à utiliser un mécanisme causatif pour décrire les scènes visionnées. Nous avons réuni absolument tous les dispositifs linguistiques véhiculant un sens causatif, sans tenir compte de leur emploi juste ou erroné. Cependant, les scores fournis par les enfants restent relativement bas (moyennes comprises entre 29% et 43%, cf. figure 5 : le premier histogramme du haut à gauche). Il faut préciser que ce sont les

plus jeunes locuteurs de notre échantillon – le groupe des 3-4 ans - qui recourent le plus souvent à des procédés causatifs pour parler de ce qu'ils ont vu dans les extraits de dessins animés (moyenne de 43%). Ceci est sans doute dû à la très grande disponibilité des causatifs lexicaux (ex. : *zabavljavam X* - amuser X, *sābarjam X* - renverser X, *čupja X* - casser X, *xranja X* - nourrir X) chez les enfants de cette tranche d'âge. En réalité, qu'ils décrivent une scène causative au moyen du procédé lexical approprié ou qu'ils ciblent l'événement *causateur* ou l'événement *causé*, dans tous ces cas, les enfants âgés de 3 à 4 ans encodent des situations cognitivement plus simples et ce, en faisant usage de dispositifs linguistiques formellement simples. C'est ce qui explique les scores quasi similaires correspondant aux deux stratégies langagières en question (43% et 41%, cf. figure 5 : le premier histogramme du haut à gauche).

Enfin, il arrive que les jeunes bulgarophones n'encodent pas les scènes visionnées comme causatives, tout en fournissant des réponses cohérentes avec le contenu des séquences vidéo. Ces réponses pertinentes en dehors de la causativité incluent principalement le recours à la construction *davam na X da Vprés* (donner à X à ce que Vprés) pour les verbes cibles *pija* (boire) et *jam* (manger) (ex. : *Kenguroto dava na mečeto da jade med* – Le kangourou **donne** au petit ours à **ce qu'il mange du miel.**), ainsi que des réponses différentes de celles qu'on attendait (ex. : *Kakata si dārpa ustata s prāstite* – La grande sœur tire ses lèvres avec les doigts, pour *Kakata se plezi* – La grande sœur tire la langue ; *Bebeto dārži s rāce biberona* – Le bébé tient avec ses mains le biberon, pour *Le bébé boit le biberon*). Selon les scores affichés dans le graphique 1 (du haut à gauche) de la figure 5, les enfants des trois tranches d'âge présentent des tendances quasi similaires quant à la description des scènes visionnées comme non causatives (moyennes comprises entre 15% et 17%).

Centrons-nous à présent sur la production des mécanismes causatifs prévus par notre protocole expérimental. Il s'agit notamment des procédés suivants :

- a) Les causatifs lexicaux *sābarjam* – renverser (cible : *padam* – tomber) et *xranja* – nourrir (cible : *jam* – manger et, le cas échéant, *pija* – boire)<sup>162</sup> ;
- b) Les causatifs morphologiques *razsmivam* – faire rire (cible : *smeja se* – rire) et *razplakvam* – faire pleurer (cible : *plača* – pleurer) ;

<sup>162</sup> Comme mentionné dans les chapitres 4 et 5, l'usage du causatif lexical *xranja X* (nourrir X) lors de la description de la scène où l'on voit une maman qui donne le biberon à son bébé a été jugé pertinent.

- c) La périphrase causative *karam X da Vprés* (inciter X à ce que Vprés) possible avec les six verbes cibles de notre protocole expérimental.

Précisons que dans cette section, les trois mécanismes causatifs sont réunis en une seule catégorie, ce qui permet d'obtenir une image globale sur les capacités des enfants bulgares à produire, à comprendre et à imiter ces dispositifs linguistiques.

Pour analyser la production des mécanismes causatifs en bulgare, nous nous sommes de nouveau basée sur deux indices :

- a) un ratio de la disponibilité (Nombre de fois où l'enfant utilise les mécanismes causatifs / Nombre d'occasions d'utiliser ces dispositifs linguistiques) ;
- b) un ratio de la justesse (Nombre de fois où l'enfant produit correctement les mécanismes causatifs / Nombre de fois où l'enfant utilise ces dispositifs linguistiques).

En observant les scores présentés dans le graphique 2 (du haut au milieu) de la figure 5, on peut dire que même réunis, les trois mécanismes causatifs du bulgare affichent une disponibilité relativement faible (moyennes comprises entre 28% et 34%). Comme chez les francophones, ce phénomène est à mettre en relation avec d'une part, la graduation de nos questions et d'autre part, la spécificité des stimuli vidéo. Ces derniers illustrent des scènes potentiellement causatives descriptibles par l'usage de mécanismes causatifs (ex. : *Kakata razsmiva bebeto* – La grande sœur **fait rire** le bébé), mais également par le recours à d'autres moyens linguistiques (ex. : *Kakata se plezi, a bebeto se smee* – La grande sœur tire la langue et le bébé rit ; *Vălkăt sviri na kitara, za da tancuva babata* – Le loup joue de la guitare pour que la grand-mère danse).

Malgré leur faible disponibilité, les trois procédés causatifs du bulgare affichent des scores très élevés en ce qui concerne leurs emplois justes (moyennes comprises entre 77% et 96%, cf. figure 5, histogramme 3 du haut à droite). Bizarrement, ce sont les enfants les plus âgés de notre échantillon qui fournissent les scores les plus bas (moyenne de 77%). Ce recul est dû principalement à des erreurs avec le causatif morphologique ou avec la périphrase causative (cf. ch. 5, section 5.2.1.1.1., tableau 30). S'agissant du procédé morphologique, les enfants âgés de 5 à 6 ans commettent deux types d'erreurs par surgénéralisation. Les unes consistent à étendre l'usage du préfixe 'raz-' à des bases verbales qui, en principe, ne l'acceptent pas (ex. : *?raztancuvam* – faire danser ; *\*raztăžvam* – rendre triste, faire être triste) ; c'est ce que nous avons qualifié de *surgénéralisations morphologiques*. Les autres

consistent à affixer aux verbes un préfixe différent de ‘raz-’, qui représente en quelque sorte une approximation sémantique de ce dernier (ex. : \**zasmiva*/*\*osmiva*/*\*prismiva* *bebeto* – (elle) **fait rire** le bébé) ; nous avons analysé ces erreurs comme des *surgénéralisations de motivation sémantique*. Rappelons qu’en bulgare, la préfixation ne constitue pas un indice linguistique très valide pour l’expression de la notion de *causativité*. Plus précisément, le préfixe ‘raz-’ ne bénéficie ni d’une disponibilité maximale (car applicable à une cinquantaine de verbes et concurrencé par la périphrase causative *karam X da Vprés*), ni d’une fiabilité maximale (car polysémique) (pour rappel, cf. ch. 5, section 5.2.1.2.1.1.). Dans ces conditions, il n’est pas surprenant que les erreurs par surgénéralisation avec le causatif morphologique se manifestent tardivement et donc, que la maîtrise complète de ce procédé compact de causativisation soit décalée dans le temps.

L’usage de la périphrase causative *karam X da Vprés* (inciter X à ce que Vprés) connaît, lui aussi, deux types d’emplois déviants chez les jeunes bulgares âgés de 5 à 6 ans. Le premier inclut les cas où le verbe causatif sélectionné par les enfants est soit peu usuel (ex. : ?*Pravi da padne drugijat robot* – litt : fait à ce que tombe l’autre robot), soit complètement inacceptable (\**Săzdava da plače* + Ø – litt : crée à ce que rie + Ø). Notons tout de même que, lorsque les enfants ne parviennent pas à retrouver le verbe causatif approprié, ils le remplacent par un autre verbe sémantiquement proche. Le second type d’emplois déviants consiste à produire des ellipses de la périphrase causative. Celle-ci est alors réduite à la *da*-construction (ex. : *da tancuva* – à ce qu’elle danse, pour *Vălkăt kara babata da tancuva* – Le loup **incite** la grand-mère **à ce qu’elle danse** ; *da pie mljako* – à ce qu’il boive du lait, pour *Majkata kara bebeto da pie mljako* – La maman **incite** le bébé **à ce qu’il boive** du lait). Nous avons expliqué ce phénomène par un souci de diminution de l’effort communicatif. En d’autres termes, pour éviter de produire des phrases complexes à deux verbes finis (causatif et non causatif), les enfants entre 5 et 6 ans s’appuyaient sur les informations implicites, disponibles dans la situation de communication et se contentaient d’énoncer uniquement la nouvelle information. Néanmoins, cette explication ne rend pas compte de l’absence d’ellipses chez les enfants appartenant au groupe des 4-5 ans. Par conséquent, ce point mériterait un futur examen plus approfondi.

Comme chez les jeunes francophones, à travers la seconde tâche expérimentale – la compréhension - nous cherchions à explorer les capacités des enfants bulgarophones à

comprendre les mécanismes causatifs de leur langue, lorsqu'ils les entendaient dans les énoncés de l'enquêtrice. Selon les scores présentés dans le premier histogramme (du bas à gauche) de la figure 5, la notion de *causativité* ne semble pas poser de problèmes particuliers aux enfants âgés de 3 à 6 ans (moyennes comprises entre 53% et 61%). Dans un sens général, les jeunes bulgares réussissent la simulation des situations causatives avec les figurines mises à leur disposition. Les tests statistiques ont révélé qu'à ce stade du développement langagier, les capacités des enfants à comprendre les mécanismes causatifs n'étaient pas liées à leurs habiletés à les produire.

La dernière tâche expérimentale – l'imitation avec changement des arguments *causateur* et *causataire* - devait nous permettre d'étudier l'effet du modèle structural adulte sur la production des mécanismes causatifs bulgares. En nous basant sur les scores affichés dans les graphiques respectifs de la figure 5, nous pouvons faire deux constats. D'abord, le rappel de la forme causative fait surtout augmenter les moyennes relatives à la disponibilité des mécanismes causatifs (moyennes comprises entre 40% et 56% en imitation vs 28% - 34% en production). Soulignons que ce sont les scores des enfants âgés de 4 à 5 ans et davantage encore ceux fournis par le groupe des 5-6 ans qui présentent une nette amélioration (de 28% à 43% chez les 4-5 ans et de 32% à 56% chez les 5-6 ans). Ensuite, le modèle structural adulte ne semble pas affecter les emplois justes des mécanismes causatifs, excepté chez les enfants les plus âgés de notre échantillon (moyennes de 82% - 90% - 93% en imitation vs 81% - 96% - 77% en production).

Finalement, les résultats issus des trois tâches expérimentales réalisées auprès des enfants bulgarophones vont *grosso modo* dans le sens de nos attentes. Entre 3 et 6 ans, les jeunes bulgares comprennent bien les mécanismes causatifs de leur langue, lorsqu'ils les entendent dans l'input. De plus, leur façon de produire ces dispositifs linguistiques est très proche de la cible adulte. Toutefois, les enfants doivent faire des progrès au niveau du causatif morphologique. Plus précisément, ils doivent apprendre que seul le préfixe 'raz-' peut véhiculer le sens causatif et ce, avec un nombre limité de verbes. Les enfants doivent également stabiliser l'usage de la construction périphrastique (par exemple, le placement de l'argument *causataire* et le choix du verbe causatif approprié).

Comme chez les francophones, nous avons relevé un problème de disponibilité des mécanismes causatifs. Ceux-ci sont rarement produits de façon spontanée. Face aux stimuli

visuels proposés, les enfants préfèrent décrire des scènes simples en faisant usage de formes linguistiques simples (causatifs lexicaux ou autres verbes non causatifs). Le taux de disponibilité des mécanismes causatifs augmente en imitation, lorsque les enfants fournissent leurs réponses après avoir entendu un modèle structural adulte. Notons que le rappel des formes causatives a un effet positif fort surtout sur la disponibilité et la justesse de ces procédés chez les enfants âgés de 5 à 6 ans.

En conclusion, nous pouvons dire qu'entre 3 et 6 ans, les procédés linguistiques d'expression de la causativité en bulgare sont plutôt bien maîtrisés.

#### **6.1.4. Comparaison inter-langues concernant l'acquisition des mécanismes causatifs**

Les deux sections précédentes étaient centrées sur la comparaison des trois tâches expérimentales au sein de chacune de nos langues cibles. Dans les lignes qui suivent, nous aborderons les mécanismes causatifs dans une perspective inter-langues. D'abord, nous comparerons le français et le bulgare en nous basant sur les habiletés de production et de compréhension des enfants. Ensuite, nous chercherons à établir des liens avec les résultats rapportés dans les études antérieures, portant sur l'acquisition des procédés causatifs. Notre objectif est double. D'une part, nous voulons obtenir une image générale concernant le développement des mécanismes causatifs dans différentes langues du monde. D'autre part, nous souhaitons démontrer que la complexité morphosyntaxique des formes causatives joue un rôle important dans leur acquisition par les enfants.

Pour commencer, nous nous centrons sur les deux langues cibles de notre étude – le français et le bulgare. Ce qui nous intéresse tout particulièrement, c'est la comparaison des causatifs productifs, selon les termes de Shibatani (1975 ; 1976), c'est-à-dire, la comparaison entre le prédicat complexe *faire + V<sub>inf</sub>* en français et les mécanismes morphologique (préfixe 'raz-') et périphrastique (*karam X da V<sub>prés</sub>* – inciter X à ce que V<sub>prés</sub>) en bulgare. S'agissant de la production, nous tiendrons compte des indices de disponibilité et de justesse des procédés linguistiques en question. Pour ce qui est de la compréhension, nous tiendrons compte uniquement de la compréhension totale des mécanismes concernés (c'est-à-dire, les

Acquisition des mécanismes causatifs dans les langues. Aspects syntaxiques et sémantiques

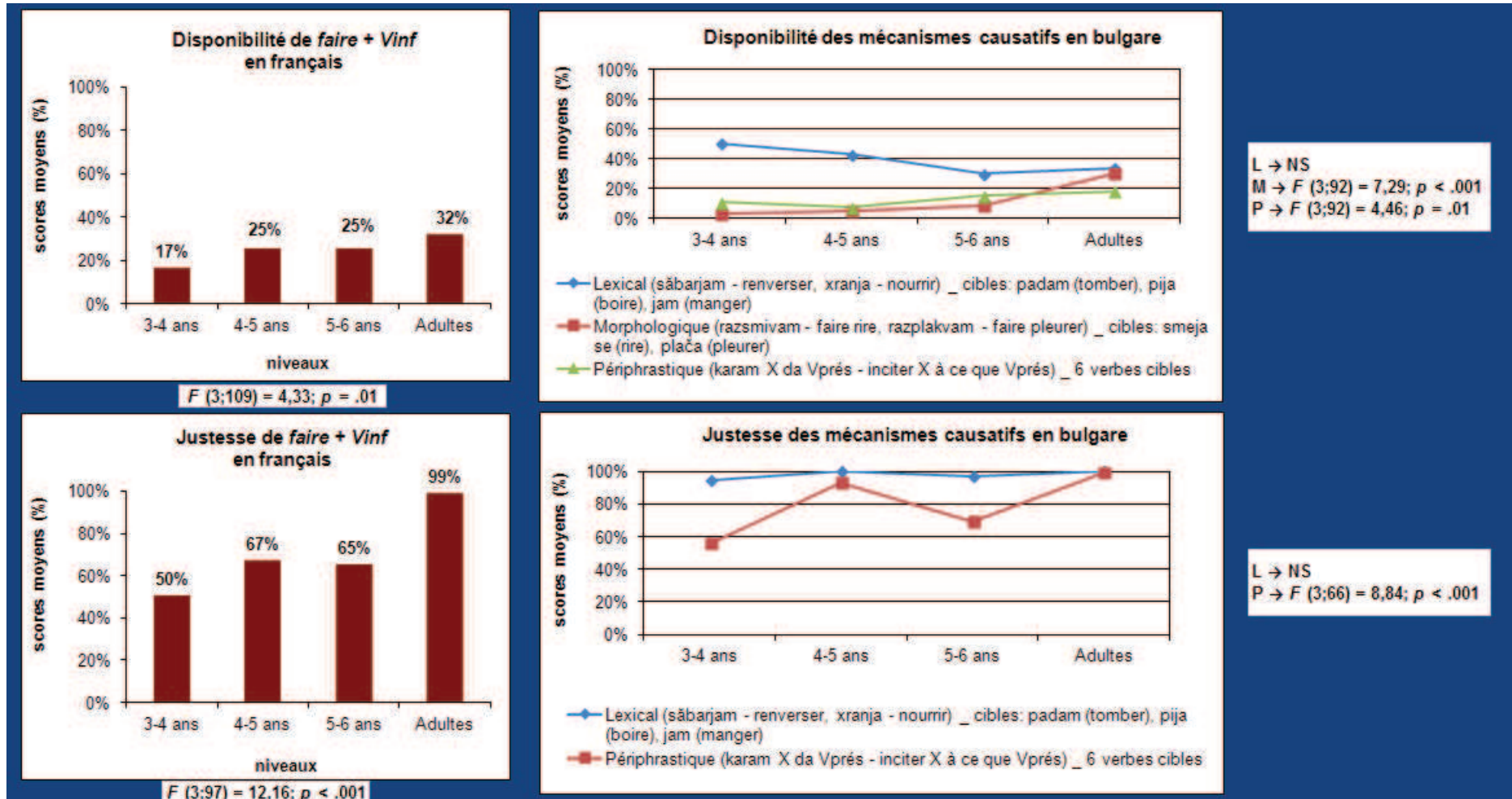
---

cas où l'enfant lui-même représente avec les figurines la situation causative signalée, ou bien, il la fait exécuter à la figurine de la maman).

Les quatre graphiques réunis sous la figure 6 résument les résultats relatifs à la production des mécanismes causatifs dans nos deux langues cibles.



Figure 6 : Comparaison de la disponibilité et de la justesse des mécanismes causatifs en français et en bulgare



## Acquisition des mécanismes causatifs dans les langues. Aspects syntaxiques et sémantiques

Nous estimons qu'une comparaison entre le français et le bulgare du point de vue de la maîtrise des causatifs lexicaux n'a pas tellement d'intérêt dans le cadre de la présente discussion. Ce sont des verbes simples qui servent à encoder des situations causatives également simples, conceptualisables comme un seul événement intégral à deux participants (ex. : *Le kangourou nourrit le petit ours.* ; *La maman nourrit le bébé.* ; *Hercule tue le lion.*). Il n'est donc pas étonnant qu'entre 3 et 6 ans, ces formes synthétiques de causativisation soient maîtrisées par les enfants. Rappelons toutefois qu'en bulgare, le causatif lexical est le mécanisme le plus disponible en production (moyennes comprises entre 30% et 50%, cf. figure 6, graphique 2 du haut à droite). Sa disponibilité baisse avec l'âge au profit de l'activation des autres procédés causatifs. De plus, le causatif lexical présente le plus grand nombre d'emplois justes (moyennes comprises entre 94% et 100%, cf. figure 6, graphique 2 du bas à droite).

Le causatif morphologique du bulgare constitue également un procédé compact (synthétique) de causativisation et nous nous attendions à ce qu'il soit maîtrisé précocement. En revanche, notre étude révèle que son acquisition par les enfants est plutôt tardive. Entre 3 et 6 ans, le causatif morphologique est peu disponible (moyennes comprises entre 3% et 9%, cf. figure 6, graphique 2 du haut à droite). Toutefois, ses rares emplois sont justes, sauf chez les enfants âgés de 5 à 6 ans<sup>163</sup> ; les surgénéralisations que ces derniers produisent indiquent qu'ils sont en train de s'approprier le dispositif linguistique en question. Avant cet âge, les quelques verbes préfixés en 'raz-' encodant des situations causatives sont probablement produits comme des blocks non segmentables.

La comparaison la plus intéressante est celle entre la construction factitive *faire + Vinf* en français et la périphrase causative *karam X da Vprés* (inciter X à ce que Vprés) en bulgare. D'un côté, nous avons un prédicat complexe et de l'autre - une construction moins grammaticalisée à deux verbes finis. En observant les deux histogrammes du haut de la figure 6, nous nous apercevons que *faire + Vinf* est globalement plus disponible que la construction périphrastique du bulgare (moyennes comprises entre 17% et 32% pour la disponibilité de

<sup>163</sup> Nous avons retiré le causatif morphologique du graphique représentant la justesse des trois mécanismes causatifs en bulgare du fait des échantillons très réduits chez les enfants. Sachant que la justesse de ce procédé a été calculée d'après la formule *Morphologique juste pour smeja se (rire), plača (pleurer)/Morphologique général (emplois justes + emplois déviants) pour smeja se (rire), plača (pleurer)*, lorsqu'il n'était pas produit, nous obtenions un dénominateur égal à 0, d'où l'apparition de valeurs manquantes et la réduction de nos trois échantillons d'enfants. Nous rappelons toutefois les scores obtenus : 3-4 ans (1 enfant) – 100% ; 4-5 ans (3 enfants) – 100% ; 5-6 ans (5 enfants) – 50% ; Adultes (22 individus) – 100%.

Acquisition des mécanismes causatifs dans les langues. Aspects syntaxiques et sémantiques

---

*faire + Vinf* et entre 7% et 18% pour la disponibilité de *karam X da Vprés*). Ce résultat est loin d'être surprenant ; la construction factitive constitue le mécanisme causatif par excellence en français, alors que la périphrase causative du bulgare est en compétition avec d'autres dispositifs linguistiques. Concernant les emplois justes des deux procédés analytiques de causativisation, c'est la construction *karam X da Vprés* qui est plus souvent utilisée de façon conventionnelle par les enfants (moyennes comprises entre 56% et 93% vs 50% et 67% pour *faire + Vinf*, cf. figure 6, les deux histogrammes du bas).

Rappelons que sur le plan cognitif (conceptuel), les mécanismes causatifs évoqués ici (*faire + Vinf* en français et les procédés morphologique et périphrastique en bulgare) présentent le même niveau de complexité. Ils renvoient tous à des situations de causation indirecte, où l'événement *causateur* et l'événement *causé* ont chacun leur propre agent et leur propre profil spatio-temporel (Shibatani & Pardeshi, 2002). Par contre, sur le plan formel, ces dispositifs linguistiques présentent différents niveaux de complexité (procédé synthétique, prédicat complexe, construction moins grammaticalisée à deux prédicats autonomes). La comparaison entre le bulgare et le français apporte donc un premier éclairage sur le rôle que joue la complexité morphosyntaxique variable des mécanismes causatifs dans le processus de leur acquisition par les enfants.

Ainsi, l'analyse de nos données nous a menée aux conclusions suivantes.

Premièrement, entre 3 et 6 ans, les jeunes bulgarophones commencent à mettre en œuvre la préfixation par 'raz-' pour exprimer la notion de *causativité* dans leur langue. Ce procédé causatif est formellement simple, mais le fait que sa disponibilité et sa fiabilité en tant qu'indice linguistique sont restreintes explique le retard dans son acquisition par les enfants.

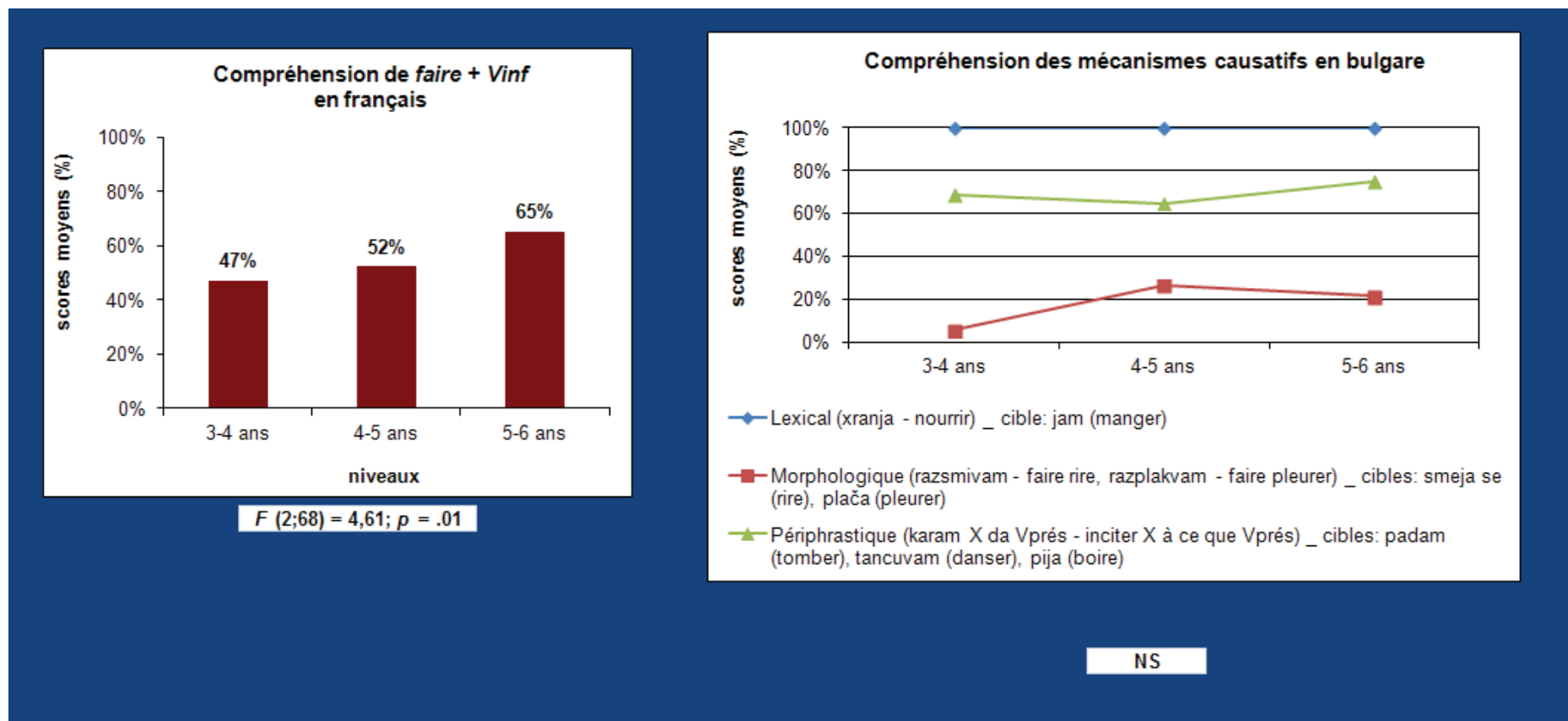
Deuxièmement, nous pouvons dire qu'entre 3 et 6 ans, le prédicat complexe *faire + Vinf* en français est en voie de stabilisation. Les jeunes francophones doivent faire quelques ajustements au niveau de l'intégrité de la séquence *faire + Vinf*. Plus précisément, ils doivent apprendre à ajouter l'auxiliaire *faire* à des verbes qui ne véhiculent pas à eux seuls le sens causatif, ainsi qu'à utiliser la forme infinitive après *faire*. En outre, les enfants doivent stabiliser l'usage de l'argument *causataire*, notamment sa fonction syntaxique lorsqu'il est exprimé par un clitique, mais aussi sa présence dans les énoncés. Soulignons toutefois qu'entre 3 et 6 ans, les erreurs affectant le prédicat complexe *faire + Vinf* sont

occasionnelles ; celles-ci finiront par disparaître complètement grâce aux nouvelles expériences langagières qu'effectuent les enfants.

Troisièmement, le causatif périphrastique du bulgare peut être considéré comme assez bien maîtrisé entre l'âge de 3 et 6 ans. Les enfants appartenant au groupe des 4-5 ans manifestent déjà un niveau de maîtrise très proche de la compétence adulte (moyenne de 93%). Or, ce n'est pas le cas de la construction factitive chez les jeunes francophones du même âge (moyenne de 67%). Ce fait nous permet de dire que le causatif périphrastique du bulgare est acquis avant le prédicat complexe *faire + Vinf*. Rappelons qu'en bulgare, hormis les verbes causatifs usuels *karam/nakarvam* (imperf) – *da nakaram* (perf) (inciter à, faire en sorte que), il existe également d'autres verbes susceptibles de véhiculer un sens causatif, parfois combiné à différentes nuances modales. Par exemple, les verbes *nareždam* (ordonner), *porāčvam* (commander), *zastavjam* (obliger), *sklonjavam* (persuader), *pozvoljavam* (permettre) (cf. Novakova, 2002 : 108). Ainsi, la périphrase causative du bulgare prend une forme plus générale du type *V1 causatif + da (conj) + V2 présent*. Bien qu'entre 3 et 6 ans, les scores des jeunes bulgarophones en production juste du causatif périphrastique soient relativement élevés, la maîtrise complète de ce procédé analytique de causativisation nécessite quelques ajustements. Sur le plan sémantique par exemple, les enfants doivent découvrir l'ensemble des verbes susceptibles d'introduire la *da*-construction au sein de la périphrase causative. Sur le plan syntaxique, ils doivent stabiliser l'usage des phrases complexes, où tous les arguments sont présents et occupent la position syntaxique appropriée.

Comparons à présent la compréhension des mécanismes causatifs en français et en bulgare. Il faut rappeler qu'à la différence des enfants francophones qui étaient toujours confrontés au prédicat complexe *faire + Vinf*, les jeunes bulgares, quant à eux, étaient exposés aux trois procédés causatifs disponibles dans leur langue (lexical – testé avec le verbe cible *jam* (manger), morphologique – testé avec les cibles *smeja se* (rire) et *plača* (pleurer) et périphrastique – testé avec les verbes *padam* (tomber), *tancuvam* (danser), *pija* (boire) (cf. ch. 3, section 3.2.2.2., tableau 10). La comparaison qui présente un intérêt particulier pour nous est à nouveau celle entre les causatifs productifs (le prédicat complexe *faire + Vinf* en français vs la préfixation par 'raz-' et la périphrase causative en bulgare). Les résultats respectifs sont résumés dans les deux histogrammes de la figure 7.

Figure 7 : Comparaison des capacités de compréhension des mécanismes causatifs chez des enfants francophones et bulgarophones



Les résultats présentés dans les deux graphiques de la figure 7 nous permettent de faire les constats suivants.

Dans un premier temps, nous pouvons dire que le causatif morphologique est plus ou moins disponible pour l'activité de compréhension (moyennes comprises entre 6% et 26%, cf. figure 7, l'histogramme de droite). Certes, les taux de réussite en simulation des situations causatives impliquant les verbes cibles *smeja se* (rire) et *plača* (pleurer) restent bas, mais rappelons que c'est également le cas des enfants francophones en ce qui concerne la compréhension de *faire rire* et de *faire pleurer* (moyennes comprises entre 4% et 22%, cf. ch. 4, section 4.2.2., tableau 23). Dans les deux langues étudiées, nous avons expliqué ce phénomène par la faisabilité des scènes, jugée plus difficile en l'occurrence, comparé à celle d'une situation, telle que *xranja bebeto* (nourrir le bébé/faire manger le bébé), par exemple. Cependant, les comportements adoptés par les jeunes français et bulgares divergent sur un point important. Plus précisément, les enfants francophones tentent de compenser la non réalisation des scènes autour de *faire rire* et de *faire pleurer* par des explications pertinentes (ex. : *La maman fait pleurer le bébé. A toi maintenant, fais comme la maman !* → *Par exemple, la maman a donné une fessée au bébé.*) (scores moyens allant de 18% à 30%, cf. ch. 4, section 4.2.2., tableau 23). Les enfants bulgarophones, en revanche, restent réticents (moyennes comprises entre 3,7% et 5,6%, cf. ch. 5, section 5.2.2., tableau 38). Cette divergence au niveau des comportements suggère qu'entre 3 et 6 ans, la représentation mentale du causatif morphologique n'est pas encore suffisamment précise, que ce soit pour l'activité de compréhension ou celle de production.

Dans un second temps, il faut dire qu'entre 3 et 6 ans, la périphrase causative du bulgare est bien comprise par les enfants (scores moyens entre 65% et 75%, cf. figure 7, l'histogramme de droite). Rappelons que les emplois justes de cette construction sont déjà très proches de la compétence adulte (cf. figure 6 *supra*). Par conséquent, il ne fait aucun doute qu'à ce stade du développement langagier, le causatif périphrastique du bulgare est tout à fait disponible pour les deux activités langagières – production et compréhension. S'agissant des enfants francophones, ceux-ci affichent des scores plus bas en compréhension du prédicat complexe *faire + Vinf* (moyennes allant de 47% à 65%, cf. figure 7, l'histogramme de gauche) ; de plus, il existe toujours des écarts significatifs entre le groupe des 5-6 ans et les deux autres échantillons d'enfants (avec le groupe des 3-4 ans :  $p = .004$  ; avec le groupe des

Acquisition des mécanismes causatifs dans les langues. Aspects syntaxiques et sémantiques

---

4-5 ans :  $p = .05$ ). Toutefois, nous avons conclu à la disponibilité de la construction factitive pour les deux activités langagières – production et compréhension (*cf.* section 6.1.2. ci-dessus).

Nous venons de comparer les performances des enfants francophones et bulgarophones en production et en compréhension des mécanismes causatifs de leur langue. Dans les lignes qui suivent, nous chercherons à établir des liens avec les résultats rapportés dans les études antérieures sur l'acquisition de ces dispositifs linguistiques (pour rappel, *cf.* ch. 2, section 2.3.1.). Comme annoncé précédemment, notre souhait est de dresser un scénario développemental général concernant la maîtrise progressive des procédés causatifs chez des enfants exposés à différentes langues. Par ailleurs, nous voulons mettre en avant les facteurs qui jouent un rôle important dans ce processus acquisitionnel.

Afin d'obtenir une image globale sur l'évolution des formes causatives dans le langage enfantin, nous proposons le tableau suivant :

Acquisition des mécanismes causatifs dans les langues. Aspects syntaxiques et sémantiques

Tableau 40 : Acquisition des mécanismes causatifs dans les langues

Mécanismes causatifs	Age approximatif d'acquisition	Activité(s) langagière(s) observée(s)	Exemples d'études
<b>Lexical</b> <i>(explode, break, kill; nourrir, renverser...)</i>	Maitrise très précoce <b>(entre 1 et 2 ans)</b>	Production (discours spontané)	Nombreuses Bowerman (1974) Allen (1998) etc.
	<b>Exception :</b> en Min méridional <b>(au-delà de 3 ans)</b>	Production (discours spontané)	Lin & Tsay (2008)
<b>Morphologique</b> <i>(fall-fell; öl-dür ; razsmivam...)</i>	Maitrise précoce <b>(entre 2 et 3 ans)</b>	Production (discours spontané) &	Courtney (2002)
	<b>Exceptions :</b> ‘-(s)ase’ en japonais <b>(entre 4 et 5 ans)</b>	Compréhension Production (discours spontané) & Compréhension	Ammon & Slobin (1979) Murasugi et al. (2004)
	‘raz-’ en bulgare <b>(au-delà de 5-6 ans)</b>	Production & Compréhension & Imitation	Okabe (2008) Notre travail de recherche
<b>Prédicat complexe</b> <i>(faire Vinf)</i>	Maitrise située <b>entre 3 et 4 ans</b> (avec les verbes intransitifs) & <b>au-delà de 4-5 ans</b> (avec les verbes transitifs)	Production avec ou sans modèle structural adulte &	Sarkar (2000 ; 2002)
		Production & Compréhension & Imitation	Notre travail de recherche
<b>Construction périphrastique</b> <i>(karam X da V prés....)</i>	Maitrise située <b>entre 4 et 5 ans</b>	Production & Compréhension & Imitation	Notre travail de recherche

Ce tableau récapitulatif montre une fois de plus la pertinence des approches fonctionnelles, notamment le Modèle de compétition (Bates & MacWhinney, 1987 ; 1989), pour l'explication du rythme d'acquisition des différents faits de langue, ici les mécanismes causatifs.

Le premier facteur important est la fréquence générale de l'indice linguistique (ou sa 'cue availability'). S'agissant des mécanismes causatifs, ce paramètre n'a pas été étudié de façon systématique ; en nous appuyant sur notre propre travail de recherche, nous pouvons dire que ces formes linguistiques ne sont pas très fréquentes dans l'input (pour rappel, cf. ch. 3, section 3.2.1.). A l'avenir, il serait judicieux d'explorer la fréquence des procédés causatifs, principalement dans le discours adressé à de jeunes enfants. C'est notamment la rareté des



causatifs lexicaux en Min méridional qui explique le retard dans leur acquisition par les enfants (*cf.* tableau 40 ci-dessus).

Le second facteur est lié à l'usage systématique d'un indice linguistique pour l'expression d'une fonction communicative précise (ou sa 'cue reliability'). Concernant l'encodage de la causativité, nous avons vu que, lorsque les affixes causatifs présentaient une certaine ambigüité, leur acquisition par les enfants était décalée dans le temps (*cf.* tableau 40 *supra*). Selon les études de Matsumoto (1998) et de Murasugi, Hashimoto et Kato (2004), le suffixe japonais '-(s)ase' marque aussi bien des causatifs morphologiques, que des causatifs lexicaux ; cette spécificité rend l'indice linguistique en question moins fiable, d'où son acquisition tardive. Pareillement, dans le cadre de notre travail de recherche, nous avons vu que le préfixe 'raz-' était polysémique, qu'il n'était pas applicable à tous les verbes bulgares et que de plus, il était en concurrence avec d'autres dispositifs causatifs (pour rappel, *cf.* ch. 5, la fin de la section 5.2.1.2.1.1.). Toutes ces caractéristiques affaiblissent considérablement sa fiabilité en tant qu'indice linguistique pour l'encodage de la causativité et expliquent ainsi sa maîtrise tardive par les enfants.

Le dernier facteur déterminant l'ordre d'acquisition des formes linguistiques est la complexité (ou 'cue cost'). Celle-ci opère sur deux plans, à savoir le plan sémantique et cognitif et le plan formel. Par exemple, la notion de *causativité*, qui nous intéresse tout particulièrement, semble être assez difficile. Elle nécessite la conceptualisation d'une macro-situation, composée de deux micro-scènes, dont l'une est la cause et l'autre la conséquence. L'événement *causateur* n'est représenté en surface que par son agent – l'instigateur du procès principal. Les deux événements constitutifs (causateur et causé) ont chacun leur propre agent et leur propre profil spatio-temporel (Shibatani & Pardeshi, 2002).

Par ailleurs, dans les langues, la notion de *causativité* que nous venons de décrire est encodée dans des constructions de complexité morphosyntaxique variable. Le tableau 40 ci-dessus montre que les procédés synthétiques (compacts) de causativisation, tels les causatifs lexicaux et morphologiques, sont globalement acquis avant les procédés moins compacts (analytiques), tels les prédicats complexes et les constructions périphrastiques. L'étude inter-langues menée par Ammon et Slobin (1979) est particulièrement éclairante dans ce sens-là. En premier lieu, les auteurs constatent que les suffixes causatifs du turc atteignent 100% de réussite en compréhension entre l'âge de 2 et 3 ans. En revanche, ce n'est pas le cas des trois

Acquisition des mécanismes causatifs dans les langues. Aspects syntaxiques et sémantiques

---

autres langues étudiées, qui utilisent des constructions plus ou moins complexes (prédicat complexe en italien, constructions moins grammaticalisées à deux prédicats en anglais et en serbo-croate). En second lieu, les chercheurs avancent l'hypothèse que dans les langues où la causativité est exprimée par des prédicats complexes (français, italien), l'ordre Nom + Prédicat complexe + Nom serait moins ambigu pour l'enfant, car il mettrait facilement en évidence les deux participants à la situation causative – le causateur et le causataire. Par conséquent, ces constructions causatives seraient maîtrisées plus tôt. En revanche, dans les langues où la causativité est exprimée par des constructions moins grammaticalisées à deux prédicats autonomes (anglais, serbo-croate), l'ordre Nom (causateur) + Verbe 1 (causatif) + Nom (causataire) + Verbe 2 (lexical) serait plus confus pour les enfants. Par conséquent, ces constructions périphrastiques émergeraient plus tard dans le développement langagier. Dans le cadre de notre recherche, nous avons tendance à considérer la périphrase causative du bulgare Nom (causateur) + karam (verbe causatif) + Nom (causataire) + da (conj) + Verbe lexical (au présent) comme moins complexe, comparé à la construction factitive en français, du fait du moindre degré de grammaticalisation de la première. Ceci va à l'encontre de l'hypothèse formulée par Ammon et Slobin. Bref, pour savoir ce qu'il en est vraiment, il est nécessaire de mener des études plus poussées, impliquant des langues qui expriment la causativité de façon analytique.

## 6.2. Conclusion et perspectives

Dans cette dernière section, nous aborderons quelques avantages et limites de notre étude contrastive. Nous tenterons également de suggérer des pistes pour de futures recherches.

L'un des avantages de notre travail de recherche consiste en la possibilité qu'il offre d'observer chez les enfants plusieurs habiletés avec les constructions causatives, à savoir leurs capacités à produire, à comprendre ou à imiter ces dispositifs linguistiques. En premier lieu, nos données convergent pour montrer que la conceptualisation de la causativité est en avance par rapport à la production conventionnelle des mécanismes causatifs. Deux faits justifient ce constat. Le premier est que les enfants francophones et bulgarophones comprennent le sens causatif, car ils parviennent à représenter avec des figurines différentes scènes causatives. Le second fait est que dans la plupart des cas, les jeunes français et bulgares arrivent à décrire la situation causative, que ce soit par l'usage des dispositifs linguistiques appropriés ou par l'encodage de l'événement *causateur* et de l'événement *causé*. Pour ce qui est de la difficulté en production, nous pensons que celle-ci réside dans la complexité des formes causatives. En d'autres termes, ce qui rend compte de la facilité ou de la difficulté de l'acquisition est le degré de compacité des mécanismes causatifs, donc un paramètre morphosyntaxique ; plus on s'éloigne des procédés synthétiques (les causatifs lexicaux), plus les structures causatives deviennent difficiles à apprendre. En deuxième lieu, notre travail révèle que la complexité (sémantico-cognitive et formelle) ne suffit pas toujours pour rendre compte de l'ordre d'acquisition des mécanismes causatifs. Ce qui importe également, c'est la validité de ces unités en tant qu'indices linguistiques, autrement dit, leur disponibilité (ou fréquence dans l'input) et leur fiabilité (ou spécialisation dans l'encodage de la notion de *causativité*) (ex. le cas du causatif lexical en Min méridional ou celui du causatif morphologique en bulgare).

Etant donné que les mécanismes causatifs du bulgare ne sont pas étudiés sur le plan développemental, l'autre avantage de notre travail de recherche consiste notamment en la possibilité qu'il offre d'obtenir une première idée générale sur l'évolution de ces formes linguistiques spécifiques.

Par contre, la décision d'inclure dans notre étude uniquement des enfants scolarisés (entre 3 et 6 ans) nous a privée de l'opportunité d'observer la *naissance* des mécanismes causatifs bulgares. S'agissant du français, grâce à l'étude de Sarkar (2000 ; 2002), nous

## Conclusion et perspectives

connaissions aujourd'hui les trois principales étapes caractérisant l'émergence et la maîtrise progressive du prédicat complexe *faire + Vinf* chez de jeunes francophones. Pour le bulgare, en revanche, ce n'est pas le cas. Par conséquent, afin de pouvoir dresser des scénarios développementaux aboutis concernant les mécanismes causatifs bulgares, à l'avenir, il conviendrait d'inclure une tranche d'âge supplémentaire, à savoir des enfants âgés de 2 à 3 ans. Il serait également intéressant de mener des études longitudinales auprès de jeunes bulgarophones et de croiser les données ainsi obtenues avec celles issues des expériences en situation contrôlée.

Une autre piste qui nous semble intéressante à explorer est liée aux éventuels parallèles entre la grammaticalisation et l'acquisition des constructions causatives. Nous avons fait un premier pas dans cette direction (cf. Bezinska & Novakova, 2010). De nombreux chercheurs se sont déjà interrogés sur les liens possibles entre l'évolution historique des faits de langue et la construction langagière chez l'enfant (Slobin, 1994 ; 2002 ; 2005 ; Givón, 2009 ; Morgenstern, 2009 ; Diessel, 2011 *inter alia*)<sup>164</sup>. Une telle étude peut sembler justifiée pour différentes raisons. D'un côté, il faut dire que les deux processus concernés se produisent grâce à l'usage. Selon les termes de Tomasello (2004), c'est par l'usage que le langage se serait développé dans l'histoire des hommes. L'évolution de la langue en diachronie est, elle aussi, motivée par l'usage (Kemmer & Israel, 1994 ; Bybee, 2000). Quant à la construction langagière chez l'enfant, les théories basées sur l'usage démontrent que ce dernier est bien au cœur du processus développemental en question (Tomasello, 2003). D'un autre côté, les changements qui surviennent dans une langue au cours de son histoire semblent orientés vers une simplification du système. L'enfant, lui aussi, commence par acquérir des structures simples et concrètes et ce n'est que graduellement qu'il développe des schémas abstraits.

Cependant, il existe plusieurs points de divergence entre la grammaticalisation sur le plan phylogénétique et celle qui opère sur le plan ontogénétique. Par exemple, l'évolution diachronique est initiée par des locuteurs adultes, qui disposent déjà d'un système linguistique bien établi ; de plus, c'est un processus collectif (Morgenstern, 2009 : 111). La construction langagière, en revanche, est un processus individuel ; les enfants doivent s'approprier la langue sur la base des modèles qui leur parviennent de l'input (*idem*).

<sup>164</sup> Chez Morgenstern (2009 : 103 – 115), on trouve une comparaison très approfondie des deux processus : d'une part, la grammaticalisation en diachronie et d'autre part, la grammaticalisation en acquisition du langage.

Conclusion et perspectives

---

Enfin, bien qu'elle soit intéressante, l'étude de la grammaticalisation sur le plan diachronique et aussi développemental doit se faire avec prudence.

---

**BIBLIOGRAPHIE**

- Abeillé, A., & Godard, D. (2001). Deux types de prédicats complexes dans les langues romanes. *Linx*, (45), 167–175.
- Abeillé, A., & Godard, D. (2003). Les prédicats complexes dans les langues romanes. In D. Godard (Éd.), *Les langues romanes: problèmes de la phrase simple* (p. 125–184). Paris: CNRS Editions.
- Aissen, J. (1979). *The syntax of causative constructions*. New York/London: Garland Publishing.
- Aissen, J. L., & Perlmutter, D. M. (1983). Clause reduction in Spanish. In D. M. Perlmutter (Éd.), *Studies in Relational Grammar 1* (p. 360-404). Chicago: University of Chicago Press.
- Akhtar, N., & Tomasello, M. (1997). Young children's productivity with word order and verb morphology. *Developmental Psychology*, 33 (6), 952-965.
- Aksu-Koç, A., & Slobin, D. I. (1985). The acquisition of Turkish. In D. I. Slobin (Éd.), *The crosslinguistic study of language acquisition: The data* (Vol. 1, p. 839–880). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Allen, S. E. (1998). Categories within the verb category: learning the causative in Inuktitut. *Linguistics*, 36 (4), 633–678.
- Alsina, A. (1996). *The role of argument structure in grammar: evidence from Romance*. Stanford: CSLI Publications.
- Amberber, M. (2000). Valency-changing and valency-encoding devices in Amharic. In R. M. W. Dixon & A. Y. Aikhenvald (Éds.), *Changing valency: case studies in transitivity* (p. 312–332). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ambridge, B. (2012). Assessing grammatical knowledge. In E. Hoff (Éd.), *Research methods in child language: a practical guide* (p. 113-132). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Ambridge, B., & Pine, J. M. (2006). Testing the agreement/tense omission model using an elicited imitation paradigm. *Journal of Child Language*, 33 (4), 879-898.
- Ambridge, B., Pine, J. M., Rowland, C. F., & Young, C. R. (2008). The effect of verb semantic class and verb frequency (entrenchment) on children's and adults' graded judgements of argument-structure overgeneralization errors. *Cognition*, 106 (1), 87–129.

- Ambridge, B., Rowland, C. F., & Pine, J. M. (2008). Is structure dependence an innate constraint? New experimental evidence from children's complex question production. *Cognitive Science*, 32 (1), 222–255.
- Ammon, M. S., & Slobin, D. I. (1979). A cross-linguistic study of the processing of causative sentences. *Cognition*, 7 (1), 3–17.
- Antonov, A. (2006). *Le bulgare: une langue slave entre centre et périphérie*. Communication orale présentée au colloque « Centre et périphérie », Paris, Collège de France. Disponible sur :  
[http://www.republiquedemacedoine.com/cms/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=50&Itemid=153&lang=fr](http://www.republiquedemacedoine.com/cms/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=50&Itemid=153&lang=fr)
- Atanasova, A. (2008). Predstavki i predstavkovi kompleksi v sãstava na poliprefigiranite glagoli v sãvremennija bãlgarski knižoven ezik (Préfixes et complexes de préfixes dans la composition des verbes polypréfixés en bulgare littéraire moderne). *Bãlgarski ezik (Langue bulgare)*, 4. Disponible sur : [http://www.balgarskiezik.org/4-2008/A\\_ATANASOVA.pdf](http://www.balgarskiezik.org/4-2008/A_ATANASOVA.pdf)
- Babby, L. H. (1993). Hybrid causative constructions: benefactive causative and adversity passive. In B. Comrie & M. Polinsky (Éds.), *Causatives and transitivity* (Vol. 23, p. 343–367). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Baker, C. L. (1979). Syntactic theory and the projection problem. *Linguistic Inquiry*, 10 (4), 533–581.
- Barlow, M., & Kemmer, S. (2000). *Usage-based models of language*. Stanford: CSLI publications.
- Bates, E., & Goodman, J. C. (1997). On the inseparability of grammar and the lexicon: evidence from acquisition, aphasia and real-time processing. *Language and Cognitive Processes*, 12 (5/6), 507–584.
- Bates, E., & MacWhinney, B. (1982). Functionalist approaches to grammar. In E. Wanner & L. R. Gleitman (Éds.), *Language acquisition: the state of the art* (p. 173–218). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bates, E., & MacWhinney, B. (1987). Competition, variation, and language learning. In B. MacWhinney (Éd.), *Mechanisms of Language Acquisition. Papers presented at the 20th Annual Carnegie-Mellon Symposium on Cognition* (Vol. 20, p. 157–193). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Bates, E., & MacWhinney, B. (1989). Functionalism and the Competition model. In B. MacWhinney & E. Bates (Éds.), *The crosslinguistic study of sentence processing* (p. 3–73). Cambridge: Cambridge University Press.
- Berman, R. A. (1982). Verb-pattern alternation: the interface of morphology, syntax, and semantics in Hebrew child language. *Journal of Child Language*, 9 (1), 169–191.
- Bever, T. G. (1970). The cognitive basis for linguistic structures. In J. R. Hayes (Éd.), *Cognition and the development of language* (p. 279–362). New York: Wiley & Sons.
- Bezinska, Y. (2010a). Le prédicat complexe faire + Vinf dans une perspective diachronique et acquisitionnelle. In M. De Gioia (Éd.), *Actes du 27e Colloque International sur le Lexique et la Grammaire (L'Aquila, 10-13 septembre 2008)* (p. 145–162). Rome: Aracne.
- Bezinska, Y. (2010b). Les causatifs dans le langage des enfants français et bulgares entre 3 et 6 ans. In I. Novakova & E. Dontchenko (Éds.), *Grammaire et lexique: regards croisés* (p. 57–72). Astrakhan, Russie & Grenoble, France: Maison d'édition de l'Université d'Etat d'Astrakhan (Russie); ELLUG, Université Stendhal, Grenoble (France).
- Bezinska, Y., & Chevrot, J.-P. (2010). Acquisition des constructions causatives en bulgare et en français: production, compréhension, imitation. In *Actes du Colloque AcquisiLyon 2009*. Lyon, France, 3-4 décembre 2009. Disponible sur : <http://www.ddl.ish-lyon.cnrs.fr/colloques/AcquisiLyon/pageweb/Fichier/Bezinska.pdf>
- Bezinska, Y., Chevrot, J.-P., Novakova, I., & Nardy, A. (2010). L'acquisition de faire + Vinf en français: production, compréhension, imitation. In *Actes du Congrès Mondial de Linguistique Française*. La Nouvelle-Orléans, Etats-Unis, 12-15 juillet 2010. Disponible sur : [http://www.linguistiquefrancaise.org/index.php?option=com\\_article&access=doi&doi=10.1051/cmlf/2010227&Itemid=129](http://www.linguistiquefrancaise.org/index.php?option=com_article&access=doi&doi=10.1051/cmlf/2010227&Itemid=129)
- Bezinska, Y., & Novakova, I. (2010). Grammaticalisation et acquisition des constructions causatives en français et en bulgare. *CogniTextes (Revue de l'Association française de linguistique cognitive)*, 5. Disponible sur : <http://cognitextes.revues.org/346>
- Blagoeva, D., Koeva, S., & Murdarov, V. (2012). *Bălgarskijat ezik v digitalnata epoxa (The Bulgarian language in the digital age)*. (G. Rehm & H. Uszkoreit, Éds.). Berlin: Springer. Disponible sur : <http://www.meta-net.eu/whitepapers/e-book/bulgarian.pdf>
- Blinkenberg, A. (1960). *Le problème de la transitivité en français moderne: essai syntactico-sémantique*. Copenhague: Munksgaard.



- Bloom, L., Hood, L., & Lightbown, P. (1974). Imitation in language development: if, when, and why. *Cognitive Psychology*, 6 (3), 380–420.
- Bloom, L., Tinker, E., & Margulis, C. (1993). The words children learn: evidence against a noun bias in early vocabularies. *Cognitive Development*, 8 (4), 431–450.
- Borer, H., & Wexler, K. (1987). The maturation of syntax. In T. Roeper & E. Williams (Éds.), *Parameter setting* (Vol. 4, p. 123-172). Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.
- Bowerman, M. (1974). Learning the structure of causative verbs: a study in the relationship of cognitive, semantic and syntactic development. *Papers and Reports on Child Language Development*, (8), 142–178.
- Bowerman, M. (1982a). Evaluating competing linguistic models with language acquisition data: implications of developmental errors with causative verbs. *Quaderni di semantica*, 3 (1), 5–66.
- Bowerman, M. (1982b). Reorganizational processes in lexical and syntactic development. In E. Wanner & L. R. Gleitman (Éds.), *Language acquisition: the state of the art* (p. 319-346). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bowerman, M., & Croft, W. (2008). The acquisition of the English causative alternation. In M. Bowerman & P. Brown (Éds.), *Crosslinguistic perspectives on argument structure: implications for learnability* (p. 279–308). New York: Taylor & Francis Group.
- Braine, M. D. (1963). The ontogeny of English phrase structure: the first phase. *Language*, 39 (1), 1–13.
- Braine, M. D. (1976). Children's first word combinations. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 41 (1), 1–104.
- Braine, M. D., Brody, R. E., Fisch, S. M., Weisberger, M. J., & Blum, M. (1990). Can children use a verb without exposure to its argument structure. *Journal of Child Language*, 17 (2), 313–342.
- Braine, M. D., & Brooks, P. J. (1995). Verb argument structure and the problem of avoiding an overgeneral grammar. In M. Tomasello & W. E. Merriman (Éds.), *Beyond names for things: young children's acquisition of verbs* (p. 353-376). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brooks, P. J., & Tomasello, M. (1999a). How children constrain their argument structure constructions. *Language*, 75 (4), 720–738.

- Brooks, P. J., & Tomasello, M. (1999b). Young children learn to produce passives with nonce verbs. *Developmental Psychology*, 35 (1), 29-44.
- Brooks, P. J., Tomasello, M., Dodson, K., & Lewis, L. B. (1999). Young children's overgeneralizations with fixed transitivity verbs. *Child Development*, 70 (6), 1325-1337.
- Brooks, P. J., & Zizak, O. (2002). Does preemption help children learn verb transitivity? *Journal of Child Language*, 29 (4), 759-781.
- Brown, R. (1973). *A first language: the early stages*. Harvard: Harvard University Press.
- Brown, R., & Fraser, C. (1963). The acquisition of syntax. In C. N. Cofer & B. S. Musgrave (Éds.), *Verbal behavior and learning: problems and processes* (p. 158-209). New York: McGraw-Hill Book Company.
- Brown, R., & Hanlon, C. (1970). Derivational complexity and order of acquisition in child speech. In J. R. Hayes (Éd.), *Cognition and the development of language* (p. 11-53). New York: Wiley & Sons.
- Bybee, J. (1985). *Morphology: a study of the relation between meaning and form* (Vol. 9). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Bybee, J. (1995). Regular morphology and the lexicon. *Language and Cognitive Processes*, 10 (5), 425-455.
- Bybee, J. (2000). The phonology of the lexicon: evidence from lexical diffusion. In M. Barlow & S. Kemmer (Éds.), *Usage-based models of language* (p. 65-85). Stanford: CSLI Publications.
- Bybee, J., & Scheibman, J. (1999). The effect of usage on degrees of constituency: the reduction of « don't » in English. *Linguistics*, 37 (4), 575-596.
- Bybee, J., & Thompson, S. (1997). Three frequency effects in syntax. In *Proceedings of the Twenty-Third Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society: General Session and Parasession on Pragmatics and Grammatical Structure* (Vol. 23, p. 378-388). Berkeley: Berkeley Linguistics Society.
- Chamberlain, J. T. (1986). *Latin antecedents of French causative faire*. Berne: Peter Lang.
- Chan, A., Lieven, E., & Tomasello, M. (2009). Children's understanding of the agent-patient relations in the transitive construction: cross-linguistic comparisons between Cantonese, German, and English. *Cognitive Linguistics*, 20(2), 267-300.

- Chomsky, C. (1969). *The acquisition of syntax in children from 5 to 10*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Chomsky, N. (1959). A review of BF Skinner's verbal behavior. *Language*, 35 (1), 26–58.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Chomsky, N. (1968). Trois modèles de description du langage. *Langages*, 3 (9), 51–76.
- Chomsky, N. (1980a). Rules and representations. *Behavioral and Brain Sciences*, 3 (1), 1–15.
- Chomsky, N. (1980b). *Rules and representations*. New York: Columbia University Press.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on government and binding* (Vol. 9). Dordrecht: Foris Publications.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: its nature, origins, and use*. Westport: Greenwood Publishing Group.
- Chomsky, N. (1995). *The Minimalist program* (Vol. 28). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Chomsky, N. (2000). *New horizons in the study of language and mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, E. V. (1985). The acquisition of Romance, with special reference to French. In D. I. Slobin (Éd.), *The crosslinguistic study of language acquisition: The data* (Vol. 1, p. 687–782). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Comrie, B. (1976). The syntax of causative constructions: cross-language similarities and divergences. In M. Shibatani (Éd.), *Syntax and Semantics: The Grammar of Causative Constructions* (Vol. 6, p. 261–312). New York/San Francisco/London: Academic Press.
- Comrie, B. (1981). *Language universals and language typology*. Oxford: Basil Blackwell Publisher.
- Courtney, E. H. (2002). Child acquisition of Quechua causatives and change-of-state verbs. *First Language*, 22 (1), 29–71.
- Creissels, D. (2004a). Les principaux autres types de voix qui affectent l'argument-sujet. In *Cours de syntaxe générale*. Disponible sur : <http://lesla.univ-lyon2.fr/sites/lesla/IMG/pdf/doc-359.pdf>
- Creissels, D. (2004b). Phrases complexes et prédicats complexes (fusion de prédicats). In *Cours de syntaxe générale*. Disponible sur : <http://lesla.univ-lyon2.fr/sites/lesla/IMG/pdf/doc-377.pdf>

- 
- Creissels, D. (2006a). *Syntaxe générale: une introduction typologique 1. Catégories et constructions* (Vol. 1). Paris: Lavoisier.
- Creissels, D. (2006b). *Syntaxe générale: une introduction typologique 2. La phrase* (Vol. 2). Paris: Lavoisier.
- Croft, W. (2001). *Radical construction grammar: syntactic theory in typological perspective*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Croft, W. (2013). Radical construction grammar. In T. Hoffmann & G. Trousdale (Éds.), *The Oxford Handbook of Construction Grammar* (p. 211-232). Oxford/New York: Oxford University Press.
- Croft, W., & Cruse, A. (2004). *Cognitive linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Damourette, J., & Pichon, É. (1936). *Des mots à la pensée: essai de grammaire de la langue française. Le verbe (1911-1936)* (Vol. 5). Paris: Collection des linguistes contemporains.
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2007). *Statistiques sans maths pour psychologues. SPSS pour Windows, QCM et exercices corrigés*. Bruxelles: De Boeck.
- Danell, K. J. (1979). *Remarques sur la construction dite causative: faire (laisser, voir, entendre, sentir) + infinitif* (Vol. 9). Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Desclés, J.-P., & Guentchéva, Z. (1998). Causalité, causativité, transitivité. In L. Kulikov & H. Vater (Éds.), *Typology of Verbal Categories. Papers presented to Vladimir Nedjalkov on the occasion of his 70th birthday* (Vol. 382, p. 7-27). Tübingen: Niemeyer.
- Diessel, H. (2004). *The acquisition of complex sentences* (Vol. 105). Cambridge: Cambridge University Press.
- Diessel, H. (2011). Grammaticalization and language acquisition. In H. Narrog & B. Heine (Éds.), *The Oxford Handbook of Grammaticalization* (p. 130-141). Oxford/New York: Oxford University Press.
- Diessel, H. (2013). Construction grammar and first language acquisition. In T. Hoffmann & G. Trousdale (Éds.), *The Oxford Handbook of Construction Grammar* (p. 347-364). Oxford/New York: Oxford University Press.
- Dineva, A. (1985). Semantika na kauzativnite glagoli v bălgarski ezik (Semantique des verbes causatifs en bulgare). *Bălgarski ezik (Langue bulgare)*, (2), 140-148.

- Dixon, R. M. W. (2000). A typology of causatives: form, syntax and meaning. In R. M. W. Dixon & A. Y. Aikhenvald (Éds.), *Changing valency: case studies in transitivity* (p. 30–83). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dodson, K., & Tomasello, M. (1998). Acquiring the transitive construction in English: the role of animacy and pronouns. *Journal of Child Language*, 25 (3), 605–622.
- Döpke, S. (1998). Competing language structures: the acquisition of verb placement by bilingual German-English children. *Journal of Child Language*, 25 (03), 555–584.
- Dugua, C. (2006). *Liaison, segmentation lexicale et schémas syntaxiques entre 2 et 6 ans: un modèle développemental basé sur l'usage* (Thèse de doctorat). Université Stendhal - Grenoble 3, Grenoble.
- Elman, J. L., Bates, E., Johnson, M. H., Karmiloff-Smith, A., Parisi, D., & Plunkett, K. (1996). *Rethinking innateness: a connectionist perspective on development*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Farrar, M. J. (1990). Discourse and the acquisition of grammatical morphemes. *Journal of Child Language*, 17 (3), 607–624.
- Farrar, M. J. (1992). Negative evidence and grammatical morpheme acquisition. *Developmental Psychology*, 28 (1), 90–98.
- Feuillet, J. (1998). Typologie des langues balkaniques. In J. Feuillet (Éd.), *Actance et valence dans les langues de l'Europe* (p. 899–923). Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Feuillet, J. (2006). *Introduction à la typologie linguistique*. Paris: Honoré Champion.
- Figueira, R. A. (1984). On the development of the expression of causativity: a syntactic hypothesis. *Journal of Child Language*, 11 (1), 109–127.
- Fillmore, C. J., & Kay, P. (1993). *Construction grammar*. Berkeley: University of California.
- Fillmore, C. J., Kay, P., & O'Connor, M. C. (1988). Regularity and idiomaticity in grammatical constructions: the case of « Let alone ». *Language*, 64 (3), 501–538.
- Flynn, S., & Lust, B. (1980). Acquisition of relative clauses: developmental changes in their heads. In W. Harbert & J. Herschensohn (Éds.), *Cornell Working Papers in Linguistics* (Vol. 1, p. 33–45). Ithaca, New York: Department of modern languages and linguistics, Cornell University.
- Fodor, J. A. (1970). Three reasons for not deriving « kill » from « cause to die »'. *Linguistic Inquiry*, 1 (4), 429–438.

- Fraser, C., Bellugi, U., & Brown, R. (1963). Control of grammar in imitation, comprehension, and production. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 2 (2), 121–135.
- Frawley, W. (1992). *Linguistic semantics*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gaatone, D. (1976). Les pronoms conjoints dans la construction factitive. *Revue de Linguistique Romane*, 40, 165–182.
- Gawelko, M. (2006). Remarques sur les constructions causatives du type faire + infinitif dans les langues romanes et quelques autres. *Acta Linguistica Hungarica*, 53 (2), 117–138.
- Giry-Schneider, J. (1978). *Les nominalisations en français: l'opérateur « faire » dans le lexique*. Genève: Librairie Droz.
- Givón, T. (1991a). Isomorphism in the grammatical code: cognitive and biological considerations. *Studies in Language*, 15 (1), 85–114.
- Givón, T. (1991b). Markedness in grammar: distributional, communicative and cognitive correlates of syntactic structure. *Studies in Language*, 15 (2), 335–370.
- Givón, T. (2009). *The genesis of syntactic complexity*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Gleason, J. B., & Ratner, N. B. (2009). *The development of language* (Seventh Edition.). London: Pearson Education.
- Goldberg, A. E. (1995). *Constructions: a construction grammar approach to argument structure*. Chicago: University of Chicago Press.
- Goldberg, A. E. (2006). *Constructions at work: the nature of generalization in language*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Goldberg, A. E. (2013). Constructionist approaches. In T. Hoffmann & G. Trousdale (Éds.), *The Oxford Handbook of Construction Grammar* (p. 15–31). Oxford/New York: Oxford University Press.
- Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (1995). Reinterpreting children's sentence comprehension: toward a new framework. In P. Fletcher & B. MacWhinney (Éds.), *The Handbook of Child Language* (p. 430–461). Oxford: Blackwell Publishers.
- Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K., Cauley, K. M., & Gordon, L. (1987). The eyes have it: lexical and syntactic comprehension in a new paradigm. *Journal of Child Language*, 14 (1), 23–45.

- Goodluck, H. (1998). The act-out task. In D. McDaniel, C. McKee, & H. S. Cairns (Éds.), *Methods for assessing children's syntax* (p. 147–162). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Goodluck, H., & Tavakolian, S. (1982). Competence and processing in children's grammar of relative clauses. *Cognition*, 11 (1), 1–27.
- Gopnik, A., & Choi, S. (1995). Names, relational words, and cognitive development in English and Korean speakers: nouns are not always learned before verbs. In M. Tomasello & W. E. Merriman (Éds.), *Beyond names for things: young children's acquisition of verbs* (p. 63–80). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gougenheim, G. (1929). *Etude sur les périphrases verbales de la langue française*. Paris: Les Belles Lettres.
- Gross, M. (1968). *Grammaire transformationnelle du français. Syntaxe du verbe*. Paris: Larousse.
- Grüter, T. (2006). *Object clitics and null objects in the acquisition of French* (Thèse de doctorat). McGill University, Montreal.
- Guasti, M. T., Thornton, R., & Wexler, K. (1995). Negation in children's questions: the case of English. In D. MacLaughlin & S. McEwen (Éds.), *Proceedings of the 19th Annual Boston University Conference on Language Development* (Vol. 19, p. 228–239). Somerville: Cascadilla Press.
- Guenadieva-Mutaftchieva, Z. (1970). *Podčinitelnijat sǎjuz 'da' v sǎvremennija bǎlgarski ezik (La conjonction de subordination 'da' en bulgare moderne)*. Sofia: BAN (Académie Bulgare des Sciences).
- Guentchéva, Z. (1997). La place du moyen dans les constructions réflexives en bulgare. *Studi italiani di linguistica teorica ed applicata*, 26 (2), 359–379.
- Gueorguiev, S. (1993). *Bǎlgarska morfologija (Morphologie du bulgare)*. Veliko Tarnovo: Abagar.
- Haiman, J. (1983). Iconic and economic motivation. *Language*, 59 (4), 781–819.
- Halliday, M. (1985). *An introduction to functional grammar*. (London: Edward Arnold.
- Haralampiev, I. (2001). *Istoričeska gramatika na bǎlgarskija ezik (Grammaire historique de la langue bulgare)*. Veliko Tarnovo: Faber.
- Haspelmath, M. (1993). More on the typology of inchoative/causative verb alternations. In B. Comrie & M. Polinsky (Éds.), *Causatives and transitivity* (Vol. 23, p. 87–120). Amsterdam: John Benjamins Publishing.

- Heilenman, L. K., & McDonald, J. L. (1993). Processing strategies in L2 learners of French: the role of transfer. *Language Learning*, 43 (4), 507–557.
- Hernandez, A., Li, P., & MacWhinney, B. (2005). The emergence of competing modules in bilingualism. *Trends in Cognitive Sciences*, 9 (5), 220–225.
- Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (1996). *The origins of grammar: evidence from early language comprehension*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Hochberg, J. (1986). Children's judgements of transitivity errors. *Journal of Child Language*, 13 (02), 317–334.
- Hoffmann, T., & Trousdale, G. (2013). Construction grammar: introduction. In T. Hoffmann & G. Trousdale (Éds.), *The Oxford Handbook of Construction Grammar* (p. 1-14). Oxford/New York: Oxford University Press.
- Hood, L., & Lightbown, P. M. (1978). What do children do when asked to « Say what I say »: does elicited imitation measure linguistic knowledge. *Allied Health and Behavioral Sciences*, (1), 195–219.
- Howell, D. C. (1998). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. Bruxelles: De Boeck.
- Hyams, N. M. (1986). *Language acquisition and the theory of parameters* (Vol. 3). Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.
- Iliescu, M. (1996). Le factitif dans les langues romanes. *Romanistik in Geschichte und Gegenwart*, 2 (1), 3–14.
- Ivanova-Mirtcheva, D., & Haralampiev, I. (1999). *Istorija na bălgarskija ezik (Histoire de la langue bulgare)*. Veliko Tarnovo: Faber.
- Kail, M. (1989). Cue validity, cue cost, and processing types in sentence comprehension in French and Spanish. In B. MacWhinney & E. Bates (Éds.), *The crosslinguistic study of sentence processing* (p. 77-117). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kail, M. (2000). Acquisition syntaxique et diversité linguistique. In M. Kail & M. Fayol (Éds.), *L'acquisition du langage. Le langage en développement: au-delà de trois ans* (p. 9-44). Paris: Presses universitaires de France.
- Kail, M. (2004a). Le développement morphosyntaxique du langage: recherches inter-langues. In M.-N. Metz-Lutz, E. Demont, C. Seegmuller, M. de Agostini, & N. Bruneau (Éds.), *Développement cognitif et troubles des apprentissages: évaluer, comprendre, rééduquer et prendre en charge* (p. 123–150). Marseille: Editions Solal.



- Kail, M. (2004b). Online grammaticality judgments in French children and adults: a crosslinguistic perspective. *Journal of Child Language*, 31 (3), 713–737.
- Kail, M. (2012). *L'acquisition du langage*. Paris: Presses universitaires de France.
- Karmiloff, K., & Karmiloff-Smith, A. (2003). *Comment les enfants entrent dans le langage*. Paris: Retz.
- Kay, P. (2013). The limits of construction grammar. In T. Hoffmann & G. Trousdale (Éds.), *The Oxford Handbook of Construction Grammar* (p. 32-48). Oxford/New York: Oxford University Press.
- Kayne, R. S. (1977). *Syntaxe du français. Le cycle transformationnel*. Paris: Éditions du Seuil.
- Kemmer, S., & Israel, M. (1994). Variation and the usage-based model. In *CLS 30: The parasession on variation in linguistic theory* (Vol. 30, p. 165–179). Chicago: Chicago Linguistic Society.
- Kemmer, S., & Verhagen, A. (1994). The grammar of causatives and the conceptual structure of events. *Cognitive Linguistics*, 5 (2), 115–156.
- Kidd, E., Lieven, E., & Tomasello, M. (2006). Examining the role of lexical frequency in the acquisition and processing of sentential complements. *Cognitive Development*, 21 (2), 93–107.
- Kordi, E. (1988). *Modal'nye i kauzativnye glagoly v sovremennom francuzskom jazyke (Verbes modaux et causatifs en français moderne)*. Leningrad: Nauka.
- Krötsch, M., & Oesterreicher, W. (2003). Dynamique des configurations actancielles: modifications des constructions verbales en français non standard. In *Valence: perspectives allemandes* (Vol. 4, p. 109–137). Caen: Presses Universitaires de Caen.
- Kurteva, T. (2003a). *Značienieto intenzivnost i glagolnata predstavka 'raz-' (La notion d'intensité et le préfixe verbal 'raz-')*. Communication orale à la Conférence scientifique nationale des étudiants, Plovdiv, 21 mai 2003. Disponible sur : <http://georgesg.info/belb/personal/kurteva/intenzivnost.htm>
- Kurteva, T. (2003b). *Kăm proizvodnite značenija na glagolnata predstavka 'raz-' v săvremennija bălgarski ezik (Vers les significations dérivées du préfixe verbal 'raz-' en bulgare moderne)*. Communication orale au Colloque organisé à l'occasion du 70e anniversaire du professeur Hilmar Valter, Veliko Tarnovo, 5 décembre 2003. Disponible sur : <http://georgesg.info/belb/personal/kurteva/raz3.htm>

- Kurteva, T. (2004). *Otnovo za semantikata na glagolnata predstavka 'raz-' v sǎvremennija bǎlgarski ezik (Retour sur la sémantique du préfixe verbal 'raz-' en bulgare moderne)*. Communication orale à la Conférence nationale des étudiants, Plovdiv, 4 mai 2004. Disponible sur : <http://georgesg.info/belb/personal/kurteva/raz2.htm>
- Kutsarov, I. (1997). *Lekcii po bǎlgarska morfologija (Cours de morphologie bulgare)*. Plovdiv: Presses universitaires de Plovdiv.
- Labelle, M. (1990). Predication, wh-movement, and the development of relative clauses. *Language Acquisition*, 1 (1), 95–119.
- Lakoff, G. (1970). *Irregularity in syntax*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire, and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lamiroy, B. (1999). Auxiliaires, langues romanes et grammaticalisation. *Langages*, 33 (135), 33–45.
- Lamiroy, B. (2013). La construction causative en *faire* et le marquage différentiel de l'objet en français. In K. Ogata (Éd.), *Autour des verbes: constructions et interprétations* (Vol. 29, p. 3-18). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Lamiroy, B., & Charolles, M. (2010). Les clitiques accusatifs versus datifs dans les constructions causatives en *faire*. In *Actes du Congrès Mondial de Linguistique Française*. La Nouvelle-Orléans, Etats-Unis, 12-15 Juillet 2010. Disponible sur : <http://www.linguistiquefrancaise.org>
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of cognitive grammar: theoretical prerequisites* (Vol. 1). Stanford: Stanford university press.
- Langacker, R. W. (1988). A usage-based model. In B. Rudzka-Ostyn (Éd.), *Topics in Cognitive Linguistics* (Vol. 50, p. 127–163). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Langacker, R. W. (1990). *Concept, image, and symbol: the cognitive basis of grammar*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Langacker, R. W. (1991). *Foundations of cognitive grammar: descriptive application* (Vol. 2). Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. W. (2000). A dynamic usage-based model. In M. Barlow & S. Kemmer (Éds.), *Usage-based models of language* (p. 1–63). Stanford: CSLI Publications.

- Langacker, R. W. (2006). Cognitive grammar. In K. Brown (Éd.), *Encyclopedia of Language and Linguistics* (Vol. 2, p. 538–542). Oxford: Elsevier.
- Larjavaara, M. (2000). *Présence ou absence de l'objet. Limites du possible en français contemporain* (Thèse de doctorat). Université de Helsinki, Helsinki.
- Lauer, S. (2010). *Periphrastic causative verbs in English: what do they mean?* Stanford University. Disponible sur : <http://www.sven-lauer.net/output/Lauer-QP-causatives.pdf>
- Lazard, G. (1994). *L'actance*. Paris: Presses universitaires de France.
- Lemmens, M. (2005). Les constructions causatives sans objet: un complément à l'analyse récente de Goldberg. *Cercles, Occasional Papers Series 2*, 117–138.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Levin, B., & Rappaport Hovav, M. (1995). *Unaccusativity: at the syntax-lexical semantics interface*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Lieven, E., & Stoll, S. (2010). Language. In M. H. Bornstein (Éd.), *Handbook of Cultural Developmental Science* (p. 143-160). New York: Taylor & Francis Group.
- Lin, H.-L., & Tsay, J. S. (2008). Acquiring causatives in Taiwan Southern Min. *Journal of Child Language*, 35 (2), 467-487.
- Lust, B., Flynn, S., & Foley, C. (1998). What children know about what they say: elicited imitation as a research method for assessing children's syntax. In D. McDaniel, C. McKee, & H. S. Cairns (Éds.), *Methods for assessing children's syntax* (p. 55–76). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Lyons, J. (1970). *Linguistique générale: introduction à la linguistique théorique*. Paris: Librairie Larousse.
- MacWhinney, B. (1987). The Competition model. In B. MacWhinney (Éd.), *Mechanisms of Language Acquisition. Papers presented at the 20th Annual Carnegie-Mellon Symposium on Cognition* (Vol. 20, p. 249-308). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- MacWhinney, B. (1989a). Competition and connectionism. In B. MacWhinney & E. Bates (Éds.), *The crosslinguistic study of sentence processing* (p. 422–457). Cambridge: Cambridge University Press.
- MacWhinney, B. (1989b). Competition and lexical categorization. In R. Corrigan, F. R. Eckman, & M. Noonan (Éds.), *Linguistic categorization* (Vol. 61, p. 195–242). Amsterdam: John Benjamins Publishing.

- MacWhinney, B. (1989c). Competition in language and thought. In J. Montangero, A. Tryphon, & S. Dionnet (Éds.), *Language and cognition* (Vol. 10, p. 61-74). Genève: Fondation Archives Jean Piaget, Université de Genève.
- MacWhinney, B. (1999). *The emergence of language*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- MacWhinney, B. (2005). A unified model of language acquisition. In J. F. Kroll & A. M. B. DeGroot (Éds.), *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches* (p. 49-67). Oxford/New York: Oxford University Press.
- MacWhinney, B., & Bates, E. (1989). *The crosslinguistic study of sentence processing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MacWhinney, B., Feldman, H., Sacco, K., & Valdés-Pérez, R. (2000). Online measures of basic language skills in children with early focal brain lesions. *Brain and Language*, 71 (3), 400–431.
- Maratsos, M., Gudeman, R., Gerard-Ngo, P., & DeHart, G. (1987). A study in novel word learning: the productivity of the causative. In B. MacWhinney (Éd.), *Mechanisms of Language Acquisition. Papers presented at the 20th Annual Carnegie-Mellon Symposium on Cognition* (Vol. 20, p. 89-113). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marchman, V. A., & Bates, E. (1994). Continuity in lexical and morphological development: a test of the critical mass hypothesis. *Journal of Child Language*, 21 (2), 339–366.
- Marcus, G. F., Pinker, S., Ullman, M., Hollander, M., Rosen, T. J., & Xu, F. (1992). Overregularization in language acquisition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 57 (4), 1-182.
- Marcus, G. F., Vijayan, S., Rao, S. B., & Vishton, P. M. (1999). Rule learning by seven-month-old infants. *Science*, 283 (5398), 77–80.
- Martinot, C. (2000). *Acquisition et reformulation* (Vol. 140). Paris: Larousse.
- Martinot, C., & Ibrahim, A. H. (2003). *La reformulation: un principe universel d'acquisition*. Paris: Editions Kimé.
- Matsumoto, Y. (1998). A reexamination of the cross-linguistic parameterization of causative predicates: Japanese perspectives. In M. Butt & T. Holloway King (Éds.), *Proceedings of the LFG98 Conference*. Stanford: CSLI Publications. Disponible sur : <http://www.stanford.edu/group/cslipublications/cslipublications/LFG/3/lfg98.html>

- McCawley, J. D. (1968). *Lexical insertion in a transformational grammar without deep structure*. Chicago: University of Chicago Press.
- McCawley, J. D. (1976). Remarks on what can cause what. In M. Shibatani (Éd.), *Syntax and Semantics: The Grammar of Causative Constructions* (Vol. 6, p. 117–129). New York/San Francisco/London: Academic Press.
- McDaniel, D., McKee, C., & Cairns, H. S. (1998). *Methods for assessing children's syntax*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Miller, J. (2006). Bulgarian. In K. Brown (Éd.), *Encyclopedia of Language and Linguistics* (Vol. 2, p. 149-151). Oxford: Elsevier.
- Morgenstern, A. (2009). *L'enfant dans la langue*. Paris: Presses Sorbonne nouvelle.
- Murasugi, K., Hashimoto, T., & Kato, S. (2004). On the acquisition of causatives in Japanese. In *BUCLD 28: Online proceedings supplement*. Boston, 31 octobre-2 novembre 2003. Disponible sur : <http://www.bu.edu/buclid/proceedings/supplement/vol28>
- Nardy, A. (2008). *Acquisition des variables sociolinguistiques entre 2 et 6 ans: facteurs sociologiques et influences des interactions au sein du réseau social* (Thèse de doctorat). Université Stendhal-Grenoble 3, Grenoble.
- Nazarenko, A. (2000). *La cause et son expression en français*. Paris: Ophrys.
- Nedjalkov, V. P., & Sil'nickij, G. G. (1969). Tipologija morfoložičeskogo i leksičeskogo kauzativov (Typologie des causatifs morphologique et lexical). In A. A. Xolodovič (Éd.), *Tipologija kauzativnyx konstrukcij. Morfoložičeskij kauzativ (Typologie des constructions causatives. Le causatif morphologique)* (p. 20-50). Leningrad: Nauka.
- Nedjalkov, V. P., & Sil'nickij, G. G. (1973). The typology of morphological and lexical causatives. In F. Kiefer (Éd.), *Trends in Soviet Theoretical Linguistics* (Vol. 18, p. 1–32). Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.
- New, B., Brysbaert, M., Veronis, J., & Pallier, C. (2007). The use of film subtitles to estimate word frequencies. *Applied Psycholinguistics*, 28 (4), 661–677.
- New, B., & Pallier, C. (2005). Manuel de Lexique 3. Disponible sur : <http://www.lexique.org>
- New, B., Pallier, C., Brysbaert, M., & Ferrand, L. (2004). Lexique 2: a new French lexical database. *Behavior research methods, instruments, and computers*, 36 (3), 516–524.
- New, B., Pallier, C., Ferrand, L., & Matos, R. (2001). Une base de données lexicales du français contemporain sur internet: Lexique. *L'année psychologique*, 101, 447–462.

- Newport, E. L., & Aslin, R. N. (2004). Learning at a distance I. Statistical learning of non-adjacent dependencies. *Cognitive Psychology*, (48), 127-162.
- Newport, E. L., Aslin, R. N., & Hauser, M. D. (2001). *Learning at a distance: statistical learning of non-adjacent regularities in humans and tamarin monkeys*. Communication orale présentée à la 26th Annual Boston University Conference on Language Development, Boston, 2-4 novembre 2001.
- Newport, E. L., Hauser, M. D., Spaepen, G., & Aslin, R. N. (2004). Learning at a distance II. Statistical learning of non-adjacent dependencies in a non-human primate. *Cognitive Psychology*, (49), 85-117.
- Nichols, J. (1984). Direct and oblique objects in Chechen-Ingush and Russian. In F. Plank (Éd.), *Objects: towards a theory of grammatical relations* (p. 183–209). London/New York: Academic Press.
- Nilsson-Ehle, H. (1948). Observations sur la soudure syntaxique du groupe « faire + infinitif ». *Studia Linguistica*, 2 (1-3), 93–118.
- Nitsolova, R. (1976). Bălgarskijat glagol: obzor (Le verbe bulgare: aperçu général). In P. Pashov & R. Nitsolova (Éds.), *Pomagalo po bălgarska morfologija. Glagol (Manuel de morphologie bulgare. Le verbe)* (p. 7-21). Sofia: Nauka i izkustvo.
- Novakova, I. (2001). Fonctionnement comparé de l'aspect verbal en français et en bulgare. *Revue des études slaves*, 73 (1), 7–23.
- Novakova, I. (2002). Le factitif français: approche syntaxique, sémantique et contrastive (français-bulgare). *Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, (37), 93-113.
- Novakova, I. (2005). « Bouge ta ville! » De l'emploi transitif de verbes intransitifs avec un sens causatif. *Faits de langues*, (25), 141–145.
- Novakova, I. (2006). La transitivation causative (approche contrastive et typologique). In D. Lebaud, C. Paulin, & K. Ploog (Éds.), *Constructions verbales et production de sens* (p. 115–126). Besançon, France, 26-28 janvier 2006: Presses Universitaires de Franche Comté.
- Novakova, I. (2010a). Faire + Vinf: une analyse fonctionnelle. In C. Álvarez Castro, F. M. Bango de la Campa, & M. L. Donaire (Éds.), *Liens linguistiques: études sur la combinatoire et la hiérarchie des composants* (Vol. 90, p. 461-474). Berne: Peter Lang.

- Novakova, I. (2010b). Quels enjeux pour la linguistique contrastive? Sur l'exemple des constructions causatives en français et en bulgare. In I. Novakova & E. Dontchenko (Éds.), *Grammaire et lexique: regards croisés* (p. 37-56). Astrakhan, Russie & Grenoble, France: Maison d'édition de l'Université d'Etat d'Astrakhan (Russie); ELLUG, Université Stendhal, Grenoble (France).
- Novakova, I. (2010c). Syntaxe et sémantique des constructions causatives. In M. Vélinova (Éd.), *Actes du Colloque International: Les catégories verbales dans les langues romanes* (p. 274-287). Sofia, Bulgarie: CU Romanistika.
- Novakova, I. (2010d). *Syntaxe et sémantique des prédicats (approche contrastive et fonctionnelle)* (Habilitation à Diriger des Recherches). Université de Grenoble, Grenoble.
- Okabe, R. (2008). *Child causatives: acquisition of bi-clausal structures in Japanese* (Thèse de doctorat). University de Califonie, Los Angeles.
- Pentchev, Y. (1998). *Sintaksis na sǎvremennija bălgarski knižoven ezik (Syntaxe du bulgare littéraire moderne)*. Plovdiv: Presses universitaires de Plovdiv.
- Pérez-Leroux, A. T., Pirvulescu, M., & Roberge, Y. (2008). Null objects in child language: syntax and the lexicon. *Lingua*, 118 (3), 370–398.
- Perlmutter, D. M. (1978). Impersonal passives and the unaccusative hypothesis. In *Proceedings of the 4th Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* (Vol. 4, p. 157-190). Berkeley: Berkeley Linguistics Society.
- Piaget, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Piaget, J. (1947a). *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris: Presses universitaires de France.
- Piaget, J. (1947b). *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Piaget, J. (1948). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Piaget, J. (1964). *Six études de psychologie*. Paris: Editions Denoël.
- Piatelli-Palmarini, M. (1979). *Théories du langage, théories de l'apprentissage: le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*. Paris: Éditions du Seuil.
- Pinker, S. (1984). *Language learnability and language development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Pinker, S. (1989). *Learnability and cognition: the acquisition of argument structure*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Pinker, S. (1994). *The language instinct: how the mind creates language*. New York: William Morrow and Company.
- Piñón, C. (2001). Modelling the causative-inchoative alternation. *Linguistische Arbeitsberichte*, (76), 273–293.
- Pollock, J.-Y. (1997). *Langage et cognition: introduction au programme minimaliste de la grammaire générative*. Paris: Presses universitaires de France.
- Pometkova, Y. (2008). Nominalizacii v obektna pozicija kăm kauzativni glagoli (Nominalisations en position d’objet avec des verbes causatifs). In *Arnaudov sbornik* (Vol. 5, p. 478-483). Ruse: Leni An.
- Pottier, B. (1974). *Linguistique générale*. Paris: Klincksieck.
- Pye, C. (1994). A Cross-linguistic approach to the causative alternation. In Y. Levy (Éd.), *Other children, other languages: issues in the theory of language acquisition* (p. 243-263). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Roegiest, E. (1983). Degrés de fusion dans la construction factitive des langues romanes. In E. Roegiest & L. Tasmowski (Éds.), *Verbe et phrase dans les langues romanes: mélanges offerts à Louis Mourin* (Vol. 20, p. 271–288). Gent, Belgique: Université de Gand.
- Rothemberg, M. (1974). *Les verbes à la fois transitifs et intransitifs en français contemporain*. La Haye/Paris: Mouton.
- Rowland, C. F., Pine, J. M., Lieven, E., & Theakston, A. L. (2003). Determinants of acquisition order in wh-questions: re-evaluating the role of caregiver speech. *Journal of Child Language*, 30 (3), 609–635.
- Ruwet, N. (1972). *Théorie syntaxique et syntaxe du français*. Paris: Editions du Seuil.
- Saffran, J. R., Aslin, R. N., & Newport, E. L. (1996). Statistical learning by 8-month-old infants. *Science*, 274 (5294), 1926–1928.
- Sarkar, M. (2000). *Saute ça. The acquisition of the faire faire causative by first and second language learners of French* (Thèse de doctorat). Concordia University, Montreal.
- Sarkar, M. (2002). Saute ça/« Jump this! »: the acquisition of the *faire faire* causative by first and second language learners of French. *Annual Review of Language Acquisition*, 2, 157–201.



- Saxton, M. (2000). Negative evidence and negative feedback: immediate effects on the grammaticality of child speech. *First Language*, 20 (60), 221–252.
- Saxton, M., Kulcsar, B., Marshall, G., & Rupra, M. (1998). Longer-term effects of corrective input: an experimental approach. *Journal of Child Language*, 25 (3), 701–721.
- Shibatani, M. (1975). Causativization. In M. Shibatani (Éd.), *Syntax and Semantics: Japanese Generative Grammar* (Vol. 5, p. 239-294). New York/San Francisco/London: Academic Press.
- Shibatani, M. (1976). The grammar of causative constructions: a conspectus. In M. Shibatani (Éd.), *Syntax and Semantics: The Grammar of Causative Constructions* (Vol. 6, p. 1-39). New York/San Francisco/London: Academic Press.
- Shibatani, M. (2002). Introduction: some basic issues in the grammar of causation. In M. Shibatani (Éd.), *Typological Studies in Language* (Vol. 48, p. 1–22). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Shibatani, M., & Pardeshi, P. (2002). The causative continuum. In M. Shibatani (Éd.), *Typological Studies in Language* (Vol. 48, p. 85–126). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Simone, R., & Cerbasi, D. (2001). Types and diachronic evolution of Romance causative constructions. *Romanische Forschungen*, 113 (4), 441–473.
- Sinclair-de-Zwart, H. (1969). Developmental psycholinguistics. In D. Elkind & J. H. Flavell (Éds.), *Studies in cognitive development: essays in honor of Jean Piaget* (p. 315–336). New York: Oxford University Press.
- Slabakova, R. (1997). Bulgarian preverbs: aspect in phrase structure. *Linguistics*, 35 (4), 673–704.
- Slobin, D. I. (1973). Cognitive prerequisites for the development of grammar. In C. A. Ferguson & D. I. Slobin (Éds.), *Studies of Child Language Development* (p. 175–208). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Slobin, D. I. (1994). Talking perfectly: discourse origins of the present perfect. In W. Pagliuca (Éd.), *Perspectives on grammaticalization* (Vol. 109, p. 119-133). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Slobin, D. I. (2002). Language evolution, acquisition and diachrony: probing the parallels. In T. Givón & B. F. Malle (Éds.), *The evolution of language out of pre-language* (Vol. 53, p. 375–392). Amsterdam: John Benjamins Publishing.

- Slobin, D. I. (2005). From ontogenesis to phylogenesis: what can child language tell us about language evolution. In S. T. Parker, J. Langer, & C. Milbrath (Éds.), *Biology and knowledge revisited: from neurogenesis to psychogenesis* (p. 255–285). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Slobin, D. I., & Welsh, C. A. (1973). Elicited imitation as a research tool in developmental psycholinguistics. In C. A. Ferguson & D. I. Slobin (Éds.), *Studies of Child Language Development* (p. 485–497). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Song, J. J. (2001). *Toward a typology of causative constructions* (Vol. 23). Muenchen: Lincom Europa.
- Song, J. J. (2006). Causatives: semantics. In K. Brown (Éd.), *Encyclopedia of Language and Linguistics* (Vol. 2, p. 265–268). Oxford: Elsevier.
- Song, J. J. (2013a). Nonperiphrastic causative constructions. In M. S. Dryer & M. Haspelmath (Éds.), *The World Atlas of Language Structures Online*. Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. Disponible sur : <http://wals.info/chapter/111>
- Song, J. J. (2013b). Periphrastic causative constructions. In M. S. Dryer & M. Haspelmath (Éds.), *The World Atlas of Language Structures Online*. Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. Disponible sur : <http://wals.info/chapter/110>
- Staroń, M., Bokus, B., & Kail, M. (2005). Online sentence processing in Polish children and adults. In B. Bokus (Éd.), *Studies in the Psychology of Child Language* (p. 227–245). Warsaw: Matrix Press.
- Tesnière, L. (1988 [1959]). *Eléments de syntaxe structurale*. Paris: Klincksieck.
- Thornton, R. (1998). Elicited production. In D. McDaniel, C. McKee, & H. S. Cairns (Éds.), *Methods for assessing children's syntax* (p. 77–102). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Tomasello, M. (1992). *First verbs: a case study of early grammatical development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomasello, M. (1998). Cognitive linguistics. In W. Bechtel & G. Graham (Éds.), *A Companion to Cognitive Science* (p. 477–487). Oxford: Blackwell Publishing.
- Tomasello, M. (2000a). Do young children have adult syntactic competence? *Cognition*, 74 (3), 209–253.
- Tomasello, M. (2000b). First steps toward a usage-based theory of language acquisition. *Cognitive Linguistics*, 11 (1/2), 61–82.

- Tomasello, M. (2000c). The item-based nature of children's early syntactic development. *Trends in Cognitive Sciences*, 4 (4), 156–163.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2004). *Aux origines de la cognition humaine*. Paris: Retz.
- Tomasello, M. (2006). Acquiring linguistic constructions. In D. Kuhn & R. S. Siegler (Éds.), *Cognition, perception, and language* (Vol. 2, p. 255-298). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Tomasello, M. (2009). The usage-based theory of language acquisition. In E. L. Bavin (Éd.), *The Cambridge Handbook of Child Language* (p. 69-87). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomasello, M., Akhtar, N., Dodson, K., & Rekau, L. (1997). Differential productivity in young children's use of nouns and verbs. *Journal of Child Language*, 24 (2), 373–387.
- Tomasello, M., & Brooks, P. J. (1998). Young children's earliest transitive and intransitive constructions. *Cognitive Linguistics*, 9 (4), 379-395.
- Tomasello, M., & Call, J. (1997). *Primate cognition*. New York: Oxford University Press.
- Touratier, C. (2000). *La sémantique*. Paris: Armand Colin.
- Uşurelu, C. (2011). La grammaticalisation des opérateurs factitifs en roumain. *Revue roumaine de linguistique*, 56 (2), 159–166.
- Vaillant, A. (1950). *Grammaire comparée des langues slaves. Phonétique* (Vol. 1). Lyon: Editions IAC.
- Vaillant, A. (1977). *Grammaire comparée des langues slaves. La syntaxe* (Vol. 5). Paris: Klincksieck.
- Valian, V. (1991). Syntactic subjects in the early speech of American and Italian children. *Cognition*, 40 (1-2), 21–81.
- Vasilyeva, M., Waterfall, H., & Gómez, L. (2012). Using priming procedures with children. In E. Hoff (Éd.), *Research methods in child language: a practical guide* (p. 162–176). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Wilmet, M. (2010). *Grammaire critique du français* (Cinquième édition entièrement revue.). Bruxelles: De Boeck: Duculot.

Zesiger, P., Zesiger, L. C., Arabatzi, M., Baranzini, L., Cronel-Ohayon, S., Franck, J., Rizzi, L. (2010). The acquisition of pronouns by French children: a parallel study of production and comprehension. *Applied Psycholinguistics*, 31 (4), 571–603.



# ANNEXES



## Annexe A1 – Test d'intuition proposé à des adultes francophones

Merci de remplir avec soin les champs ci-dessous :

Vous êtes :  homme  femme

Votre âge : .....

Votre statut :  ouvrier  cadre  étudiant  autre :.....

Est-ce que l'un de vos parents (ou les deux) utilise (nt) une autre langue que le français quand il (s) s'adresse (nt) à vous ?

Si oui, précisez laquelle :.....

En français le verbe **faire** est souvent suivi d'un infinitif comme dans les phrases suivantes :

1/ *Le vent **fait voler** les feuilles.*

2/ *Ils ont **fait venir** l'équipe de foot de Marseille.*

3/ *Le chien **fait fuir** les voleurs.*

I. Nous vous demandons de *juger intuitivement* si les séquences **faire + Vinf** contenues dans le tableau ci-dessous vous paraissent *familiales*. Pour chaque séquence, mettez une [x] dans la case qui vous paraît convenable ! Tenez compte du langage que vous parlez ou que vous entendez parler autour de vous !



Tableau 1

Expressions linguistiques	Presque jamais entendu	Peu entendu	Souvent entendu	Très souvent entendu
Faire rire				
Faire pleurer				
Faire tomber				
Faire danser				
Faire boire				
Faire manger				
Faire mourir				
Faire voir				

II. Dans le tableau ci-dessous, nous vous proposons 4 paires de séquences ; nous vous demandons de *juger intuitivement* laquelle des deux expressions linguistiques dans chaque paire vous paraît *plus familière*. Mettez une [x] dans la case convenable !

Tableau 2

Expressions linguistiques	Presque jamais entendu	Peu entendu	Souvent entendu	Très souvent entendu
Faire boire				
Donner à boire				
Faire manger				
Donner à manger				
Faire mourir				
Tuer				
Faire voir				
Montrer				

III. D'après vous, y a-t-il une différence entre :

- *faire boire qn – donner à boire à qn*
- *faire manger qn – donner à manger à qn*

Si oui, précisez en quoi consiste-t-elle !

**MERCI DE VOTRE PARTICIPATION !**

## Annexe A2 – Test d'intuition proposé à des adultes bulgarophones

Молим ви да попълните внимателно следващите полета :

Вие сте :  мъж  жена

Вашата възраст : .....

Вашият статут :  работник  служител

студент  друг : .....

В българския език има глаголи и конструкции от типа на :

1/ Войниците *взривяват* бомбата.

2/ Той *разкърва* старата рана.

3/ Учителят *кара* децата да *пишат*.

I. Ние ви молим да прецените *по интуиция* дали глаголите и конструкциите в таблицата по-долу ви се струват *често* или *не толкова често* употребими в ежеднезната реч. За всеки глагол или конструкция, сложете [x] в подходящото според вас квадратче ! Съобразете се с езика, който вие самите говорите или с езика, който говорят хората около вас !

Таблица 1

Глаголи и конструкции	Почти никога не се употребяват	Рядко употребими	Често употребими	Много често употребими
Събарям				
Храня				
Убивам				
Показвам				
Разсмивам				
Разплаквам				
Карам да се смее				
Карам да плаче				
Карам да падне				
Карам да танцува				
Карам да пие				
Карам да яде				
Карам да умре				
Карам да види				

II. В таблицата по-долу, ние ви предлагаме няколко двойки езикови изрази; молим ви, в рамките на всяка от предложените двойки, да прецените *по интуиция* кой израз ви се струва най-често употребим. Сложете [x] в подходящото според вас квадратче !

Таблица 2

Глаголи и конструкции	Почти никога не се употребяват	Рядко употребими	Често употребими	Много често употребими
Разсмивам				
Карам да се смее				
Разплаквам				
Карам да плаче				
Събарям				
Карам да падне				
Блъскам/Бутам да падне				
Поя				
Карам да пие				
Давам да пие				
Храня				
Карам да яде				
Давам да яде				
Убивам				
Карам да умре				
Показвам				
Карам да види				
Давам да види				

**НИЕ ВИ БЛАГОДАРИМ ЗА ВАШЕТО ЛЮБЕЗНО СЪДЕЙСТВИЕ !**



VERBE CIBLE	STIMULUS ET DESCRIPTION DE LA SCENE	SCENARIOS POSSIBLES	
		FRANCAIS	BULGARE
<b>Pleurer/ Plača</b>	<p>Extrait de <i>Le seigneur de la jungle</i><sup>♦</sup></p> <p>L'action se déroule dans la jungle. Le petit Tarzan s'approche d'un marécage et voit une grenouille, posée sur un nénuphar.</p> <p>La grenouille gonfle ses joues (coasse) et de cette manière, elle fait peur à Tarzan et elle le fait pleurer.</p>	<b>Premier visionnage</b>	
		Réponse anticipée (avant toute question de l'enquêtrice)	
		Si production d'un mécanisme causatif → passage au clip suivant ( <b>production en Jet 1</b> )	
		Si autre réponse → passage aux questions 1 & 2 & 3	
		<b>Second visionnage</b>	
		<b>Question 1 : Que fait la grenouille ?</b>	<b>Question 1 : Kakvo pravi žabata ?</b>
		<b>Formes cibles :</b> <i>La grenouille gonfle ses joues (coasse).</i> (description de l'événement causateur) <i>La grenouille fait pleurer Tarzan.</i> (prédicat complexe)	<b>Formes cibles :</b> <i>Žabata si naduva buzite (kvaka).</i> (description de l'événement causateur) <i>Žabata razplakva Tarzan.</i> (causatif morphologique) <i>Žabata kara Tarzan da plače.</i> (causatif périphrastique)
		Si production d'un mécanisme causatif → passage au clip suivant ( <b>production en Jet 1</b> )	
		Si autre réponse → passage aux questions 2 & 3	
		<b>Troisième visionnage</b>	
<b>Question 2 : Que fait Tarzan ?</b>	<b>Question 2 : Kakvo pravi Tarzan ?</b>		
<b>Forme cible :</b> <i>Tarzan pleure.</i> (description de l'événement causé)	<b>Forme cible :</b> <i>Tarzan plače.</i> (description de l'événement causé)		
<b>Quatrième visionnage</b>			
<b>Question 3 : La grenouille gonfle ses joues et comme ça qu'est-ce qu'elle fait à Tarzan ?</b>	<b>Question 3 : Žabata si naduva buzite i po tozi način kakvo pravi tja na Tarzan ?</b>		
<b>Forme cible :</b> <i>La grenouille fait pleurer Tarzan.</i> (prédicat complexe)	<b>Formes cibles :</b> <i>Žabata razplakva Tarzan.</i> (causatif morphologique) <i>Žabata kara Tarzan da plače.</i> (causatif périphrastique)		
Si production de la forme cible → compté comme <b>production en Jet 2</b>			

<sup>♦</sup> « Le seigneur de la jungle » est un dessin animé tiré du coffret de 30 DVD « Le grand festival des dessins animés » (réalisateur : Laurent Festival). © Festival 2002.

VERBE CIBLE	STIMULUS ET DESCRIPTION DE LA SCENE	SCENARIOS POSSIBLES	
		FRANCAIS	BULGARE
<b>Tomber/ Padam</b>	<p>Extrait de <i>Nu pogody</i><sup>♦</sup></p> <p>L'action se déroule dans un supermarché, au rayon des jouets. Le loup et le lapin (personnages principaux du dessin animé) jouent avec deux robots télécommandés.</p> <p>On voit le petit robot (actionné par le lapin), qui pousse avec son doigt le grand robot et de cette manière, il le fait tomber ; après la chute, le grand robot se casse en plusieurs morceaux.</p>	<b>Premier visionnage</b>	
		Réponse anticipée (avant toute question de l'enquêtrice)	
		Si production d'un mécanisme causatif → passage au clip suivant ( <b>production en Jet 1</b> )	
		Si autre réponse → passage aux questions 1 & 2 & 3	
		<b>Second visionnage</b>	
		<b>Question 1 : Que fait le petit robot ?</b>	<b>Question 1 : Kakvo pravi malkijat robot ?</b>
		<b>Formes cibles :</b> <i>Le petit robot pousse avec son doigt le grand robot.</i> (description de l'événement causateur) <i>Le petit robot <b>fait tomber</b> le grand robot.</i> (prédicat complexe)	<b>Formes cibles :</b> <i>Malkijat robot bläska s präst golemija robot.</i> (description de l'événement causateur) <i>Malkijat robot <b>säbarja</b> golemija na zemjata.</i> (causatif lexical – « renverser X ») <i>Malkijat robot <b>kara</b> golemija <b>da padne</b> na zemjata.</i> (causatif périphrastique) <i>Malkijat robot <b>bläska/buta</b> golemija <b>da padne</b> na zemjata.</i> (construction à 2 prédicats - « pousser X [pour] qu'il + V présent »)
		Si production d'un mécanisme causatif → passage au clip suivant ( <b>production en Jet 1</b> )	
		Si autre réponse → passage aux questions 2 & 3	
		<b>Troisième visionnage</b>	
<b>Question 2 : Qu'est-ce qui lui arrive, au grand robot ?</b>	<b>Question 2 : Kakvo stava s golemija robot ?</b>		
<b>Forme cible :</b> <i>Le grand robot tombe.</i> (description de l'événement causé)	<b>Forme cible :</b> <i>Golemijat robot pada.</i> (description de l'événement causé)		
<b>Quatrième visionnage</b>			
<b>Question 3 : Le petit robot pousse avec son doigt le grand robot et comme ça qu'est-ce qu'il fait au grand robot ?</b>	<b>Question 3 : Malkijat robot bläska (buta) s präst golemija i po tozi način kakvo pravi toj na golemija robot ?</b>		
<b>Forme cible :</b> <i>Le petit robot <b>fait tomber</b> le grand robot.</i> (prédicat complexe)	<b>Formes cibles :</b> <i>Malkijat robot <b>säbarja</b> golemija na zemjata</i> (caus. lex.). <i>Malkijat robot <b>kara</b> golemija <b>da padne</b> na zemjata</i> (caus. périphr.). <i>Malkijat robot <b>bläska/buta</b> golemija <b>da padne</b> na zemjata</i> (constr. à 2 prédicats).		
Si production de la forme cible → compté comme <b>production en Jet 2</b>			

<sup>♦</sup> Il s'agit de l'épisode 18 du dessin animé russe « Nu pogody » (réalisateur : V. Kotenočkin & V. Tapassov ; scénariste : A. Kurljandskij). © AMT, « Studija 13 » 1993.

VERBE CIBLE	STIMULUS ET DESCRIPTION DE LA SCENE	SCENARIOS POSSIBLES	
		FRANCAIS	BULGARE
<b>Danser/ Tancuvam</b>	<p>Extrait de <i>Nu pogody</i><sup>♦</sup></p> <p>L'action se déroule dans la maison d'une sorcière où tous les objets possèdent des pouvoirs magiques.</p> <p>On voit le loup qui prend une guitare magique ; il commence à jouer de la guitare, à chanter et à danser et de cette manière, il fait danser la sorcière.</p>	<b>Premier visionnage</b>	
		Réponse anticipée (avant toute question de l'enquêtrice)	
		Si production d'un mécanisme causatif → passage au clip suivant ( <b>production en Jet 1</b> )	
		Si autre réponse → passage aux questions 1 & 2 & 3	
		<b>Second visionnage</b>	
		<b>Question 1 : Que fait le loup ?</b>	<b>Question 1 : Kakvo pravi vâlkât ?</b>
		<b>Formes cibles :</b> <i>Le loup joue de la guitare, chante et danse.</i> (description de l'événement causateur) <i>Le loup <b>fait danser</b> la sorcière.</i> (prédicat complexe)	<b>Formes cibles :</b> <i>Vâlkât sviri na kitara, pee i tancuva.</i> (description de l'événement causateur) <i>Vâlkât <b>kara</b> Baba Jaga <b>da tancuva</b>.</i> (causatif périphrastique)
		Si production d'un mécanisme causatif → passage au clip suivant ( <b>production en Jet 1</b> )	
		Si autre réponse → passage aux questions 2 & 3	
		<b>Troisième visionnage</b>	
<b>Question 2 : Que fait la sorcière ?</b>	<b>Question 2 : Kakvo pravi Baba Jaga ?</b>		
<b>Forme cible :</b> <i>La sorcière danse.</i> (description de l'événement causé)	<b>Forme cible :</b> <i>Baba Jaga tancuva.</i> (description de l'événement causé)		
<b>Quatrième visionnage</b>			
<b>Question 3 : Le loup prend la guitare magique, il commence à chanter et à danser et comme ça qu'est-ce qu'il fait à la sorcière ?</b>	<b>Question 3 : Vâlkât vzima vâlšebnata kitara, započeva da pee i da tancuva i po tozi način kakvo pravi toj na Baba Jaga ?</b>		
<b>Forme cible :</b> <i>Le loup <b>fait danser</b> la sorcière.</i> (prédicat complexe)	<b>Forme cible :</b> <i>Vâlkât <b>kara</b> Baba Jaga <b>da tancuva</b>.</i> (causatif périphrastique)		
Si production de la forme cible → compté comme <b>production en Jet 2</b>			

<sup>♦</sup> Il s'agit de l'épisode 16 du dessin animé russe « Nu pogody » (réalisateur : V. Kotenočkin ; scénaristes : A. Xajt & A. Kurljandskij). © Sojuzmultfilm 1986.



VERBE CIBLE	STIMULUS ET DESCRIPTION DE LA SCENE	SCENARIOS POSSIBLES	
		FRANCAIS	BULGARE
<b>Boire/ Pija</b>	<p>Extrait de <i>Le bébé de Diminou</i><sup>♦</sup></p> <p>L'action se déroule dans la cuisine de la maison. Trois personnages sont présents : la maman, la petite Cathy et Diminou. C'est l'heure du petit déjeuner.</p> <p>La maman donne le biberon au bébé (la petite Cathy) et de cette manière, elle fait boire du lait au bébé.</p>	<b>Premier visionnage</b>	
		Réponse anticipée (avant toute question de l'enquêtrice)	
		Si production d'un mécanisme causatif → passage au clip suivant ( <b>production en Jet 1</b> )	
		Si autre réponse → passage aux questions 1 & 2 & 3	
		<b>Second visionnage</b>	
		<b>Question 1 : Que fait la maman ?</b>	<b>Question 1 : Kakvo pravi majkata ?</b>
		<b>Formes cibles :</b> <i>La maman donne le biberon au bébé.</i> (description de l'événement causateur) <i>La maman <b>fait boire</b> le bébé/La maman <b>fait boire</b> du lait au bébé.</i> (prédicat complexe)	<b>Formes cibles :</b> <i>Majkata dava biberon na bebeto.</i> (description de l'événement causateur) <i>Majkata <b>kara</b> bebeto <b>da pie</b> mljako.</i> (causatif périphrastique) <i>Majkata <b>dava</b> na bebeto <b>da pie</b> mljako.</i> (construction à 2 prédicats - « donner à X à ce qu'il + V présent »)
		Si production d'un mécanisme causatif → passage au clip suivant ( <b>production en Jet 1</b> )	
		Si autre réponse → passage aux questions 2 & 3	
		<b>Troisième visionnage</b>	
<b>Question 2 : Que fait le bébé ?</b>	<b>Question 2 : Kakvo pravi bebeto ?</b>		
<b>Forme cible :</b> <i>Le bébé boit (du lait).</i> (description de l'événement causé)	<b>Forme cible :</b> <i>Bebeto pie (mljako).</i> (description de l'événement causé)		
<b>Quatrième visionnage</b>			
<b>Question 3 : La maman donne le biberon au bébé et comme ça qu'est-ce qu'elle fait au bébé finalement ?</b>	<b>Question 3 : Majkata dava biberon na bebeto i po tozi način kakvo vsăštnost pravi tja na bebeto ?</b>		
<b>Forme cible :</b> <i>La maman <b>fait boire</b> le bébé/La maman <b>fait boire</b> du lait au bébé.</i> (prédicat complexe)	<b>Formes cibles :</b> <i>Majkata <b>kara</b> bebeto <b>da pie</b> mljako</i> (caus. périphr.). <i>Majkata <b>dava</b> na bebeto <b>da pie</b> mljako</i> (constr. à 2 prédicats).		
Si production de la forme cible → compté comme <b>production en Jet 2</b>			

<sup>♦</sup> « Le bébé de Diminou » (scénario : Joe Fallon, *story-board* : Gerry Capelle) est un épisode tiré des livres « Les aventures d'Arthur » de Marc Brown. © Union Films Group 2006.

VERBE CIBLE	STIMULUS ET DESCRIPTION DE LA SCENE	SCENARIOS POSSIBLES	
		FRANCAIS	BULGARE
<b>Manger/ Jam</b>	<p>Extrait de <i>Teddy le petit ourson</i><sup>♦</sup></p> <p>L'action se déroule dans la forêt. Teddy le petit ourson est tombé d'un arbre et il s'est fait mal aux bras. Maintenant, il ne peut pas manger tout seul.</p> <p>On voit le kangourou (ami de Teddy), qui tient un bocal plein de miel et avec une cuillère, il fait manger du miel au petit ourson.</p>	<b>Premier visionnage</b>	
		Réponse anticipée (avant toute question de l'enquêtrice)	
		Si production d'un mécanisme causatif → passage au clip suivant ( <b>production en Jet 1</b> )	
		Si autre réponse → passage aux questions 1 & 2 & 3	
		<b>Second visionnage</b>	
		<b>Question 1 : Que fait le kangourou ?</b> <b>Formes cibles :</b> <i>Le kangourou donne avec la cuillère du miel au petit ours.</i> (description de l'événement causateur) <i>Le kangourou <b>fait manger</b> le petit ours/Le kangourou <b>fait manger</b> du miel au petit ours.</i> (prédicat complexe)	<b>Question 1 : Kakvo pravi kenguroto ?</b> <b>Formes cibles :</b> <i>Kenguroto dava s lăžičkata med na mečeto.</i> (description de l'événement causateur) <i>Kenguroto <b>xrani</b> mečeto (s med).</i> (causatif lexical – « nourrir X ») <i>Kenguroto <b>kara</b> mečeto <b>da jade</b> med</i> (causatif périphrastique). <i>Kenguroto <b>dava</b> na mečeto <b>da jade</b> med.</i> (construction à 2 prédicats - « donner à X à ce qu'il + V présent »)
		Si production d'un mécanisme causatif → passage au clip suivant ( <b>production en Jet 1</b> )	
		Si autre réponse → passage aux questions 2 & 3	
<b>Troisième visionnage</b>			
<b>Question 2 : Que fait le petit ours ?</b> <b>Forme cible :</b> <i>Le petit ours mange (du miel).</i> (description de l'événement causé)	<b>Question 2 : Kakvo pravi mečeto ?</b> <b>Forme cible :</b> <i>Mečeto jade (med).</i> (description de l'événement causé)		
<b>Quatrième visionnage</b>			
<b>Question 3 : Le kangourou donne avec la cuillère du miel au petit ours et comme ça qu'est-ce qu'il fait au petit ours finalement ?</b> <b>Forme cible :</b> <i>Le kangourou <b>fait manger</b> le petit ours/Le kangourou <b>fait manger</b> du miel au petit ours.</i> (prédicat complexe)	<b>Question 3 : Kenguroto dava s lăžičkata med na mečeto i po tozi način kakvo vsăštnost pravi to na mečeto ?</b> <b>Formes cibles :</b> <i>Kenguroto <b>xrani</b> mečeto (s med)</i> (caus. lex). <i>Kenguroto <b>kara</b> mečeto <b>da jade</b> med</i> (caus. périphr.). (causatif périphrastique) <i>Kenguroto <b>dava</b> na mečeto <b>da jade</b> med</i> (constr. à 2 prédicats).		
Si production de la forme cible → compté comme <b>production en Jet 2</b>			

<sup>♦</sup> « Teddy le petit ourson » est un dessin animé tiré du coffret de 30 DVD « Le grand festival des dessins animés » (réalisateur : Laurent Festival). © Festival 2002.

VERBE CIBLE	STIMULUS ET DESCRIPTION DE LA SCENE	SCENARIOS POSSIBLES	
		FRANCAIS	BULGARE
<b>Tuer/ Ubivam</b>	<p>Extrait de <i>Hercule</i><sup>♦</sup></p> <p>L'action se passe dans la montagne. Un méchant lion, envoyé par la déesse Héra, attaque Hercule.</p> <p>On voit Hercule qui tape deux fois le lion avec une grosse batte et de cette manière, il tue le lion.</p>	<b>Premier visionnage</b>	
		Réponse anticipée (avant toute question de l'enquêtrice)	
		Si production d'un mécanisme causatif → passage au clip suivant ( <b>production en Jet 1</b> )	
		Si autre réponse → passage aux questions 1 & 2 & 3	
		<b>Second visionnage</b>	
		<b>Question 1 : Que fait Hercule ?</b>	<b>Question 1 : Kakvo pravi Xerkules ?</b>
		<b>Formes cibles :</b> <i>Hercule tape le lion.</i> (description de l'événement causateur) <i>Hercule tue le lion.</i> (causatif lexical)	<b>Formes cibles :</b> <i>Xerkules udri lăva.</i> (description de l'événement causateur) <i>Xerkules ubiva lăva.</i> (causatif lexical)
		Si production d'un mécanisme causatif → passage au clip suivant ( <b>production en Jet 1</b> )	
Si autre réponse → passage aux questions 2 & 3			
<b>Troisième visionnage</b>			
<b>Question 2 : Qu'est-ce qui lui arrive, au méchant lion ?</b>	<b>Question 2: Kakvo stava s lošija lăv ?</b>		
<b>Forme cible :</b> <i>Le lion meurt (est mort).</i> (description de l'événement causé)	<b>Forme cible :</b> <i>Lăvăt umira (e ubit).</i> (description de l'événement causé)		
<b>Quatrième visionnage</b>			
<b>Question 3 : Hercule tape le lion avec son bâton et finalement, qu'est-ce qu'il fait au méchant lion ?</b>	<b>Question 3 : Xerkules udri lăva s edna dărvena buxalka i po tozi način kakvo vsăštност pravi toj na lošija lăv ?</b>		
<b>Forme cible :</b> <i>Hercule tue le lion.</i> (causatif lexical)	<b>Forme cible :</b> <i>Xerkules ubiva lăva.</i> (causatif lexical)		
Si production de la forme cible → compté comme <b>production en Jet 2</b>			

<sup>♦</sup> « Hercule » est un dessin animé tiré du coffret de 30 DVD « Le grand festival des dessins animés » (réalisateur : Laurent Festival). © Festival 2002.

VERBE CIBLE	STIMULUS ET DESCRIPTION DE LA SCENE	SCENARIOS POSSIBLES	
		FRANCAIS	BULGARE
<b>Montrer/ Pokazvam</b>	Extrait de <i>Hercule</i>  Hercule et Ulysse sont en route pour la ville de Tirynthe.  On les voit au sommet d'une colline. Ulysse fait un geste de pointage pour montrer à Hercule une ville au loin.	<b>Premier visionnage</b>	
		Réponse anticipée (avant toute question de l'enquêtrice)	
		Si production d'un mécanisme causatif → passage au clip suivant ( <b>production en Jet 1</b> )	
		Si autre réponse → passage aux questions 1 & 2 & 3	
		<b>Second visionnage</b>	
		<b>Question 1 : Que fait Ulysse ?</b>	<b>Question 1 : Kakvo pravi Odisej ?</b>
		<b>Formes cibles :</b> <i>Ulysse pointe vers la ville.</i> (description de l'événement causateur) <i>Ulysse <b>montre</b> la ville à Hercule.</i> (causatif lexical)	<b>Formes cibles :</b> <i>Odisej soči s prăst kăm grada.</i> (description de l'événement causateur) <i>Odisej <b>pokazva</b> grada na Xerkules.</i> (causatif lexical)
		Si production d'un mécanisme causatif → passage au clip suivant ( <b>production en Jet 1</b> )	
		Si autre réponse → passage aux questions 2 & 3	
		<b>Troisième visionnage</b>	
<b>Question 2 : Que fait Hercule ?</b>	<b>Question 2 : Kakvo pravi Xerkules ?</b>		
<b>Forme cible :</b> <i>Hercule regarde la ville.</i> (description de l'événement causé)	<b>Forme cible :</b> <i>Xerkules gleda grada.</i> (description de l'événement causé)		
<b>Quatrième visionnage</b>			
<b>Question 3 : Que fait Ulysse à Hercule ?</b>	<b>Question 3 : Kakvo pravi Odisej na Xerkules ?</b>		
<b>Forme cible :</b> <i>Ulysse <b>montre</b> la ville à Hercule.</i> (causatif lexical)	<b>Forme cible :</b> <i>Odisej <b>pokazva</b> grada na Xerkules.</i> (causatif lexical)		
Si production de la forme cible → compté comme <b>production en Jet 2</b>			



VERBES CIBLES	ENONCES PRODUITS PAR L'ENQUETRICICE		SCENARIOS POSSIBLES		
	FRANCAIS	BULGARE	Description de la réaction de l'enfant	Niveau de compréhension	Codes
<b>Pleurer/Plăča</b>	La maman <b>fait pleurer</b> le bébé. A toi maintenant, fais comme la maman !	Majkata <b>razplakva</b> bebeto. A sega e tvoj red, napravi kaktto majkata!	L'enfant lui-même donne une claque (une fessée) au bébé pour le faire pleurer.	<b>Compréhension totale</b>	<b>C1</b>
			L'enfant prend la figurine de la maman et montre comment elle va donner une claque (une fessée) au bébé pour le faire pleurer.		
			L'enfant ne simule pas la scène avec les figurines mais il en fournit une description pertinente :	<b>Signe de compréhension</b>	<b>C2</b>
			<b>FRE</b> : Par exemple, la maman va donner une fessée (une claque) au bébé. <b>BUL</b> : Naprimer, majkata šte udari edno šamarče na bebeto.		
Aucune réaction chez l'enfant, ou bien, il exécute une action différente de celle évoquée par l'enquêtrice.	<b>Non compréhension</b>	<b>C3</b>			
<b>Tomber/Padam</b>	La maman <b>fait tomber</b> le bébé. A toi maintenant, fais comme la maman !	Majkata <b>kara</b> bebeto <b>da padne</b> na zemjata. A sega e tvoj red, napravi kaktto majkata!	L'enfant lui-même met le bébé debout ou en position assise et puis, il le pousse pour que le bébé tombe.	<b>Compréhension totale</b>	<b>C1</b>
			L'enfant met le bébé debout ou en position assise, puis il prend la figurine de la maman et montre comment elle va pousser le bébé pour le faire tomber.		
			L'enfant ne simule pas la scène avec les figurines mais il en fournit une description pertinente :	<b>Signe de compréhension</b>	<b>C2</b>
			<b>FRE</b> : Par exemple, la maman va pousser le bébé. <b>BUL</b> : Naprimer, majkata šte blāsne bebeto.		
Aucune réaction chez l'enfant, ou bien, il exécute une action différente de celle évoquée par l'enquêtrice.	<b>Non compréhension</b>	<b>C3</b>			

VERBES CIBLES	ENONCES PRODUITS PAR L'ENQUETRICICE		SCENARIOS POSSIBLES		
	FRANCAIS	BULGARE	Description de la réaction de l'enfant	Niveau de compréhension	Codes
<b>Danser/Tancuvam</b>	La maman <b>fait danser</b> le bébé. A toi maintenant, fais comme la maman !	Majkata <b>kara</b> bebeto <b>da tancuva</b> . A sega e tvoj red, napravi kaktto majkata!	L'enfant prend le bébé par les mains et il commence à le faire bouger de façon à imiter une danse.	<b>Compréhension totale</b>	<b>C1</b>
			L'enfant montre la maman qui prend le bébé par les mains et commence à le faire bouger de façon à imiter une danse.		
			L'enfant ne simule pas la scène avec les figurines mais il en fournit une description pertinente :	<b>Signe de compréhension</b>	<b>C2</b>
			<b>FRE</b> : Par exemple, la maman va lui mettre de la musique/lui chanter une chanson pour qu'il danse. <b>BUL</b> : Naprimer, majkata šte mu pusne xubava musika/šte mu zapee njakakva pesen, za da nakara bebeto da tancuva.		
Aucune réaction chez l'enfant, ou bien, il exécute une action différente de celle évoquée par l'enquêtrice.	<b>Non compréhension</b>	<b>C3</b>			
<b>Boire/Pija</b>	Voilà encore la maman, le bébé et aussi un biberon. La maman <b>fait boire</b> du lait au bébé. A toi maintenant, fais comme la maman !	Eto pak majkata, bebeto i sašto taka edin biberon. Majkata <b>kara</b> bebeto <b>da pie</b> mljako. A sega e tvoj red, napravi kaktto majkata!	L'enfant prend le biberon et il le met dans la bouche du bébé.	<b>Compréhension totale</b>	<b>C1</b>
			L'enfant montre la maman qui donne le biberon au bébé.		
			L'enfant ne simule pas la scène avec les figurines mais il en fournit une description pertinente :	<b>Signe de compréhension</b>	<b>C2</b>
			<b>FRE</b> : Par exemple, la maman va prendre un biberon plein de lait et elle va donner au bébé à boire du lait. <b>BUL</b> : Naprimer, majkata šte vzeme edin biberon pälen s mljako i šte dade na bebeto da pie mljako.		
Aucune réaction chez l'enfant, ou bien, il exécute une action différente de celle évoquée par l'enquêtrice.	<b>Non compréhension</b>	<b>C3</b>			

VERBES CIBLES	ENONCES PRODUITS PAR L'ENQUETRIX		SCENARIOS POSSIBLES		
	FRANCAIS	BULGARE	Description de la réaction de l'enfant	Niveau de compréhension	Codes
<b>Tuer/Ubivam</b>	Et maintenant, nous avons la maman, le bébé et une araignée. La maman <b>tue</b> l'araignée. A toi, fais comme la maman !	Saga pāk imame edna majka, edno bebe i edin pajak. Majkata <b>ubiva</b> pajaka. Tvoj red e, napravi kakto majkata!	L'enfant tape avec sa main sur l'araignée pour la tuer.	<b>Compréhension totale</b>	<b>C1</b>
			L'enfant prend la figurine de la maman et montre comment elle va marcher sur l'araignée pour la tuer.		
			L'enfant ne simule pas la scène avec les figurines mais il en fournit une description pertinente : <b>FRE</b> : Par exemple, la maman va lui marcher dessus. <b>BUL</b> : Naprimer, majkata šte nastāpi pajaka.	<b>Signe de compréhension</b>	<b>C2</b>
			Aucune réaction chez l'enfant, ou bien, il exécute une action différente de celle évoquée par l'enquêtrice.		
<b>Montrer/Pokazvam</b>	Pour la dernière scène, nous avons besoin de la maman, du bébé et d'une coccinelle. La maman <b>montre</b> la coccinelle au bébé. A toi maintenant, fais comme la maman !	Za poslednata scenka šte ni trjabvat majkata, bebeto i edna kalinka. Majkata <b>pokazva</b> kalinkata na bebeto. A sega e tvoj red, napravi kakto majkata!	L'enfant tient le bébé d'une main ; avec l'autre main, il prend la coccinelle et il la porte au niveau des yeux du bébé.	<b>Compréhension totale</b>	<b>C1</b>
			L'enfant met le bébé en position assise ; après, il pose la coccinelle dans la main de la maman et montre comment celle-ci va porter la coccinelle au niveau des yeux du bébé pour qu'il la voie.		
			L'enfant ne simule pas la scène avec les figurines mais il en fournit une description pertinente : <b>FRE</b> : Par exemple, la maman tient la coccinelle dans sa main et puis, elle tend la main vers le bébé pour qu'il puisse voir la coccinelle. <b>BUL</b> : Naprimer, majkata dārži v rāka kalinkata i posle, tja protjaga rāka kām bebeto, za da može to da vidi kalinkata.	<b>Signe de compréhension</b>	<b>C2</b>
			Aucune réaction chez l'enfant, ou bien, il exécute une action différente de celle évoquée par l'enquêtrice.		





Annexe D – Déroulement de la tâche d'imitation avec changement des arguments (causateur et causataire) (1)

VERBES CIBLES	ACTIONS/ENONCES DE L'ENQUETRICICE		REPONSES ATTENDUES CHEZ L'ENFANT	
	FRANCAIS	BULGARE	FRANCAIS	BULGARE
<b>Pleurer/ Plača</b>	<b>Figurines incluses dans la scène : une maman, un bébé, un papa et une fille</b>		Le papa <b>fait pleurer</b> la grande sœur. (prédicat complexe)	Tatkoto <b>razplakva</b> kakata. (causatif morphologique)
	La maman donne une fessée au bébé et comme ça elle <b>fait pleurer</b> le bébé.	Majkata udri edno šamarče na bebeto i po tozi način tja <b>razplakva</b> bebeto.		
	<i>L'enquêtrice montre à l'enfant la maman qui donne une fessée au bébé pour le faire pleurer.</i>			
	Maintenant, le papa donne une fessée à la grande sœur et comme ça qu'est-ce qu'il fait ?	Sega pāk, tatkoto udri edno šamarče na kakata i po tozi način kakvo pravi toj ?		
<i>L'enquêtrice montre à l'enfant le papa qui donne une fessée à la grande sœur pour la faire pleurer.</i>				
<b>Tomber/ Padam</b>	<b>Figurines incluses dans la scène : une maman, un bébé, un papa et une fille</b>		Le papa <b>fait tomber</b> la grande sœur. (prédicat complexe)	Tatkoto <b>kara</b> kakata <b>da padne</b> na zemjata. (causatif périphrastique)
	La maman <b>fait tomber</b> le bébé.	Majkata <b>kara</b> bebeto <b>da padne</b> na zemjata.		
	<i>L'enquêtrice montre à l'enfant le bébé qui est debout ou en position assise et la maman qui le pousse et le fait tomber.</i>			
	Maintenant le papa, qu'est-ce qu'il fait ?	A sega, kakvo pravi tatkoto ?		
	<i>Cette fois-ci l'enquêtrice montre à l'enfant la grande sœur qui est debout ou en position assise et le papa qui la pousse et la fait tomber.</i>			

Annexe D – Déroulement de la tâche d'imitation avec changement des arguments (causateur et causataire) (2)

VERBES CIBLES	ACTIONS/ENONCES DE L'ENQUETRICICE		REPONSES ATTENDUES CHEZ L'ENFANT	
	FRANCAIS	BULGARE	FRANCAIS	BULGARE
<b>Danser/ Tancuvam</b>	<b>Figurines incluses dans la scène : une maman, un bébé, un papa et une fille</b>		Le papa <b>fait danser</b> la grande sœur. (prédicat complexe)	Tatkoto <b>kara</b> kakata <b>da tancuva</b> . (causatif périphrastique)
	La maman <b>fait danser</b> le bébé.	Majkata <b>kara</b> bebeto <b>da tancuva</b> .		
	<i>L'enquêtrice montre à l'enfant la maman qui prend le bébé par les mains et le fait danser.</i>			
	Maintenant le papa, qu'est-ce qu'il fait ?	A sega, kakvo pravi tatkoto ?		
	<i>L'enquêtrice montre à l'enfant le papa qui prend la grande sœur par les mains et la fait danser.</i>			
<b>Boire/ Pija</b>	<b>Figurines incluses dans la scène : une maman, un bébé, un papa, une fille, un biberon et une petite tasse</b>		Le papa <b>fait boire</b> du thé chaud à la grande sœur. (prédicat complexe)	Tatkoto <b>kara</b> kakata <b>da pie</b> topäl čaj. (causatif périphrastique)
	Le bébé a faim. La maman prend le biberon et elle <b>fait boire</b> du lait au bébé.	Bebeto e gladno. Majkata vzima biberona i <b>kara</b> bebeto <b>da pie</b> mljako.		
	<i>L'enquêtrice montre à l'enfant la maman qui prend le biberon et le met dans la bouche du bébé pour lui faire boire du lait.</i>			
	Maintenant, la grande sœur est malade, elle a mal à la gorge. Le papa prend une tasse de thé chaud et qu'est-ce qu'il fait ?	Sega pāk, naprimer, kakata e bolna, boli ja gārloto. Tatkoto vzima edna čaška s topäl čaj i kakvo pravi toj ?		
	<i>L'enquêtrice montre à l'enfant le papa qui prend une petite tasse et il la porte aux lèvres de la grande sœur pour lui faire boire du thé chaud.</i>			

Annexe D – Déroulement de la tâche d'imitation avec changement des arguments (causateur et causataire) (3)

VERBES CIBLES	ACTIONS/ENONCES DE L'ENQUETRICICE		REPONSES ATTENDUES CHEZ L'ENFANT	
	FRANCAIS	BULGARE	FRANCAIS	BULGARE
<b>Tuer/ Ubivam</b>	<b>Figurines incluses dans la scène : une maman, un bébé, un papa, une fille, une araignée et une mouche</b>		Le papa <b>tue</b> la mouche. (causatif lexical)	Tatkoto <b>ubiva</b> muxata. (causatif lexical)
	Le bébé a peur de l'araignée et la maman <b>tue</b> l'araignée.	Bebeto se straxuva ot pajaka i zatova, majkata <b>ubiva</b> pajaka.		
	<i>L'enquêtrice montre à l'enfant la maman qui marche sur l'araignée pour la tuer.</i>			
	Maintenant, la grande sœur, elle est grande, mais elle a toujours peur des mouches et le papa, qu'est-ce qu'il fait ?	Kakata e veče goljama, no vse ošte se straxuva ot muxite i zatova tatkoto, kakvo pravi toj ?		
	<i>L'enquêtrice montre à l'enfant le papa qui tape sur la mouche pour la tuer.</i>			
<b>Montrer/ Pokazvam</b>	<b>Figurines incluses dans la scène : une maman, un bébé, un papa, une fille, une coccinelle et un papillon</b>		Le papa <b>montre</b> le papillon à la grande sœur. (causatif lexical)	Tatkoto <b>pokazva</b> peperudkata na kakata. (causatif lexical)
	La maman a attrapé une jolie coccinelle dans le jardin et elle <b>montre</b> la coccinelle au bébé.	Majkata e ulovila edna krasiva kalinka v gradinata i sega, tja <b>pokazva</b> kalinkata na bebeto.		
	<i>L'enquêtrice montre à l'enfant la maman qui porte la coccinelle au niveau des yeux du bébé pour qu'il puisse la voir.</i>			
	Maintenant, le papa a attrapé un joli papillon dans le jardin et qu'est-ce qu'il fait ?	Sega pāk, tatkoto e ulovil edna krasiva peperudka v gradinata i kakvo pravi toj ?		
	<i>L'enquêtrice montre à l'enfant le papa qui porte le papillon au niveau des yeux de la grande sœur pour qu'elle puisse le voir.</i>			



Annexe E1 – Grille de codage pour le français (les six verbes cibles) (1)

TACHE DE PRODUCTION: Verbes cibles	TACHE DE PRODUCTION: Questions de l'adulte
rire	Qu'est-ce qu'elle fait, la grande sœur? (Q1) Qu'est-ce qu'il fait, le bébé? (Q2) La grande sœur tire la langue / fait la grimace et comme ça qu'est-ce qu'elle fait au bébé? (Q3)
pleurer	Qu'est-ce qu'elle fait, la grenouille? (Q1) Qu'est-ce qu'il fait, Tarzan? (Q2) La grenouille fait les grosses joues et comme ça qu'est-ce qu'elle fait à Tarzan? (Q3)
tomber	Qu'est-ce qu'il fait, le petit robot? (Q1) Qu'est-ce qui lui arrive, au grand robot? (Q2) Le petit robot pousse avec son doigt le grand robot et comme ça qu'est-ce qu'il fait au grand robot? (Q3)
danser	Qu'est-ce qu'il fait, le loup? (Q1) Qu'est-ce qu'elle fait, la sorcière? (Q2) Le loup joue de la guitare et comme ça qu'est-ce qu'il fait à la sorcière? (Q3)
boire	Qu'est-ce qu'elle fait, la maman? (Q1) Qu'est-ce qu'il fait, le bébé? (Q2) La maman donne le biberon au bébé et comme ça qu'est-ce qu'elle fait au bébé? (Q3)
manger	Qu'est-ce qu'il fait, le kangourou? (Q1) Qu'est-ce qu'il fait, le petit ours? (Q2) Le kangourou donne le miel au petit ours avec la cuillère et comme ça qu'est-ce qu'il fait au petit ours? (Q3)

## Annexe E1 – Grille de codage pour le français (les six verbes cibles) (2)

TACHE DE PRODUCTION	CATEGORIES DE REPONSES	CODAGE
<b>I. Sur critères morphosyntaxiques</b>		
	<b>Construction factitive</b>	
<b>Construction factitive canonique</b> La fille fait rire le bébé.; Elle le fait rire.		<b>F1</b>
<b>Construction factitive canonique avec verbe hors protocole (pertinent d'après le DA)</b> Elle fait rigoler le bébé.; Il fait sauter le robot.; Il le fait exploser.		<b>F2</b>
<b>Construction factitive + 1 ou 2 arg(s) (genre faux)</b> *Elle (le papa) *le (la fille) fait pleurer.;*Elle (le papa) la fait rire.; Elle *la (le bébé) fait pleurer.		<b>F3</b>
<b>Constr. factitive + 1 ou 2 arg(s) (genre faux); verbe hors protocole (pertinent d'après le DA)</b> Elle fait rigoler *la bébé.; *Il (la fille) le fait rigoler.		<b>F4</b>
<b>Construction factitive + 1 arg juste + 1 arg. faux (syntaxe)</b> Il fait manger *à l'ours.; Il *lui fait manger.; Il *lui fait rire.; Il *le fait boire *d'eau.		<b>F5</b>
<b>Constr. factitive + 1 arg. juste + 1 arg. faux (synt); verbe hors protocole (pertinent d'ap. le DA)</b> Elle *lui fait rigoler.; Elle *le fait avaler le lait/le miel.		<b>F6</b>
<b>Construction factitive + 1 arg. (genre faux) + 1 arg. faux (syntaxe)</b> *Elle (le papa) *lui fait pleurer/manger/boire/danser.;*Elle (le papa) fait manger *à la grande sœur.		<b>F7</b>
<b>Construction factitive + 1 arg. juste + 1 arg. absent</b> Il fait rire + Ø; Ø + fait pleurer Tarzan.		<b>F8</b>
<b>Constr. factitive + 1 arg. juste + 1 arg. absent; verbe hors protocole (pertinent d'après le DA)</b> Elle fait rigoler + Ø.; Il fait sauter + Ø.		<b>F9</b>
<b>Construction factitive + 1 arg. (genre faux) + 1 arg. absent</b> *Elle (le papa) fait rire/pleurer/danser/tomber + Ø.		<b>F10</b>
<b>Constr. factitive + 1 arg. (genre faux) + 1 arg. absent; verbe hors protocole (pertinent d'ap. le DA)</b> *Il (la fille) fait rigoler + Ø.		<b>F11</b>

<b>Construction factitive + 1 arg. faux (syntaxe) + 1arg. absent</b> ∅ + fait tomber *à la fille.		<b>F12</b>
<b>Constr. factitive + 1 arg. faux (synt) + 1arg. absent; verbe hors protocole (pertinent d'ap. le DA)</b> ∅ + fait rigoler *à la fille.		<b>F13</b>
<b>Construction factitive + 2 arguments absents</b> ∅ + fait pleurer/tomber / boire + ∅; ∅ + fait boire le biberon + ∅.		<b>F14</b>
<b>Faire + Vinf + 1 argument juste + 1 argument absent</b> ∅ + la faire boire.		<b>F15</b>
<b>Faire + Vinf + 2 arguments absents</b> ∅ + faire tomber + ∅.		<b>F16</b>
<b>Redoublement de <i>faire</i></b> Elle le fait faire boire.; Elle le fait faire pleurer.		<b>F17</b>
<b>Redoublement de <i>faire</i>; verbe hors protocole (pertinent d'après le DA)</b> Elle le fait faire taper à ses pieds.		<b>F18</b>
	<b>Insertion</b>	
<b>Faire + SN + Vinf</b> Il fait la petite fille manger.; Elle fait le boire.		<b>I1</b>
<b>Faire + prép. + Vinf</b> Elle le fait *à boire/*à manger.		<b>I2</b>



## Annexe E1 – Grille de codage pour le français (les six verbes cibles) (4)

	Surgénéralisation	
<b>Surgénéralisation + arguments présents et justes</b>		<b>S1</b>
Il fait donner à manger à la grande sœur.		
<b>Surgénéralisation + arg. prés. et justes; verbe hors protocole (pertinent d'ap. le DA)</b>		<b>S2</b>
Il le fait casser.		
<b>Surgénér. + 1 arg. juste + 1 arg. faux (syntaxe); verbe hors protocole (pertinent d'ap. le DA)</b>		<b>S4</b>
Il *lui fait casser.		
<b>Surgénér. + 1 arg. juste + 1 arg. absent; verbe hors protocole (pertinent d'après le DA)</b>		<b>S6</b>
Il fait casser + Ø.		
	Faire + Verbe lexical conjugué	
<b>Faire + verbe lexical conj. + arg. prés. et justes</b>		<b>FVC1</b>
Elle le fait *pleure.		
<b>Faire + verbe lex. conj. + arg(s) (genre faux); verbe hors protocole (pertinent d'ap. le DA)</b>		<b>FVC2</b>
*Il (la fille) *la (le bébé) fait *rigole.		
<b>Faire + verbe lex. conj. + 1 arg. (genre faux) + syntaxe erronée</b>		<b>FVC3</b>
*Il (la grenouille) fait le *pleure.		
<b>Faire + verbe lex. conj. + 1 arg. absent; verbe hors protocole (pertinent d'après le DA)</b>		<b>FVC4</b>
Elle fait *rigole + Ø.		
	Verbe lexical à l'infinitif (ellipses de la factitive)	
<b>Verbe lex. à l'inf + causateur absent + causataire présent et juste</b>		<b>V2</b>
Ø + pleurer le bébé; Ø + tomber la grande sœur; Ø + danser la grande sœur.		
<b>Verbe lex. à l'inf + 2 args absents (c-teur et c-taire)</b>		<b>V3</b>
Ø + tomber + Ø.		
<b>Verbe lex. à l'inf + 2 args absents (c-teur et c-taire); verbe hors protocole (pertinent d'après le DA)</b>		<b>V4</b>
Ø + rigoler + Ø.		

	Transitivité (alternance causative)	
<b>Transitivité causative + arguments présents et justes</b>		T1
Il *rit la fille.; Il *tombe la fille.; Il la *danse, la sorcière.; Elle *boit le biberon *à le bébé.		
<b>Transitivité causative + arguments (genre faux)</b>		T2
*Elle (le papa) *rit la grande sœur.; *Il (la maman) *boit le biberon *à le bébé.		
<b>Transitivité causative + 1 arg juste + 1 arg faux (syntaxe)</b>		T3
Il *boit/mange *à la sœur.		
	Causatif lexical	
<b>Causatif lexical juste + arguments présents et justes</b>		CL1
Elle le nourrit.; La fille amuse le bébé.; Le papa renverse la grande fille.		
<b>Causatif lexical juste + argument(s) (genre faux)</b>		CL2
*Il (la fille) l'amuse.		
	Causativité avec le verbe labile <i>casser</i>	
<b>Casser + arguments présents et justes</b>		CA1
Le petit robot (il) a cassé le grand robot.; Il le casse.		
<b>Casser + 1 argument juste + 1 argument faux (syntaxe)</b>		CA2
Il *lui casse en mille morceaux.; Il *le casse la jambe.		
<b>Casser à l'infinitif + 2 arguments absents</b>		CA3
∅ + casser + ∅.		

II. Sur critères sémantico-syntaxiques		
	Expression de la cause	
<b>Action causateur + argument(s) présent(s) et juste(s)</b>		CER1
La grande sœur fait la grimace.; Il (le petit robot) le pousse (le grand robot).; Il le jette. La grenouille gonfle.; La grenouille fait peur à Tarzan.		
<b>Action causateur + argument(s) (genre faux)</b>		CER2
*Elle (le papa) le donne à la fille.; *Il (la fille) fait une grimace.		
<b>Action causateur + 1 argument juste + 1 argument faux (syntaxe)</b>		CER3
Il *lui pousse/touche.; Elle *le fait peur. Il *le donne le miel.; Il *le donne de l'eau.		
<b>Action causateur + arg.(s)/objet(s) juste(s) + argument(s)/objet(s) absent(s)</b>		CER4
Il pousse + Ø; Ø + fait les grosses joues.; Elle fait peur + Ø;		
<b>Action causateur + 1 arg. faux (morphol./syntaxe) + arg.(s)/objet(s) absent(s)</b>		CER5
*Elle (le papa) donne + Ø.; *Il (la maman) donne le biberon + Ø.; *Il (la maman) donne + Ø.		
<b>Action causateur + 2 arguments absents</b>		CER6
Ø + pousse + Ø; Ø + donne son/le biberon + Ø.		
<b>Action causateur avec verbe à l'infinitif + 1 argument absent</b>		CER7
Ø + tirer sa langue; Ø + donner + Ø + à la petite fille.		
<b>Action causateur avec verbe à l'infinitif + 2 arguments absents</b>		CER8
Ø + pousser + Ø; Ø + toucher + Ø.		
<b>Réponse - imitation</b>		CER9
Il fait comme ça (l'enfant imite le causateur).		
<b>SN</b>		CER10
une grimace à son bébé; une grimace; un sourire; de la musique; une danse.		

	Expression de la conséquence	
<b>Action/Etat causataire + argument(s) présent(s) et juste(s)</b>		CEE3
Le bébé rit.; Elle boit le lait; Il pleure.; Le gros robot, il tombe et il se casse.		
Il se casse.; Il est cassé.; La mamie, elle danse.; Le bébé se nourrit/s'amuse.		
<b>Action causataire + argument(s) (genre faux)</b>		CEE4
*Il (la fille) rit / pleure / mange / boit.		
<b>Action causataire + argument absent</b>		CEE5
∅ + danse; ∅ + pleure.		
<b>Action causataire avec verbe à l'infinitif + argument absent</b>		CEE6
∅ + boire son lait; ∅ + danser.		
<b>Réponse - imitation</b>		CEE7
Il fait comme ça (l'enfant imite le causataire).		
	Expression de la cause et de la conséquence	
<b>Action causateur + Action/Etat causataire</b>		CC1
Le loup chante et la sorcière danse.; Il tape sur la mouche, elle est morte.		
Elle lui tire la langue et après, le bébé, il rigole.		
<b>Cause et Conséquence + lien de but, finalité ("pour que")</b>		CC2
Il le pousse pour qu'il tombe, le grand.; Une grimace pour qu'il rie, le bébé.		

III. Autres cas (hors causativité)		
	Donner à Vinf	
<b>Donner + à + Infinitif + arguments présents et justes</b>		D1
Le papa donne à boire à la fille. ; Il lui donne à boire.; Il lui donne à boire du lait.		
<b>Donner + à + Infinitif + argument(s) (genre faux)</b>		D2
*Elle (le papa) donne à boire au bébé.		
<b>Donner + à + Infinitif + argument faux (syntaxe)</b>		D3
Il *le donne à manger.		
<b>Donner + à + Infinitif + arg. faux (syntaxe); verbe hors protocole (pertinent d'ap. le DA)</b>		D4
Elle va donner *le bébé quelque chose à goûter.		
<b>Donner + à + Infinitif + 1 argument juste + 1/2 argument(s) absent(s)</b>		D5
Le kangourou donne à manger + Ø.; Ø + lui donne à manger.		
<b>Donner + à + Infinitif + 1 argument (genre faux) + 1/2 argument(s) absent(s)</b>		D6
*Elle (le kangourou) donne à manger + Ø.		
<b>Donner (à l'infinitif) + à + Infinitif + 1 argument juste + 1 argument absent</b>		D7
Ø + lui donner à manger.		
<b>Donner (à l'infinitif) + à + Infinitif + 2 arguments absents</b>		D8
Ø + donner à manger/à boire + Ø.		

	Réponse différente de celle que l'on attend	
<b>Argument(s) présent(s)</b>		<b>RD1</b>
Elle rigole/fait une grimace/respire - pour " <b>La grenouille gonfle ses joues</b> "		
Il montre avec son doigt le gros/il a fait voir le grand/le petit robot pince le grand - pour " <b>Le petit robot pousse le grand</b> "		
<b>Argument(s) absent(s)</b>		<b>RD2</b>
Il fait des guillies + Ø - pour " <b>Le petit robot pousse le grand</b> "		
	Réponse non catégorisable	
Il(s) danse(nt).; Il le mange (qui?, quoi?).		<b>RNC</b>
Il a cassé (= il a cassé le robot; le robot s'est cassé).		
	Réponse incohérente (sans rapport avec les actions se déroulant dans l'extrait de DA)	
Il danse - pour " <b>Le bébé rit/Tarzan pleure</b> "		<b>RI</b>
	Absence de réponse	
Je sais pas.; Ø.		<b>N</b>

Annexe E1 – Grille de codage pour le français (les six verbes cibles) (10)

TACHE DE COMPREHENSION: Verbes	TACHE DE COMPREHENSION: Consignes données par l'adulte	
rire	La maman fait rire le bébé. A toi, fais comme la maman! (Con1)	
pleurer	La maman fait pleurer le bébé. A toi, fais comme la maman! (Con2)	
tomber	La maman fait tomber le bébé. A toi, fais comme la maman! (Con3)	
danser	La maman fait danser le bébé. A toi, fais comme la maman! (Con4)	
boire	La maman fait boire du lait au bébé. A toi, fais comme la maman! (Con5)	
manger	La maman fait manger du miel au bébé. A toi, fais comme la maman! (Con6)	
TACHE DE COMPREHENSION	CATEGORIES DE COMPORTEMENTS	CODAGE
<b>Totale</b>	<b>Totale</b>	<b>C1</b>
<i>l'enfant exécute l'action causative ou bien il la fait exécuter à la maman</i>		
Pour <b>faire rire</b> : l'enfant chatouille le bébé, ou bien, il prend la figurine de la maman et montre à l'enquêtrice comment celle-ci va chatouiller le bébé pour le faire rire.		
<b>Signe de compréhension</b>	<b>Signe de compréhension</b>	<b>C2</b>
<i>l'enfant explique l'action causative sans la simuler avec des figurines</i>		
Pour <b>faire pleurer</b> : "La maman a donné une fessée au bébé".		
<b>Aucun signe de compréhension</b>	<b>Aucun signe de compréhension</b>	<b>C3</b>
<i>l'enfant n'exécute aucune action, ou bien, il affirme ne pas savoir comment faire</i>		

Annexe E1 – Grille de codage pour le français (les six verbes cibles) (11)

TACHE D'IMITATION: Verbes	TACHE D'IMITATION: Questions de l'adulte
rire	La maman chatouille le bébé et comme ça elle fait rire le bébé. Le papa chatouille la grande sœur et comme ça qu'est-ce qu'il fait? (Q1)
pleurer	Le bébé a fait une bêtise, la maman n'est pas du tout contente, elle lui donne une fessée et comme ça elle fait pleurer le bébé. Maintenant, la grande sœur a fait une bêtise, le papa n'est pas du tout content, il lui donne une fessée et comme ça qu'est-ce qu'il fait? (Q2)
tomber	La maman fait tomber le bébé et maintenant, le papa, qu'est-ce qu'il fait? (Q3)
danser	La maman fait danser le bébé et maintenant, le papa, qu'est-ce qu'il fait? (Q4)
boire	La maman fait boire du lait au bébé et maintenant, le papa, qu'est-ce qu'il fait? (Q5)
manger	La maman fait manger le bébé et maintenant le papa, qu'est-ce qu'il fait? (Q6)
*Les réponses obtenues lors de la tâche d'imitation sont codées suivant la même grille que celles de la tâche de production !	
<p>**Pour rappel: dans les deux grilles de codages (la première correspondant aux six verbes cibles: <i>rire, pleurer, tomber, danser, boire, manger</i> et la seconde correspondant aux causatifs lexicaux: <i>tuer, montrer</i>), les catégories et les sous-catégories de réponses suivent une seule et même numérotation!</p> <p>Ainsi, pour des exemples pertinents concernant les codes S3, S5, V1, CEE1, CEE2, cf. la grille de codages relative aux causatifs lexicaux <i>tuer</i> et <i>montrer</i>!</p>	



Annexe E2 – Grille de codage pour le français (les causatifs lexicaux *tuer* et *montrer*) (1)

TACHE DE PRODUCTION: Verbes cibles		TACHE DE PRODUCTION: Questions de l'adulte	
<b>tuer</b>		Qu'est-ce qu'il fait, Hercule? (Q1) Qu'est-ce qui lui arrive, au méchant lion? (Q2) Hercule tape le lion avec son bâton et finalement qu'est-ce qu'il fait au méchant lion? (Q3)	
<b>montrer</b>		Qu'est-ce qu'il fait, Ulysse? (Q1) Qu'est-ce qu'il fait, Hercule (Q2) Qu'est-ce qu'Ulysse fait à Hercule? (Q3)	
TACHE DE PRODUCTION		CATEGORIES DE REPONSES	CODAGE
I. Sur critères morphosyntaxiques			
		Construction factitive	
Construction factitive + arguments présents et justes			F1
Il a fait tomber le lion/Il fait mourir le lion - pour tuer; Il lui fait voir le village - pour montrer			
Construction factitive + argument(s) (genre faux)			F3
Il *la (le papillon) fait voir à la grande sœur.			
Construction factitive + syntaxique non conventionnelle			F5
Il *le fait voir le village.			
Construction factitive + arg./objet absent			F8
Il fait voir + Ø + à la fille.; Ø+ fait voir le village à la fille.			
Constr. factitive + arg. absent; verbe hors protocole (pertinent d'après le DA)			F9
Il fait regarder + Ø.			

Annexe E2 – Grille de codage pour le français (les causatifs lexicaux *tuer* et *montrer*) (2)

	Causatif lexical	
<b>Causatif lexical juste + arguments présents et justes</b>		CL1
Hercule tue le lion.; Il le tue.; Ulysse montre le chemin/le village.		
<b>Causatif lexical juste + argument(s) (genre faux)</b>		CL2
*Elle (Hercule) le tue.; Il *la (le lion) tue.; *Elle (Hercule) *la (le lion) tue.		
<b>Causatif lexical juste + argument(s) manquant(s)</b>		CL3
Il montre + Ø.; Il a tué + Ø.; Ø + tue la mouche.		
<b>Causatif lexical juste + 1 arg. (genre faux) + 1 arg. absent</b>		CL4
*Elle (Hercule) tue + Ø.; *Elle (Ulysse) lui montre + Ø.		
<b>Causatif lexical juste + 1 arg. (syntaxe non conventionnelle) + 1 arg. absent</b>		CL5
Il *la (à Hercule) montre + Ø.		
<b>Causatif lexical à l'infinitif + 1 arg. juste + 1 arg. absent</b>		CL6
Ø + montrer à la grande sœur		
<b>Causatif lexical à l'infinitif + arguments absents</b>		CL7
Ø + montrer + Ø		

	<b>Surgénéralisation</b>	
<b>Surgénéralisation + arguments présents et justes</b>		<b>S1</b>
Hercule fait tuer le lion.; Il fait monter le village à Hercule.		
<b>Surgénéralisation + arguments (genre faux)</b>		<b>S3</b>
*Elle (Ulysse) lui fait montrer le village.		
<b>Surgénéralisation + 1 arg. juste + 1 arg. absent</b>		<b>S5</b>
Il fait montrer + Ø.; Il lui fait montrer + Ø.; Il le (le village) fait montrer + Ø.		
<b>Surgénér. + 1 arg. (genre faux) + 1 arg. absent; verbe hors protocole (pertinent d'ap. le DA)</b>		<b>S7</b>
*Elle (Hercule) fait attaquer + Ø + avec des bâtons (← <i>C'est Hercule qui attaque le lion</i> ).		
<b>Surgénér + 1 arg. faux (syntaxe) + 1 arg. absent</b>		<b>S8</b>
Il *le fait montrer + Ø.		
	<b>Verbe lexical à l'infinitif (ellipses de la factitive)</b>	
<b>Causateur + verbe lexical à l'infinitif + causataire facultatif</b>		<b>V1</b>
Le papa *voir le papillon + (Ø).		
	<b>Faire + adjectif</b>	
<b>Faire + adjectif + arguments présents et justes</b>		<b>FA1</b>
Hercule fait mort le lion.		
<b>Faire + adjectif + argument(s) absent(s)</b>		<b>FA2</b>
Hercule a fait mort + Ø.		

II. Sur critères sémantico-syntaxiques		
	Expression de la cause	
<b>Action causateur + argument(s) présent(s) et juste(s)</b>		CER1
Hercule tabasse le lion.; Il le frappe avec son bâton. ; Il tape le lion.		
<b>Action causateur + argument(s) (genre faux)</b>		CER2
Il *le (la mouche) tape.		
<b>Action causateur + 1 arg. juste + 1 arg. faux (syntaxe)</b>		CER3
Il *lui tape.		
<b>Action causateur + arg.(s)/objet(s) juste(s) + arg.(s)/objet(s) absent(s)</b>		CER4
Il a donné un coup + Ø; Il a frappé + Ø.; Il tape (a tapé) + Ø.		
	Expression de la conséquence	
<b>Etat causataire exprimé par se faire + Vinf (passif)</b>		CEE1
Le lion s'est fait tuer par Hercule.		
<b>Etat causataire exprimé par se faire + Vinf (passif); verbe hors protocole (pertinent d'ap. le DA)</b>		CEE2
Le lion s'est fait tabasser par Hercule.		
<b>Etat causataire + argument(s) présent(s) et juste(s)</b>		CEE3
Il est mort, le lion.; Il est tombé, le lion.; Il est assommé/achevé/abattu, le lion.		
<b>Action causataire + argument(s) (genre faux)</b>		CEE4
*Il (la fille) regarde.		
	Expression de la cause et de la conséquence	
<b>Action causateur + Etat causataire</b>		CC1
Hercule le tape et le lion est mort.		

III. Autres cas (hors causativité)		
	Autre verbe	
<b>Autre verbe conjugué + argument(s) présent(s) et juste(s)</b>		AV1
Il abat/achève/terrasse/assomme le lion - pour "il tue le lion"		
<b>Autre verbe conjugué + argument(s) absent(s)</b>		AV2
∅ + écrase + ∅		
<b>Autre verbe à l'infinitif + 1 arg. juste + 1 arg. absent</b>		AV3
∅ + écraser la mouche		
<b>Autre verbe à l'infinitif + 2 arg. absents</b>		AV4
∅ + écraser + ∅		
	Réponse différente de celle que l'on attend	
<b>Argument(s) présent(s)</b>		RD1
Hercule a fait mal au lion./Hercule a poussé le lion - pour "Hercule a tué le lion"		
<b>Argument(s) absent(s)</b>		RD2
Hercule a fait mal + ∅.; Hercule pousse + ∅ + avec sa baguette.		
	Réponse non catégorisable	
Il(s) regarde(nt) toutes les maisons.		RNC
	Réponse incohérente (sans rapport avec les actions se déroulant dans l'extrait de DA)	
Il pleure - pour "Le lion est mort"		RI
Il va descendre - pour "Ulysse montre à Hercule le village"		
	Absence de réponse	
Je sais pas.; ∅.		N

Annexe E2 – Grille de codage pour le français (les causatifs lexicaux *tuer* et *montrer*) (6)

TACHE DE COMPREHENSION: Verbes		TACHE DE COMPREHENSION: Consignes données par l'adulte
<b>tuer</b>	Le bébé, il a peur de l'araignée et la maman tue l'araignée. A toi, fais comme la maman! (Con7)	
<b>montrer</b>	La maman a attrapé une jolie coccinelle dans le jardin et elle montre la coccinelle au bébé. A toi, fais comme la maman! (Con8)	
TACHE DE COMPREHENSION		CODAGE
<b>Totale</b>	<b>Totale</b>	<b>C1</b>
<i>l'enfant exécute l'action causative ou bien il la fait exécuter à la maman</i>		
Pour <b>tuer</b> : l'enfant tape l'araignée pour la tuer, ou bien, il prend la figurine de la maman et montre à l'enquêtrice comment celle-ci va taper l'araignée pour la tuer.		
<b>Signe de compréhension</b>	<b>Signe de compréhension</b>	<b>C2</b>
<i>l'enfant explique l'action causative sans la simuler avec des figurines</i>		
Pour <b>tuer</b> : "La maman marche sur l'araignée".		
<b>Aucun signe de compréhension</b>	<b>Aucun signe de compréhension</b>	<b>C3</b>
<i>l'enfant n'exécute aucune action, ou bien, il affirme ne pas savoir comment faire</i>		

TACHE D'IMITATION: Verbes	TACHE D'IMITATION: Questions de l'adulte	
<b>tuer</b>	Le bébé, il a peur de l'araignée et la maman tue l'araignée. La grande sœur a peur des mouches et le papa, qu'est-ce qu'il fait? (Q7)	
<b>montrer</b>	La maman a attrapé une jolie coccinelle dans le jardin et elle montre la coccinelle au bébé. Le papa a attrapé un joli papillon dans le jardin et qu'est-ce qu'il fait? (Q8)	
*Les réponses obtenues lors de la tâche d'imitation sont codées suivant la même grille que celles de la tâche de production !		
** <b>Pour rappel: dans les deux grilles de codages</b> (la première correspondant aux six verbes cibles:		
<i>rire, pleurer, tomber, danser, boire, manger</i> et la seconde correspondant aux causatifs lexicaux: <i>tuer, montrer</i> ),		
<b>les catégories et les sous-catégories de réponses suivent une seule et même numérotation!</b>		
Ainsi, pour des exemples pertinents concernant <b>les codes F2, F4, F6, F7, S2, S4, S6, cf. la grille</b>		
<b>de codages</b> relative aux six verbes: <i>rire, pleurer, tomber, danser, boire, manger</i> !		

TACHE DE PRODUCTION: Verbes cibles	TACHE DE PRODUCTION: Questions de l'adulte
smeja se	Kakvo pravi kakata (Q1) Kakvo pravi bebeto? (Q2) Kakata se plezi i po tozi način, kakvo pravi tja na bebeto? (Q3)
plača	Kakvo pravi žabata (Q1) Kakvo pravi Tarzan? (Q2) Žabata si naduva buzite i po tozi način, kakvo pravi tja na Tarzan? (Q3)
padam	Kakvo pravi malkijat robot? (Q1) Kakvo stava s golemija robot? (Q2) Malkijat robot blaska s prašt golemija i po tozi način kakvo pravi toj na golemija robot? (Q3)
tancuvam/igraja	Kakvo pravi vālkāt? (Q1) Kakvo pravi Baba Jaga? (Q2) Vālkāt sviri na kitara, pee i tancuva i po tozi način kakvo pravi toj na Baba Jaga? (Q3)
pija	Kakvo pravi majkata? (Q1) Kakvo pravi bebeto? (Q2) Majkata dava biberon na bebeto i po tozi način kakvo pravi tja na bebeto? (Q3)
jam	Kakvo pravi kenguroto? (Q1) Kakvo pravi mečeto? (Q2) Kenguroto dava med na mečeto i po tozi način kakvo pravi to na mečeto? (Q3)



TACHE DE PRODUCTION	CATEGORIES DE REPONSES	CODAGE
<b>I. Sur critères morphosyntaxiques</b>		
	<b>Mécanisme lexical</b>	
<b>Lexical + argument(s) présent(s) et juste(s)</b>		<b>L1</b>
Kenguroto xrani mečeto - le kangourou nourrit le petit ours.		
Kakata zabavljava bebeto - la grande sœur amuse le bébé.		
Malkijat robot sābarja golemija - le petit robot renverse le grand.		
<b>Lexical + causataire absent</b>		<b>L2</b>
Xrani + Ø - (il/elle) nourrit + Ø.; Zabavljava + Ø - (il/elle) amuse + Ø.		
	<b>Mécanisme morphologique (préfixe "raz-")</b>	
<b>Préfixe "raz-" + argument(s) présent(s) et juste(s)</b>		<b>M1</b>
Kakata razsmiva bebeto - la grande sœur fait rire le bébé.		
Razplaka Tarzan - (elle) a fait pleurer Tarzan.		
<b>Préfixe "raz-" (verbe hors protocole, pertinent d'après le DA) + arg(s) prés. et juste(s)</b>		<b>M2</b>
Kakata razveseljava bebeto - la grande sœur fait que le bébé soit gai/joyeux.		
<b>da (conj) + préfixe "raz-" + arguments absents</b>		<b>M3</b>
da razsmiva/da razsmee + Ø - faire rire + Ø.; da razplakva/da razplače + Ø - faire pleurer + Ø.		
<b>Emploi peu conventionnel du préfixe "raz-" + arg(s) prés. et juste(s)</b>		<b>M4</b>
Raztancuva ja - (il) fait en sorte qu'elle commence à danser.		
Raztāžva go - (elle) fait en sorte qu'il soit triste, (elle) le rend triste.		
<b>Préfixes causatifs inappropriés ("za-" / "o-" / "pri-") + arg(s) prés. et juste(s)</b>		<b>M5</b>
*Zasmiva go/ja - (il/elle) le/la fait rire.		
*Zaplakva go - (elle) le fait pleurer.		
*Osmiva kakata - (il) fait rire la grande sœur.		
*Prismiva ja - (il) la fait rire.		

## Annexe F1 – Grille de codage pour le bulgare (les six verbes cibles) (3)

	Mécanisme périphrastique (construction à 2 prédicats)	
<b>Karam + SN + da (conj) + Vprés + arg(s) prés. et juste(s)- inciter qn à ce que V présent</b>		<b>P1</b>
Kara Baba Jaga da tancuva - (il) incite Baba Jaga à ce qu'elle danse		
<b>Karam + SN + da (conj) + Vprés (hors protocole, pertinent d'après le DA) + arg(s) prés. et juste(s)</b>		<b>P2</b>
Kara golemija robot da se sčupi - (il) incite le grand robot à ce qu'il se casse.		
Kara golemija robot da izbuxne - (il) incite le grand robot à ce qu'il explose.		
<b>Karam + da (conj) + Vprés + position non conventionnelle du causataire</b>		<b>P3</b>
*Baba Jaga kara da tancuva - litt: Baba Jaga (il) incite à ce qu'elle danse.		
*Kara da plače Tarzan - litt: (elle) incite à ce que pleure Tarzan.		
<b>Nakarvam (imperfectif)/da nakaram (perfectif) + SN + da (conj) + Vprés + arg(s) prés. et juste(s)</b>		<b>P4</b>
Nakarva go da se smee - (elle) l'incite à ce qu'il rie.		
Nakarva ja da tancuva - (il) l'incite à ce qu'elle danse.		
<b>Pravja + da (conj) + Vprés + causataire présent - faire + Vinf</b>		<b>P5</b>
Pravi da padne drugijat robot - (il) fait que tombe l'autre robot.		
Pravi da se sčupi golemija robot - (il) fait que se casse le grand robot.		
<b>Pravja + da (conj) + Vprés + causataire absent</b>		<b>P6</b>
Pravi da plače + Ø - (il/elle) fait que pleure + Ø.		
Pravi da tancuva + Ø - (il/elle) fait que danse + Ø.		
<b>Verbe non approprié + da (conj) + Vprés + causataire absent</b>		<b>P7</b>
Săzdava + ø + da se smee - (il/elle) crée que ø rie.		
Săzdava + ø + da plače - (il/elle) crée que ø pleure.		
<b>da (conj) + V2prés. + arguments absents</b>		<b>P8</b>
da tancuva/da igrae - qu'(il/elle) danse (danser); da padne - qu'(il/elle) tombe (tomber)		
<b>da (conj) + V2prés. (hors protocole, pertinent d'après le DA) + arguments absents</b>		<b>P9</b>
da se usmixva/da se radva - qu'(il/elle) sourie/soit gai, joyeux.		

	<b>Transitivation</b>	
<b>Transitivation + 2-ème argument (genre faux)</b>		<b>T</b>
Usmixva *ja (bebeto) - (il/elle) sourit *la (le bébé).		
	<b>Causativité avec verbe labile: <i>čupja, sčupvam</i></b>	
<b>Čupja/Sčupvam (casser) + arg(s) prés. et juste(s)</b>		<b>CU</b>
Čupi/Sčupva robota - (il) casse le robot.		
<b>II. Sur critères sémantico-syntaxiques</b>		
	<b>Expression de la cause</b>	
<b>Action causateur + arg(s) prés. et juste(s)</b>		<b>CER1</b>
Butna golemija robot - (il) a poussé le grand robot.		
Sviri (j) (na kitara) - litt: (il) joue (lui) (de la guitare).		
Dava na Mečo Pux xrana - (il) donne à Mečo Pux de la nourriture.		
<b>Action causateur + 2-ème argument (genre faux)</b>		<b>CER2</b>
Blaska *go - litt: (il) pousse *le (la grande sœur).		
<b>Action causateur + argument(s) absent(s)</b>		<b>CER3</b>
Toj blaska + Ø - il pousse + Ø.; Udri + Ø - (il) tape + Ø.		
<b>Réponse-imitation</b>		<b>CER4</b>
Taka pravi - (il/elle) fait comme ça.		
<b>SN</b>		<b>CER5</b>
smeški - des blagues		

	Expression de la conséquence	
<b>Action/Etat causataire</b>		CEE1
(Toj/Tja) plače - (il/elle) pleure.; Toj pada i se čupi - il tombe et il se casse.		
<b>Réponse-imitation</b>		CEE2
Taka pravi - (il/elle) fait comme ça.		
	Expression de la cause et de la conséquence	
<b>Action causateur + Action/Etat causataire</b>		CC1
Pravi mu fizionomii i to se smee - (elle) lui fait des grimaces et il rit.		
Pipa go i toj pada i se sčupva - (il) le touche et il tombe et il se casse.		
<b>Cause et Conséquence + lien de but, finalité ([za] da - "pour que")</b>		CC2
Blăska go (za) da padne - (il) le pousse (pour) qu'il tombe.		
Pee Baba Jaga da tancuva - (il) chante (pour) que Baba Jaga danse.		
<b>III. Autres cas (hors causativité)</b>		
	Davam na X da V présent	
<b>Davam + da (conj) + Vprés. + arg(s) prés. et juste(s) - donner à qn à ce que V présent</b>		D1
Dava na bebeto da pie (mljako) - (elle) donne au bébé à ce qu'il boive (du lait).		
Dava na mečeto da jade (med) - (il) donne au petit ours à ce qu'il mange (du miel).		
<b>Davam + da (conj) + Vprés. + position non conventionnelle du 2-ème/3-ème argument(s)</b>		D2
Dava da jade na Mečo Pux (med) - litt: (il) donne à ce que mange à Mečo Pux (du miel).		
Dava da pie na bebeto (mljako) - litt: (elle) donne à ce que boive au bébé (du lait).		
Kenguroto dava na Mečo Pux med da jade - litt: le kangourou donne à Mečo Pux du miel à ce qu'il mange.		
Dava mu mlekce da pie - litt: (elle) donne lui du lait à ce qu'il boive.		
<b>Davam + da (conj) + Vprés. + 2-ème argument absent</b>		D3
Dava + Ø + da pie (čaj) - litt: (il/elle) donne + Ø + à ce que boive (du thé).		
Dava + Ø + da jade (med) - litt: (il/elle) donne + Ø + à ce que mange (du miel).		

	<b>Verbe modal + da + V présent</b>	
<b>V modal + SN + da (conj) + V2prés. + argument(s) présent(s) et juste(s)</b>		<b>MO</b>
Iska tja da tancuva - (il) veut qu'elle danse.		
Iska toj da padne i da se sčupi - (il) veut qu'il tombe et qu'il se casse.		
	<b>Réponse différente de celle que l'on attend</b>	
Kvaka - (elle) coasse - pour " <b>žabata si naduva buzite</b> " (la grenouille gonfle ses joues).		<b>RD</b>
Iska da ja nauči kak se tancuva - (il) veut lui apprendre à danser - pour " <b>Vălkăt kara Baba Jaga da tancuva</b> " (le loup incite Baba Jaga à ce qu'elle danse).		
Bebeto iska mljako - le bébé veut du lait - pour " <b>Bebeto pie mljako</b> " (le bébé boit du lait).		
	<b>Réponse incohérente (sans rapport avec les actions se déroulant dans l'extrait de DA)</b>	
Predstavja se/pravi se na čudovište/miška/žaba - (elle) se fait passer pour un monstre/une souris/une grenouille - pour " <b>Kakata se plezi</b> " (la grande sœur tire la langue).		<b>RI</b>
Jadosva se - (il) se met en colère - pour " <b>Tarzan plače</b> " (Tarzan pleure).		
	<b>Absence de réponse</b>	
Ne znam - je ne sais pas; Ø.		<b>N</b>

Annexe F1 – Grille de codage pour le bulgare (les six verbes cibles) (7)

TACHE DE COMPREHENSION: Verbes		TACHE DE COMPREHENSION: Consignes données par l'adulte	
<b>smeja se</b>		Majkata razsmiva bebeto. A sega e tvoj red, napravi kakto majkata! (Con1)	
<b>plača</b>		Majkata razplakva bebeto. A sega e tvoj red, napravi kakto majkata! (Con2)	
<b>padam</b>		Majkata kara bebeto da padne na zemjata. A sega e tvoj red, napravi kakto majkata! (Con3)	
<b>tancuvam/igraja</b>		Majkata kara bebeto da tancuva. A sega e tvoj red, napravi kakto majkata! (Con4)	
<b>pija</b>		Majkata kara bebeto da pie mljako. A sega e tvoj red, napravi kakto majkata! (Con5)	
<b>jam</b>		Majkata xrani bebeto. A sega e tvoj red, napravi kakto majkata! (Con6)	
TACHE DE COMPREHENSION		CATEGORIES DE COMPORTEMENTS	CODAGE
<b>Totale</b>		<b>Totale</b>	<b>C1</b>
<i>l'enfant exécute l'action causative ou bien il la fait exécuter à la maman</i>			
Pour <b>razsmivam (faire rire)</b> : l'enfant chatouille le bébé, ou bien, il prend la maman et montre à l'enquêtrice comment la maman va chatouiller le bébé pour le faire rire.			
<b>Signe de compréhension</b>		<b>Signe de compréhension</b>	<b>C2</b>
<i>l'enfant explique l'action causative sans la simuler avec des figurines</i>			
Pour <b>razplakvam (faire pleurer)</b> : "Majkata udri šamarče na bebeto" (La maman donne une claque au bébé).			
<b>Aucun signe de compréhension</b>		<b>Aucun signe de compréhension</b>	<b>C3</b>
<i>l'enfant n'exécute aucune action, ou bien, il affirme ne pas savoir comment faire</i>			

TACHE D'IMITATION: Verbes	TACHE D'IMITATION: Questions de l'adulte
smeja se	Majkata gädelička bebeto i po tozi naçin tja razsmiva bebeto. A sega, tatkoto gädelička kakata i po tozi naçin kakvo pravi toj? (Q1)
plača	Bebeto e napravilo njakakva belja. Majkata nikak ne e dovolna, udri mu edno šamarçe i po tozi naçin tja razplakva bebeto. A sega, kakata e napravila njakakva belja, tatkoto nikak ne e dovolen, udri j edno šamarçe i po tozi naçin kakvo pravi toj? (Q2)
padam	Majkata kara bebeto da padne na zemjata. A sega, kakvo pravi tatkoto? (Q3)
tancuvam/igraja	Majkata kara bebeto da tancuva. A sega, kakvo pravi tatkoto? (Q4)
pija	Majkata kara bebeto da pie mljako. A sega, kakvo pravi tatkoto? (Q5)
jam	Majkata xrani bebeto. A sega, kakvo pravi tatkoto? (Q6)
*Les réponses obtenues lors de la tâche d'imitation sont codées suivant la même grille que celles de la tâche de production !	
**Pour rappel: dans les deux grilles de codages (la première correspondant aux six verbes cibles: <i>smeja se, plača, padam, tancuvam, pija, jam</i> et la seconde correspondant aux causatifs lexicaux: <i>ubivam, pokazvam</i> ), les catégories et les sous-catégories de réponses suivent une seule et même numérotation!	

Annexe F2 – Grille de codage pour le bulgare (les causatifs lexicaux *ubivam* – tuer et *pokazvam* - montrer) (1)

TACHE DE PRODUCTION: Verbes cibles		TACHE DE PRODUCTION: Questions de l'adulte		
<b>ubivam</b>		Kakvo pravi Xerkules? (Q1) Kakvo stava s lošija lāv? (Q2) Xerkules udri lošija lāv s edna dārvena buxalka i po tozi način kakvo pravi toj na lošija lāv? (Q3)		
<b>pokazvam</b>		Kakvo pravi Odisej? (Q1) Kakvo pravi Xerkules? (Q2) Kakvo pravi Odisej na Xerkules? (Q3)		
TACHE DE PRODUCTION		CATEGORIES DE REPONSES		CODAGE
I. Sur critères morphosyntaxiques				
		Causatif lexical		
<b>Causatif lexical juste + arg(s) prés. et juste(s)</b>				<b>CL1</b>
Xerkules ubiva lošija lāv - Hercule tue le méchant lion.				
Odisej pokazva grada (na Xerkules) - Ulysse montre la ville (à Hercule).				
<b>Causatif lexical juste + argument(s) manquant(s)</b>				<b>CL2</b>
Ubiva + Ø - (il) tue + Ø.; Pokazva (mu) + Ø - (il) (lui) montre + Ø.				
		Mécanisme périphrastique (construction à 2 prédicats)		
<b>Karam + SN + da (conj) + Vprés + arg(s) prés. et juste(s)- inciter qn à ce que V présent</b>				<b>P1</b>
Kara kakata da ja vidi - (il) incite la grande sœur à ce qu'elle la voie.				
Kara go da gleda nešto tam dolu - (il) l'incite à ce qu'il regarde quelque chose là-bas.				
<b>Nakarvam (imperfectif)/da nakaram (perfectif) + SN + da (conj) + Vprés + arg(s) prés. et juste(s)</b>				<b>P4</b>
Nakara go da pogledne nadolu, kām grada - (il) l'a incité à regarder vers le bas, en direction de la ville.				



II. Sur critères sémantico-syntaxiques		
	Expression de la cause	
<b>Action causateur + arg(s) prés. et juste(s)</b>		CER1
Xerkules udri/bie lošija lāv - Hercule frappe, tape le méchant lion.		
<b>Réponse-imitation</b>		CER4
Toj pravi taka - (il/elle) fait comme ça.		
	Expression de la conséquence	
<b>Action/Etat causataire</b>		CEE1
Lāvāt umira/e umrjal - le lion meurt/est mort.		
Xerkules gleda grada - Hercule regarde la ville.		
	Expression de la cause et de la conséquence	
<b>Action causateur + Action/Etat causataire</b>		CC1
Udri lāva i toj pada i umira - (il) frappe le lion et il tombe et il meurt.		

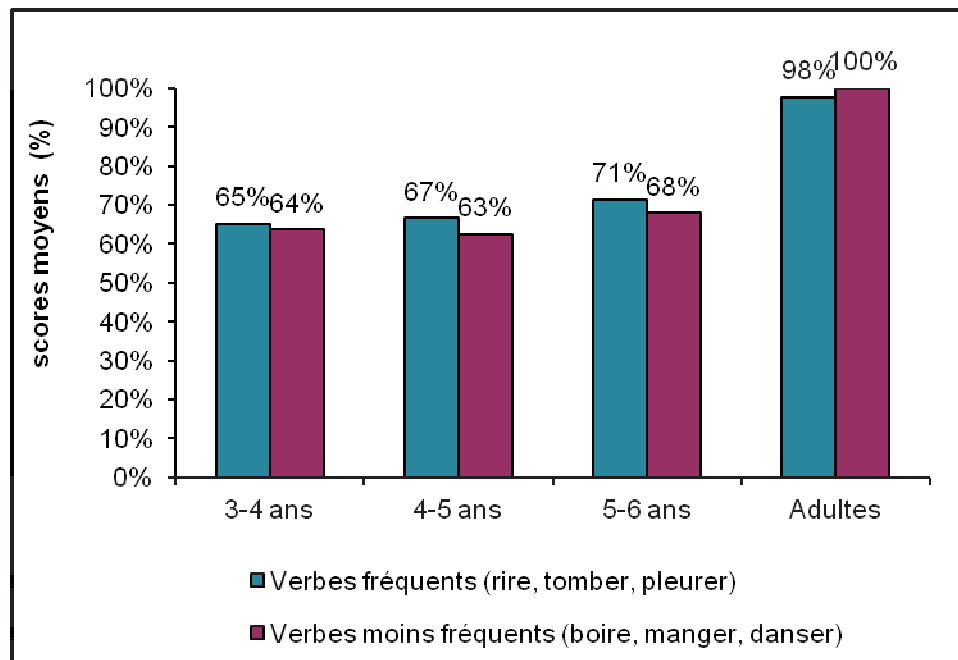
III. Autres cas (hors causativité)		
	<b>Autre verbe</b>	
<b>Autre verbe + arg(s) prés. et juste(s)</b>		<b>AV</b>
Tatkoto smačka muxata - le papa a écrasé la mouche.		
	<b>Davam na X da V présent</b>	
<b>Davam + da (conj) + Vprés. + arg(s) prés. et juste(s) - donner à qn à ce que V présent</b>		<b>D1</b>
Tatkoto dava na kakata da vidi peperudata - le papa donne à la grande sœur à ce qu'elle voie le papillon.		
	<b>Réponse différente de celle que l'on attend</b>	
Xerkules se otbranjava se - Hercule se défend.		<b>RD</b>
Otblăskva lăva - (il) repousse le lion.		
Odisej govori i kazva, če iska da otide pri princesata - Ulysse parle et dit qu'il veut aller voir la princesse.		
	<b>Absence de réponse</b>	
Ne znam - je ne sais pas; Ø.		<b>N</b>

TACHE DE COMPREHENSION: Verbes		TACHE DE COMPREHENSION: Consignes données par l'adulte
<b>ubivam</b>	Bebeto se straxuva ot pajaka i zatova majkata ubiva pajaka. A sega e tvoj red, napravi kako majkata! (Con7)	
<b>pokazvam</b>	Majkata e ulovila edna krasiva kalinka v gradinata i sega tja pokazva kalinkata na bebeto. A sega e tvoj red, napravi kako majkata! (Con8)	
TACHE DE COMPREHENSION		CODAGE
<b>Totale</b>	<b>Totale</b>	<b>C1</b>
<i>l'enfant exécute l'action causative ou bien il la fait exécuter à la maman</i>		
Pour <b>ubivam (tuer)</b> : l'enfant tape l'araignée pour la tuer, ou bien, il prend la figurine de la maman et montre à l'enquêtrice comment celle-ci va taper l'araignée pour la tuer.		
<b>Signe de compréhension</b>	<b>Signe de compréhension</b>	<b>C2</b>
<i>l'enfant explique l'action causative sans la simuler avec des figurines</i>		
Pour <b>ubivam (tuer)</b> : "Majkata nastäpi pajaka" (La maman a marché sur l'araignée).		
<b>Aucun signe de compréhension</b>	<b>Aucun signe de compréhension</b>	<b>C3</b>
<i>l'enfant n'exécute aucune action, ou bien, il affirme ne pas savoir comment faire</i>		

TACHE D'IMITATION: Verbes	TACHE D'IMITATION: Questions de l'adulte
<b>ubivam</b>	Bebeto se straxuva ot pajaka i zatova majkata ubiva pajaka. Kakata se straxuva ot muxite i zatova kakvo pravi tatkoto? (Q7)
<b>pokazvam</b>	Majkata e ulovila edna krasiva kalinka v gradinata i sega tja pokazva kalinkata na bebeto. Tatkoto pak e ulovil edna krasiva peperuda v gradinata i sega kakvo pravi toj? (Q8)
*Les réponses obtenues lors de la tâche d'imitation sont codées suivant la même grille que celles de la tâche de production !	
** <b>Pour rappel: dans les deux grilles de codages</b> (la première correspondant aux six verbes cibles: <i>smeja se, plača, padam, tancuvam, pija, jam</i> et la seconde correspondant aux causatifs lexicaux: <i>ubivam, pokazvam</i> ), <b>les catégories et les sous-catégories de réponses suivent une seule et même numérotation!</b> Ainsi, pour des exemples pertinents concernant <b>les codes P2, P3, CER2, CER3</b> , cf. la grille <b>de codages</b> relative aux six verbes: <i>smeja se, plača, padam, tancuvam, pija, jam</i> !	



### Annexe G – Justesse de *faire + Vinf* en production (verbes fréquents vs verbes moins fréquents)



Les scores moyens du graphique sont calculés selon le mode de calcul suivant :

Faire + Vinf (emplois justes) pour une catégorie de verbes (ex. verbes fréquents : *rire, tomber, pleurer*)/Faire + Vinf en général (emplois justes + emplois déviants) pour la même catégorie de verbes.

Aucun effet significatif de la catégorie de verbes ( $p > .05$ ) ; effet de l'âge ( $F(3;62) = 8,51; p < .001$ ) ; aucune interaction entre les variables indépendantes catégorie de verbes - âge des participants ( $p > .05$ ).

### Annexe H – Justesse de *faire* + *Vinf* en fonction du Jet (jet 1 vs jet 2)

Participants		JET 1		JET 2	
Niveaux	N	Moyenne (%)	Ecart-type	Moyenne (%)	Ecart-type
3-4 ans	4	<b>50</b>	58	<b>62,5</b>	48
4-5 ans	9	<b>77,8</b>	44	<b>72,2</b>	44
5-6 ans	10	<b>60</b>	52	<b>52,5</b>	42
Adultes	13	<b>98,5</b>	6	<b>100</b>	0
<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>77,2</b>	42	<b>75,7</b>	39

Les pourcentages affichés dans le tableau sont calculés comme suit :

Faire + Vinf (emplois justes) pour une condition d'observation (ex. jet 1)/Faire + Vinf en général (emplois justes + emplois déviants) pour la même condition d'observation.

Test de Friedman – aucun effet significatif du jet sur les emplois justes de *faire* + *Vinf* ( $p > .05$ ).

## Annexe I – Justesse des mécanismes causatifs bulgares en fonction de la tâche expérimentale (production vs imitation)

LEXICAL (cible : <i>jam</i> – manger)						MORPHOLOGIQUE (cibles : <i>smeja se</i> – rire et <i>plača</i> – pleurer)						PERIPHRASTIQUE (cibles : <i>padam</i> – tomber, <i>tancuvam</i> – danser et <i>pija</i> – boire)					
PARTICIPANTS		Prod		Imit		PARTICIPANTS		Prod		Imit		PARTICIPANTS		Prod		Imit	
Niveaux	N	M (%)	E	M (%)	E	Niveaux	N	M (%)	E	M (%)	E	Niveaux	N	M (%)	E	M (%)	E
3-4 ans	9	100	0	100	0	3-4 ans	1	100	.	100	.	3-4 ans	5	40	55	80	45
4-5 ans	6	100	0	100	0	4-5 ans	3	100	0	66,7	58	4-5 ans	6	91,7	20	75	42
5-6 ans	7	100	0	100	0	5-6 ans	5	50	50	100	0	5-6 ans	10	85	34	100	0
Total	22	100	0	100	0	Total	9	72,2	44	88,9	33	Total	21	76,2	41	88,1	31

M (%) – Moyennes (en pourcentages) ; E – Ecart-type

Les scores moyens sont calculés selon les modes de calcul suivants :

1/ Lexical (emplois justes) en production ou en imitation avec le verbe *jam* (manger)/Lexical en général (emplois justes + emplois déviants) en production ou en imitation avec *jam* (manger). Test de Friedman – non réalisable.

2/ Morphologique (emplois justes) en production ou en imitation avec les verbes *smeja se* (rire) et *plača* (pleurer)/Morphologique en général (emplois justes + emplois déviants) en production ou en imitation avec *smeja se* (rire) et *plača* (pleurer). Test de Friedman – NS ( $p > .05$ ).

3/ Périphrastique (emplois justes) en production ou en imitation avec les verbes *padam* (tomber), *tancuvam* (danser) et *pija* (boire)/Périphrastique en général (emplois justes + emplois déviants) en production ou en imitation avec *padam* (tomber), *tancuvam* (danser) et *pija* (boire). Test de Friedman – NS ( $p > .05$ ).



