



HAL
open science

Emergence des adjectifs dans le langage de l'enfant en français et en anglais : Etude de 3 cas.

Claire Enzinger

► **To cite this version:**

Claire Enzinger. Emergence des adjectifs dans le langage de l'enfant en français et en anglais : Etude de 3 cas.. Linguistique. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 2013. Français. NNT : 2013PA030157 . tel-01335804

HAL Id: tel-01335804

<https://theses.hal.science/tel-01335804>

Submitted on 22 Jun 2016

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.

UNIVERSITE SORBONNE NOUVELLE - PARIS 3

ED 514 (EDEAGE)
UFR LLCSE, Département du Monde Anglophone

Thèse de doctorat en linguistique anglaise

**EMERGENCE DES ADJECTIFS DANS
LE LANGAGE DE L'ENFANT,
EN FRANÇAIS ET EN ANGLAIS.
*ETUDE DE 3 CAS.***

Thèse dirigée par Aliyah MORGENSTERN
(Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3)

Co-dirigée par Albert HAMM
(Université de Strasbourg)

Soutenue publiquement le 6 décembre 2013 par

Claire ENZINGER

Composition du jury :

M. Albert HAMM, Professeur Émérite, Université de Strasbourg (co-directeur)
Mme. Aliyah MORGENSTERN, Professeur, Université SN-Paris 3 (directrice)
M. Christophe PARISSÉ, CR HDR, Université Paris-Ouest Nanterre (rapporteur)
Mme. Anne SALAZAR-ORVIG, Professeur, Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3
Mme. Anne TREVISE, Professeur, Université Paris-Ouest Nanterre (rapporteur)

Résumé

Émergence des adjectifs dans le langage de l'enfant en français et en anglais. *Étude de trois cas.*

Les adjectifs n'ont pas toujours eu bonne presse chez les grammairiens et les gens de lettre. Leur caractère facultatif a peut-être aussi rebuté les auteurs intéressés par les premiers développements des répertoires de l'enfant, conscients de leur probable rareté à ces stades précoces. C'est pourtant justement leur inscription sur ce versant optionnel et en outre souvent assez subjectif qui leur confère, à notre sens, tout leur intérêt. Leur choix n'étant contraint ni sur l'axe paradigmatique (lorsqu'ils sont épithètes) ni sur l'axe syntagmatique (fonctions déterminative et classifiante exclues), ces marqueurs seront des révélateurs privilégiés des mondes sensoriels, perceptuels et psychiques des locuteurs.

Dans un cadre théorique souple et syncrétique, à la croisée des théories énonciatives françaises et des approches anglo-saxonnes dites basées sur l'usage, nous retracerons le développement des répertoires adjectivaux de trois enfants, francophone, anglophone et bilingue français anglais, jusqu'à leur quatrième anniversaire, période généralement admise comme la plus propice aux variations. Nous élargirons ensuite les perspectives aux autres classes de mots constitutives de ces premiers inventaires, afin de percevoir comment la catégorie des adjectifs se développe dans ce système global. Une attention particulière sera accordée aux propriétés de l'environnement susceptibles d'influencer les comportements des enfants.

Les résultats montrent que les enfants se saisissent d'abord de propriétés concrètes et perceptuellement saillantes, souvent assez descriptives. Leurs parents utilisent dans le même temps des propriétés plutôt évaluatives, qui traduisent l'affect. La dyade anglophone utilise significativement plus de propriétés évaluatives que les autres dyades. Les adjectifs émergent quelques mois après les premiers mots conventionnels, et restent une catégorie somme toute assez peu fréquente (4 % du lexique total en moyenne).

Mots-clés : Acquisition du langage, adjectifs, cognition, énonciation, expérience, usage.

Abstract

The emergence of adjectives in child language. *Three case studies in French and English.*

Adjectives have not always had good press among writers, as they may reflect a distorted prose. Researchers in early lexical development currently regard adjectives as problematic: they may well emerge late in child language, and comprise a small portion of the lexicon. However, we argue that it is precisely this property, along with their subjective stance, which makes adjectives relevant for research. Given that their choice is non obligatory, both on the paradigmatic axis (for attributive adjectives) and on the syntagmatic one (determinative and classifying functions excluded), these markers may help reveal the speaker's sensory, perceptual and mental worlds.

Using a theoretical approach at the crossroads of the French enunciative and the Anglo-Saxon usage-based theories, the data of three children speaking French, English, and bilingual French English, were analysed. We first tracked how their inventories developed until their fourth birthday, the range during which considerable variations occur. These perspectives were then broadened to encompass other categories so as to further understand how the adjectival category develops within this larger system. The environmental properties that might have an impact on the children's behaviour were examined in detail.

The results show that children first use properties anchored in immediate perceptions, while their parents favour more abstract properties, often expressing affect. The English speaking dyad uses significantly more affective adjectives than the other dyads. Adjectives emerge a few months after the first conventional words, and remain a low frequency category (4% of the lexicon in average).

Key words: Language acquisition, adjectives, cognition, enunciation, experience, usage.

À ma famille,
À Méloé.

Remerciements

Au-delà de la coutume, je tiens avant tout à remercier, sincèrement, Aliyah Morgenstern, qui allie d'une façon rare me semble-t-il intelligence et humanité – deux notions qu'elle matérialise dans leur haute valeur. L'intérêt qu'elle porte au travail mais aussi au bien-être de ses doctorants est réel ; le temps qu'elle m'a accordé avant chaque conférence et à chaque étape de cette thèse est extraordinaire. Merci d'avoir répondu à mes questions les plus naïves, merci de m'avoir appris tout ce que je sais aujourd'hui. La route de la thèse, si elle est passionnante, n'en reste pas moins rocailleuse. Merci de l'avoir adoucie, et de m'avoir ainsi permis d'aller jusqu'au bout de ce travail.

Merci à Albert Hamm d'avoir eu, le premier, confiance en moi, et de m'avoir guidée vers Aliyah. Merci d'avoir toujours associé enseignement et humour ; nous étions presque heureux d'être en cours dès 8h les mercredis ! Enfin, merci d'avoir accepté de continuer à me suivre en dépit du (tendre) coup de pied...

Merci aux membres du jury d'avoir accepté d'évaluer mon travail malgré des emplois du temps que je sais extrêmement chargés. Merci en particulier à Christophe Parisse, mais aussi à Stéphanie Caët, de m'avoir guidée à travers CLAN.

La thèse est un travail certes solitaire. Je n'aurais toutefois pas été en mesure d'accomplir ce travail sans l'aide de ma famille, qui s'est chargée durant toutes ces années de veiller sur ma fille. Merci à ma mère et ma sœur d'avoir filmé la partie francophone du corpus bilingue pendant ... quatre ans tous les mois ! Ce travail n'aurait pas pu aboutir sans elles.

Merci, évidemment, à la famille de Lily de m'avoir permis de capturer quelques moments de leur jolie vie. Merci à Ruth pour cette perpétuelle énergie mêlée de bonne humeur.

Merci à Guy Flecher pour la mise en page et les secours de dernière minute quant aux plantages de Word. Ce sont dans ces moments là que l'aide devient extrêmement précieuse. Merci aussi d'avoir eu la bonne idée de faire des enfants...

Merci à mes relecteurs, dont mon père, ma mère, ma sœur, Nikolai Taras et Bill Stern.

Merci à Catherine Vallindra, qui a su me faire comprendre que j'y arriverai...

Merci aux amis qui m'ont permis de vider régulièrement la coupe, qui a failli déborder plus d'une fois. Merci d'avoir au moins feint un intérêt lorsque je vous parlais – si souvent – de ma thèse... Merci en particulier à Stéphanie Coué, qui m'a accueille à chacun de mes déplacements. Et merci d'être toujours là, 25 ans plus tard. Et merci d'avance d'être encore là, dans 25 ans ; je n'en doute pas une seconde. Merci à toute la famille Coué d'être si chouette !

Enfin, last but not least, merci Méloé de m'avoir donné envie d'étudier le langage de l'enfant, grâce à tes « I'm not prêting », « je vais swimmer », « c'est à l'engauche », etc., et le plus dur à cuire qui fut « taide moi ». Merci de m'avoir laissé faire ma « scotchmac » si souvent, et d'avoir été si compréhensive. Je descotche...

Table des matières

Résumé	iii
Abstract	iv
Remerciements	vii
Introduction	1
1. De l'intérêt d'une telle étude	1
2. Plan d'ensemble	4
Chapitre I. La Catégorisation dans l'Empire du Sens	9
1. Perspective phylogénétique : genèse des catégories grammaticales en occident	11
1.1. Genèse en Grèce Antique	11
1.2. La contribution de Denys le Thrace.....	13
1.3. Naissance de l' <i>Adiectium</i>	13
1.4. Stabilisation d'une affiliation.....	15
2. La Lutte des Classes. théorie, méthode & enjeux de la catégorisation grammaticale.....	17
2.1. Les Conditions Nécessaires & Suffisantes E. Rosch	17
2.2. La Théorie du Prototype Standard.....	19
2.2.1. Contexte épistémologique.....	19
2.2.2. Rosch, Sapir & Whorf	20
2.2.3. Tenants et aboutissants de la Théorie du Prototype.....	21
2.2.4. Seconde variante de la TPS.....	25
2.3. Mise en regard des deux principaux paradigmes théoriques.....	28
2.4. Catégorie du nom support et acquisition des adjectifs	30
2.3.1. Hiérarchisation verticale	30
2.3.2. Catégorie de base & acquisition des adjectifs.....	31
2.5. L'interface langage-cognition	35
2.6. De l'activité de catégorisation : bilan préliminaire.....	39
2.6.1. Catégoriser ou ne pas catégoriser ? That is the question.....	39
2.6.2. Du primat de l'activité de catégorisation mentale.....	40
3. Perspective ontogénétique : morphogenèse adjective.....	41
3.1. Tradition et création : catégories grammaticales & catégories émergentes	41
3.1.1. De la modularité des catégories	41
3.1.2. De la pertinence des catégories 'lexicales' et 'grammaticales'	42
3.1.3. L'enfant a-t-il une conscience des catégories grammaticales ?	44
3.2. Grammaticalisation du langage	45
3.2.1. Ontogenèse grammaticale.....	45
3.2.2. Émergence des catégories et catégories émergentes.....	51
3.2.3. Grammaticalisation.....	53
3.2.4. Bilan préliminaire.....	55
4. Réflexion autour des outils informatiques utilisés	57
4.1. Logiciels d'annotation utilisés.....	57
4.2. Limites des logiciels.....	59
RÉSUMÉ & BILAN TRANSITOIRE	63
Chapitre II. L'Acquisition du Langage au Prisme de la Méthode Scientifique	65
1. La dialectique de l'inné et l'acquis : considérations épistémologiques.....	70
1.1. The Language Instinct. Et Chomsky Recréa La Linguistique... ..	70
1.1.1. Une réponse acerbe à Skinner et au behaviorisme	70
1.1.2. Le paradigme innéiste.....	71
1.1.3. Une approche linguistique formelle et modulaire stricte	73

1.1.4. Fixation des paramètres et schémas de lexicalisation.....	75
1.1.5. Quelques limites significatives du paradigme innéiste	76
1.2. Language is Not an Instinct. Consonances&Dissonances des Paradigmes Cognitivistes. 79	
1.2.1. Les cognitivistes d'obéissance générative.....	80
1.2.2. Les approches cognitives fonctionnelles.....	81
1.2.3. Contrepoints des épistémologies maturistes & maturationnistes/développementales.....	83
1.2.4. L'énonciation, une théorie de l'altérité à la rencontre des méthodes empiriques et introspectives	86
2. Pour un engagement pluridisciplinaire, fédéré dans une épistémologie de l'usage	89
2.1. La grammaire de construction, une alternative aux grammaires formelles.....	91
2.2. Constructions et cadres sémantiques	96
2.3. Isomorphisme des modèles sémantico-cognitifs	98
2.4. Catégories perceptuelles, conceptuelles & linguistiques : <i>continuum</i> d'une élaboration psychique ?.....	102
2.5. Des catégories émergentes en trait d'union aux catégories conceptuelles et grammaticales.....	104
RÉSUMÉ & BILAN TRANSITOIRE	108

Chapitre III. Du Recueil des Données aux Codages : Considérations Méthodologiques 111

1. De la sélection à la constitution des échantillons	112
1.1. Remarques liminaires.....	112
1.2. Le corpus français	114
1.2.1. Traits saillants de Madeleine à 2 ans.....	116
1.2.2. Traits saillants chez Madeleine à 3 ans	117
1.2.3. Traits saillants chez Madeleine à 4 ans	118
1.3. Le corpus anglais	120
1.3.1. Traits saillants d'Ella à 2 ans.....	122
1.3.2. Traits saillants d'Ella à 3 ans.....	124
1.3.3. Traits saillants d'Ella à 4 ans.....	126
1.5. Le corpus bilingue	128
1.5.1. Genèse.....	128
1.5.2. Protocole.....	129
1.5.3. Contexte familial.....	129
1.5.4. Langue(s) maternelle(s) de Lily	130
1.5.5. Traits saillants de Lily à 2 ans	131
1.5.6. Traits saillants de Lily à 3 ans	133
1.5.7. Traits saillants de Lily à 4 ans	135
1.6. Synthèse et mise en regard des développements de Madeleine, Ella et Lily.....	137
1.6.1. À 2 ans.....	137
1.6.2. À 3 ans.....	137
1.6.3. À 4 ans.....	137
1.7. Synthèse.....	138
2. Méthodologie de transcription et de codage	138
2.1. Les transcriptions sous le prisme des cadres théoriques	138
2.2. Transcrire n'est pas trahir, mais négocier	141
RÉSUMÉ & BILAN TRANSITOIRE	145

Chapitre IV. Constitution d'un Répertoire en un Paradigme Lexical Varié..... 149

1. Prémises d'un inventaire	151
1.1. Dix premiers adjectifs identifiés	151
1.2. Types sémantiques des premiers adjectifs saisis	156
1.3. Cinquante adjectifs les plus fréquents.....	159
1.4. À la source de l'usage des adjectifs	161
2. Étayage d'un répertoire en un paradigme varié	163
2.1. Rappel : développement des enfants	163
2.2. Premières occurrences des marqueurs	166

2.3. De la saillance de la forme des objets	170
3. Adjectifs de chaque stade.....	176
3.1. Adjectifs du Stade I.....	177
3.2. Adjectifs du Stade II.....	182
3.3. Adjectifs du Stade III	186
3.5. Adjectifs du Stade V	197
RÉSUME & BILAN TRANSITOIRE	203
Chapitre V. L'Enfance au Pays des Catégories Grammaticales	207
1. Comportement catégoriel des trois petites filles.....	209
1.1. Déroulement chronologique de l'usage des catégories	211
1.2. De l'usage des déterminants.....	215
1.3. Un biais du nom dans l'apprentissage du lexique ?	223
1.4. Quelques mots à propos des verbes.....	226
2. Regards croisés du lexique utilisé par les enfants et les adultes	229
2.1. Catégories constitutives des énoncés de chaque locuteur : aspects quantitatifs	229
2.2. Mise en perspective de l'input et des répertoires des enfants : aspects qualitatifs.....	233
2.2. L'environnement social, un paramètre fondamental concourant aux processus d'apprentissage. Ou quand rire c'est dire.	238
RÉSUME & BILAN TRANSITOIRE	252
Conclusion & Perspectives.....	255
Annexes.....	261
Annexe I.....	284
Rétrospective de l'Histoire de l'Adjectif de l'Antiquité aux Temps Modernes	288
Annexe II	284
Adjectifs utilisés par chaque participant	284
Annexe III.....	261
« Adjectifs » extraits automatiquement par POST.....	261
Annexe IV	307
Récapitulatif des caractéristiques des 4 corpus	307
Annexe V.....	311
Lily (2;0) essaie d'obtenir de son père une spatule qui est hors d'atteinte.....	311
Bibliographie.....	313
Résumé	340
Abstract.....	341

Table des extraits, des figures, des graphiques, des schémas et des tableaux

Extraits

EXTRAIT 1. PREMIERES SEQUENCES ANALYTIQUES CONSTRUITES AVEC DES ADJECTIFS.....	33
EXTRAIT 2. PREMIERES HOLOPHRASES ADJECTIVES DE MADELEINE	47
EXTRAIT 3. PREMIERES COMBINAISONS DE MOTS D'ELLA	49
EXTRAIT 4. ÉVOLUTION CHRONOLOGIQUE DES ENONCES CONSTITUES AUTOUR DE « NICE » CHEZ ELLA	54
EXTRAIT 5. ANALYSE CONDUITE PAR MOR SUR UN ENONCE DE MADELEINE (3;03)	57
EXTRAIT 6. ÉTIQUETAGE DE POST SUR CETTE MEME SEQUENCE	58
EXTRAIT 7. ÉTIQUETAGE CONTESTABLE D'UNE HOLOPHRASE	59
EXTRAIT 8. ÉTIQUETAGE PLUS TRADITIONNEL D'UN ENONCE SATURE	60
EXTRAIT 9. ÉTIQUETAGE DEVIANT D'UN ENONCE COMBINANT DEUX UNITES.....	60
EXTRAIT 10. MICRO-SEQUENCE ENTRE ELLA (2;02) ET SON PERE A L'ISSUE DU REPAS.....	60
EXTRAIT 11. OSCILLATION DU LOGICIEL ENTRE NOM ET ADJECTIF	61
EXTRAIT 12. OSCILLATION VERBO-ADJECTIVE	62
EXTRAIT 13. LILY (2;07) SE SERT D'UNE PROPRIETE DANS UNE STRATEGIE D'EVITEMENT.....	68
EXTRAIT 15. CONSTRUCTIONS AUTOUR DE L'ITEM LEXICAL « BLEU » (MADELEINE, 1;7-2;2).....	100
EXTRAIT 16. EXEMPLES DE CATEGORIES EMERGENTES	107
EXTRAIT 17. MADELEINE (4;0) EXPLICITE UNE INFORMATION NON CONNUE DE SA MERE EN S'ENERVANT	118
EXTRAIT 18. DESACCORD ET DISCONTINUTE (MADELEINE 4;0).....	119
EXTRAIT 19. ELABORATION DE L'ARGUMENT OBJET (ELLA 2;0)	122
EXTRAIT 20. ACTE DE COMMUNICATION INABOUTI.....	123
EXTRAIT 21. <i>NICE</i> , MARQUEUR PRAGMATIQUE DE POLITESSE	127
EXTRAIT 22. <i>BRILLIANT</i> , MARQUEUR PRAGMATIQUE DE POLITESSE	127
EXTRAIT 23. CODAGES DES ENONCES NON CONVENTIONNELS (1/2).....	141
EXTRAIT 24. CODAGES DIVERS (2/2).....	142
EXTRAIT 25. DE LA NECESSITE DES LIGNES SECONDAIRES	143
EXTRAIT 26. TRANSCRIPTION ET VIDEO ALIGNEES DU CORPUS LILY (ANGLAIS, 2;06)	148
EXTRAIT 27. ATTRIBUTION D'UNE PROPRIETE DISTINCTIVE EN T0 (LILY, 3;05).....	172
EXTRAIT 28. PREMIER ADJECTIF EXTRAIT DU CORPUS DE MADELEINE.....	178
EXTRAIT 29. PREMIER ADJECTIF EXTRAIT DU CORPUS ELLA.....	179
EXTRAIT 30. PREMIER ADJECTIF DE A LA CATEGORIE SEMANTIQUE DES PROPRIETES PHYSIQUES, CHEZ LILY ANGLAIS.....	180
EXTRAIT 31. USAGE METONYMIQUE DE COULEURS (LILY 2;05)	195
EXTRAIT 32. LILY (2;05) DESIGNER UN BATEAU PAR LE TRUCHEMENT DE SES DEUX COULEURS DEFINITOIRES	196
EXTRAIT 33. MADELEINE (3;03) S'APPROPRIER UN MARQUEUR DE VITESSE	199
EXTRAIT 35. CO-CONSTRUCTION MULTIMODALE DE LA REFERENCE ENTRE ELLA (1;11) ET SON PERE	217
EXTRAIT 36. MADELEINE (2;04.15) MODALISE SES ENONCES EN UTILISANT DES MARQUEURS DE POLITESSE	239
EXTRAIT 37. SEQUENCE HUMORISTIQUE ENTRE ELLA (2;01) ET SON PERE, AUTOUR DE LA PROPRIETE [+ HORRIBLE].....	242
EXTRAIT 38. LORSQUE LES ADJECTIFS FONT DEFAUT ET QUE LA REFERENCIATION ECHOUE : EXEMPLE CHEZ LILY (2;0) ..	311

Figures

FIGURE 1. STRUCTURATION VERTICALE (TAXONOMIQUE) DES CATEGORIES	30
FIGURE 2. CONTINUUM LEXICO-GRAMMATICAL DES CONSTRUCTIONS (GUIGNARD 2010)	93
FIGURE 3. RELATION D'ANTONYMIE (SCHEMA ADAPTE DE KLEIBER,1976).....	250
FIGURE 4. CATEGORIE DU NOM DU TEMPS DES MODISTES (ADAPTE DE GOES 1999)	277
FIGURE 5. CATEGORIE DU NOM AU XIII ^E SIECLE	278

Graphiques

GRAPHIQUE 1. CATEGORIE DU NOM MODIFIE (DIMENSION VERTICALE).....	34
GRAPHIQUE 2. MLU DES ENFANTS CoLaJe	116
GRAPHIQUE 4. REPARTITION DES 10 ET 50 1 ^E ADJECTIFS EMIS SELON LEURS CATEGORIES SEMANTIQUES.....	157
GRAPHIQUE 5. TYPES SEMANTIQUES DES 50 PREMIERS ADJECTIFS UTILISES PAR LES ENFANTS ET LEURS PARENTS.....	158
GRAPHIQUE 6. LONGUEUR MOYENNE D'ENONCES D'ENFANTS FRANCOPHONES ET ANGLOPHONES	165
GRAPHIQUE 7. MLU DE MADELEINE, ELLA ET LILY	166
GRAPHIQUE 8. REPARTITION DES OCCURENCES EN FONCTION DE LEUR CLASSE SEMANTIQUE	171
GRAPHIQUE 9. REPARTITION DES CATEGORIES SEMANTIQUES (OCCURENCES) PAR STADE, CHEZ MADELEINE & SA MERE	174
GRAPHIQUE 10. REPARTITION DES CATEGORIES SEMANTIQUES (OCCURENCES) PAR STADE, CHEZ ELLA & SON PERE.....	174
GRAPHIQUE 11. REPARTITION DES CATEGORIES SEMANTIQUES (OCCURENCES) UTILISEES AVANT 4 ANS	176
GRAPHIQUE 12. REPARTITION DES OCCURENCES SELON LEUR NATURE EVALUATIVE OU DESCRIPTIVE	194
GRAPHIQUE 13. CATEGORIES GRAMMATICALES (TYPES) UTILISEES PAR LES ENFANTS.....	212
GRAPHIQUE 14. INDICE DE DIVERSITE LEXICALE (D) DES ENFANTS SELON LEUR AGE.....	213
GRAPHIQUE 15. CATEGORIES TEMOINS (OCCURENCES) UTILISEES PAR LES ENFANTS	214
GRAPHIQUE 16. REPARTITION DES CATEGORIES TEMOINS (PAR TYPES) CHEZ LES ADULTES	219
GRAPHIQUE 17. REPARTITION DES CATEGORIES TEMOINS (PAR OCCURENCES) CHEZ LES ADULTES.....	220
GRAPHIQUE 18. REPARTITION DES CATEGORIES GRAMMATICALES (PAR OCCURENCES) DANS LES DONNEES ADULTES	221
GRAPHIQUE 19. REPARTITION DES CATEGORIES GRAMMATICALES (PAR OCCURENCES) DANS LES DONNEES D'ENFANTS .	221
GRAPHIQUE 20. RAPPORT ENTRE LES OCCURENCES DES CATEGORIES TEMOIN ET LE NOMBRE TOTAL DE MOTS/SESSION	231
GRAPHIQUE 21. MATURITE DES ENONCES DE MADELEINE ET DE SA MERE	234
GRAPHIQUE 22. MATURITE DES ENONCES DE LILY ET DE SA MERE.....	234
GRAPHIQUE 23. MATURITE DES ENONCES D'ELLA ET DE SON PERE	235

Schémas

SCHEMA 1. RESSEMBLANCES DE FAMILLE	24
SCHEMA 2. SECONDE VARIANTE DE LA TPS (D'APRES GIVON 1986)	26
SCHEMA 3. STRUCTURE HORIZONTALE DES CATEGORIES EN TPE (GIVON <i>ID.</i>).....	27
SCHEMA 4. RESEAUX SEMANTIQUES DE "CRAWL" ET "RAMPER"	98
SCHEMA 5. SYSTEME CLASSIFICATOIRE DE KERBRAT-ORECCHIONI (1999).....	191
SCHEMA 6. CONTINUUM NOM/ADJECTIF/VERBE SELON GIVON (1984).....	227
SCHEMA 7. PARTAGE D'INTENTIONNALITE	246

Tableaux

TABLEAU 1. TRAITS DES ADJECTIFS D'HIER ET AUJOURD'HUI.....	15
TABLEAU 2. RECAPITULATIF DES TRAITS SAILLANTS DE MADELEINE A 2 ANS	117
TABLEAU 3. RECAPITULATIF DES TRAITS SAILLANTS DE MADELEINE A 3 ANS	118
TABLEAU 4. RECAPITULATIF DES TRAITS SAILLANTS DE MADELEINE A 4 ANS	120
TABLEAU 5. RECAPITULATIF DES TRAITS SAILLANTS D'ELLA A 2 ANS.....	124
TABLEAU 6. RECAPITULATIF DES TRAITS SAILLANTS D'ELLA A 3 ANS.....	126
TABLEAU 7. RECAPITULATIF DES TRAITS SAILLANTS D'ELLA A 4 ANS.....	128
TABLEAU 8. RECAPITULATIF DES TRAITS SAILLANTS DE LILY FRANÇAIS A 2 ANS	132
TABLEAU 9. RECAPITULATIF DES TRAITS SAILLANTS DE LILY ANGLAIS A 2 ANS	133
TABLEAU 10. RECAPITULATIF DES TRAITS SAILLANTS DE LILY FRANÇAIS A 3 ANS	134
TABLEAU 11. RECAPITULATIF DES TRAITS SAILLANTS DE LILY ANGLAIS A 3 ANS	135
TABLEAU 12. RECAPITULATIF DES TRAITS SAILLANTS DE LILY FRANÇAIS A 4 ANS	136
TABLEAU 13. RECAPITULATIF DES TRAITS SAILLANTS DE LILY ANGLAIS A 4 ANS	137
TABLEAU 14. DIX 1 ^E ADJECTIFS DANS LE CORPUS MADELEINE.....	151
TABLEAU 15. DIX 1 ^E ADJECTIFS DANS LE CORPUS ELLA.....	152
TABLEAU 16. DIX 1 ^E ADJECTIFS DANS LE CORPUS LILY (FRA)	153
TABLEAU 17. DIX 1 ^E ADJECTIFS DANS LE CORPUS LILY (ANG).....	153
TABLEAU 18. MISE EN REGARD DES DIX 1 ^E TYPES EXTRAITS DES QUATRE CORPUS.....	154
TABLEAU 19. CINQ ADJECTIFS (TYPES) LES PLUS EMPLOYES PAR LES PARTICIPANTS.....	156
TABLEAU 20. NOMBRE TOTAL D'ADJECTIFS UTILISES (OCCURRENCES, TYPES) ET TYPES NON REPRIS PAR LES ENFANTS....	159
TABLEAU 21. 50 TYPES D'ADJECTIFS LES PLUS FREQUENTS	160
TABLEAU 22. DEVELOPPEMENT LINGUISTIQUE DES TROIS ENFANTS.....	164
TABLEAU 23. ADJECTIFS PRODUITS PAR MADELEINE A TOUS LES STADES	167
TABLEAU 24. ADJECTIFS PRODUITS PAR ELLA A TOUS LES STADES.....	168
TABLEAU 25. ADJECTIFS PRODUITS PAR LILY, EN CONTEXTE FRANCOPHONE, A TOUS LES STADES	169
TABLEAU 26. LILY, EN CONTEXTE ANGLOPHONE	169
TABLEAU 27. ÂGE AUQUEL LES CONCEPTS DIMENSIONNELS SONT SAISIS	184
TABLEAU 28. FREQUENCE DE <i>PETIT/LITTLE/SMALL</i> ET <i>GRAND/BIG</i> DANS LES DYADES PARENTS-ENFANTS	185
TABLEAU 29. ÉTAYAGE DES ENONCES AUTOUR DE « CHAUD » : DE L'HOLOPHRASE A L'ARGUMENTATION	225

Introduction

Parler (...) sans adjectif ne serait qu'un jeu, analogue à ceux — souvent très savoureux — que montent les oulipiens. (...) l'adjectif, en tant qu'attribut majeur, est aussi la voie royale du désir : il est le "dire" du désir.

Roland Barthes (1981: 167)

1. De l'intérêt d'une telle étude

Les questions relatives à l'acquisition des unités lexicales conventionnellement estampillées 'adjectif' n'ont, de loin, pas fédéré autant de recherches que celles consacrées aux noms, outils de la référenciation *per se*, ou des verbes, cartes mères permettant de faire la jonction entre tous les éléments constitutifs du système. Universelles, ces deux catégories furent les premières identifiées par Aristote, autour desquelles d'autres se greffèrent peu à peu. Elles restent aujourd'hui encore considérées comme la clé de voûte du langage : « *Il n'y a d'essentiel au discours que le nom et le verbe le sujet dont on parle et ce qu'on en affirme. (...) les modificatifs proprement dits ne sont établis dans les langues que pour modifier les noms et les verbes* » Chevalier (1968 : 613). L'enthousiasme et l'effusion qui semblent découler de leur bonne presse se traduit dans la littérature consacrée au développement de l'enfant par des recherches extraordinairement vastes, et si riches de réflexions ainsi que de découvertes fascinantes qu'il paraît impossible d'en sélectionner quelques unes en guise d'exemples, sans faire injure aux autres. En contraste, les adjectifs, apparus beaucoup plus tard dans la lente genèse des catégories et moins étudiés en acquisition (bien qu'un nombre croissant d'études leur soient consacrées depuis les années 1980), ne sont pas aussi fondamentaux : il est tout à fait possible de construire un énoncé (et de discourir plus longuement, si l'on voulait se prêter à un tel jeu) sans adjectif, puisqu'il n'est pas toujours nécessaire de spécifier un trait du nom pour en établir la référence¹. Plus complexe serait la tâche si l'on substituait à cette règle celle d'éliminer nom ou verbe, et les opérateurs qui les actualisent.

Les adjectifs sont – comme les déterminants – subordonnés au nom ; ils n'ont de fonction autre que de les accompagner dans leur quête d'oubli de ce paradis

¹ Adjectifs sous catégorisants exclus.

artificiel que représente la notion, pour construire ce à quoi ils sont plus prosaïquement destinés : la référence. Mais, contrairement aux déterminants, les adjectifs sont le plus souvent optionnels ; ils ne seraient en outre selon certains auteurs pas universels (Dixon 1982², Wetzer 1996). Les langues dépourvues d'adjectifs exprimeraient tout simplement les propriétés auxquelles nous les associons avec d'autres marques ; le débat reste ouvert, nous ne nous y engageons pas³. Nous tentons simplement d'évaluer les paramètres qui ont pu concourir à cette mise en quarantaine des adjectifs, allant même jusqu'à inspirer à certains écrivains, poètes, philosophes et académiciens, une forme de mépris, en les comparant à de la « graisse » (Hugo), une femme trop apprêtée⁴ (Chardonne), ou de dangereux ennemis à abattre (Twain). Dans le même temps qu'il fustige les adjectifs, Twain propose avec perspicacité que ces traces matérielles puissent lever le voile sur certaines représentations intérieures : *"A man's character may be learned from the adjectives which he habitually uses in conversation"* (cité dans Kaplan 1966 : 76). De fait, contrairement aux marqueurs grammaticaux attachés à un paradigme fermé et dont le choix est contraint en langue, les adjectifs appartiennent à une classe ouverte, et leur sélection est le plus souvent laissée au libre arbitre de l'énonciateur ; qui plus est, les concepts qu'ils restituent sont généralement assez subjectifs. En écho à Twain, et confirmant la frilosité des auteurs à explorer cette catégorie incidente au nom, Tutin établit que : *"In French academic writing, as compared to English, limited attention has been paid to adjectives (...). However, adjectives play a prominent role in argumentation and have a strong interpersonal dimension : they reveal much of the speaker/writer's attitude toward the textual content and are widely used to persuade the reader that the topic under study is of interest and that the demonstration and results are valuable"*. Les adjectifs, véhicules favoris des modalités évaluatives et affectives, semblent effectivement plus propices à l'oral, code qui autorise à exprimer plus naturellement ce type de sentiments – expliquant par là même le dédain de certains écrivains à leur égard. Cette catégorie, optionnelle et qui plus est construite sur une échelle de valeurs graduées, présente (avec les adverbes, peut être) un choix *a priori* beaucoup plus ouvert que toute autre catégorie – noms inclus. Du fait de la grande

² Qui reviendra pourtant sur cette position en 2004, estimant que toutes les langues possèdent une classe adjectivale, seulement sous des formes différentes.

³ Voir Hallonsten (2009) pour une synthèse de ce débat.

⁴ « L'adjectif c'est la graisse du style » (Hugo).

« Pas d'adjectifs, ils affaiblissent le style... L'adjectif, c'est comme les bijoux. Une femme élégante ne porte pas de bijoux » (Chardonne).

“When you catch an adjective, kill it. No, I don't mean utterly, but kill most of them--then the rest will be valuable. They weaken when they are close together. They give strength when they are far apart” (Twain).

liberté qu'elle autorise et de son inscription sur le versant cognitif (Kostantzer, *infra*) elle pourrait être un outil extraordinairement bien adapté pour partir à la recherche de ce que pourrait être un monde d'enfant. C'est ce que nous nous proposons d'esquisser avec modestie dans ce travail, consciente des limites auxquelles une telle entreprise est confrontée. Néanmoins, les quelques pierres apposées, aussi frêles soient elles, contribueront, nous l'espérons, à étayer cette passionnante et extraordinairement complexe entreprise que s'est donnée la linguistique cognitive, en battant de façon inédite la double mesure entre ses domaines éponymes.

L'étude que nous proposons de mener a pour objectif plus spécifique d'étudier l'émergence et la constitution de ces « déterminants au sens cognitif plus que grammatical » (Kostantzer 2008 : 20) que sont les adjectifs, en un paradigme varié et productif, avant quatre ans – période généralement considérée comme la plus spectaculaire car la plus propice aux variations, après quoi les usages tendraient à se stabiliser. Les enfants que nous avons observés sont issus de milieux socioculturels très proches, mais ne s'approprient pas les mêmes codes : l'une est une enfant bilingue francophone et anglophone, les deux autres sont monolingues en français et en anglais. Or les études de plus en plus florissantes consacrées à des problématiques centrées autour de l'acquisition de cette catégorie se sont souvent penchées sur un stade ultérieur de la genèse. Au reste, aucune n'a, à notre connaissance, comparé les trois codes ici regroupés. En ce sens, ce travail pourrait constituer un précédent et offrir un complément intéressant à cette jeune banque de données sur l'acquisition des adjectifs, qui nous l'espérons continuera à prospérer, en conservant cette impulsion qu'elle s'est octroyée depuis peu⁵. La mise en regard du développement lexical de nos sujets nous permettra en outre de tester l'hypothèse selon laquelle les enfants sont équipés d'un stock de catégories conceptuelles universelles, prégrammatiques ou prélinguistiques, perceptibles dans des usages précoces inter-individuels et interlangues relativement uniformes (Clark 1979, Jisa 2003, Slobin 1972).

⁵ Un colloque a d'ailleurs spécialement été consacré à l'acquisition des adjectifs à Utrecht (Pays Bas) (28-30 novembre 2013).

2. Plan d'ensemble

Ce travail s'articule en cinq mouvements dialectiques : en guise de préambule, nous reviendrons sur le concept de catégorie dans le **chapitre I**. Afin de mieux saisir les tenants et les aboutissants de la catégorisation des unités de la langue, et dans l'optique de mettre au jour les spécificités de celle conventionnellement estampillée 'adjectif', nous brosserons à très grands traits sa (complexe) genèse. Nous verrons que sa douloureuse naissance traduit une catégorie intrinsèquement floue, les traits qui définissent ses membres pouvant tantôt être partagés avec ceux du verbe (Goes 1999, Noailly 1999, Wierzbicka 1999), tantôt avec ceux du nom (Goes *id.*, Noailly *id.*) ou ses actualisateurs (Mignot 2006). D'ailleurs, pour toute entreprise qui s'attellerait à étudier des langues nouvelles, les adjectifs en représenteraient la pierre d'achoppement (Creissels 1995, cité dans Noailly 1999). Le lot de difficultés attaché à une homogénéisation des traits qui justifient de la catégorie trouvent un écho dans les oscillations des logiciels de traitement automatiquement les langues : aucune forme d'intelligence, fut-elle humaine ou artificielle, n'est parvenue à bout de l'entreprise consistant à isoler un ensemble unifié. Ces considérations nous amèneront à tester la pertinence de ces découpages très imparfaits sur l'idiolecte de l'enfant, pour lesquels ils n'ont du reste pas été conçus, au départ. Le décours d'un calque exact des premiers mots de l'enfant sur des catégories de linguiste abstraites nous amènera à sonder d'autres outils, plus adaptés à nos besoins.

C'est assez naturellement que, dans le **deuxième chapitre**, nous poursuivrons notre cheminement épistémologique en nous plongeant au cœur des débats théoriques – emprunts d'influences philosophiques plus lointaines, symbolisées par des penseurs aussi antagonistes que Descartes d'un côté, ou Kant et Locke de l'autre – qui ont divisé les chercheurs eu égard aux connaissances linguistiques plus spécifiquement attribuées au jeune enfant. Pour les uns, l'enfant est engagé dans une démarche d'apprentissage *Inside-Out* (Hirsh-Pasek & Golinkoff 1999) basée sur des connaissances innées et universelles, ce qui va l'autoriser à manipuler immédiatement (de façon inconsciente) les règles formelles de sa langue. Pour les autres s'inscrivant dans un paradigme *Outside-In*, l'induction a lieu de l'environnement ; l'enfant n'a pas de connaissances grammaticales préétablies, mais il construit progressivement ses apprentissages sur la base d'exemplaires entendus

dans l'input, desquels il abstraire des schémas plus généraux qui lui permettront alors, graduellement, d'assimiler des constructions toujours plus abstraites. Dans l'optique de nous positionner eu égard à ces deux approches conflictuelles, nous rouvrirons inévitablement l'inusable débat de l'inné et de l'acquis, sur lequel nous nous autoriserons à nous attarder un peu plus longuement. Cette exégèse se justifie selon nous par le fait qu'elle va constituer un préalable important, puisqu'elle va nous permettre de motiver le choix du cadrage théorique, qui aura un impact considérable sur les analyses. Une grande partie du problème consiste à savoir si l'on attribue aux énoncés enfantins des valeurs adultes, et qu'on les catégorise alors en termes classiques, à l'instar des innéistes qui attribuent aux enfants une compétence maximale dès la naissance (transcendant ses performance), ou si nous les considérons dans leurs variétés d'usage, ainsi que les fonctionnalistes le préconisent. Or nous verrons suite à quelques exemples extraits de nos données qu'un cadre théorique souple et syncrétique s'impose assez naturellement lorsqu'on fait le choix de se placer du point de vue de l'enfant. Nous emprunterons en ce sens largement les outils des approches dites de l'usage – fleuron plus récent des linguistiques cognitives, qui accordent un rôle prééminent à la pratique, et une importance toute particulière à la fréquence des imprégnations aux schémas/exemplaires/formules routinières soumis(es) par l'entourage en situation d'interaction. Nous combinerons ces outils à ceux de la théorie des opérations énonciatives de Culioli (1990, 1999), dont la configuration topologique nous semble particulièrement bien adaptée pour rendre compte de la nature fondamentalement dynamique du langage. Plus spécifiquement, les adjectifs se définissent par rapport aux noms qu'ils localisent dans leurs domaines notionnels, à un point d'ancrage spécifique. Cette opération est réalisée sur l'arrière scène de l'*intersubjectivité*, là même où se construisent les repérages, tendus par les représentations de l'énonciateur et par celles qu'il va inévitablement prêter à son co-énonciateur lorsqu'il aura atteint une maturité suffisante.

Une approche théorique souple et malléable telle que celle-ci se justifie par l'objet non uniforme et évolutif qu'elle se donne à étudier. Elle ne saurait en aucun cas se passer d'un cadrage méthodologique précis, que nous exposerons au **troisième chapitre** : les particularités de chaque corpus seront spécifiées, en

accordant une attention particulière aux variables qui pourraient rendre les appariements problématiques et biaiser les analyses – que nous dévoilerons après avoir exposé la démarche suivie pour transcrire et annoter les données.

Les chapitres IV et V sont dédiés à l'analyse des données, dans les cadres théoriques et méthodologiques que l'on a dressés. L'objet du **chapitre IV** est de retracer le développement des répertoires des enfants, depuis les premiers adjectifs que l'on aura su identifier jusqu'à leur quatrième anniversaire. Nous nous intéresserons tout d'abord aux premiers adjectifs saisis, et tenterons de déterminer si des analogies ressortent entre les enfants et/ou entre les langues. Si tel était le cas, l'hypothèse d'une base conceptuelle universelle pourrait s'en trouver confortée – avec toute la prudence qu'imposent ces échantillons, confinés à quatre parcours à peine (de surcroît épisodiques, puisque les données ont été capturées à raison d'une heure mensuelle⁶). Les paramètres situationnels susceptibles d'influencer les choix lexicaux des enfants seront naturellement évalués, notamment les contextes dialogiques ainsi que les propriétés du langage qui leur est adressé. Ce panorama s'élargira sur une observation longitudinale de la constitution de ces inventaires en des paradigmes lexicaux variés. Nous comparerons là encore les évolutions des enfants, étape par étape, en accordant une attention particulière aux concepts que les uns et les autres choisissent de matérialiser en situation dialogique. Nous chercherons à déterminer alors si l'ordre d'acquisition des mots est motivé par des paramètres internes (i.e. prédictions cognitives) et/ou externes (i.e. environnement).

Enfin, le **chapitre V** remettra en perspective l'évolution des adjectifs avec celle des autres catégories. Nous pourrons alors observer les changements qui président aux structurations successives des lexiques précoces ; au vu de la complexité de la catégorie, tant conceptuelle (cf., dépendance au nom, dont ils évoquent une propriété distinctive, située plus ou moins loin du centre attracteur qui donne son unité à la notion) que structurelle (cf., variété des contextes syntaxiques) – *“a notorious swing-category in languages”* pour Givón (1979 : 13) – il est permis d'escompter une émergence tardive de ces items dans le langage du petit enfant. Leur développement pourrait en outre être plus lent que celui d'autres catégories,

⁶ Ou plus fréquemment mais moins longtemps pour le corpus anglophone (voir chapitre III).

notamment les noms, à la fois plus concrets sur le plan perceptuel (ils désignent des entités concrètes et en outre souvent perceptibles dans l'environnement de l'enfant) que structurel (ils sont têtes syntagmatiques), mais parfois moins saillants sur le plan sensoriel. Nous serons alors en mesure d'évaluer le type de propriétés qui concourt à l'apprentissage des unités de la langue, en nous attachant à saisir les éventuelles variations inter-individuelles et interlangues, levant un peu plus le voile sur des bribes des mondes intérieurs que ces jeunes personnes construisent dans le dialogue avec leur entourage.

Nothing ever becomes real 'til it is experienced.
John Keats (1819)

Chapitre I. La Catégorisation dans l'Empire du Sens

Il y a autant de grammaires que de grammairiens, et même davantage.

Érasme (1511), L'éloge de la folie

Préalablement à l'exploration des procédés qui pourraient concourir aux processus d'appropriation des adjectifs, il convient bien évidemment d'identifier les éléments qu'on nomme usuellement ainsi. Or cette tâche n'est pas aussi triviale qu'il n'y paraît dans les lexiques, où chaque item répertorié est étiqueté sans équivocité. Ainsi, des séquences du type « le rouge » ou « le grand », font-elles plutôt référence aux propriétés encodées dans ces lexèmes, ou aux noms qui leur servent de support, par renversement métonymique ? L'ambiguïté est encore accrue dans les productions parfois idiosyncrasiques ou elliptiques des jeunes enfants, on va le voir sous peu. Afin de mieux cerner les problématiques liées à l'activité de catégorisation linguistique, il semble opportun de revenir très succinctement sur la genèse de la catégorie adjectivale. Les diverses affiliations de ses membres, fluctuant au gré des époques et des saisies idéologiques et épistémologiques, permettront de mieux évaluer les difficultés à circonscrire une catégorie unifiée – et à les dépasser, tant que faire se peut.

Cette étude a pour focal les adjectifs qualificatifs, dit 'lexicaux' (i.e. associés à un paradigme ouvert et ayant un signifié référentiel) ; les adjectifs déterminatifs, dits 'grammaticaux' (i.e. inclus dans la classe fermée et sémantiquement vides)⁷ ont été délibérément écartés, leur statut d'adjectif étant contestable puisqu'ils actualisent (Bally 1950) les noms sans doute plus qu'ils ne les caractérisent. Or actualiser est le propre des déterminants, qui sélectionnent (ou localisent, dirait Culioli 1990) une occurrence spécifique à l'intérieur de son domaine notionnel – pour sa part irréductible à des unités lexicales, mais ne pouvant qu'être appréhendée à travers elles. *Occurrere* signifie en latin se rencontrer ; une occurrence est donc, pourrait-on dire, la rencontre (orchestrée par l'énonciateur) entre un concept et son signe linguistique. Cette articulation fondamentale entre signe et signification intéressa déjà les penseurs antiques, et n'aura de cesse d'être remise à jour par leurs successeurs.

Deux des grands paradigmes théoriques qui ont permis d'envisager l'activité de catégorisation, nommément les Conditions Nécessaires & Suffisantes et la Théorie du Prototype, vont être présentés dans leurs grandes lignes. Leurs axiomes

⁷ i.e. les démonstratifs, indéfinis, numéraux et les possessifs.

seront testés sur nos données, dont certaines spécificités sont en conflit avec l'essence même de ce type d'activité, hautement normée. Les – légitimes – hésitations des locuteurs à identifier les adjectifs, catégorie qui peine à être unifiée, ainsi que les oscillations des philosophes, grammairiens et linguistes, trouvent une résonance presque harmonique dans les étiquetages des logiciels d'annotation automatique utilisés⁸. Après avoir illustré notre propos de quelques résultats pour le moins discutables de ces programmes, l'on refermera ce chapitre sur une définition syncrétique des adjectifs, forgée dans le creuset des réflexions construites au gré de ces pérégrinations tout à la fois phylogénétiques et ontogénétiques, que typologiques, épistémologiques et empiriques.

1. PERSPECTIVE PHYLOGENETIQUE : GENESE DES CATEGORIES GRAMMATICALES EN OCCIDENT⁹

Les mots, bien ou mal nés, vivaient parqués en castes.
Victor Hugo, *Contemplations*, I, 7.



1.1. Genèse en Grèce Antique

Des noms seuls énoncés de suite ne forment jamais un discours, non plus que des verbes énoncés sans nom. ("Théorème de Platon", le Sophiste¹⁰)

Platon, un des grands précurseurs des réflexions autour de la notion de catégorie grammaticale, distingue l'*ónoma* du *rhēma* – formant conjointement le *lógos*¹¹. L'*ónoma* est l'objet dont on pose l'existence en discours, le *rhēma* renvoie à l'essence même de cet objet. Le verbe « être », s'il n'est pas matérialisé en surface, reste sous-jacent¹² à tout énoncé (ex., *Madeleine crie* ⇔ *Madeleine est criante*). Aristote va raffiner ces ensembles en élaborant les concepts d'*hypokeimenon* et de

⁸ Présentés en 4.1, illustrés d'exemples pour le moins discutables en 4.2.

⁹ L'on se soustraira ici des considérations philosophiques qui ont certes eu un impact significatif en catégorisation langagière, mais qui mèneraient bien trop loin, et ne sont en outre pas essentielles à notre propos.

¹⁰ Traduction d'E. Chambry, disponible sur : <http://beq.ebooksgratuits.com/Philosophie/Platon-sophiste.pdf>

¹¹ Que l'on pourrait respectivement traduire par "nom", "rhème", et "langage", bien qu'il n'y ait bien sûr pas de correspondance bi-univoque entre ces concepts des plus anachroniques.

¹² Les logiciels poseront quant à eux que le prédicat a pour fonction d'établir la valeur de vérité des propositions ; pour eux aussi, le verbe « être » reste sous-jacent dans les phrases averbales. Bien des années plus tard, É. Benveniste estimera lui aussi qu'un verbe est toujours reconstituable (Benveniste 1966, cité dans Lefeuve 1999 : 14).

*kategorema*¹³ – augurant nos actuels *sujets* et *prédicats* (Touratier & Maillard 2009). Une structure prédicative s’amorce peu à peu ; pour être bien formées, les phrases doivent être saturées (cf., notion de complétude, Méliis 2008) : il leur faut au minimum un substantif et son support existentiel – explicite ou implicite. C’est donc une structure binaire qu’Aristote et Platon vont nous léguer, qui va s’étayer au fil du temps d’arguments divers (ou d’ « accidents », diront les grammairiens antiques). Noms et verbes resteront le point nodal du système, qui s’articule, aujourd’hui encore, autour de ces deux catégories fondamentales.

Il n’est nullement question de catégorie adjectivale à l’époque des penseurs grecs : les qualités sont assimilées au *rhēma* et ont elles aussi une fonction ontologique, puisqu’elles permettent de questionner l’existence de l’*ónoma*. Les réflexions de plus en plus poussées d’Aristote vont aider à désenclaver ces ensembles extrêmement hétérogènes. La marque du temps est assignée au *rhēma* (« *c’est ce qui ajoute à sa propre signification celle du temps* », *Les Catégories II*. Traduction Tricot 1997 : 92), ce qui va provoquer la désagrégation de la catégorie, et, bien plus tard, l’extraction des adjectifs de cet ensemble. Pour l’heure, tous types de prédicats sont inclus dans le *rhēma* (p. ex., *Il est professeur/grand/de bonne famille*). D’autre part, l’*epitheton* naît (la *Rhétorique*, livre II, ch. III) : c’est un outil purement rhétorique dont la fonction est d’ « amplifier le signifiant » (Lallot 1992 : 26). Y sont inclus des éléments extrêmement hétéroclites comme les adjectifs, mais aussi les compléments du nom, les appositions, etc. Tous ces éléments sont considérés comme faiblement informationnels, à utiliser avec parcimonie et pertinence, au risque dans le cas contraire d’une surcharge poétique parfois malvenue en prose¹⁴ :

L’epitheton est un assaisonnement qu’il ne faut pas servir comme plat principal. (Aristote, cité dans Lallot 1992 : 26)

La *qualité*¹⁵ (*poíon*) est distinguée de la *substance* (*ousía*, ou *essence*), thème discursif essentiel dont l’existence reste inlassablement questionnée ; prédicable et

¹³ Traduisibles par *substrat* et *catégorie* ; cette dernière est fondamentalement distincte des catégories que nous évoquons ci-après. Afin de simplifier cet exposé qui n’a pas pour vocation de présenter un historique détaillé des catégories, nous continuerons à utiliser les termes d’*ónoma* et de *rhēma*.

¹⁴ Ce que répéteront de nombreux auteurs, bien des siècles plus tard (p.ex., Paul Claudel, Victor Hugo, Mark Twain, Erik Orsenna).

¹⁵ Notons que le terme de ‘qualité’ chez les philosophes et grammairiens gréco-latins est parfois ambigu et a plusieurs acceptations ; Monique Verrac (2006) en a fait une synthèse depuis l’Antiquité jusqu’au XVIII^e siècle.

gradable, la qualité est attribuable à la substance – l'inverse n'étant pas vrai : les deux notions ne se situent donc pas dans une relation d'identification. Quelques décennies plus tard, les Stoïciens¹⁶ élaborent les catégories d'Aristote¹⁷ ; cinq ensembles se profilent alors : les *noms propres*, les *appellatifs* (i.e. *noms communs*), les *verbes*, les *articles* et les *conjonctions*. Nos adjectifs qualificatifs se situent essentiellement chez les *appellatifs*.

1.2. La contribution de Denys le Thrace

À l'aube de l'*Anno Domini*, Denys le Thrace (la *Technè*) propose un déploiement octogonal des catégories, entre *noms (propres et appellatifs)*, *verbes*, *participes*, *articles*, *pronoms*, *prépositions*, *adverbes* et *conjonctions*. Les *noms* se déclinent en vingt-quatre sous-ensembles hiérarchisés, où *substance* et *qualité* cohabitent. Les *ónoma epitheton* sont troisièmes, après les *noms propres* (désignant une substance 'particulière') et les *appellatifs* (ou substance 'commune') :

L'epitheton¹⁸ est l'ónoma qui est adjoint (epi... lithémenon) (...) aux noms propres et aux appellatifs et qui exprime un éloge ou un blâme. Il peut relever de trois domaines : de l'âme, du corps, de ce qui est extérieur. De l'âme, comme 'tempérant', 'débauché', du corps, comme 'rapide', 'lent', de ce qui est extérieur, comme 'riche', 'pauvre'. (Denys le Thrace, la Technè, traduction Lallot 1992 : 26)

Bien que nos adjectifs ne constituent pas encore une catégorie discrète, leur dénotation particulière (i.e. *qualité*) ainsi que leur gradabilité sont reconnues.

1.3. Naissance de l'*Adiectivum*

Certaines caractéristiques des adjectifs furent mises en lumière très tôt par les philosophes antiques (traits *morphologiques* : marque du genre et du nombre¹⁹ ; *sémantiques* : désignation de la substance accidentelle et gradabilité ; *syntaxiques* :

¹⁶ L'ouvrage passionnant d'Irène Rosier (1983) retrace la contribution des Stoïciens.

¹⁷ Certains auteurs en reconnaissent deux : le *nom* et le *verbe*, d'autres trois : *nom*, *verbe*, *conjonctions* (définies négativement comme tout ce qui n'est ni nom ni verbe), ou quatre : *nom*, *verbe*, *conjonctions*, *arthron* (i.e. « articulation », Lallot 1988 : 15).

¹⁸ Divers types d'items composent l'ensemble, qui n'est absolument pas un miroir de la catégorie adjectivale contemporaine.

¹⁹ Ils partagent ces traits avec les noms à l'époque ; les noms français perdront la désinence systématique du genre, mais beaucoup plus tard.

fonction prédicative). Ces items restent cependant toujours fermement ancrés dans le domaine nominal lorsque notre ère débute, soit quatre siècles après les premières ébauches catégorielles de Platon et d'Aristote. Le label d'*adiectium* ne verra le jour que bien plus tard, au IV^e s. de notre ère. Il va peu à peu remplacer celui d'*ónoma epitheta* :

Le terme adiectium (...) n'est pas réservé aux subdivisions du nom ; il est également utilisé à l'intérieur des autres parties du discours. Ainsi l'opposition substantif vs adjectif n'est pas uniquement interne à la classe nominale ; apparaissant au XII^e siècle, dans des conditions difficiles à déterminer (...), elle a été utilisée également dans la classe du verbe (verbes substantifs/vocatifs/adjectifs) (...). C'est que cette fonction « épithétique », marquée dans le signifiant lui-même, est restée longtemps essentielle : elle indiquait une position dans l'énoncé, et non une catégorie grammaticale et il y a eu, dès le départ, hésitation entre fonction et catégorie. (Colombat 1992 : 7)

L'*adiectium* est un 'accident' du nom et du verbe. Comme son nom l'indique, il se caractérise par sa fonction syntaxique d'*ad*-jonction, d'où son atomisation dans plusieurs ensembles. Il n'est pas le miroir de la catégorie adjectivale contemporaine, loin s'en faut. Mais il se désolidarise de l'*ónoma* (typologiquement au moins), et c'est là un premier pas important vers son autonomisation. D'outil rhétorique redondant, l'adjectif a graduellement été conçu comme un accident²⁰ de la substance, nécessaire à l'identification du nom propre et à la détermination du nom commun – dont il dépend fondamentalement²¹ :

L'accident a un mode d'être, par lequel il est un étant qui est dans autre chose : et selon ce mode d'être, il lui revient de signifier adjectivement. En effet, tout adjectif signifie en tant qu'étant en autre chose, et non de manière absolue, comme le nom substantif. (Boèce de Dacie, cité dans Rosier 1992 : 96)

Des valeurs ontologiques d'existence, philosophiques de bien et de mal, ou descriptives plus neutres (auxquelles font écho les valeurs appréciatives et descriptives plus actuelles) lui ont été assignées au gré des époques et des saisies épistémologiques et idéologiques²². De nombreux paramètres ont fait qu'il aura fallu

²⁰ L'*accident* renvoie ici à une sous-classe de la catégorie du nom. Ce terme est aussi utilisé pour évoquer une désinence formelle (cf., cas, genre, temps, mode) : p.ex., le temps est un accident du verbe (son 'mode de signifier', diront les Modistes).

²¹ Et là il se rapproche du verbe : ils ne peuvent ni l'un ni l'autre signifier seuls, à la différence du nom.

²² Ces réflexions métalinguistiques avaient aussi une fonction herméneutique : celle de mieux comprendre les Textes Sacrés.

attendre le XVIII^e siècle – soit près de deux mille cinq cents ans après les premières réflexions des penseurs antiques – pour que les adjectifs se constituent en une catégorie unifiée, au même titre que les noms et les verbes.

1.4. Stabilisation d'une affiliation

À mesure que les catégories inspirées du modèle aristotélicien, pensées pour le grec, furent exportées vers d'autres codes, leurs insuffisances ressortirent. Les items adjectivaux ont longuement été assimilés aux noms du fait de leurs morphologies très proches en grec et latin – ce qui n'est pas le cas en français. La prise de conscience de leurs singularités, additionnée à celle toujours plus prégnante de la signification particulière des adjectifs (qui évoquent des qualités, alors que les noms renvoient à des entités matérielles) va permettre de désenclaver l'ensemble de l'*ónoma*. L'abbé Girard leur consacra un chapitre entier (Girard, V discours, 1747, cité dans Goes 1999 : 24) ; il les définit comme des éléments « *ajouté[s] et uni[s] aux substantifs pour qualifier les choses que ceux-ci dénomment* » (*id.*) – ce qui n'est pas foncièrement innovant – mais il note, et c'est là beaucoup plus intéressant, que « *c'est dans un service de qualification que consiste (...) [leur] essence distinctive* » (*id.*). Ils sont donc fondamentalement différents des noms, qui dénomment quant à eux des « choses » (cf., Girard, *supra*). Il faudra néanmoins attendre encore un siècle pour voir leur affiliation se stabiliser, grâce notamment à N. Beauzée :

Ce qui est une fois nom est toujours nom, ce qui est une fois adjectif est toujours adjectif.
(Beauzée 1767 : 303)

La catégorie adjectivale connut une véritable épopée grecque, même si quelques-unes de ses spécificités ont été reconnues très tôt ; elles sont, pour certaines, encore d'actualité.

Tableau 1. Traits des adjectifs d'hier et d'aujourd'hui

Traits contemporains	Traits antiques
L'adjectif « exprime une propriété » (Roché 2006 : 374).	Les propriétés sont exprimées dans les 'qualités de la substance' (Aristote), et dans l'accident propre' (Priscien).
« il entre dans les catégories du genre et du nombre, mais seulement par accord avec un nom » (<i>id.</i>).	Seul l'adjectif connaît la variation en genre (Priscien) : « s'il n'y avait pas de noms adjectifs, personne ne poserait la question du genre grammatical, et non plus si les noms adjectifs n'avaient qu'une seule terminaison » (Priscien)

	1587, cité dans Colombat 1992 b : 116). Il ne parle pas encore de dépendance au nom mais de « règle » qui précède l'accord (id.).
« il occupe des « positions » syntaxiques privilégiées (mais non exclusives), alors que d'autres positions lui sont interdites » (id.).	Les fonctions prédicatives et épithétiques furent identifiées dès l'Antiquité (cf., <i>supra</i>).
« il ne peut référer qu'en association avec un nom » (id.).	« Signifiant un accident qui est nécessairement postérieur et dépendant d'une substance, l'adjectif doit s'adjoindre aux noms appellatifs ou propres qui signifient la substance » (Priscien, GL II, 58 : 20-22; 23-24, cité dans Rosier 1992 : 77).
Il est gradable (id.).	Il est « susceptible de plus et de moins » (Aristote, Les Catégories, 3b : 30-35).

Bilan transitoire

C'est la synergie des réflexions, brossées sur diverses toiles épistémologiques, qui a permis d'appréhender toujours plus finement les catégories grammaticales. La classe des adjectifs, extrêmement labile, a connu une douloureuse naissance : une focalisation sur sa fonction syntaxique d'adjonction, une signification mal ciblée²³, sa dépendance au nom et son caractère parfois redondant ont légitimé cette frilosité à lui dessiner un ensemble qui ait ses propres contours, semble-t-il. En tout état de cause, le but ne fut pas de créer de nouvelles catégories, coûte que coûte ; ce qui importait plus encore, était (et reste) de continuer à nourrir le cours des réflexions :

Ce serait sans doute une erreur de chercher dans l'histoire de l'adjectif les traces d'une quête incessante vers un but final. Ce qui frappe, au contraire, c'est le fait que les mêmes questions sont posées, formulées et reformulées depuis des siècles, et que chaque système de pensée a apporté un éclairage original. (Goes 1999 : 33)

Cette reconstitution bien que sommaire de la phylogénèse adjectivale²⁴ va nous permettre d'anticiper les difficultés de classification, que l'on ne manquera pas de rencontrer dans nos échantillons. L'affiliation des adjectifs au domaine verbal²⁵ et,

²³ « Les discussions sur les rapports entre signifié et modes de signifier d'un mot font apparaître que les propriétés, à l'origine des modes de signifier, ne sont pas des propriétés de signification et qu'il ne faut pas les confondre avec les catégories logiques (...). [Ainsi,] la qualité comme mode de signifier et la qualité comme catégorie logique sont distinctes : on ne peut donc dire, avec Priscien, que le nom signifie la substance avec la qualité, puisqu'il existe des noms qui ne désignent aucune qualité ou aucune substance » (Rosier 1982 : 124).

²⁴ Pour une version plus détaillée de l'historique de la catégorie, consulter l'annexe I.

²⁵ Au XVIII^e s. encore, Destuut de Tracy posait que « Le régime des verbes (...) n'est (...) réellement que le complément de la signification de l'adjectif dont ils sont composés, » (cité dans Auroux 1984 : 16, cité- p. 172). Guillaume a quant à lui suggéré au début du XX^e s. que les verbes étaient des adjectifs 'temporels' (cités dans

plus durablement encore, au domaine nominal²⁶, laisse présager d'un *continuum* transcatégoriel (que le logiciel d'étiquetage utilisé va confirmer) :

Le fait qu'une unité migre ainsi graduellement vers une nouvelle catégorie, voire vers une nouvelle zone du lexique, aura pour conséquence qu'elle conservera souvent, en s'intégrant à un nouveau paradigme, certains attributs de sa catégorie d'origine et certaines particularités du sémantisme de l'unité source. (Bouchaddakh & Dostie 2007)

Selon la façon d'envisager la notion de catégorie, des chevauchements inter-catégories seront admis ou non ; cette question divise largement les deux grandes familles théoriques qui ont nourri les réflexions autour de l'activité de catégorisation, ainsi que nous allons le voir dans ce qui suit.

2. LA LUTTE DES CLASSES. THEORIE, METHODE & ENJEUX DE LA CATEGORISATION GRAMMATICALE.

Les mots, bien ou mal nés, vivaient parqués en castes.

Victor Hugo, Contemplations

2.1. Les Conditions Nécessaires & Suffisantes E. Rosch

La Théorie des Conditions Nécessaires et Suffisantes (désormais CNS) est directement issue de l'héritage classique : les catégories forment des ensembles homogènes, aux frontières aussi nettes qu'étanches. Appartenir à un ensemble suppose d'en posséder *toutes* les caractéristiques, *nécessairement* ; la conjonction de ces traits est *suffisante* pour remporter l'adhésion. Aucune propriété²⁷ n'est plus saillante qu'une autre : les unités langagières sont équi- et monocatégorielles, puisqu'il leur faut posséder *tous* les traits (appréhendés analytiquement), strictement. Le sens des mots est componentiel et limpide, même hors contexte : il

1999 : 172). Lakoff (1970) considère que le seul trait qui distingue l'adjectif du verbe est un trait syntaxique adjectival (cité dans Goes *id.* : 173).

²⁶ « Les adjectifs et les substantifs présentent bien des points communs et il est parfois difficile de décider à quelle classe appartient un mot donné [...], j'appellerai classe des noms, du latin *nomen*, cette classe qui regroupe les substantifs et les adjectifs » (Jespersen 1971 [1924] : 85).

²⁷ Appelée 'qualité causale' pour les items linguistiques (Shoemaker 1980, Harré & Madden 1975, cités dans Esfeld 2009).

peut être clairement énoncé, comme en atteste leur entrée dans les dictionnaires. Une telle approche est attrayante de par les relations univoques que les lexèmes sont supposés entretenir avec les catégories qui les subsument (i.e. mode binaire : vrai ou faux). Qui plus est, elle est en harmonie avec la volonté affichée de la grammaire de devenir une science, *vs* un art jusqu'au XII^e s. (Rosier 1983 : 23). Or l'exigence scientifique passait, croyait-on, par l'instauration de règles et d'heuristiques de plus en plus précises, indices de rigueur selon ces grammairiens qui se mirent d'ailleurs à emprunter le métalangage des mathématiques (cf., CNS, extension, intension, etc.), ainsi que ses symboles – la linguistique computationnelle et la sémantique de Montague (1970, 1973) en sont de parfaites illustrations.

Toujours est-il que les CNS, malgré l'indéniable rigueur des analyses et la précision des classements taxinomiques mis au jour, n'ont aucun fondement empirique. Elles font en outre table rase de toute dimension pragmatique ou cognitive : les signes linguistiques sont associés à des invariants, que les réalisations en discours ne sauraient ébranler ni même moduler (c'est une approche abstractionniste de la signification, que les grammaires formelles et les générativistes reprendront à leur compte). Ce modèle ensembliste « assainit » les traits en les nivelant, contraignant les données à s'ajuster à lui – et non l'inverse, comme il pourrait être attendu d'une méthode adaptée. Il paraît de fait peu contestable que certains traits sont plus saillants ou typiques que d'autres : plusieurs études expérimentales ont souligné l'harmonie des choix opérés par les locuteurs pour identifier les meilleurs représentants de catégories données (Rosch 1971 & 1972, Cordier 1980, cités dans Kleiber 1990 : 49)²⁸. Plus ennuyeux, certains items ne sont appariés à aucune catégorie en particulier (p.ex., les adjectifs « relationnels », ou ceux en français dits « invariés » ou du « troisième type », Schnedecker 2002). Forts de ces constats, des psychologues ont proposé dans les années 1970 un modèle alternatif, plus souple, qui entendait se substituer aux CNS, jugées obsolètes : la Théorie des Prototypes.

²⁸ Soit un « ensemble de sujets parlants qui est présenté comme partageant (entre autres choses) une certaine liste de termes affectés des mêmes significations » (Anscombe 2001 : 60)

2.2. La Théorie du Prototype Standard

2.2.1. Contexte épistémologique

La Théorie du Prototype initiale dite standard (désormais TPS) vit le jour dans une ère où les repères scientifiques sont bouleversés. Des vents emprunts d'un parfum Sapir-Whorfien soufflent en psychologie expérimentale, pour gagner peu à peu les sciences linguistiques. La langue n'est plus considérée dans son seul lit structurel, mais des liens plus larges avec les facultés mentales sont également tissés. Le paradigme cognitiviste, qui prend son essor dans les années 1950 aux États-Unis²⁹, se développe alors naturellement ; issu de la rencontre entre différentes directions de recherche, il ouvre les frontières entre les disciplines – notamment celles parfois ténues qui séparaient jusque-là la linguistique, la neurolinguistique, la psycholinguistique et l'intelligence artificielle. L'approche classique héritée d'Aristote résiste difficilement à l'épreuve de la confrontation empirique à laquelle les sciences cognitives s'astreignent : peu malléable originellement, elle fut encore été rigidifiée au fil du temps par les modèles que la linguistique emprunte aux mathématiques pour tenter d'expliquer le fonctionnement du langage. De même, la thèse béhavioriste envisageant le langage comme un comportement spécifique, directement conditionné par les habitudes (Watson 1924, Skinner 1957), devient caduque lorsqu'elle est appréciée à l'aune des recherches florissantes sur la cognition – largement initiées pour l'enfant par Piaget, qui va développer une théorie de l'apprentissage basée sur l'action. Le psychologue suisse d'obéissance constructiviste s'inscrit en porte-à-faux avec les théories béhavioristes, qui ne tiennent pas compte des variables internes, puisqu'elles ne sont pas observables. Des voix aussi nombreuses qu'harmonieuses s'élèvent avec Piaget contre les générativistes, chantres d'une grammaire universelle innée (Chomsky 1957), induisant un apprentissage automatique (ou « instinctif », d'après Pinker 1994) du langage (cf., Chapitre III). Piaget et ses disciples insistent quant à eux sur le rôle fondamental de l'expérience dans les processus développementaux ; leurs hypothèses sont inférées d'observables (contrairement aux nativistes), mais en tenant aussi compte des processus mentaux qui œuvrent à leur réalisation (à la différence des béhavioristes).

²⁹ Voir le portrait dressé par C. Fuchs (2004) de l'histoire de cette discipline, et le chapitre suivant, qui la reprend dans ses grandes lignes.

2.2.2. Rosch, Sapir & Whorf

*The knowledge imposes a pattern, and falsifies,
For the pattern is new in every moment
And every moment is a new and shocking
Valuation of all we have been.
T.S. Eliot, Four Quartets*

La TPS s'inscrit initialement dans un projet de catégorisation des couleurs. E. Rosch (1973) souhaitait par là mettre à l'épreuve les théories – qui faisaient couler beaucoup d'encre alors – d'E. Sapir et de son étudiant, B.L. Whorf, selon lesquelles les catégories linguistiques prédétermineraient les catégories de pensée et formateraient nos espaces conceptuels (i.e. Langue => Cognition). L'environnement serait directement saisi à travers le langage, qui aurait de surcroît une fonction culturelle : il informerait les représentations socioculturelles – mais sans les déterminer trop strictement, à l'image de ce que von Humboldt (1836) a voulu donner. Le relativisme linguistique, pendant modéré de l'approche Sapir-Whorfienne, propose que langage et cognition s'influencent mutuellement, et qu'ils soient façonnés par l'expérience. Dans sa version forte, connue sous le vocable du déterminisme linguistique, il est posé que chaque communauté linguistique envisage le monde différemment, façonné qu'il est par leurs systèmes linguistiques :

We dissect nature along lines laid down by our native languages. The categories and types that we isolate from the world of phenomena we do not find there because they stare every observer in the face ; on the contrary, the world is presented in a kaleidoscopic flux of impressions which has to be organized by our minds – and this means largely by the linguistic systems in our minds. (Whorf 1956 : 212-3)

Un autre axiome du principe de la relativité linguistique de Sapir & de Whorf est que les langues, construits socioculturels, découpent le réel de façon arbitraire – allégation dont se sont dans un premier temps prévalues Rosch & Mervis (1975) :

Basic categories are (...) the categories which mirror the correlational structure of the environmen. (id. : 602)

Les faisceaux de propriétés que les catégories de base³⁰ amoncellent seraient rationnels et sémiotiseraient la réalité socio-physique. Rosch (1978) va revenir sur cette position « réaliste » et réhabiliter le caractère plutôt arbitraire et fondamentalement subjectif de ces traits. Wierzbicka (1985) parlera similairement de propriétés ‘anthropomorphiques’, et Lakoff (1987) de propriétés ‘interactionnelles’ (i.e. avec l’environnement) : les traits ne sont plus uniquement quantitatifs (cf., « cue validity », Rosch *et al.* 1976³¹), mais aussi – et c’est là un changement important – qualitatifs.

2.2.3. Tenants et aboutissants de la Théorie du Prototype

Principes fondateurs

Rosch partit du constat que l’appartenance catégorielle semble, instinctivement, graduée, et non binaire comme l’entrevoyaient les approches classiques. Les traits supposés *nécessaires* et *suffisants* vont dès lors être reconsidérés en traits *caractéristiques*, *familiers* ou *typiques* (cf., *infra*). Rosch amorça sa longue et passionnante série d’études en explorant les catégories dites ‘naturelles’ (i.e. physiologiques)³², notamment les couleurs et les formes (Rosch 1971). Elle se focalisa ensuite sur les espèces naturelles et les *artefacts* (i.e. les catégories sémantiques), dont les fruits, les sciences, les sports, les oiseaux, les véhicules, les maladies, les légumes et les crimes (Rosch 1975). Dans le creuset roschien – elle-même inspirée des travaux de R. Brown et d’E. Lenneberg, notamment – des linguistes (ex., Fillmore, Geeraerts, Givón, Lakoff, Vandeloise), interpellés par la souplesse innovatrice de cette approche, s’en saisirent pour tenter de catégoriser le langage.

Linguistic categories, like conceptual categories, show prototype effects. Such effects occur at every level of language, from phonology to morphology to syntax to the lexicon. I take the existence of such effects as prima facie evidence that linguistic categories have the same character as other conceptual categories. (Lakoff 1987 :67)

³⁰ Les catégories superordonnées amoncellent quant à elles peu de traits descriptifs distinctifs ; ils sont plutôt abstraits/fonctionnels, et ne permettent en ce sens pas de former d’image mentale – à moins d’être traduits en termes subordonnés (i.e. base ou hyponymes ; par exemple, se représenter la catégorie des fruits par le biais de celle des pommes). Les catégories subordonnées ont la même *Gestalt* que celles de base (ex., *chien* et *caniche* ont les mêmes traits globaux, avec quelques traits en plus pour l’hyponyme). Cette dernière est surtout caractérisée par des traits descriptifs-partitifs, d’où son contenu informationnel dense (Tversky 1986).

³¹ Soit le degré de prédictibilité pour une catégorie donnée d’une propriété ou d’un attribut d’un objet, basée sur la fréquence de cet attribut pour cette catégorie en particulier (ex., les *plumes* pour l’*oiseau*).

³² Dubois & Resche-Rigon (1995) en ont fait une étude critique intéressante.

Un point nodal de la théorie des prototypes est que les unités gravitent autour d'un prototype-meilleur exemplaire, qui assure sa cohésion à la catégorie, et en regard duquel ces unités se définissent ; il leur faut posséder au moins un trait prototypique pour pouvoir appartenir à une catégorie donnée. En guise d'exemple, si l'on admet que les traits de la catégorie des oiseaux sont [+ ailes, + bec, + plumes, + voler], tout membre potentiel devra répondre à la disjonction discursive {*ailes-v-bec-v-plumes-v-voler*}. D'autre part, du fait de la saillance de ses traits, *familiers*, le prototype serait l'instance la plus rapidement mentionnée dans les études expérimentales (cf., *infra*), et la plus récurrente en conversation naturelle (Brown 1958). De *familiers*, les traits seront reconsidérés en attributs *typiques*, ce afin de gommer les différences interindividuelles et obtenir un représentant plus stable – mais qui reste parfois non matérialisé en langue (i.e. c'est une construction mentale *abstraite*, formée à partir des valeurs jugées les plus typiques de la catégorie, mais dont la conjonction ne donne pas forcément lieu à une instance³³). Le prototype (meilleur exemplaire et non construction mentale, s'entend) est le représentant qui serait le plus vite appris en langue maternelle (Rosch *et al.*, 1976, ou « folk genera » pour Berlin 1978, cité dans Kleiber 1990) ou en langue étrangère³⁴ (Rosch-Heider 1972a) – hypothèse que l'on vérifiera sur nos échantillons (cf., paragraphe 2.3.2).

Le type de traits varie en fonction du type de catégories envisagées : naturels pour les catégories dites naturelles, évidemment, ils sont phonologiques, sémantiques, syntaxiques et/ou pragmatiques pour les catégories grammaticales. Ils furent initialement appréhendés holistiquement (Rosch & Mervis 1975), sur le mode *gestaltiste* (aussi appelés « clusters » ; Piaget 1926, Bartlett 1932), qui demanderait un effort offre mental moindre qu'une analyse de type analytique (développée par Katz & Fodor 1963, notamment). E. Rosch reviendra par la suite sur sa position et s'orientera, elle aussi, vers une analyse componentielle des traits (Rosch 1978). Les frontières des catégories sont par ailleurs floues et poreuses, reflétant les hésitations des locuteurs à catégoriser les exemplaires les plus atypiques, et traduisant les recatégorisations éventuelles lors des mises en mouvement sur la scène énonciative.

³³ « Le prototype peut être formé d'une combinaison jamais rencontrée de valeurs, même si chacune de ces valeurs se trouve le plus fréquemment rencontrée » (Dubois 1986 : 135, dans Kleiber 1990 : 63)

³⁴ Il rejoint à nouveau les termes de la catégorie de base qui sont eux aussi les premiers acquis dans ces deux configurations d'apprentissage.

Les significations ne sont ni préétablies ni limpides : fluctuant au gré de leurs contextes d'usage et des représentations propres à chacun, elles sont en tout état de cause gravées dans les sillons socioculturels où elles s'inscrivent.

Limites de la Théorie

Même si cette théorie, de par sa souplesse, respecte mieux que les CNS la dynamique du langage, elle n'est pas sans failles. Kleiber (1990) et Victorri (2004) ont montré, par exemple, que quels que soient le type de traits envisagés et leur agencement en regard du prototype, ces axiomes, aussi modulables fussent-ils, ne sauraient rendre hommage aux polysèmes, lestés par le prérequis de traits appariables à un noyau régent. Le prototype, s'il apporte cohérence et unité à la catégorie, force un regroupement de référents du même type – la liste de ses attributs, bien que non nécessaires, étant néanmoins circonscrite. Or les unités lexicales ont très souvent plusieurs valeurs et fonctions possibles : 70 % d'entre elles seraient ambiguës en français et en anglais (Parisse & Le Normand 2000 : 468). Ramener leur signification exclusivement à leur relation au prototype semble réducteur :

Une même unité lexicale peut évoquer des entités appartenant à des catégories conceptuelles nettement distinctes, même si elles entretiennent des relations de voisinage sémantique. Ces différences ne sauraient être ramenées à un simple éloignement par rapport à un même prototype, chaque catégorie étant elle-même justifiable, d'un traitement autonome en termes de prototypie. (Victorri 2004 : 82)

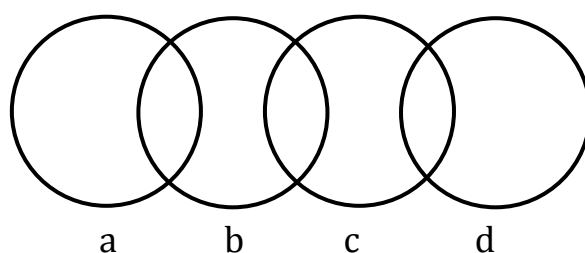
Qui plus est, la théorie roschienne initiale ne semble pas réellement distinguer prototype et catégorie : la réflexion autour du prototype est certes très poussée, mais la définition des catégories reste en fin de compte relativement... floue, elle aussi. La sous-spécification de ses axiomes les rend quasiment invérifiables ; ils ne démontrent rien, pas même que le prototype est le membre le plus familier ou typique (Hagège 1987, Wierzbicka 1985, cités dans Kleiber 1991 : 188). Cette approche ne repose d'ailleurs sur aucun appui empirique – ce que Rosch reconnaîtra elle-même quelques années plus tard (cf., *infra*). Pour Kleiber, cette approche ne saurait en aucun cas tenir lieu de théorie sémantique :

Si l'approche prototypique aspire à être une théorie sémantique, les propriétés typiques qui constituent le prototype ne peuvent à l'évidence être de simples données encyclopédiques, mais doivent présenter une certaine pertinence linguistique. (Kleiber id. : 70)

Force est de constater que la TPS se révèle inapte à circonscrire avec précision les traits définitoires des catégories, tant quantitativement que qualitativement. Rastier (1991 : 196) parle un peu ironiquement du « vague commode » de cette théorie, l'autorisant à s'exporter vers une multitude de disciplines connexes. En outre, la signification des mots est évacuée au profit de la description des concepts – les deux finissant par se confondre (*id.* : 184)³⁵. Des voix polyphoniques cantonnant ses faiblesses³⁶, naquit un avatar : la version dite étendue du prototype, s'inspirant plus encore des ressemblances de famille de Wittgenstein (1953, 1968) que ne le fit la TPS. La théorie du célèbre philosophe austro-hongrois est très rapidement brossée dans ce qui suit, ce afin de mieux comprendre les fondements épistémologiques de la TPS.

Les Ressemblances de Famille

La théorie des ressemblances de famille (désormais RF) est plus souple encore que la TPS. Les membres d'une même catégorie partagent des traits *familiers*³⁷, sans avoir la configuration géométrique des CNS (i.e. équidistants) ou de la TPS (i.e. en rayons) :



**Schéma 1. Ressemblances de famille
(d'après Givón 1968 : 78)**

³⁵ « Pour Rosch et ses collègues les mots ne sont que des étiquettes sur des concepts. Et la distinction entre signifiés et concepts leur échappe » (*id.*).

³⁶ Elle a été surtout critiquée dans son approche horizontale des catégories ; la dimension verticale n'est pas tant remise en cause.

³⁷ i.e. basées sur l'intuition des locuteurs et relatives au contexte socioculturel, alors qu'en TP elles sont *typiques*, soit des construits hypothétiques à partir de traits jugés les plus caractéristiques.

Les modules intersectifs, et eux uniquement, ont des propriétés communes (ex., {a-Λ-b} vs {a-0-c}). Aucun trait n'est prototypique ni même partagé de tous, à la différence de la TPS :

La différence décisive avec la théorie du prototype standard est que la théorie de la ressemblance de familles de Wittgenstein n'implique pas l'existence d'une entité centrale, qui 'représente' la catégorie, soit comme meilleur exemplaire, soit comme combinaison de propriétés typiques par rapport à laquelle sont évalués les membres de la catégorie. (Kleiber 1990 : 158)

Cette théorie, très souple, permet de rendre compte des appartenances catégorielles multiples ; mais elle n'est pas exempte de failles. Les plus criantes sont ses ensembles limitrophes, questionnant le concept même de catégorie : comment continuer à en justifier lorsqu'il n'y a plus de dénominateur commun ? En outre, les RF sont difficilement exportables vers les catégories des langues ; le risque encouru serait alors de rendre vain tout espoir de classification :

Pour ce qui concerne les parties de discours, la notion de catégorie menacerait de disparaître au profit d'un enchaînement deux par deux qui pourrait, à la limite, les englober tous. Toute décision concernant l'appartenance à une catégorie devient ainsi impossible. (Goes 1999 : 40)

Aussi, prises telles qu'elles, les RF ne sont pas adaptées à notre étude car elles ne permettraient pas de circonscrire la catégorie des adjectifs ; trop flexibles, elles présentent le travers inverse des CNS, pour leur part trop rigide – ce à quoi Givón rétorque, sans appel :

If one then is to be empirically responsible – and philosophically honest – one could not subscribe to either extreme point of view [i.e. RF & CNS] as a model for language, cognition and behavior. (Givón 1986 : 78.

2.2.4 Seconde variante de la TPS

En réponse aux insuffisances de ces deux approches, T. Givón (*id.*) a proposé un modèle hybride : il s'agit de conserver des propriétés prototypiques (justifiant le concept de catégorie), mais plutôt que d'être le centre organisateur d'une structure radiale (cf., TPS), elles sont intersectives et *typiques* (et non plus *familiales*).

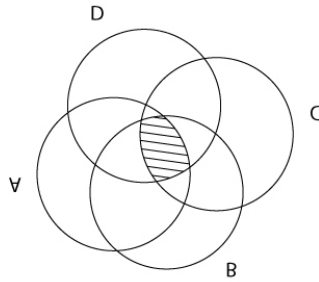


Schéma 2. Seconde variante de la TPS (d'après Givón 1986 : 79)

Les membres les plus caractéristiques accumulent toutes les propriétés (cf., zone hachurée). L'appartenance catégorielle est plus graduée encore qu'en TP, puisqu'aucune propriété n'est nécessairement partagée de tous. Ce qui relie les membres est une ressemblance de famille de type wittgensteinienne – avec en outre des propriétés prototypiques, mais qui sont optionnelles, à la différence de la TPS.

La version étendue du prototype

La version dite étendue du prototype (désormais TPE), que Rosch elle-même contribua à étayer, mais aussi Lakoff, Geeraerts, Givón ou, en France, Kleiber, conserve de la théorie standard le principe des frontières floues et des propriétés typiques, pivots d'appariement des membres justifiant le concept de catégorie : « *Le garde-fou [d'une catégorie] provient de la fixité centrale du prototype, c'est lui qui apporte par sa relative permanence la stabilité structurale nécessaire pour qu'une catégorisation soit nécessaire et pertinente* » (Kleiber 1990 : 106). Mais ce sont là les seuls points de contact des deux versions. La TPE, plus radicalement distincte encore de la théorie initiale que la version de Givón (*id.*), s'affranchit du principe du noyau régisseur-évaluateur du degré d'appartenance des membres. E. Rosch elle-même va réviser son jugement et considérer la prototypicité en termes de degré :

To speak of a prototype at all is simply a convenient grammatical fiction ; what is really referred to are judgments of degree of prototypicality (...). For natural-language categories, to speak of a single entity that is the prototype is either a gross misunderstanding of the empirical data or a covert theory of mental representation. (Rosch 1978 : 40)

Les membres des catégories sont unis par une *ressemblance de famille* – i.e. chaque membre partage au moins un trait avec un autre membre (ils sont unis deux à deux). Aucun trait n'est nécessairement partagé de tous, ni même prototypique. Les catégories n'ont plus une structure radiale, mais en enfilade :

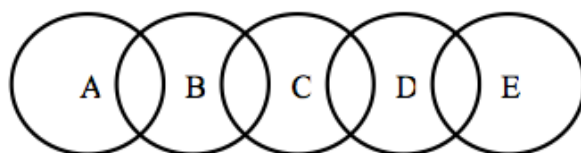


Schéma 3. Structure horizontale des catégories en TPE (Givón *id.* : 78)

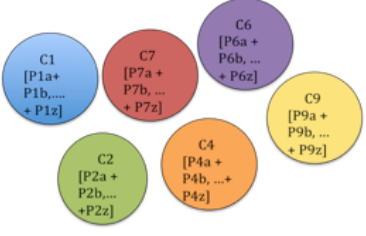
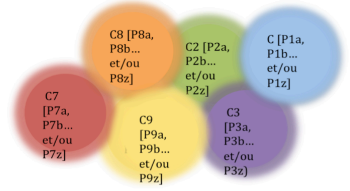
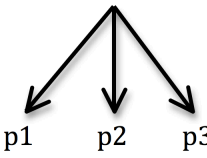
Les unités sont libres de migrer de catégorie au gré des contextes ; chacun ensemble possède son propre noyau, représenté par une lettre {A – E}. Alors que la TPS était axée essentiellement sur le prototype-jalon et ses traits jugés les plus pertinents (quête similaire en CNS, la différence résidant dans leur mode de réalisation), la TPE se focalise plus spécifiquement sur l'organisation sémantique des lexèmes – et notamment des polysèmes, que les théories précédentes avaient peu ou prou considérés. Du champ psychologique dans lequel s'inscrivait la TPS, on passe dès lors dans le domaine linguistique à proprement parler :

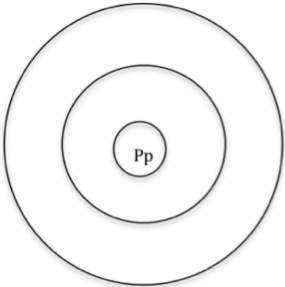
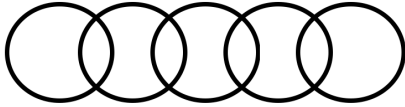
La version étendue, lorsqu'elle touche aux vocables polysémiques, n'est donc plus une théorie de la catégorisation, mais une théorie sémantique lexicale qui décrit les relations entre les différentes acceptations, donc entre les différentes catégories, d'un même mot. (Kleiber 1990 : 175)

Les polysèmes se meuvent au sein du conglomérat formé par les divers modules, tout en restant inclus dans la catégorie matrice. Leurs liens sont dès lors réhabilités, même s'ils peuvent en apparence ne plus avoir aucun trait en commun (ce qui permet de rendre compte des opérations de dérivation, ex., métonymie, métaphore). Le prototype n'est plus le point nodal de la théorie ; il est le noyau de sens jugé premier des unités (soit le plus concret ; ex., la table – i.e. le meuble – prime sur la table de multiplication ; la valeur spatiale de l'adjectif « long » prime sur sa valeur durative, d'après Fillmore 1982). Cette approche présente elle aussi quelques limites ; notamment, la nature du prototype n'est pas précisément définie : il oscillerait entre représentant le plus typique (i.e. le « meilleur exemplaire », celui auquel on pense le plus rapidement), et représentation mentale plus abstraite (i.e. l'image mentale qui lui est associée) (Ungerer & Schmid 1996 : 39).

2.3. Mise en regard des deux principaux paradigmes théoriques

Les deux grands modèles de catégorisation langagière dont on a esquissé les fondements se différencient quasiment en tous points, comme mis en lumière dans ce tableau, synthétisant leurs lignes directives :

CNS	Théorie du Prototype S & E
	
<p>Chacune des propriétés (P) est nécessaire pour appartenir à la catégorie (C) ; leur somme est suffisante pour être membre de C.</p>	<p>TPS : La seule condition nécessaire pour appartenir à une catégorie (C) est de posséder au moins une propriété prototypique (Pp).</p> <p>TPE : aucune Pp n'est nécessaire. Une RF lie les membres d'in même ensemble ; chacun a son propre noyau.</p>
<p>Les frontières des catégories sont nettes et étanches. Les unités appartiennent à un et un seul ensemble.</p>	<p>Les frontières entre les catégories sont floues et poreuses. Les lexèmes sont mobiles.</p>
<p>Il y a soit appartenance à la catégorie soit non appartenance (de type vrai/faux) ; aucun cas marginal n'est considéré.</p>	<p>TPS : les polysèmes sont inclus dans des catégories distinctes, dont chacune a son propre centre organisateur (C1, C2...) (vision monoréférentielle des catégories).</p> <p>TPE : les polysèmes peuvent appartenir à une même catégorie, mais se situent sur diverses strates (traitement multiréférentiel des catégories).</p>
<p>Les membres sont uni- et équi-catégoriels ; ils sont équidistants, sans hiérarchie aucune. Chaque propriété est d'importance égale.</p> 	<p>TPS : Les membres gravitent autour d'une instance prototypique, point de référence cognitive (Rosch 1975), dans une configuration radiale et une relation de gradience. Les propriétés ont des valeurs graduées (+/-p). Le prototype régit l'organisation interne de l'ensemble :</p>

	 <p>TPE : Les membres sont unis par une RF. Chacun a son propre centre organisateur.</p> 
<p>Les catégories sont appréhendées horizontalement ; est décrite leur configuration <i>interne</i>.</p>	<p>Configuration horizontale & verticale (i.e. l'agencement hiérarchique <i>intercatégoriel</i>) – les deux types d'organisation s'influencent mutuellement.</p> <p>Le niveau de base (dimension verticale) est le plus neutre³⁸ et le plus informatif : il fournit l'information la plus dense et la plus saillante, à moindre "coût cognitif".</p> <p>La probabilité conditionnelle (<i>cue validity</i>) d'identifier la catégorie est élevée, de par la saillance et la fréquence d'un attribut (prototypique) qui est lui associé – et qui sera en contrepartie rarement attribué à une autre catégorie (ex., les écailles pour les poissons).</p>
<p>Les traits sont contrastifs : ils permettent de différencier les instances les unes des autres.</p>	<p>Les instances sont définies positivement ; la <i>cue validity</i> a, d'un autre côté, un fort pouvoir distinctif.</p>
<p>Les traits sont objectifs et intrinsèques au référent. Le sens des mots, componentiel, est figé et limpide. Des modulations pragmatiques et des réajustements dialogiques sont impossibles.</p>	<p>Les traits sont subjectifs, interactionnels, anthropomorphiques (Wierzbicka 1985, cité dans Kleiber 1990 : 42). Ils sont appréhendés holistiquement dans un premier temps, puis analytiquement.</p> <p>La signification des mots est relative à la culture et s'inscrit dans des schémas cognitifs ; elle est modulable en dynamique dialogique.</p>

³⁸ Les termes des deux autres niveaux doivent être contextuellement justifiés (ex., traits contrastifs pour identifier une instance particulière : « tu veux un fruit ? » vs « tu veux une pomme ou une poire ? ») ; dans le cas contraire, leur emploi peut être stylistiquement marqué (ex., « rouler en porsche/2CV »).

2.4. Catégorie du nom support et acquisition des adjectifs

2.3.1. Hiérarchisation verticale

La sémantique du prototype a également abordé les catégories dans leur verticalité³⁹. Les termes les plus génériques, appelés hyperonymes (Greimas 1966, Lyons 1971, cités dans Kleiber 90 : 32), subsument ceux du niveau de base (le plus informatif⁴⁰ et le plus accessible d'un point de vue cognitif) et du niveau hyponymique⁴¹ (qui leur est subordonné à tous deux).

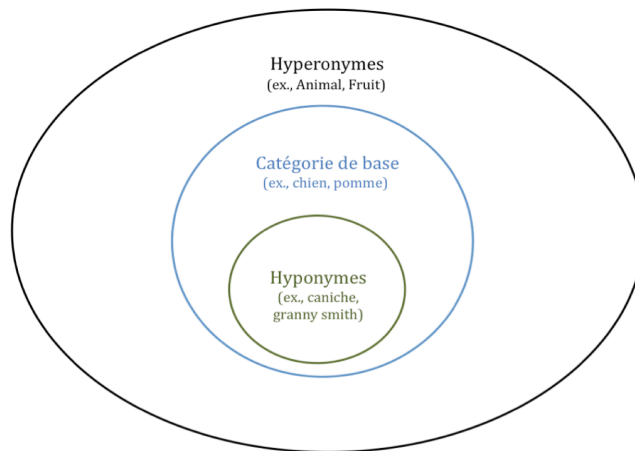


Figure 1. Structuration verticale (taxonomique) des catégories

With some hierarchies of vocabulary the more concrete terms are learned before the abstract ones (...). [T]he sequence in which words are acquired is not determined by the cognitive preferences of children so much as by the naming practices of adults. (Brown 1958 : 20.

Brown (1958), un des pionniers de ce courant de pensée qui va sonner le glas de l'hégémonie des CNS, a montré que le langage adressé à l'enfant (LAE) était constitué de mots plutôt concrets et courts, ni trop génériques (« superordinate », *id.* : 18, i.e. avec une extension élevée) car trop abstraits, ni trop spécifiques (« subordinate », *id.*, avec une intension élevée) car plus difficiles à procéder mentalement, du fait de la multiplicité de leurs traits. Qui plus est, en employant

³⁹ La configuration interne des catégories que l'on a évoquée en *supra* renvoie à leur dimension horizontale : le prototype est, dans cette configuration-là, un membre idéal(isé) autour duquel gravitent d'autres membres, moins typiques.

⁴⁰ Il est plus informatif que les hyperonymes, qui évoquent peu de traits caractéristiques, et que les hyponymes, qui en évoquent à peine plus malgré leur plus grande spécificité qualitative (Kleiber 1991 : 45).

⁴¹ Rosch a élaboré ces catégories à partir du modèle taxonomique d'Aristote, soit le *genre* (désormais la catégorie de base), l'*espèce* (devenue hyperonymes) et les *sous-espèces* (cf., hyponymes) (Mazaleyrat 2010 : 45).

toujours le même label, les parents facilitent son interprétation, et diminuent les risques de glissements sémantiques qui peuvent être corrélés aux étiquetages multiples. La reprise de ces « mots communs » (« common names », Brown 1958 : 15) du LAE pourrait expliquer leur fréquence dans le langage de l'enfant (LE) – ce que nos données confirment, du moins à l'échelle des syntagmes constitués d'adjectifs, puisque plus de 90 % des noms employés en co-occurrence avec des adjectifs appartiennent à la catégorie de base (qui correspond peu ou prou aux noms communs de Brown), dans le LAE et le LE (cf., graphiques *infra*).

Rosch va poursuivre les travaux de Brown en élaborant sa fameuse catégorie de base (« basic level category », Rosch 1978), reflet des termes « communs » de celui qui fut son professeur et directeur de thèse. Les membres de cette catégorie ont un contenu informationnel élevé ; ils sont facilement associés à leur catégorie grâce à leurs traits sémantiques spécifiques, au pouvoir distinctif élevé (notion de « cue validity », caractérisant également les prototypes⁴²). Les hyponymes ont quant à eux une « cue validity » très faible (Tversky & Hemenway 1948, cités dans Clark 2007 : 135). Les lexèmes du niveau de base sont par ailleurs souvent courts (d'une ou deux syllabes ; Brown *id.*, Rosch *id.*, Lakoff 1987). Les deux principales sources de complexité, conceptuelle et formelle (Slobin 1973, 1985), sont ainsi neutralisées, facilitant *a priori* l'acquisition de ce type de termes (« The Basic-Level Assumption », Clark 2007 : 135).

2.3.2. Catégorie de base & acquisition des adjectifs

Les espèces naturelles et les artefacts ont été, on l'a vu, les premières catégories décortiquées en termes de prototypie. Sans surprise, lorsque cette méthode fut exportée vers les catégories des langues, elle fut d'abord testée sur les noms, les plus prompts à être organisés taxonomiquement du fait de leur fort contenu référentiel. Nos adjectifs ont eux aussi été abordés sur ce mode du *continuum* ; ils ne sont néanmoins pas directement concernés par les taxonomies verticales⁴³. Cette dimension semble tout de même intéressante à considérer :

⁴² Cette notion permet donc de tracer un pont entre les dimensions verticale et horizontale.

⁴³ Voir Ungerer & Schmid (1996) pour une réflexion sur la possibilité de classer des propriétés comme 'tall' dans des catégories cognitives similaires à celles qui regroupent des objets.

rappelons que Rosch et ses collègues (1976) ont montré que les enfants de trois ans regroupent déjà les noms de base dans des ensembles relativement homogènes, confirmant la saillance cognitive de ces items. En ce sens, il ne serait pas étonnant que ces termes facilitent effectivement l'acquisition des adjectifs, ainsi que suggéré par Klibanoff & Waxman :

Basic level categories, rather than higher order (...) categories, [may] support the initial acquisition of adjectives. (Klibanoff & Waxman 2000 : 654)

Les adjectifs seraient plus facilement interprétés lorsqu'ils modifient des noms de base, à condition que le référent désigné par le nom soit connu de l'enfant ; dans le cas contraire, noms et adjectifs tendraient à être appréhendés synthétiquement (*id.*), ce dont nos données font certainement état, et ce même lorsque les noms semblent familiers à l'enfant (ex., Madeleine 1;06 : « (g)roscaca » ; 1;07 : « a@fs (pe)tipoule » ; mais dans ces deux exemples, les adjectifs ont plus une fonction pragmatique qu'une valeur sémantique (respectivement un appel à l'aide et une fonction d'hypocoristique), ce qui pourrait expliquer leur agglutination au nom, tels des morphèmes grammaticaux sans contenu informationnel). La stabilisation du support nominal serait donc un pré-requis à l'acquisition du lexique adjectival (Hall, Waxman & Hurwitz 1993, Markman & Wachtel 1988 cités dans Klibanoff & Waxman *id.* : 649) – ce qui est peu surprenant dans la mesure où l'adjectif dénote une propriété du nom et lui est donc incident (c'est un de ses 'accidents' disaient les grammairiens médiévaux, cf., *supra*).

Afin de tester l'hypothèse de Klibanoff & Waxman (*supra*), tous les noms modifiés par un adjectif ont été classés en fonction de leur appartenance catégorielle (i.e. base, super ou sous-ordonnée). Les premiers noms à contours traditionnels apparaissent à 1;01 chez Madeleine (« chat ») et à 1;02 chez Ella (« car »). Les adjectifs émergent un peu plus tard, à 1;03 chez Ella (« hot ») et à 1;04 chez Madeleine (« chaud »). Les premières séquences synthétiques [N, ADJ] ont été identifiées à 1;07 chez Madeleine : [ətipulə] ; [əptipisœ] (interprétés comme « a@fs petit poule » et « a@fs petit poussin »). Aucune séquence de ce type n'a été identifiée dans le corpus d'Ella, hormis peut-être [naistʃΛmei], très prudemment interprétée comme *niceyumy* – auquel cas on aurait une séquence synthétique, redondante d'ailleurs puisque les constituants partagent un même faisceau de propriétés. Les

marqueurs qui remplissent une fonction adjectivale plus conventionnelle ont été extraits un peu plus tard, et au même âge chez les deux petites filles (à 1;09) :

Extrait 1. Premières séquences analytiques construites avec des adjectifs

Madeleine (1;09)

1a. La mère : tu aimes bien le lait hein ?

1b. Madeleine : un autre petit brun !

2a. La mère : une vache avec son petit veau.

2b. Madeleine : petit ti-veau.

3a. La mère : c'est l'écureuil.

3b. Madeleine : petit écureuil.

4a. La mère : une petite chanson ?

4b. Madeleine : petite chanson.

Ella (1;09)

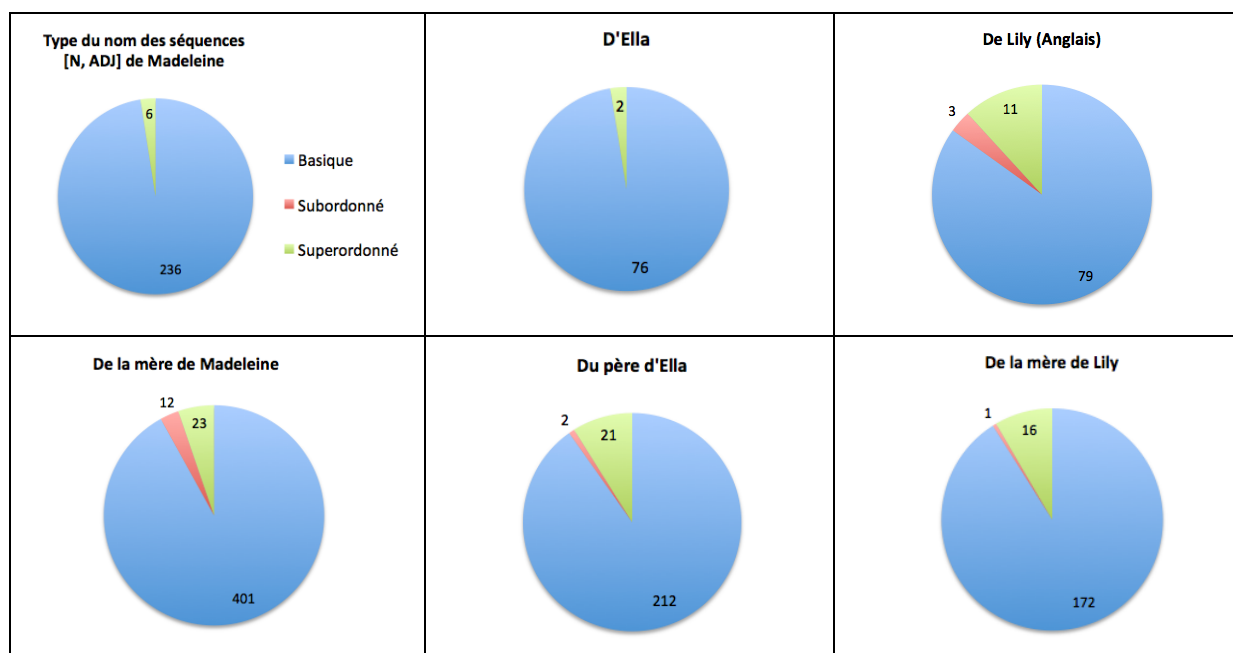
5a. Son père : were the boys painting too ?

5b. Ella : they ə very good painting.

%int : they are/were very good painting.

Les énoncés de Madeleine (1.1b à 4b, tous extraits au même âge, à 1;09) attestent de la constitution de paradigmes autour de « petit » : l'alternance des supports nominaux laisse entendre que la propriété est appréhendée dans sa spécificité (dans une séquence analytique où les constituants sont déjà productifs, cf., « positional productive patterns », Braine 1976), et non plus en lien étroit avec son support nominal (dans une séquence figée, voire non décomposée, cf., « positional associative pattern », Braine, *id.*). Il n'est toutefois pas impossible que certains segments soient encore conçus comme des blocs au sein desquels la propriété et l'objet sont considérés comme un tout – notamment en 1b et 2b : dans le premier cas (1b), « petit » ne confère pas tant une valeur dimensionnelle à son support nominalisé, qu'il ne constitue, en lien étroit avec lui, une dénomination. Cet adjectif est d'ailleurs toujours antéposé au nom, suggérant que l'enfant conçoit ces combinaisons de mots comme des schémas (« patterns ») dans lesquels la distribution des constituants est contrainte (cf., termes « pivots » de Braine, *id.*) ; dans le second cas (2b), la segmentation non conventionnelle du flux langagier témoigne d'une utilisation idiosyncrasique des productions enfantines : « niveau » semble être le signe utilisé

pour désigner l'animal, sans considération de taille, mais en y apportant une modulation hypocoristique. Il apparaît néanmoins dans le troisième exemple (3b) que les deux marqueurs sont bien appréhendés analytiquement : Madeleine reprend l'énoncé de sa mère en y insérant, en guise de correction semble-t-il, une propriété définitoire (i.e. « petit »). Sa fonction est de distinguer explicitement l'écureuil mentionné des autres écureuils : ça n'est pas d'un écureuil *lambda* dont elle parle, mais bien d'un *petit* écureuil. Dans le quatrième exemple (4b), il est plus délicat de déterminer à quel type de construction, atomique ou séquentielle, on a affaire. Enfin, le dernier exemple (5b) laisse peu de doute quant à la fonction adjectivale de « good » (prédicative cette fois-ci). La catégorie du nom a donc été codée à partir de ce stade ; les résultats obtenus, depuis cette première séquence analytique {nom, adjectif} identifiée, jusqu'au quatrième anniversaire des enfants (dans le LE et le LAE), sont les suivants :



Graphiques 1. Catégorie du nom modifié (dimension verticale)

Nos résultats corroborent ceux de Klibanoff & Waxmann (*id.*) : dans plus de 90 % des cas, les adjectifs modifient des noms de base, dans le LE et le LAE. Ces chiffres appuient l'hypothèse de la prééminence des catégories de base (Rosch 1972, 1976), qui peut s'expliquer par des facteurs internes (i.e. saillance cognitive) et externes (influence de l'input), puisqu'il a été montré que les parents utilisaient surtout des noms de base lorsqu'ils s'adressaient à des enfants en bas âge (Anglin 1977, Blewitt 1983, Callanan 1985, Shipley, Kuhn & Madden 1983, cités dans Poulin-Dubois,

Graham & Sippola 1994). Plus d'hyponymes seront produits à mesure que les enfants grandissent, mais les hyperonymes restent rares (Shipley *et al.* 1983), peut-être du fait de leur fort degré d'abstraction – leurs traits étant *fonctionnels* (p. ex., un fruit se mange, un meuble sert à équiper une maison...), alors qu'ils sont *perceptuels* ou *interactionnels* pour les termes basiques et subordonnés, induisant de ce fait plus facilement une image mentale (à l'inverse des hyperonymes, Kleiber 1991 : 44).

2.5. L'interface langage-cognition

The activity of thinking takes on a particular quality when it is employed in the activity of speaking. In the evanescent time frame of constructing utterances in discourse, one fits one's thoughts into available linguistic forms. (Slobin 1987 : 735)



Language forming thought and thought forming language
(from *Language in Thought and Action* by S.I. Hayakawa, 1940)

En guise de clôture à ce survol théorique, revenons brièvement sur les théories de Sapir et de Whorf que Rosch voulut, à l'origine, tester. Sa fameuse étude sur les Dani (Rosch-Heider 1972b, Rosch-Heider & Olivier 1972), tribu de Nouvelle Guinée, met en exergue les incohérences du déterminisme linguistique (Langage => Cognition) : bien que les Dani ne disposent de labels que pour les couleurs blanches et noires, ils distinguent les autres couleurs aussi aisément que les Américains observés dans le cadre de cette étude. La version forte de la théorie n'est donc pas tenable, puisque les concepts sont assimilés, semble-t-il, sans même qu'ils n'eussent été verbalisés. Qui plus est, cette théorie est à nouveau ébranlée lorsqu'on la met à l'épreuve ontogénique : les représentations mentales se forment *avant* qu'elles ne soient

verbalisées, par les interactions entre l'homme et son environnement (i.e. que Piaget appelle des *schèmes*, soit des mouvements ou des opérations de plus en plus abstraites, Piaget 1936) :

*Le système de schèmes d'assimilation sensorimoteurs aboutit à une sorte de logique de l'action, comportant des mises en relations et en correspondances (fonctions), des emboîtements de schèmes (cf. la logique des classes), bref des structures d'ordre et de réunions qui constituent la substructure des opérations futures de la pensée (...). **L'intelligence sensori-motrice (...) organise le réel en construisant, par son fonctionnement même, les grandes catégories de l'action que sont les schèmes de l'objet permanent, de l'espace, du temps et de la causalité, substructures des futures notions correspondantes.** (Piaget & Inhelder 1989 : 14-15, je soul.)*

Le stade sensori-moteur de Piaget se décline en plusieurs étapes, que l'on va très succinctement retracer afin d'apprécier la chronologie d'émergence des catégories conceptuelles et linguistiques, arguant en faveur d'un déterminisme cognitif :

(1) Le premier stade (de 0 à 6 semaines) est celui des *réflexes* : les réponses aux *stimuli* ne sont pas volontaires et réfléchies, mais résultent de besoins purement physiologiques et sont génétiquement prédéterminées ; ce sont, déjà à ce stade, des *schèmes*, automatiques et innés ceux-là (par exemple, l'enfant pleure lorsqu'il est fatigué, quand son repas est trop chaud, etc. Ces états mentaux pourront par la suite être exprimés en langue par les adjectifs).

(2) Puis, vient le stade des *premières habitudes* (de 6 semaines à 4 ou 5 mois), tantôt conditionnées (i.e. encouragées par le milieu extérieur), tantôt spontanées (i.e. initiées par l'enfant). Ce sont là les premiers mouvements volontaires du nourrisson (des « réactions circulaires primaires », Piaget 1936), structurés, organisés, et reproduits dans diverses situations (p. ex., schème de succion). Ces comportements (acquis donc) sont un pas de plus vers la verbalisation des états mentaux de l'enfant et des propriétés de son environnement, dans le sens où se développe la conscience des sensations que ces propriétés induisent.

(3) Le troisième stade (jusqu'à 9 mois) voit naître la préhension intentionnelle. Vision et préhension se coordonnent, et les *habitudes* se muent en actes d'intelligence (soit des « réactions circulaires secondaires », *id.*). En agissant sur son environnement, l'enfant va commencer à en conceptualiser certaines composantes (p.

ex., il frappe sa main sur la table ou dans son bain, il secoue des objets, les frotte, etc., mais sans que ces actions aient été anticipées ; il va alors les réitérer, par curiosité). Il prend conscience des liens de causalité entre certaines actions et leurs résultats, que ce soit sur sa personne même ou dans son environnement plus large (p. ex., il se brûle en touchant des choses chaudes, certains objets lâchés peuvent se casser, etc. – autant de propriétés qu’il aura l’occasion de verbaliser un peu plus tard).

(4) Lors du quatrième stade (jusqu’à un an), l’enfant cherche à atteindre des buts, sans nécessairement y parvenir. La prise de conscience plus systématique de certains liens de cause à effet lui permet de mieux adapter les moyens mis en œuvre pour atteindre des objectifs qu’il s’est fixés (p. ex., il remplit et vide des récipients, se nourrit seul).

(5) Le cinquième stade (jusqu’à 18 mois) est celui des « réactions circulaires tertiaires » (*id.*). Les schèmes connus sont différenciés et modulés selon les situations, pour en observer les effets, obtenus *par hasard* (d’où le terme de « réaction » ; p. ex., il lâche volontairement des objets de hauteurs variables et observe les conséquences de ces actes).

Piaget résume ainsi ces cinq stades :

L'évolution de l'intelligence sensori-motrice, au cours des deux premières années de l'enfance, ainsi que l'élaboration corrélative de l'univers, apparaissent, telles que nous avons tenté de les analyser, comme aboutissant à un état d'équilibre voisin de celui de la pensée rationnelle. C'est ainsi que, partant de l'exercice des réflexes et des premières associations acquises, l'enfant parvient, en l'espace de quelques mois, à construire un système de schèmes susceptibles de combinaisons indéfinies qui annonce celui des concepts et des relations logiques. Durant le dernier stade de leur développement, ces schèmes deviennent même aptes à certains regroupements spontanés et internes qui équivalent à la déduction et à la construction mentales. (Piaget 1967 : 314.)

Ainsi, les schèmes sensori-moteurs résultent de réflexes et d’actions motrices, en se différenciant tout en s’intégrant graduellement les uns aux autres, par des processus *acquis* d’assimilation et d’accommodation. À l’issue de ces étapes bien circonscrites, émergent les représentations mentales : « les schèmes sensori-moteurs ne sont pas des concepts » (1936 : 6), « l’intelligence sensori-motrice ne recherche que l’adaptation pratique, c’est-à-dire qu’elle vise seulement à la réussite ou à l’utilisation, tandis que la pensée conceptuelle tend à la

connaissance comme telle, et se soumet ainsi à des normes de vérité » (1963 : 316). On reviendra sur cette conception un peu réductrice des habiletés cognitives du très jeune enfant, que la psychologie développementale a pu étayer ultérieurement grâce à des outils méthodologiques toujours plus élaborés. Pour Piaget, l'activité de conceptualisation prendrait donc essence dans ces schèmes opératoires, et ne serait pas dépendante du verbal *per se* : ce sont les représentations mentales qui serviraient de catalyseur au langage (COGNITION => LANGAGE, cf., « déterminisme cognitif », que des auteurs tels que Bruner, Clark, Johnson-Laird, ou Mandler, soutiennent également, à des degrés divers, si modulés d'ailleurs qu'ils aboutissent parfois à une relativité du type : COGNITION <=> LANGAGE). Sapir et Whorf allaient, faut-il le rappeler, en sens inverse (cf., « déterminisme linguistique », LANGAGE => COGNITION, auquel adhèrent par exemple Bowerman, Gopnik, Levinson ou Slobin, dans des versions plus ou moins modérées selon l'évolution de leur pensée).

Les nativistes ont une position tout autre : le langage, capacité spécifique, est totalement dissocié des autres modules computationnels de l'intelligence (Chomsky 1965, Fodor 1975, Jackendoff 1994, Pinker 1994). Les propriétés (universelles) des langues sont déterminées biologiquement, et n'ont pas d'impact sur la cognition (COGNITION ≠ LANGAGE). La complexité de la controverse (reprise dans le chapitre III) pourrait être contrastée avec cette malicieuse remarque de J. Mandler, teintée d'aphorisme tant elle est sobre :

Babies do not wait until the onset of language to start thinking. (Mandler 1999 : 365)

Si l'origine du débat peut être retracée à l'Antiquité (avec de multiples rebondissements, dont celui, conséquent, de Sapir et Whorf – qui connut un bref déclin dans les années 1970 mais est à nouveau actuel) le débat sur l'Origine ne sera sans doute jamais élucidé. Quoi qu'il en soit, il convient de rester extrêmement prudent quant aux allégations émises, le fonctionnement cérébral étant encore largement auréolé de mystère. En tout état de cause, ce qui importe ici n'est pas de résoudre cette fascinante énigme, mais plutôt de réfléchir aux liens possibles entre langage et pensée. Plus spécifiquement, nous cherchons à évaluer la pertinence des catégories grammaticales pour l'enfant ; en ce sens, la conscience éventuelle qu'ils en ont est questionnée, ce qui justifierait, s'il s'avérait qu'ils en ont une, l'utilisation de

ces concepts. Or, rien n'indique qu'ils en aient conscience ; leurs premiers énoncés sont en outre souvent trop atypiques pour être catégorisés en termes conventionnels, sans courir le risque de les dénaturer. Il va donc nous falloir trouver d'autres outils pour analyser leur langage.

2.6. De l'activité de catégorisation : bilan préliminaire

2.6.1. Catégoriser ou ne pas catégoriser ? That is the question.

Notre survol de la phylogénèse adjectivale et des méthodes traditionnellement employées pour catégoriser le langage réaffirment la complexité de la tâche. La multitude mais aussi et surtout l'hybridité des traits des adjectifs rend toute tentative de regroupement extrêmement périlleuse – fussent ces traits appréhendés de manière syncrétique et *a fortiori* agrégative, cette opération impliquant une condensation en un nombre fini d'éléments. B. Russel (*id.*) n'avait-il pas déjà souligné que le langage, étant une représentation, est nécessairement vague ? Nos philosophes grecs⁴⁴ eurent d'ailleurs tôt fait de s'intéresser à cette notion, qu'ils tentèrent d'appliquer à l'activité de catégorisation, sans toutefois réussir à ébranler la conception classique idéalisante d'ensembles homogènes et concis – fermement établie, et pour longtemps. Il serait somme toute assez séduisant, à l'aune de ces constats, d'abandonner toute tentative de classification et de retourner à l'ère pré-aristotélécienne, où les humains communiquaient finalement très bien sans se soucier du type de mots employés. Quel intérêt, en effet, à maintenir ces catégories, qui impliquent des choix souvent mutuellement exclusifs, en conflit avec la nature irréductible du langage ? Et bien, si l'on considère que : "*Categorization is a notion that lies at the heart of virtually all approaches to grammar, be they descriptive, theoretical, or cognitive. All linguists would agree that you cannot do linguistics without assuming that grammatical categories exist in some shape or other*" (Aarts et al., 2004 : 1), alors il semble que l'on ne puisse faire l'impasse sur cette opération, aussi contrefaite parut-elle. Il est bien évidemment impératif pour le linguiste de disposer d'une typologie qui lui permette d'analyser les langues. En outre, "to know is to categorize" (Ellis 1993), proposition qui offre un écho diachronique à celle du logicien W. Jevons (1874), selon qui : "*A perfect intelligence would not confine itself to one order of thought, but would simultaneously regard a group of objects as classified in*

⁴⁴ cf., p.ex., Eubulides de Megara, contemporain d'Aristote, cité dans Aarts et al. (2004 : 2).

all the ways of which they are capable". Est ici souligné l'automatisme avec lequel nous catégorisons notre environnement, dès la naissance semble-t-il. Sans cette habileté à catégoriser, « nous serions submergés par la diversité absolue de notre expérience et incapables de nous souvenir plus d'une fraction de seconde de ce que nous rencontrons » (Smith & Medin 1981 : 1). Le langage tel qu'on le connaît serait impossible, puisque chaque référence serait unique :

Language would not add any information other than a different noise sounding for every different situation or thing. In fact, language as we know it would not be possible. Since all references would be to unique items, then new utterances would have to be made up with every new object or event (...). Categorization, then, is a means of simplification. It provides a basic reference system in which things that are fundamentally different, are treated as if they were alike (...). (Blair 2006 : 92)

Il ressort que l'on ne peut se soustraire à l'activité de catégorisation ; il n'en reste pas moins que les catégories grammaticales conçues par les grammairiens et les linguistes découlent de conventions, étrangères aux enfants. Il va donc nous appartenir de définir une méthode pour analyser leur langage.

2.6.2. Du primat de l'activité de catégorisation mentale

Pour Ellis, la fonction première du langage est la catégorisation – avant même la communication :

Categorization, not syntax, is the most basic aspect of language, and it is a process that must be understood correctly if anything else (including syntax) is to be understood, and categorization, not communication, is the most important function of language, one that is prior to all others. (1993 : 27)

Déterminer avec précision la genèse du processus de catégorisation est fort complexe. Il a toutefois pu être montré que les bébés développent des habiletés de catégorisation dès les premiers mois de vie, et que vers 10 mois des systèmes de classification se créent autour d'objets familiers prototypiques (ex., peluches) (Sherman 1985, Younger 1988). Les expériences de Gopnik & Meltzoff (1987) ont dévoilé que les enfants de 15 à 21 mois⁴⁵ regroupent les objets en fonction de leur

⁴⁵ C'est d'ailleurs aussi à cet âge-là que les enfants prennent conscience de la permanence des objets, et de certaines relations de cause à effet (Piaget 1937).

forme et de leur couleur. Clark (1974) a quant à elle souligné la fonction catégorisante des premiers mots : *ouf-ouf* [ufuf] est utilisé par certains enfants pour désigner des animaux de petite taille (ex., chien, chat), et *meuh-meuh* [mømə] pour les plus grands (ex., vache, cheval). L'activité de catégorisation mentale semble donc émerger avant le verbal, et en serait même un pré-requis (Morgenstern 2009 : 175). En ce qui concerne plus spécifiquement les catégories grammaticales, il semble assez peu probable que l'enfant en ait une conscience innée, ainsi que le soutiennent les nativistes – on préférera voir lors de ces premiers stades des catégories conceptuelles, significativement différentes des catégories véhiculées par la LAE (chapitre IV & 5). Est-il alors légitime d'étiqueter des énoncés qui ne portent aucune trace grammaticale ou syntaxique⁴⁶ en ces termes formels adultes ? On reviendra sur cette question essentielle après que certaines spécificités du LE aient été exposées. C'est seulement après cela que nous pourrons déterminer une méthode adaptée à cette étude, qui consiste, rappelons-le, à analyser des phénomènes langagiers en nous situant au plus près de la perspective de l'enfant.

3. PERSPECTIVE ONTOGENETIQUE : MORPHOGENESE ADJECTIVE

3.1. Tradition et création : catégories grammaticales & catégories émergentes

3.1.1. De la modularité des catégories

Les catégories grammaticales, outre le fait d'être des construits théoriques flous et fluctuant au gré des époques et des saisies épistémologiques (rendant de ce fait tout étiquetage approximatif, même sur des énoncés conventionnels), se définissent *en contexte*, par leur mise en lien avec d'autres éléments. Or, les premiers énoncés sont en général constitués d'une seule unité lexicale, et même lorsque les items se combinent les uns aux autres un peu plus tard, aucune syntaxe n'est encore perceptible : l'agencement des mots n'est pas toujours significatif, et les marqueurs grammaticaux sont souvent absents lors des premières phases (voir exemples en *infra*), rendant parfois difficile l'interprétation de ces énoncés.

⁴⁶ Par exemple, mise en place de paradigmes, dépendance au nom, flexion en genre et nombre en français, etc.

La juxtaposition de deux termes peut n'apporter par elle-même aucune indication quant à la nature syntaxique de l'ensemble qu'ils constituent. Comment savoir si on a affaire à un groupe (...) formant un membre de phrase ou à une phrase complète (...) ? (Benveniste 1966 : 158-159)

Ainsi, lorsque Madeleine dit à 1;04 : « chaud » (*supra*), cherche-t-elle à établir une référence d'objet (« chaud » désignerait métonymiquement le fer à repasser, qu'elle montre par ailleurs du doigt), une qualification (la propriété serait attribuée à l'objet sous attention partagée), un processus (le pantalon sur lequel il est resté posé va brûler), voire toute autre chose ? Sans le contexte plus large, il n'est pas possible de trancher entre l'une ou l'autre de ces interprétations.

Ces questions ne se posent pas aussi vivement chez les nativistes, pour qui le système linguistique de l'enfant est constitué des mêmes représentations et principes abstraits que ceux de l'adulte (cf., « The Continuity Assumption », Pinker 1984) :

The child's grammatical rules should be drawn from the same basic rule types, and be composed of primitive symbols from the same class, as the grammatical rules attributed to adults in standard linguistic investigations. (Pinker 1984 : 7.

Un tel postulat implique que tout énoncé est catégorisable en termes traditionnels – proposition assez engageante puisqu'un travail de désambiguïsation quelque peu fastidieux serait ainsi épargné. Néanmoins, nos données ne nous permettent pas d'aller dans ce sens : elles montrent que les catégories se constituent graduellement, et que les apprentissages s'élaborent non pas autour de ces construits adultes, mais autour d'items particuliers (« item-based learning »), perceptuellement saillants pour l'enfant.

La connaissance du petit enfant s'organise ainsi autour d'items lexicaux précis, et non pas autour de catégories syntaxiques. Le passage de cette connaissance lexicalisée à une connaissance syntaxique (c'est-à-dire la découverte que des différents éléments lexicaux se regroupent en catégories) se produit progressivement et à une vitesse différente en fonction des catégories syntaxiques (...). (Parisse 2003 : 3)

3.1.2. De la pertinence des catégories 'lexicales' et 'grammaticales'

Nous avons exprimé notre réserve à catégoriser le langage de l'enfant en termes adultes, réticence motivée par les spécificités de nos échantillons (introduits

dans le chapitre suivant). Qu'en est-il de la dichotomie entre catégories lexicales et grammaticales ? Est-elle pertinente dans notre cadre d'étude ? Y a-t-il un type de catégorie qui soit plus accessible que l'autre, pour l'enfant ? M. Tomasello (1992) a montré que les noms sont souvent acquis en premier par les enfants (francophones et anglophones du moins) : "*children quite often if not always, learn more nouns early in development than other types of words*" (Tomasello 2003 : 46). Les verbes serviraient pour leur part de rampe de lancement au développement grammatical (« The Verb Island Hypothesis », *id.*). L'usage très fréquent des noms, arguments les plus usuels du verbe, est un phénomène congruent à cette hypothèse.

Word class noun begins emerging early because the early combinations the child produces and understands involve object labels in argument slots, in which they are treated as mental objects capable of being manipulated, reflected upon, and categorized. (...) This means that the child's syntagmatic categories based on word order remain verb-specific because she cannot generalize what she knows from one verb to another. The absence of a paradigmatic category of verb is thus the basis for the Verb Island hypothesis. (Tomasello 1992 : 263)

Pour Bloom (1973) en revanche, les termes relationnels seraient acquis plus tôt, reflétant en ceci les stades piagétiens de l'intelligence sensori-motrice, où les objets sont mis en relation avant même que l'enfant n'ait pris conscience de leur permanence (vers 0 ; 08 et 1;06 respectivement selon Piaget, 1936 & 1937) ; elle souligne aussi que les noms d'objet ne représentent qu'un tiers du lexique des quatorze enfants qu'elle a observés, entre neuf mois et deux ans (Bloom, Tinker & Margulis 1993). Nos données tendent pour leur part à indiquer une précédence (bien que non stricte) des catégories lexicales, corroborant donc plutôt les résultats de Tomasello (parmi d'autres, nous y reviendrons plus longuement au chapitre V, lorsque nous examinerons la chronologie d'émergence des catégories dans le langage de nos sujets, présentés dans le chapitre qui suit). Toutefois, au vu des constats maintes fois réitérés quant à la difficulté à circonscrire des catégories unifiées, fussent-elles lexicales ou grammaticales, il semble plus judicieux de rejoindre Culioli, qui parle de « marqueur » plutôt que de catégorie, ce qui lui permet de gommer ce clivage assez contrefait de lexical *vs* grammatical :

Le concept de marqueur (...) exclut toute séparation radicale entre lexique et grammaire. Il n'existe pas de catégorie grammaticale sans composante lexicale, de même qu'il n'existe pas

de lexique qui ne comporte pas de propriétés formelles d'ordre grammatical. Bref, toute grammaire est grammaire lexicale. (Culioli 1999 : 163)

Langacker récuse lui aussi toute disjonction entre lexique et grammaire, celle-ci étant intrinsèquement symbolique et ne pouvant être rigidement catégorisée :

I contend that grammar itself (...) is inherently symbolic and hence meaningful. Thus it makes no (...) sense to posit separate grammatical and semantic components. (Langacker 1987 : 12)

Pour ces auteurs, les niveaux linguistiques (ou les « espaces », pourrait-on dire peut-être plus justement, à la suite de Fauconnier, 1984) ne sont pas rigidement stratifiés, et la signification n'est plus résolument compositionnelle (cf., approches modulaires classiques, où la somme des traits sémantiques permettait de déterminer strictement la signification d'une construction). Une approche componentielle non stricte de la signification (i.e. schématique) va être plus pertinente dans notre cas, en harmonie avec les énoncés holistiques des enfants (cf., Madeleine, *infra*, [ø:ʃa]).

3.1.3. L'enfant a-t-il une conscience des catégories grammaticales ?

Les catégories grammaticales joueraient pour certains auteurs un rôle fondamental dans les processus acquisitionnels. Qui plus est, le jeune enfant en aurait un sentiment latent (Valian 1986), et il les conceptualiserait bien avant qu'elles ne se matérialisent distinctement dans son discours :

La formation des catégories de mots est le fait le plus important pour l'époque de l'acquisition du langage. C'est un fait peut-être encore plus important que la formation des représentations phoniques et du système phonétique, qui constitue plutôt la forme matérielle du langage, tandis que la formation des groupes associatifs donne naissance au sentiment linguistique et à « l'esprit » du langage ». (Pavlović 1920)

Pour d'autres, elles ne seraient au contraire pas pertinentes, dans le sens que l'enfant ne mesure certainement pas ses productions à l'aune des conventions abstraites de sa langue maternelle :

L'enfant n'apprend pas la langue dans les grammaires, mais dans les interactions avec ses interlocuteurs et dans le bain de langage qui l'entoure. Il n'apprend pas les catégories grammaticales telles que nous les conceptualisons, il s'approprie des formes en contexte, il les saisit dans leur dynamique et les remet à son tour en mouvement. (Morgenstern 2009 : 9)

Young children's earliest linguistic productions revolve around concrete items and structures ; there is virtually no evidence of abstract syntactic categories and schemas. (Tomasello 2000: 215)

Nos données écologiques ne permettent pas de déterminer si, ou quand, l'enfant prend conscience des catégories grammaticales. Néanmoins, puisque ce sont des construits tout à fait abstraits, arbitraires et non consensuels (même pour un public expert), il semble assez peu probable qu'elles puissent être conceptualisées instinctivement, ainsi que le veut l'adage nativiste. Cette hypothèse ne trouve pas de soutien empirique, on l'a évoqué et on aura l'occasion d'y revenir plus longuement au chapitre traitant de l'approche théorique. Les théories dites basées sur l'usage (constructivistes et fonctionnalistes) leur sont antagoniques : elles considèrent que la constitution des catégories est progressive et non linéaire, corrélativement à la maturation psycholinguistique de l'enfant et aux stimulations externes auxquelles il est soumis. Cette hypothèse trouve une résonance plus forte dans nos données, bien qu'elle ne nous permette pas non plus de statuer sur la possible intuition qu'aurait l'enfant des catégories grammaticales. Mais ce qu'un tel cadre méthodologique permet, est d'analyser les productions de l'enfant sans les reconstruire.

3.2. Grammaticalisation du langage

The child learns language as a linguistic coding of certain cognitive representations of his experience (...). The emergence of grammar (...) derives from and depends upon an underlying COGNITIVE basis. (Bloom 1973 : 30-31)

3.2.1. Ontogenèse grammaticale

Si nos échantillons ne permettent pas de retracer les processus qui conduisent l'enfant à conceptualisation les catégories linguistiques, ils ouvrent malgré tout des fenêtres d'observation privilégiées sur la grammaticalisation progressive des énoncés des enfants, et sur leur entrée dans la syntaxe. Plutôt que de se focaliser sur la formation de catégories adultes (étrangères à l'enfant, on vient de le voir) impliquant une conception téléologique du langage, les constructivistes s'intéressent à ses *constructions*. Tomasello & Brooks (1999) suggèrent que cette 'conquête de la grammaire', si l'on peut dire, se déroule en quatre étapes :

La première étape est celle des *holophrases* (Laguna 1927).

On doit juger que les premiers mots, dont les hommes firent usage, eurent dans leur esprit une signification beaucoup plus étendue que n'ont ceux qu'on emploie dans les langues déjà formées, et qu'ignorant la division du discours en ses parties constitutives, ils donnèrent d'abord à chaque mot le sens d'une proposition entière.

J.-J. Rousseau (1754), Discours sur l'origine de l'inégalité parmi les hommes

Les holophrases (ou « mot-phrases », Stern & Stern 1907) sont des énoncés à un seul terme, mais constituant souvent un acte de langage complet. On parle aussi d'énoncés elliptiques, où les éléments non spécifiés sont éventuellement récupérables dans les contextes linguistiques et situationnels. Ils peuvent tenir lieu de n'importe quel constituant, en articulation avec l'énoncé. S'ébaucherait ainsi, déjà à ce stade, une forme de prédication (Danon-Boileau & Morgenstern 2009, Greenfield & Smith 1976, Laguna 1927). Ce type d'analyse dite « riche » est en conflit avec celles que proposent McNeil (1970) ou Bloom (1973), pour qui l'enfant ne serait pas en mesure de mettre en relation plusieurs concepts au stade des énoncés à un mot ; il restituerait en langue exactement ce qu'il est en mesure de concevoir, ni plus ni moins. En adoptant cette position que d'aucuns estimerait réductionniste, Bloom, qui désire objectiver les mécanismes d'apprentissage, revient sur sa propre méthode d'interprétation riche (Bloom 1970), où contextes linguistiques et situationnels étaient pris en compte dans l'interprétation du sens. En se repositionnant théoriquement elle veut faire valoir que les énoncés à un mot ne constituent pas des phrases, au sens où les adultes les entendent : "there is (...) evidence (...) to counter the claim that single-word utterances are sentences" (Bloom 1973 : 32) ; ces mots isolés ne sont selon elle que des signes ou des labels⁴⁷, désignant une composante spécifique de la situation, et uniquement celle-ci (Bloom 1973 : 98). Sa position assez originale pour l'époque, puisqu'à contre-courant des approches générativistes (encore hégémoniques dans le domaine) qui prêtent aux énoncés non conventionnels des structures sous-jacentes normalisantes, ne résiste en fin de compte pas non plus au test empirique. En guise d'illustration, les interventions de Madeleine dans la saynète retranscrite ci-dessous ne permettent pas de corroborer l'hypothèse, certes séduisante de par son rationalisme, d'une « étiquette » parfaitement adaptée à son

⁴⁷ Danon-Boileau & Morgenstern (2009 : 60-61) considèrent que son raisonnement est corrompu du fait précisément de ce terme de label, qui présuppose une stabilisation du contenu sémantique des signes, ce qui n'est vraisemblablement pas le cas les premiers temps.

objet. Il s'avère qu'après l'analyse en contexte des énoncés produits par Madeleine (l. 10, 13 & 16), « chaud » est implicitement mis en relation avec l'objet bénéficiaire de – qui n'a pour sa part pas besoin d'être spécifié puisqu'il fait l'objet d'une attention partagée. Il est d'ailleurs récupérable dans le cotexte (L'observatrice : « ce fer à repasser », l.4 & 8), mais aussi dans la situation extralinguistique (l'enfant touche le fer à repasser, l.11).

Extrait 2. Premières holophrases adjectives de Madeleine

Madeleine (1;04) joue à repasser des vêtements de poupée, puis s'en va en laissant le fer posé sur un pantalon.

- | | |
|----------------------|--|
| 1. La mère : | et il va brûler ton pantalon là hein ! |
| 2. La mère : | ça va être une catastrophe ça ! |
| 3. L'observatrice : | c'est chaud ? |
| 4. L'observatrice : | ce fer à repasser. |
| 5. La mère : | chaud. |
| 6. La mère : | ça va être une catastrophe ça ! |
| 7. L'observatrice : | c'est chaud ? |
| 8. L'observatrice : | ce fer à repasser. |
| 9. La mère : | chaud ? |
| 10. Madeleine : | chaud. |
| 11. %act : | touche le fer à repasser |
| 12. L'observatrice : | c'est chaud en dessous. |
| 13. Madeleine : | chaud. |
| 14. L'observatrice : | c'est chaud en dessous. |
| 15. La mère : | c'est chaud ? |
| 16. Madeleine : | chaud ça ! |
| 17. %pho : | ʃeʃø |
| 18. %int : | c'est chaud ça |

Les énoncés de Madeleine, calqués sur ceux de sa mère (montrant l'influence interpersonnelle qui se déroule) ne sont pas conventionnels : « chaud », utilisé seul, n'est pas, dans un contexte tel que celui-ci, admis en langue adulte. Mais il pourrait l'être dans d'autres situations, en cuisine par exemple, pour signaler un danger immédiat (traduit par un énoncé exclamatif). Il serait aussi concevable de l'employer lors d'un jeu de cache-cache, pour indiquer l'atteinte imminente d'un but ; il serait alors emprunt d'une valeur aspectuelle téléique (et aurait donc plus une valeur de verbe). Dans notre extrait, si l'on se cantonne aux indices purement segmentaux, le message que l'enfant cherche à véhiculer n'est pas clair. Mais plusieurs indices peuvent être récupérés dans la situation dialogique, nous permettant de mieux interpréter l'intention communicative de Madeleine : son

regard posé sur le fer à repasser, qu'elle va même toucher prudemment (l.10, 11), indique qu'elle reprend ce thème, injecté par l'observatrice (l.8). La courbe prosodique descendante laisse penser que c'est un énoncé assertif, en réponse à la question posée par sa mère (l.9). Une ligne mélodique ascendante assortie d'un regard vers ses colocuteurs (« visual checking ») aurait plutôt suggéré un énoncé interrogatif. Quelques tours de parole plus tard, la relation prédicative se matérialise, sans doute grâce aux étayages adultes (l.12, 14 & 15) ; [cheu] (l.16) pourrait être un marqueur proto-morphologique reliant le sujet (thème implicite, facilement déductible car sous attention partagée) au prédicat [cha]. À la lumière de ces analyses, cette séquence holistique pourrait être interprétée comme « c'est chaud ».

La seconde phase se caractérise par des combinaisons parataxiques.

Lors de cette seconde phase, plusieurs mots (deux ou trois maximums) se juxtaposent, partitionnant la scène en autant de modules (Tomasello & Brooks, *id.* : 163). Le support de la prédication se dessine plus nettement, par parataxe. Soucieux d'être des partenaires interlocutifs plus efficaces, et plus attentifs aux représentations de leurs partenaires⁴⁸, les enfants vont commencer à verbaliser ce qu'ils exprimaient auparavant par d'autres médias (gestes, regard, intonation).

Children's first word combinations reflect their efforts to express what is salient, to link their contributions to what is already given, and to add something new. At the same time, they suggest that children are still quite far from adultlike knowledge of word-classes. When children use what for adults would be a verb or a noun, we tend to take for granted that they are making use of adultlike word-classes. (Clark 2007 : 177)

Les combinaisons de mots dont l'enfant se sert alors sont le plus souvent dépourvues de marques grammaticales et syntaxiques : elles ne sont ni fléchies ni agencées significativement. Dans l'extrait retranscrit ci-dessous, Ella est précisément dans cette phase. Les blocs des stades précédents se sont désolidarisés : les unités lexicales sont appréhendées analytiquement, preuve en est leur permutation sur l'axe syntagmatique. Mais elles sont encore combinées les unes aux autres sans lien grammatical ou syntaxique : il n'y a pas de marqueur relationnel ni de valeur contrastive entre « horrible daddy » et « daddy horrible » (l.1 et l.11), par exemple. La seconde combinaison semble simplement calquée sur l'input (l.3).

⁴⁸ Se dessinent les prémisses d'une Théorie de l'Esprit, qui ne serait effectivement acquise que bien plus tard, vers cinq ans selon A. Reboul (2006).

Extrait 3. Premières combinaisons de mots d'Ella

Ella (2;00.21) et son père s'adonnent à des jeux de langage⁴⁹.

1. Ella : horrible daddy.
2. Le père : horrible daddy ?
3. Le père : I'm not a horrible daddy !
4. Ella : horrible mummy.
5. Le père : no mummy not horrible !
6. %gpx : fait non de la tête
7. Le père : horrible Ella !
8. Ella : ho(rrible) mummy.
9. Le père : mummy not horrible !
10. Le père : Ella horrible.
11. Ella : daddy horrible.

L'enfant va se servir lors de la troisième phase de *constructions*.

La particularité de ces constructions (telles qu'entendues par les constructionnistes, théoriciens issus de la linguistique cognitive fonctionnelle, aussi dite basée sur l'usage, ex., Goldberg 1995, 2003, 2006) est d'être associées à leur fonction sémantique, discursive et/ou pragmatique (i.e., ce sont des paires forme-sens) – contrairement aux séquences holistiques qui les précédaient, qui avaient souvent une portée plus large que ce que leur constitution matérielle ne laisse à entendre.

(...) a linguistic construction is a complete and coherent verbal expression associated in a relatively routinised manner with a complete and coherent communicative fonction (...). At the simplest level of analysis, all linguistic constructions are composed of one or more of four types of symbolic elements : words, markers on words, word order, and intonation (...). (Tomasello & Brooks 1999 : 162.

Au début de ce stade, l'enfant ne possède pas encore un système grammatical productif, de type adulte ; son langage s'organise plutôt autour d'unités lexicales spécifiques (appartenant souvent à la catégorie de base, et probablement fréquentes dans l'input, cf., *supra*), qui vont lui permettre d'élaborer ses énoncés tout en enrichissant son stock de vocabulaire :

(...) children's early language consists not of an abstract and coherent formal grammar, but rather of a loosely organized inventory of item-based constructional islands. (Cameron-Faulkner, Lieven, & Tomasello 2003 : 866)

⁴⁹ L'humour généré dans cette saynète sera analysé au Chapitre V.

Le langage se constitue graduellement autour d'îlots lexicalement spécifiés (« item-based constructional islands ») (cf., approche « item-based » *vs* « rule-based » pour les générativistes, d'après qui l'acquisition du langage est automatisée grâce à un système de règles grammaticales, innées et universelles, permettant de générer une infinité de phrases correctes – polémique que l'on reprendra au chapitre III, en justifiant notre positionnement au sein de celle-ci). Dans la perspective constructionniste, le langage s'élabore dans des cadres lexicaux (« lexical frames »), souvent constitués par des noms (voir la discussion autour de la prééminence des noms au chapitre V). Les exemples exploités en *supra* (cf., Ella 2;0 : « horrible daddy », « horrible mummy » ; Madeleine 1;09 : « petit tiveau » ; « petit écureuil » ; « petite chanson ») montrent que les adjectifs peuvent également servir de cadre lexical à ces constructions, puisque des paradigmes se constituent autour de ces unités. D'abord associées à des entités spécifiques dans des constructions semi-figées (soit ces fameux « îlots »), les propriétés encodées dans les adjectifs vont par la suite être couplées à d'autres supports ; devenues productives, elles pourront être considérées acquises.

Le dernier stade avant l'entrée dans une grammaire plus abstraite.

Les enfants expriment à ce stade leurs intentions communicatives de manière de plus en plus conventionnelle. Ils maîtrisent mieux les outils grammaticaux et syntaxiques⁵⁰ permettant de marquer les relations argumentales, et leurs constructions gagnent en abstraction.

Les expériences langagières diversifiées de l'enfant lui ont permis de différencier les contextes d'occurrence des instances adjectives dans le langage environnant, et d'abstraire des schémas plus complexes des constructions où ces items se trouvent, par analogie (en constatant des ressemblances sémantiques ou syntaxiques avec d'autres formes) et contraste (en les opposant à des marqueurs qui n'ont pas la même fonction sémantique cf., « lexical contrast », Clark 1988, 1990). À ce stade, des patrons productifs (ex., *adjectifs de couleur + entité inanimée* ; *adjectifs de propension humaine + entité animée*) pourront être dégagés des schémas qu'il a entendus. Ses constructions gagnent en abstraction (il va commencer à utiliser des schémas moins spécifiés lexicalement qu'auparavant), et son langage va se

⁵⁰ Par outils grammaticaux on entend les termes appartenant à la classe fermée spécifiant les relations entre les termes lexicaux ou leur nature (ex., prépositions, adverbes), et par outils syntaxiques l'ordre des mots, les inflexions morphémiques, etc.

grammaticaliser. Toute une série de représentations plus concrètes, glanées de-ci de-là dans le langagier environnant, va l'aider à se saisir de la structure de sa langue – la « glu » entre les items lexicaux de son répertoire. Au terme de ce stade, l'enfant (de moins en moins apprenti⁵¹) énonciateur a acquis une syntaxe, par une exposition régulière à l'input ; ses énoncés sont devenus le fruit d'opérations énonciatives et de repérages réfléchis. Des erreurs peuvent néanmoins subsister dans ses productions – lesquelles sont en réalité la preuve que l'enfant est en mesure de généraliser des schémas, et de les appliquer dans d'autres contextes (Leroy, Parisse & Maillard 2009). Egger (1879) et Bühler (1926) voyaient déjà dans ces formes déviantes une preuve de l'instinct grammatical de l'enfant. Plutôt que des fautes dues à de faibles compétences, nous nous rangeons du côté de Clark (2001), qui voit là des constructions savantes, à l'intersection de contraintes cognitives et conceptuelles, et des ressources offertes en langue. Ces constructions, qu'elle nomme « catégories émergentes », vont en outre permettre de mieux peser la part d'universel et de spécifique dans les processus acquisitionnels, et jettent des éclairages intéressants sur la manière dont l'enfant décompose le langage entendu :

Emergent categories reveal part of the discovery process in acquisition and so can add to our knowledge in two ways : they offer further information about what should be counted as universal in language, and they add to what we know about children's analyses of the language people address to them. (Clark 2001 : 381)

3.2.2. Émergence des catégories et catégories émergentes

(...) l'enfant apprend des mots et des constructions isolées, et ce sont ces petits bouts de langage doués de sens en contexte qui petit à petit lui permettent de se construire des grammaires successives. (Morgenstern 2009 : 99)

On a vu que les premiers énoncés ne sont pas catégorisables en termes traditionnels, l'enfant n'ayant pas conscience des catégories grammaticales du système adulte, et ses énoncés n'en portant que des traces fugitives lors des premiers stades développementaux. Il nous semble donc plus pertinent de parler de « marqueur » (Culioli 1990, 1999) ou de « construction » (Goldberg, *id.*) que de « catégorie » – terme dont la dimension téléologique nous semble inappropriée si l'on

⁵¹ En hommage à Morgenstern (1995).

espère saisir, dans leur déroulement, ces « grammaires successives » (Morgenstern, *supra*), et éviter d'y projeter nos représentations adultes. Il n'en reste pas moins que l'enfant semble doté très tôt d'un système qui a sa propre cohérence. E. Clark (*id.* : 380) n'a-t-elle pas montré que les petits anglophones fléchissent les adjectifs en *-y* et *[-ed]* pour marquer le contraste inhérent *vs* temporaire, et en *[-s]* pour traduire le pluriel ? D'ailleurs, dans nos données, la petite bilingue fléchit aussi un adjectif anglais en *[-s]* : elle utilise « pinks » à deux reprises lorsqu'elle a 2;09.20. De telles marques indiquent que les enfants cherchent à exprimer des concepts saillants pour eux, bien que non grammaticalisés dans leur langue. Le fait que les enfants utilisent des marques qui ne peuvent évidemment pas être reprises de l'input est la preuve de leur engagement actif et créatif dans leurs expériences d'apprentissage. Parler de « barbarisme » ou d' « erreur » ne leur rendrait pas hommage, les traits axiologiques dépréciatifs de ces deux termes étant conflictuels avec ce travail réflexif ; il serait plus juste de leur substituer des expressions telles que « créations » ou « catégories émergentes » (Clark, *id.*).

L'étude désormais incontournable de Clark (*id.*) va constituer un précédent en partant du constat que les répertoires de l'enfant sont transitoires et n'ont pas nécessairement de fonction conventionnelle. Lorsque l'enfant ne parvient pas à associer un concept en écho avec les formes de l'input, il va utiliser des marqueurs *ad hoc* – en général des morphèmes liés qu'il appose aux unités lexicales de son répertoire. Ces créations ingénieuses ont été estampillées « catégories émergentes » par Clark (*id.*) ; elles ont pour particularité de porter des marques systématisées (cf., *[-y]* *vs* *[-ed]* en *supra*), et conceptuellement motivées. Leur durée de vie est assez courte ; elles seront abandonnées lorsque l'enfant réalisera qu'elles ne trouvent pas de résonance dans l'input. Parallèlement à ces formes idiosyncrasiques, l'enfant utilise aussi des formes conventionnelles, que Clark appelle par contraste des « catégories robustes » (« robust categories », *id.* : 380). Catégories émergentes et catégories robustes sont constitutives des systèmes successifs de l'enfant ; mais tandis que les premières sont transitoires et s'inscrivent dans des stades, les secondes les transcendent.

Catégories émergentes	Catégories robustes
"Emergent categories (...) [are] those categories that happen not to be given conventional expression in a particular language, even though they are accessible at the conceptual level" (Clark 2001 : 381).	"robust categories in a language are those offered to children from the start and for which children readily identify the relevant conceptual categories as candidate meanings to map onto the relevant linguistic forms" (id., 380).

Les catégories émergentes suivent un processus de grammaticalisation au terme duquel elles s'accorderont avec les schémas adultes. Voyons ce que ce vocable, qui va nous être très utile pour retracer l'évolution des énoncés des enfants, recouvre plus précisément.

3.2.3. Grammaticalisation

En diachronie

Grammaticalization is the process whereby lexical categories and constructions containing lexical material develop, in specific morphosyntactic contexts, into (...) members of functional categories. (Nicolle 2007)

Le terme de grammaticalisation fut proposé par Meillet (1912 : 385) pour référer au processus diachronique au cours duquel des items lexicaux se transforment en marqueurs grammaticaux. Ceux-ci vont se constituer en paradigmes finis et devenir, à terme, obligatoires. Tous les niveaux, phonétiques, morphologiques, sémantiques, pragmatiques, (Traugott 1989, Traugott & Heine 1991, cités dans Morgenstern 2009 : 104), et même extralinguistiques peuvent subir un processus de ce type.

Dans ce processus [de grammaticalisation], les éléments (phonèmes, morphèmes, schémas intonatifs, gestes, etc.) d'une langue se structurent en paradigmes régularisés (familles d'opérateurs) pour former un système et être reconnus avec certaines fonctions de représentation (opérations). (Morgenstern 2009 : 105)

Meillet (*id.*) a mis en avant trois niveaux de sémantisme, qui s'articulent le long d'un *continuum* :

- 1) les mots « principaux » ont leur valeur lexicale conventionnelle
- 2) les mots « accessoires » sont partiellement désémantisés (cf., *bleaching*)
- 3) les mots « grammaticaux » ont perdu leur coloration référentielle.

Ainsi, dans les séquences suivantes : « une robe rouge », « un feu rouge » et « voir rouge », « rouge » n'a pas le même contenu informationnel. Dans le premier cas, le marqueur conserve son sémantisme plein ; par contre, dans le second, il désigne métonymiquement le feu de circulation, fut-il effectivement rouge, mais aussi orange ou vert. Enfin, dans le dernier cas, la contrainte de couleur a complètement disparu, et on entre dans des processus métaphoriques. Ces variations vont certainement être complexes à cerner pour le jeune enfant, qui risque dans les premiers temps de ne pas percevoir ces nuances sémantiques.

Dans le langage de l'enfant

Le concept de grammaticalisation permet de rendre compte de l'évolution du langage de l'enfant, et notamment de l'apparition de marqueurs grammaticaux et de structures qui n'étaient pas présentes aux stades précédents. Pour illustrer le déroulement de ce processus, nous avons extrait dans le corpus d'Ella quelques occurrences significatives de « nice », et nous nous sommes intéressés aux éléments qui venaient s'y ajouter, dans leur ordre chronologique :

Extrait 4. Évolution chronologique des énoncés constitués autour de « nice » chez Ella

- | | | |
|----|---------------|--|
| 1. | Ella (1;08) : | nice ! |
| 2. | Ella (2;01) : | Ella nice. |
| 3. | Ella (2;01) : | oh cause it's very nice ! |
| 4. | Ella (2;03) : | cause it taste nice. |
| 5. | Ella (2;03) : | what taste nice ? |
| 6. | Ella (2;05) : | that's nice song Eva. |
| 7. | Ella (3;00) : | white nice soft bread. |
| 8. | Ella (3;00) : | (th)at says « white soft brown nice bread ». |

- « Nice » (l.1) est d'abord utilisé holophrastiquement, comme « mot-phrase » (1;08). C'est un commentaire évaluatif qui porte sur le repas (l'énoncé est une reprise directe de l'input : son père lui demande : « nice ? »). Trois mois plus tard, le nom support est explicité (l.2), mais sans que la relation entre les deux termes ne soit spécifiée ; ils sont simplement juxtaposés, par parataxe. Au même âge l'enfant dit : « Oh cause it's very nice » (l.3), énoncé où plusieurs marqueurs fonctionnels apparaissent. La conjonction de coordination « cause » établit une relation avec le cotexte anaphorique et permet à l'enfant d'argumenter son discours. Le pronom « it » lui assure cohésion, en renvoyant à une référenciation antérieure. Le verbe « s » lie le sujet à son prédicat ; les rôles des arguments sont ainsi explicités

(il resterait à voir plus précisément si la construction « it's » est analytique, ou si c'est encore une forme globale). Enfin, l'adverbe de degré « very » renvoie à une haute valeur de la notion.

- À 2;03, les mêmes marqueurs grammaticaux libres apparaissent (cf., « cause » et « it » dans « cause it taste nice », l.4), mais le morphème lié du verbe indiquant la troisième personne est absent. Le pronom interrogatif établissant la valeur illocutoire de l'énoncé est explicité : « What taste nice ? » (l.5). « What » indique un vide informationnel, soit ici la portée de « nice » ; cette information fait défaut à l'enfant et l'empêche de poursuivre la conversation.

- Tout marqueur grammatical est en revanche absent de « white nice soft bread » (l.7), où les propriétés définitoires de l'entité évoquée sont simplement juxtaposées. Un tour de parole plus tard, une autre propriété distinctive (mais conflictuelle, cf., 'brown' vs 'white') est adjointe, et l'ordre des constituants est modifié.⁵²

Le processus de grammaticalisation que suit le langage de l'enfant ressort distinctement dans ces quelques exemples, où marqueurs fonctionnels et structures plus abstraites se déploient autour de l'unité lexicale « nice » au fur et à mesure de l'avancée en âge de l'enfant.

3.2.4. Bilan préliminaire

De ces quelques pérégrinations théoriques et empiriques, il ressort que le langage de l'enfant n'est pas catégorisable en termes usuels – si tant est que les énoncés adultes puissent l'être sans équivocité. Les catégories grammaticales ont été conçues par des philosophes et des grammairiens pour expliquer le fonctionnement d'un système supposé stable et cohérent⁵³, et non par des locuteurs qui contribuent, à l'inverse, à sa perpétuelle réorganisation, et n'ont en outre probablement qu'une conscience fugitive de ces ensembles des plus abstraits. Cela ne signifie pas que l'on ne puisse aborder les productions enfantines d'aucune manière que ce fût : des outils perfectionnés ont été créés (p. ex., Clark, *id.*), sont adaptables (p. ex., Culioli 1999), ou restent à inventer. On reviendra plus longuement sur les outils dont la

⁵² Traditionnellement, l'ordre des adjectifs épithètes anglais va du plus subjectif au plus objectif, ou de moins typique au plus typique ; cet ordre n'est néanmoins pas rigide. Elle n'en a en tout cas pas encore conscience.

⁵³ Si sa cohérence ne fait pas de doute, l'évolution diachronique des langues nous oblige à nous déprendre de l'idée d'une stabilité quelconque.

psycholinguistique dispose au chapitre III, et nous présenterons plus longuement ceux que nous utiliserons pour travailler nos données (à peine esquissés dans ce qui précède). Précisons d'ores et déjà que, quel que soit le modèle heuristique emprunté, il sera à utiliser avec précaution, dans un va-et-vient entre les transcriptions, qui sont la matière brute sur laquelle les logiciels⁵⁴ ont fait un premier défrichage, et les vidéos, qui ouvrent au contexte situationnel plus large et nous permettront souvent de désambiguïser certains énoncés.

Catégoriser le langage est complexe. Les deux mille cinq cents ans de réflexions de penseurs affiliés à des écoles épistémologiques diverses n'ont fait que réaffirmer toujours plus fermement cet aphorisme. Les catégories grammaticales sont des ensembles flous et protocolaires – en outre non consensuels –, ce qui rend toute tentative de classification du langage, et *a fortiori* du langage souvent atypique de l'enfant, assez hypothétique. Les logiciels d'étiquetage automatique ont été créés par l'homme sur la base d'observations qu'ils ont tenté de systématiser au mieux. Si ces programmes sont de plus en plus performants, ils ne contournent eux non plus pas les difficultés inhérentes aux classifications grammaticales. Qui plus est, les subtilités de la situation extralinguistique leur sont inaccessibles. Pourtant, ces logiciels n'en restent pas moins fort utiles : ils permettent de faire un premier défrichage/déchiffage des données, qu'il nous appartiendra de vérifier au cas par cas. Dans le cadre de cette étude, plus de cinquante heures de dialogues ont été analysées ; or quelques minutes à peine ont suffi au logiciel pour les étiqueter, et quelques jours supplémentaires ont été nécessaires pour estimer plus finement ces résultats. Un gain de temps extraordinaire est donc permis, à condition d'être conscient des limites de ces outils. La phylogénèse des adjectifs que l'on a grossièrement esquissée⁵⁵ va permettre de mieux cerner les failles du logiciel : les étiquetages les plus discutables font écho aux difficultés – bien légitimes – de l'homme à circonscrire une catégorie unifiée, distincte des autres ensembles – en particulier des verbes, et plus encore des noms.

⁵⁴ Présentées en *supra*.

⁵⁵ Voir annexe I pour une version plus détaillée.

4. REFLEXION AUTOUR DES OUTILS INFORMATIQUES UTILISES

4.1. Logiciels d'annotation utilisés

Le corpus a été constitué avec le logiciel CLAN (*Computerized Language ANalysis*)⁵⁶. Les transcriptions suivent un format standardisé, appelé CHAT (*Codes for the Human Analysis of Transcripts*). Compatible avec CLAN, ce format va permettre à deux modules d'extension du programme, MOR et POST, d'étiqueter toutes les données. MOR calcule les valeurs morphosyntaxiques des lemmes grâce à leurs informations morphologiques, mais sans tenir compte du cotexte, à la manière d'un lexique. Voici un énoncé agrémenté des annotations de MOR :

Extrait 5. Analyse conduite par MOR sur un énoncé de Madeleine (3;03)

Madeleine (3;03) : moi j'en ai une verte !

```
MOR : pro | moi&SING^n | moi&_MASC pro:subj | je&1S
      pro:y | en^prep | en^prep:art | en^adv | en
      v:poss | avoir&PRES&1SV^v:aux | avoir&PRES&1SV
      pro | une&FEM&_SING^det | une&FEM&SING n | verte&_FEM^adj | vert
```

L'éventail des valeurs possibles est déployé pour chaque unité morphémique : « moi » est tantôt nom tantôt pronom, « je » est toujours un pronom à la première personne du singulier, *etc.*, et « verte » peut-être nom ou adjectif. Sans le contexte, il est impossible de trancher entre ces différentes valeurs. C'est la mise en relation des éléments verbaux mais aussi paraverbaux qui détermine le statut des *lexies*. Si l'analyse de MOR est intéressante de par ce premier déblayage, elle n'épargnerait pas un colossal travail de désambiguïsation, sachant qu'en français et en anglais plus de 70 % des mots sont équivoques, et qu'il faut compter en moyenne dix secondes pour vérifier (Pariisse & Le Normand 2000 : 468). Étant donné que 30 000 énoncés ont été *grosso modo* analysés, soit plus de 100 000 mots en tout, le temps à tout désambiguïser eût été inestimable. Heureusement, un autre programme, POST (*part-of-speech-tagger*), dont la grammaire en français a été conçue par Christophe Pariisse (*id.*), propose une analyse complémentaire, morphosyntaxique celle-là : les homophones/homographes sont désambiguïsés grâce aux cotextes immédiats, selon

⁵⁶ Introduit au chapitre II. Nous ne nous y attarderons pas plus ici, et renvoyons une fois encore au guide de B. MacWhinney (<http://chilides.psy.cmu.edu/manuals/CHAT.pdf>) pour une revue plus exhaustive de ses fonctionnalités.

le modèle markovien de règles binaires (*id.* : 471), et d'après leur fréquence distributionnelle. L'analyse renvoyée par POST de l'énoncé de Madeleine en *infra* est celle-ci :

Extrait 6. Etiquetage de POST sur cette même séquence

Madeleine (3;03) : moi j'en ai une verte !				
%act : montre une feuille verte à l'observatrice				
POST :	pro moi&SING	pro:subj je&1S	pro:y en	v:poss avoir&PRES&1SV
	det une&FEM&SING	adj vert !		

La valeur d'adjectif assignée à « verte » est discutable : on peut effectivement considérer que c'est un adjectif dont le support nominal a été éliminé, par souci d'économie discursive (et donc, aussi, cognitive). En effet, en même temps qu'elle parle, Madeleine sort une feuille (verte) de son sac et la montre à l'observatrice ; il n'est donc pas nécessaire d'établir oralement la référence de l'objet, puisqu'elle vient d'être établie gestuellement. Ce qui importe à cet instant est la propriété distinctive de l'objet, qui doit quant à elle être explicitée puisque cette information (rhématique) n'est pas connue de ses partenaires. Et c'est bien ce que l'enfant fait, prouvant par là même qu'elle est déjà en mesure de prendre en compte les représentations de l'autre⁵⁷. L'élision du nom permet d'éviter les redondances et assure cohésion au discours – opération qui implique deux niveaux, phrastique (i.e., les relations entre les unités phrastiques) et discursif (i.e., la structuration des phrases en fonction du contexte plus large dans lequel elles s'inscrivent). Ça n'est toutefois que bien plus tard que le discours s'organisera plus méthodiquement chez l'enfant (vers six ans selon Hickmann 2002 : 181). POST a donc désambiguïté « verte » en adjectif. Or cet item pourrait tout autant être un nom dont la référence extralinguistique a été établie métonymiquement, par le truchement d'une de ses propriétés – la plus saillante pour le locuteur. L'adjectif se verrait recatégorisé en nom, opération acceptable en Théorie du Prototype mais pas en CNS – mettant une fois de plus cette approche en défaut, si tant est que l'on admette les phénomènes de recatégorisation, et que « vert » soit (proto)typiquement un adjectif. Or les deux interprétations, adjective et nominale, sont recevables à notre sens ; il n'entre pas dans le propos de la discussion de décider laquelle des deux est la plus pertinente dans ce contexte, ni

⁵⁷ On peut y voir les prémisses d'une Théorie de l'esprit, largement développée par D. Premack et G. Woodruff (1978).

la plus (proto)typique. Ce qui importe est de percevoir que les erreurs des logiciels corroborent les hésitations des penseurs antiques, grammairiens et linguistes : tous peinent à unifier cette catégorie, et à lui dessiner des frontières qui la séparent nettement des autres catégories, en particulier celle des noms (mais aussi des verbes, cf., exemples 2 et 4, *infra*). Or POST est programmé pour forcer des choix mutuellement exclusifs, en conflit avec la nature floue des catégories, et de manière plus générale, avec l'irréductibilité du langage. Les résultats devront donc nécessairement être vérifiés manuellement, au cas par cas parfois, en s'aidant du contexte. Afin d'illustrer le type d'erreur auquel nous avons été confrontés, nous en proposons un panorama rapide à travers cinq exemples représentatifs. Nous avons donc accordé une attention particulière à ce type de contextes lors de la phase de réajustement à la main.

4. 2. Limites des logiciels

- Exemple 1 -

Extrait 7. Étiquetage contestable d'une holophrase

1. Le Père : There's a bit of crumble and a little bit of cream that goes with it.
2. Ella (2;01) : cream .
3. MOR ⁵⁸ : v cream ^ n cream ^ adj cream
4. POST : adj cream

POST tague « cream » 'adjectif' dans l'énoncé d'Ella (âgée de 2;01), entrée lexicale certes possible pour cette forme, qui matérialiserait alors une matière ou une couleur. Or, dans la situation qui nous occupe, l'enfant fait référence à la crème fraîche (nom non dénombrable) que son père vient de lui servir. L'item est d'ailleurs repris de son énoncé (l.1), où sa fonction de nom est peu contestable. Cette reprise (l.2) le promulgue au rang de thème discursif, qu'il va être possible d'élaborer si les participants le souhaitent (à l'inverse de « crumble », qui devra être réintroduit, le cas échéant). L'enfant propose régulièrement les thèmes conversationnels au cours de cette session (quelques tours de parole plus tard, elle va introduire « bowl », « spoon » et « Loulou »), s'affirmant ainsi en tant que locutrice active et indépendante, qui initie des opérations énonciatives *in situ*. Si le statut nominal de

⁵⁸ « v » symbolise les verbes, « n » les noms, et « adj » les adjectifs.

« cream » semble avéré, comment expliquer l’annotation du logiciel ? La confusion provient du fait que « cream » n’a pas de contexte, puisque c’est un énoncé à un mot ; POST ne peut de ce fait pas se servir de ces indices pour affiner les résultats de MOR, qui avait proposé que « cream » fût un nom, un verbe ou un adjectif. Or POST a été conçu pour fonctionner avec ces indices, précisément (Parisse & Le Normand 1998, 2000). Et, lorsqu’ils sont explicités, les étiquetages sont effectivement plus consensuels. De fait, dans l’énoncé du père, les constituants sont plus conventionnellement identifiés :

Extrait 8. Étiquetage plus traditionnel d'un énoncé saturé

Le père : and a little bit of cream that goes with it.

POST : conj and det a adj little n bit prep of n cream rel that v go-3S prep with pro it
--

Les indications morphosyntaxiques sont donc indispensables pour que les logiciels puissent annoter finement des données. Or les premiers énoncés enfantins sont souvent exempts de telles marques, menant aux écueils relevés. Que se passe-t-il lors du stade des énoncés à deux mots ? L’élargissement du contexte permet-il de neutraliser les erreurs d’étiquetage ?

- Exemple 2 -

Extrait 9. Étiquetage déviant d'un énoncé combinant deux unités

1. Ella (2;02) : dry hands.

2. MOR : v dry ^ adj dry v hand-3S^ n hand-PL

3. POST : adj dry n hand-PL

Dans cet extrait, Ella, âgée d’un mois de plus que dans l’extrait précédent, combine deux termes mais sans expliciter clairement le lien qui les unit (cf., stade II) ; aucun indice morphosyntaxique ne permet de déterminer la classe lexicale de « dry », qui va finalement être étiqueté ‘adjectif’. Or le contexte anaphorique indique qu’il s’agit là d’un verbe :

Extrait 10. Micro-séquence entre Ella (2;02) et son père à l’issue du repas

<i>Ella vient de finir de dîner.</i>

1. Le père :	do you want to dry your hands ?
--------------	---------------------------------

2. Le père :	your face and your hands ?
--------------	----------------------------

3. Ella :	dry hands.
-----------	------------

4. %act :	se frotte les mains énergiquement dans le chiffon que son père lui a donné
-----------	--

Le fait est que POST ne dispose dans cette courte séquence que de peu d'indices pour désambiguïser l'annotation de MOR. Or l'analyse des contextes discursif et pragmatique – évidemment inaccessibles au logiciel – montre que « dry » est un verbe : Ella reprend partiellement de l'énoncé de son père « do you want to dry your hands ? » (l.1, sans toutefois spécifier la marque du possessif dans la séquence imitée ; elle n'en produit d'ailleurs jamais lors de cette session), où « dry » est bien un verbe. Plus significatif encore, Ella se sèche les mains en même temps qu'elle énonce « dry hands » (l.3 & 4), indiquant qu'elle mentionne non pas une propriété d'objet statique, mais un processus dynamique, et télélique : dès que la borne de fin est atteinte, l'activité cesse et l'enfant rend le chiffon à son père.

- Exemple 3 -

Extrait 11. Oscillation du logiciel entre nom et adjectif

Lily (2;06) : no the dummy !
MOR : qn no^co no det the n dummy^adj dummy !
POST : co no det the (1) adj dummy

Observons à présent un stade ultérieur, où les mots grammaticaux commencent à être explicités. Dans cet énoncé, MOR indique les deux valeurs possibles de « dummy », soit 'nom' ou 'adjectif'. POST sélectionne la seconde. Or la situation est la suivante : Lily cherche sa tétine, en vain. Elle exprime sa frustration à sa mère, qui lui rétorque : « The dummy when you go to sleep okay ? » Elles réfèrent donc ici à l'objet (la tétine), et non à la propriété (i.e. factice, ou idiot). Comment expliquer le choix de POST ? Outre les indices syntaxiques (qui suggéreraient d'ailleurs plutôt une valeur nominale en raison de sa fonction de noyau syntagmatique, qui plus est modifié par un déterminant), le programme fonctionne aussi grâce à un apprentissage de la fréquence distributionnelle des items. Il semble donc que « dummy », précédé d'un déterminant et en position phrastique finale, soit plus souvent utilisé adjectivement – ce qui n'est pas surprenant en fin de compte : le nom a un usage fortement contextualisé et ne peut que rarement être utilisé hors de situations interactionnelles avec de très jeunes enfants.

- Exemple 4 -

Extrait 12. Oscillation verbo-adjective

Madeleine (1;06) : bébé assis assise ə@fs ⁵⁹ bébé !		
MOR :	n bébé&_MASC^n:prop bébé&_MASC ^n assise&_FEM^adj assise^adj assis-FEM^adj assis-FEM n bébé&_MASC^n:prop bébé&_MASC	v asseoir&PP-FEM fs ə
POST :	n bébé&_MASC(1) adj assis-FEM^adj assise	

Dans cette séquence extraite du corpus de Madeleine⁶⁰ (à 1;06), POST sélectionne la valeur adjectivale d'« assis ». Or, après analyse du contexte situationnel, il ressort que ce terme renvoie, semble-t-il, au processus et non à son état résultant⁶¹ : l'enfant essaie à plusieurs reprises de faire tenir sa poupée assise, sans succès. Il s'agirait ici donc d'un processus, idéalement télélique mais qui s'avère atélique par la force des choses, et que Madeleine va en conséquence réitérer en tentant d'asseoir sa poupée, tout en commentant cette activité – alliant donc le geste à la parole.

- Exemple 5 -

Madeleine (2;05) : bleu vert parce que parce qu'on la@fs déjà mis toutes tous les bleus.		
POST :	adj bleu n vert&_MASC conj parce+que pro:subj on&3S fs la adv déjà v mettre-PP- _MASC^v mettre-PP-_MASC-_PL n bleu&_MASC&_PL	det:gen tous&MASC&_PL det les&PL

Ce dernier exemple illustre un autre type d'écueil : l'énoncé de Madeleine (2;05) est quasi-conventionnel, les marqueurs grammaticaux sont spécifiés et les constituants sont agencés significativement. Pourtant, l'étiquetage proposé par le logiciel n'est pas cohérent : le premier item (« bleu ») est tagué 'adjectif' et le deuxième (« vert ») 'nom'. Ce choix est sans doute motivé par le fait que « vert » est considéré comme noyau du syntagme nominal, que « bleu » vient modifier. Or ces deux marqueurs, complémentaires, résultent des mêmes opérations de repérage ; ils ont donc la même

⁵⁹ Ce symbole indique qu'il s'agit sans doute d'un filler, soit, selon les travaux pionniers de Veneziano & Sinclair (2000), un phonème qui n'a pas de correspondance dans la langue adulte – ni dans sa forme, ni dans sa fonction – et qui s'insère souvent devant un mot lexical. Les fillers ne se stabilisent jamais comme le font les autres catégories ; ils sont en constante évolution, et sont amenés à disparaître lorsque le langage se fait plus conventionnel.

⁶⁰ Les corpus et la méthodologie sont présentés dans le chapitre qui suit.

⁶¹ Lequel peut effectivement être exprimé par un adjectif, voir Anscombe (2007) pour une discussion intéressante autour de l'opposition 'état' vs 'propriété'.

valeur (nominale ou adjective, ça se discute, notre objet n'est pas de trancher entre l'une ou l'autre puisque, comme évoqué en *supra*⁶², les deux arguments se défendent). Ce qui se passe est que le programme force des étiquetages semi-automatisés ; il ne peut les nuancer comme l'homme, par l'observation des contingences énonciatives. La nécessité d'un contrôle *a posteriori* de ces résultats s'en voit réaffirmée ; bien sûr, nous n'aurions pas pu revenir sur *chaque* instance adjective : le programme en a extrait 6918 en tout. Révérifier chacune en contexte aurait pris un temps considérable. Nous avons uniquement contrôlé les cas où nous soupçonnions l'analyseur de rencontrer des difficultés (i.e. contextes morphosyntaxiques sous-spécifiés et homographes). Le taux d'erreur relevé, de 3,9 % (toutes données confondues, enfants et parents compris), coïncide avec les prévisions de Parisse et Le Normand (1998 : 24), qui sont de 3 % à peu près, selon le type de données analysées.

RÉSUMÉ & BILAN TRANSITOIRE

Everything is vague to a degree you do not realize till you have tried to make it precise.
Bertrand Russell (1923)

Les hésitations des grammairiens à associer les unités que l'on dénomme aujourd'hui 'adjectifs' à une catégorie particulière, et leurs résonances ultérieures avec les difficultés des logiciels à lever certaines ambiguïtés – aussi savants et performants fussent les uns et les autres – s'accordent à traduire une classe aux contours irrévocablement flous. Les difficultés, pour ne pas dire l'impossibilité à tracer les frontières des catégories, tendent à rendre caduques les CNS, qui envisagent le lexique comme un catalogue décrivant objectivement le monde (Honeste 1999 : 31), en le nettoyant faisant chemin de toutes ses circonstances contextuelles – et donc énonciatives, pragmatiques et discursives (la frontière entre ces domaines étant elle aussi parfois ténue...) Les Théories des Prototypes offrent quant à elles le double avantage d'être stables mais aussi flexibles ; des points de jonction se laissent entrapercevoir avec la Théorie des Operations Énonciatives de

Culioli (1990, 1999), qui se veut, similairement, plastique et dynamique (Culioli 1999 : 127) – qualités fort appréciables lorsque l'on s'intéresse à des productions spontanées, *a fortiori* enfantines, dont le contenu de sens est encore très instable. Ces deux familles théoriques acceptent un mode de réalisation imparfait des catégories et des faits de langue, et postulent l'existence élémentaire de frontières floues/d'espaces hybrides. Les occurrences sont localisées par rapport à un centre organisateur ou à la situation d'énonciation, et se définissent de manière graduée en regard d'un prototype ou d'une notion. Mais, alors que le prototype peut constituer une occurrence avérée (selon le type de traits envisagés, familiers ou typiques, cf., *supra*), la notion reste indicible et ne peut être appréhendée qu'à travers ses réalisations particulières. Des différences essentielles existent entre ces approches (Valette 2004), mais notre propos n'est pas de nous engager dans une critique épistémologique comparative. Nous garderons de ces modèles leur flexibilité et profiterons du degré de liberté qu'elles vont permettre pour appréhender nos données, sans forcément chercher à catégoriser les énoncés des enfants en termes classiques, puisqu'on a vu que les apprentissages ne se constituent vraisemblablement pas autour de catégories abstraites, mais d'unités lexicales, souvent spécifiques à l'enfant. En nous libérant des traditionnels et sans doute un peu caduques inventaires et classements légués de l'Antiquité, l'on devrait pouvoir retracer plus finement les parcours d'apprentissage des enfants.

Chapitre II. L'Acquisition du Langage au Prisme de la Méthode Scientifique

- '*...Ambition, Distraction, Uglification, and Derision.*'

- '*I never heard of "Uglification,"*' Alice ventured to say. '*What is it ?*'

- '*The Gryphon lifted up both its paws in surprise. "What ! Never heard of uglifying !" it exclaimed. "You know what to beautify is, I suppose ?"*'

- '*Yes,*' said Alice doubtfully : '*it means--to--make--anything-- prettier.*'

- '*Well, then,*' the Gryphon went on, '*if you don't know what to uglify is, you ARE a simpleton.*'

Lewis Carroll, Alice's Adventures in Wonderland

Nous venons de voir à quel point il est difficile de catégoriser cet objet aussi dynamique qu'irréductible qu'est le langage, et *a fortiori* celui de l'enfant, trop éloigné, souvent, des conventions sur lesquelles reposent ces classements. Les insuffisances plus ou moins marquées des modèles qui furent pensés pour des codes stabilisés se cristallisent jusqu'à frôler l'aporie lorsqu'on les confronte à nos échantillons, en perpétuelle restructuration. Pourtant, on l'a compris, un cadre théorique solide est indispensable si l'on espère suivre les trajectoires empruntées par les enfants pour s'approprier le langage, et expliquer les structurations successives de leurs répertoires, sans y projeter nos représentations d'adulte. Dans cette perspective, il paraît plus propice d'utiliser des outils malléables et syncrétiques, à l'image de ces codes qu'il nous peine à étiqueter lorsqu'on fait le choix de respecter leurs spécificités – lesquelles ne sauraient être circonscrites à quelques formes, même (proto)typiques. Une taxonomie suffisamment souple, conjuguée à une méthode destinée à évaluer les mécanismes développementaux⁶³, devrait ouvrir à une lecture moins tendancieuse des données. En guise de garde-fou, gardons à l'esprit que toute théorie est empreinte d'un « engagement idéologique [qui en] constitue le ressort ou le moteur (...) [et] rend le développement de celle-ci possible » (Zima 1999 : 17), conférant aux analyses une dimension nécessairement arbitraire. La discussion qui suit ne se cristallisera pourtant pas sur les veines idéologiques et philosophiques⁶⁴ des théories mentionnées ; un tel débat, sans conteste passionnant, déborderait du cadre de cette étude. Gardons simplement à l'esprit que ces biais existent et, plutôt que de les éluder, on essaiera, avec un peu plus de réalisme, de les minimiser en testant empiriquement les outils empruntés, « à titre d'essai » (Popper 1981) ⁶⁵ :

Il n'y a pas de procédure plus rationnelle que la méthode d'essais et d'erreurs (...) que celle qui consiste à montrer que les théories sont erronées et de les accepter à titre d'essai si nos

⁶³ Et qui respecte les spécificités de l'objet qu'elle se donne à évaluer, comme l'a si bien dit E. Durkheim : « une théorie (...) ne peut être contrôlée que si l'on sait reconnaître les faits dont elle doit rendre compte. Pour qu'elle soit objective, il faut évidemment qu'elle exprime les phénomènes en fonction, non d'une idée de l'esprit, mais de propriétés qui leur sont inhérentes. Il faut qu'elle les caractérise par un élément intégrant de leur nature, non par leur conformité à une notion plus ou moins idéale » (Durkheim 1894 : 32. Les règles de la méthode sociologique).

⁶⁴ On mentionnera juste, une fois encore, nos incontournables Platon et Aristote : le premier a probablement frayé la voie aux doctrines innéistes avec sa théorie de la réminiscence (que Descartes développera significativement par la suite), et le second lègue aux empiristes (en passant par John Locke avec sa *tabula rasa*) le concept d'une âme vierge et pure, que les objets naturels et l'expérience vont irrémédiablement façonner. Pour un exposé plus méticuleux des sous-basements philosophiques de la thèse innéiste, voir Fortis (2007).

⁶⁵ Sans pour autant nous inscrire dans une mouvance rationnelle.

efforts critiques sont sans succès. De ce point de vue toutes les lois, toutes les théories demeurent essentiellement des essais, des hypothèses, même quand nous nous sentons incapables d'en douter. (Popper 1981, cité dans Sacchi 1999 : 48-49)

Illustrons à l'aide d'un exemple tiré du corpus Lily (2;07) : « il bleu », le type d'analyses conflictuelles que des perspectives distinctes génèrent (en faisant donc fi de toute technicité philosophique) :

- Dans la tradition générativiste, le langage a une structure profonde normative, qui transcende les variétés d'usage des locuteurs⁶⁶. Dans un tel cadre, un énoncé comme « il bleu » sera considéré comme agrammatical, puisque la relation entre les arguments n'est pas spécifiée. Il sera donc sans doute reconstitué sous la forme d'une attribution de propriété, médiatisée par une copule (i.e., « il est bleu »). « Bleu » endossera alors logiquement une fonction d'attribut du sujet.

- En revanche, l'épistémologie fonctionnaliste considère toute forme ou formulation comme significative, aussi singulière soit-elle⁶⁷. Les marqueurs utilisés et les opérations effectuées ont des valeurs et des fonctions particulières, reflétant des opérations mentales spécifiques. Aussi, il est important de ne pas les altérer et oblitérer chemin faisant leurs valeurs originelles – et souvent originales. C'est dans le contexte global (i.e., segmental, dialogique et situationnel) que seront glanés les éventuels « chaînons manquants », autorisant une interprétation plus authentique des énoncés. Ainsi, dans l'énoncé sus-mentionné, « bleu » pourrait aussi bien matérialiser la couleur bleue, référer métonymiquement à l'objet qui en porte le trait, évoquer un processus sous-jacent, ou signifier toute autre chose... Seule une analyse du contexte énonciatif global pourra, peut-être, désambiguïser cet énoncé. Voici le contexte dialogique où cet énoncé s'insère :

⁶⁶ Il serait d'ailleurs en ce sens plus juste de parler de *phrase*, qui renvoie au caractère formalisant du langage, que d'*énoncé*, qui en souligne les aspects événementiels et (inter)subjectifs.

⁶⁷ Compétence et performance ne se mesurent pas l'une à l'égard de l'autre chez les fonctionnalistes, alors que pour les innéistes la compétence guide et transcende les performances.

Extrait 13. Lily (2;07) se sert d'une propriété dans une stratégie d'évitement

Lily (2;07) joue dans la cour de la crèche et y ramasse divers objets.

1. L'observatrice : qu'est-ce que tu as en main Lily ?
2. Lily : là.
3. L'observatrice : oh tu mets ça sur la tête !
4. Lily : chapeau.
5. L'observatrice : c'est un couvercle.
6. Lily : yeah@s !
7. L'observatrice : il est bleu.
8. Lily : bleu.
9. L'observatrice : bleu !
10. Lily : bleu.
11. L'observatrice : et dis couvercle !
12. Lily : yy.
13. %pho : kijø
14. L'observatrice : couvercle (.) bleu !
15. Lily : il bleu.
16. Lily : tiens !
17. %act : donne le couvercle à l'observatrice
18. L'observatrice : merci Lily.
19. L'observatrice : regarde Lily !
20. L'observatrice : Lily !
21. L'observatrice : couvercle (.) bleu !
22. Lily : yy pipi.

Si l'on y regarde de plus près, il ne semble pas que Lily essaie d'attribuer une propriété d'objet en T₀, celle-ci ayant déjà été établie par l'observatrice (l.7), et ratifiée par l'enfant à deux reprises (l.8 & 10). L'enfant paraît plutôt utiliser une stratégie d'évitement : l'observatrice lui a demandé de répéter le mot « couvercle » (l.11), sur lequel Lily bute (on a vu que son développement linguistique en français est assez lent, les phonèmes n'y faisant pas exception). L'observatrice reprend donc l'énoncé de Lily, en le remodelant de sorte qu'il corresponde au schéma attendu (l.14). Puis, elle marque une pause afin de signifier à Lily qu'elle lui laisse le terrain, étant implicitement attendu que l'enfant reprenne son énoncé – schéma conversationnel typique lorsqu'un adulte tutorise un enfant. Or, plutôt que de se mettre à nouveau en situation d'échec, Lily choisit de substituer le label de couleur, qu'elle maîtrise mieux, à celui de l'objet⁶⁸ ; « bleu » semble donc dans ce contexte renvoyer peut-être plus à l'entité elle-même qu'à sa couleur. Le comportement

⁶⁸ On verra d'autres exemples de ce type, où Lily substitue la couleur de l'objet à son label.

subséquent de Lily confirme sa manœuvre tactique : elle offre l'objet à l'observatrice (l.16, 17), et ainsi débarrassée de cet encombrant fardeau, la conversation pourra se déployer vers des cieux plus cléments (les trois tentatives de l'observatrice, l.11, 14, 21, pour y revenir demeurent infructueuses, et pour clore définitivement le débat, Lily introduit un nouveau thème qui ne manquera pas de définitivement détourner l'attention de sa colocutrice de ce thème, l. 22).

Toute recherche suppose un certain présupposé théorique et la complexité même du problème justifie le temps mis pour trouver une solution. (Parisse 2006 : 18)

L'exposé qui suit vise à éclaircir les principaux enjeux de ces cadres théoriques et à présenter ceux de leurs outils qui s'avéreront utiles à nos analyses. Il est partitionné en deux mouvements : une première mesure ouvre sur les paradigmes théoriques qui modernisèrent dans les années 1950 l'inusable polémique de l'inné et de l'acquis – discussion dans laquelle les philosophes byzantins étaient déjà engagés, et qui n'a eu de cesse d'être réactualisée au fil des époques et des prismes idéologiques par lesquels elle fut abordée. Le propos n'est ni de réécrire une énième fois le débat explosif où Chomsky et Piaget s'opposèrent et devinrent emblématiques de chaque camp⁶⁹, ni même de le transcender, mais de proposer une lecture orientée des lignes de force de ces deux approches compétitives. Nous verrons dans un deuxième temps comment cet héritage se déploie dans les théories plus contemporaines, qui se positionnent aujourd'hui encore en regard de ces deux pôles idéologiquement disjoints (Parisse 2003a).

It is no understatement to say that the central issue in the theory of language acquisition is whether children actually learn language and construct a grammar based on the data to which they are exposed, or whether they set the parameters of an autonomous language acquisition device (LAD), which is itself a theory of universal grammar (UG). (Van Valin 1998 : 222)

Le survol épistémologique qui suit gagnera en fluidité si le lecteur acceptait de « suspendre son incrédulité » (*suspension of disbelief*, Coleridge⁷⁰) en certaines occasions. L'« horizon de rétrospection » (Auroux 1986, Auroux & Colombat 1999) ainsi déployé nous aidera à mieux nous situer dans l'ample littérature générée par des débats passionnés autour d'un sujet aussi passionnant qu'intensément exploré.

⁶⁹ Vocabulaire fréquemment utilisé pour référer à cette inusable polémique depuis leur célèbre confrontation à l'abbaye de Royaumont en 1975.

⁷⁰ S.T. Coleridge, 1817. *Biographia Literaria* (Chapitre XIV).

En outre, à l'aune de nos connaissances somme toute très parcellaires du fonctionnement cérébral et des mécanismes développementaux, il serait hasardeux d'écarter quelque hypothèse que ce soit, chacune étant susceptible d'éclairer l'une ou l'autre des sinueuses et intrigantes voies vers les voix de l'enfance. Enfin, en point d'orgue de ce récit, un examen plus critique des thèses soutenues et des concepts mobilisés sera entamé ; forts des éclairages apportés par nos pérégrinations épistémologiques, théoriques et empiriques, un modèle théorique sera esquissé, qui ait non seulement un pouvoir descriptif et explicatif, mais qui n'entame pas non plus les mises en jeu créatives des formes créées en dynamique dialogique.

1. LA DIALECTIQUE DE L'INNE ET L'ACQUIS : CONSIDERATIONS EPISTEMOLOGIQUES

L'exégèse ne persuade ou ne dissuade que ce qui est déjà dissuadé ou persuadé.
Henri Guillemin (1982)

These 'principles' [i.e., Slobin's, 1973] are so general and vague that they can hardly be tested. There is no way that the Slobin operating principles can even begin to be used as a theory to explain how language develops. (...) No empiricist approach has mechanisms powerful and precise enough to provide the basis for linguistic development. (Wexler 1990 : 648)

Generative Grammar and its concomitant nativism are presented to the reader as established scientific facts, without even the hint of a hint there are fierce theoretical and empirical debates currently raging over almost every issue discussed. (Tomasello 1995 : 132)

1.1. The Language Instinct⁷¹. Et Chomsky Recréa La Linguistique...

1.1.1 Une réponse acerbe à Skinner et au behaviorisme

Les théories béhavioristes (Watson 1913, Skinner 1957) furent très populaires durant toute la première moitié du XX^e siècle. Inspirées à la fois des travaux des philosophes empiristes britanniques (qui reprirent le flambeau qu'Aristote alluma) et de la théorie darwinienne de l'évolution, elles ne s'appuient que sur l'observation

⁷¹ En référence à l'ouvrage fondateur de Pinker 1994.

de faits ; toute méthode introspective est naturellement prohibée. Il est postulé que les interactions entre l'homme et son milieu servent de base à ses apprentissages, qui se consolident et se diversifient dans le creuset de ses expériences. Aucune connaissance n'est innée : les bébés naîtraient avec un esprit vierge (cf., *tabula rasa*, Locke), graduellement façonné par les sens. Comme tout comportement, le langage s'acquiert par conditionnement et renforcement, dans une dialectique de tâtonnements et d'encouragements, et de séquences de type [*stimuli*, réponses] :

A child learns verbal behavior when utterances relatively lacking in pattern, and which are selectively reinforced, gradually take on forms that produce the appropriate consequences in a given verbal community. (Skinner 1957: 40)

1.1.2. Le paradigme innéiste

[T]he major goal of grammatical theory is to replace this obscure reliance on intuition by some rigorous and objective approach. (Chomsky 1957 : 94)

Like most facts of interest and importance, [knowledge of the language] is neither presented for direct observation nor extractable from data by inductive procedures of any known sort. (Chomsky 1965 : 46)

Née sur la côte Est des États-Unis à la fin des années 1950, la grammaire générative et transformationnelle acquiert rapidement une large audience internationale, mettant par la même occasion en déroute l'hégémonie structuraliste. Son emblématique fondateur restitue aux sciences linguistiques leur rationalité rejetant toute modélisation inductive du langage. Chomsky s'inscrit en porte-à-faux avec les courants distributionnalistes et structuralistes (ex., Bloomfield 1933, De Saussure 1916, Harris 1951) – dont il est d'ailleurs issu, puisqu'il fit sa thèse sous la direction de Z. Harris, l'un des chefs de file du distributionnalisme, dont il s'affranchira peu après. Il pourfend également les méthodes résolument empiristes et l'ancrage purement descriptif des théories béhavioristes, et critique avec véhémence leur désintérêt des causes des phénomènes qu'ils entendent appréhender ; leur manque de rigueur les discréditerait d'ailleurs totalement (cf., Wexler 1990 : 648, *infra*). Les générativistes (aussi appelés « mentalistes ») ne s'intéressent pas tant aux phénomènes observables qu'à leurs sources et leurs causes ; l'apprentissage du langage ne peut selon eux se réduire à la rhétorique

éthologique des béhavioristes. Les processus sous-jacents à sa mise en œuvre les intéressent davantage que sa matérialisation paramétrique. Il convient de soustraire tous les éléments « parasites » (i.e., le langage/les performances/l'usage) qui jettent des voiles trompeurs sur les propriétés « enfouies » de la langue. Le cerveau humain serait constitué de modules autonomes, dans lesquels chaque capacité (langage, marche, vision...) est encapsulée (conception modulaire développée par Fodor 1983) ; aucun n'est pour autant optionnel : c'est leur congrégation qui ouvre droit à un développement harmonieux. Le « Language Acquisition Device » (désormais LAD) est l'organe strictement spécialisé dans la fonction du langage. La grammaire mentale qu'il héberge (désormais GU, pour Grammaire Universelle) permet de générer une infinité de phrases d'un ensemble fini de signes, selon des critères finalistes d'acceptabilité (« endstate systems », Ninio 1988). Elle se caractérise par un nombre limité de contraintes (cf., « principes », Chomsky 1986, *infra*), d'où un apprentissage rapide et homogène, en dépit d'un modèle sous-spécifié dans l'environnement (« The Poverty of the Stimulus Argument », Chomsky 1980, 1986). L'application paramétrique des formes de chaque langue⁷² est corrélée à l'expérience.

UG [Universal Grammar] may be regarded as a characterization of the genetically determined language faculty. One may think of this faculty as a 'language acquisition device,' an innate component of the human mind that yields a particular language through interaction with present experience, a device that converts experience into a system of knowledge attained : knowledge of one or another language. (Chomsky 1986 : 3).

Le langage n'est pas tant un outil destiné à communiquer qu'un support du discours intérieur (i.e., de la pensée : il a donc une fonction représentationnelle), étanche aux *stimuli* externes, ainsi qu'à toute visée pragmatique (Chomsky 1975 : 56-7, 1980 : 229-30) : *"From a functional point of view, language is a system for free expression of thought, essentially independent of stimulus control, need-satisfaction, or instrumental purpose"* (Chomsky 1980 : 239). Il permet par ailleurs de sonder la véracité des propositions (sur un mode binaire : elles sont vraies ou fausses)⁷³.

⁷² Voir *infra* pour les suggestions relatives à ce processus.

⁷³ Fonction que Platon lui avait déjà reconnue : « Tu sais ce qu'est le langage: il n'y a rien que toujours il ne signifie, ne tourne, ne retourne ; et il est double, vrai tout comme faux » (Platon, 408 – c. av. J.C.), et que les Sophistes reprendront.

1.1.3. Une approche linguistique formelle et modulaire stricte

Chomsky et ses apôtres distillent une approche du langage résolument formelle et abstraite : la syntaxe est constitutive du système et les autres modules en sont dépendants ; aucun n'entrave sa procédure générative. La phonétique (module de surface) et la sémantique (de profondeur) sont directement conditionnées par la syntaxe :

[D]eep structure (...) determines meaning (...). There is great deal of evidence indicating that the phonetic form of a sentence is determined by its surface structure (...). From such evidence it is fair to conclude that surface structure determines phonetic form, and that the grammatical relationships represented in the deep structure are those that determine meaning. (Chomsky 1968 : 94).

La structure du langage se constitue en *profondeur*⁷⁴ selon des règles universelles dites DE BASE (relatées aux *compétences* des locuteurs), qui déterminent la valeur sémantique des énoncés. L'organisation *superficielle* présente la structure phonétique des phrases ; elle est dérivée de la structure profonde par un jeu de règles spécifiques à chaque langue, dites TRANSFORMATIONNELLES⁷⁵. Irrégulières, les formes de surface sont tributaires des *performances* des locuteurs. Les règles DE BASE sont extraites de la syntaxe, cheville ouvrière du système, puis elles sont exportées vers les autres axes. La sémantique, un temps reléguée au second plan, retrouve ses lettres de noblesse : elle est constitutive du système linguistique au même titre que les autres composantes, toutes déterminées par la syntaxe⁷⁶. Elle aussi générative, elle est stockée dans le lexique, ou dans la fonction instrumentale du langage. Le poids du lexique, minime dans les premières versions du programme, enfle dans les modèles suivants (Chomsky 1981) : la structure sous-jacente du langage est projetée des catégories (appelées « têtes ») lexicales et fonctionnelles. Les variations paramétriques (« parameters »), d'abord hébergées dans le module syntaxique avec les principes invariants (« principles ») sont, dans les versions ultérieures, contenues dans le lexique, rendant ainsi mieux compte des variations interlangues.

⁷⁴ Chomsky, *Aspects* (1965) s'est inspiré des "indicateurs sous-jacents" (underlying phrase markers) de Katz & Postal (1964) *An integrated theory of linguistic descriptions*.

⁷⁵ Soit des opérations complexes, inaccessibles aux non spécialistes.

⁷⁶ Cette conception autonomiste et générative de la sémantique provoquera un schisme au sein de cette école, accusée de dérive formalisante et abstactionniste (cf., mentalistes/cognitivistes vs fonctionnalistes/cogniticiens en *infra*).

L'enfant aurait, comme tout locuteur, une compétence grammaticale uniforme, que ne reflètent pas ses performances, entravées par des contraintes diverses (p. ex., déficits attentionnels, temps consacré au traitement des diverses sources d'information, *etc*). Ses énoncés se « normaliseront » coextensivement à sa maturation cognitive et grammaticale – mais indépendamment de tout *stimulus* externe. Sa grammaire mentale (GU) lui sert de filtre à travers lequel sont jaugées (mode compréhension) et générées (mode production) des phrases « correctes ». Il n'est par ailleurs que rarement confronté à des données négatives (i.e., des instructions explicites quant à des constructions agrammaticales, du type « On ne dit pas... ») ; c'est uniquement des données positives qu'il induira les règles qui lui permettront de produire des discours cohérents. Les informations issues de son environnement sont parcellaires (i.e., approximations du LAE, reformulations, combinaisons limitées...), et les instructions explicites, lorsqu'il en a, restent fugaces.

(...) it seems that there is neither empirical evidence nor any known argument to support any specific claim about the relative importance of "feedback" from the environment and the "independent contribution of the organism" in the process of language acquisition. (Chomsky 1959 : 44).

Autant d'arguments invoqués en faveur d'une disposition innée, matérialisée dans une « syntaxe neuronale », qui explique le formidable écart entre le caractère fini (et approximatif) des expériences langagières du jeune enfant, et la variété des structures qu'il crée très tôt. En dépit de nombreux obstacles, son langage se développe de façon relativement homogène, et la grammaire est assimilée sans effort, dans des délais très brefs ; aucune aide explicite ou stimulation n'est requise, tout juste une expérience langagière minimale, qui va déclencher l'activation des principes invariants (*principles*, Chomsky 1986, *infra*) et la résolution paramétrique des variables propres à chaque système⁷⁷ (*parameters, id.*) ; c'est là la seule tâche qui incombe à l'enfant, puisque les autres compétences sont assimilées naturellement.

[W]hat we 'know innately' are the principles of the various subsystems of S₀⁷⁸ and the manner of their interaction, and the parameters associated with these principles. What we learn are the values of these parameters and the elements of the periphery (...). The language that we then

⁷⁷ P.ex. : paramètre d'élimination *pro-drop*, structures de type SVO/OVS/VSO, agencement [Nom, Adjectif] dans les SN.

⁷⁸ Soit le stade initial de la compétence langagière, génétiquement déterminé, indépendant de l'environnement mais qui fonctionne de manière adaptative avec celui-ci.

know is a system of principles with parameters to be fixed, along with a periphery of marked exceptions. (Chomsky 1986 : 150)

1.1.4. Fixation des paramètres et schémas de lexicalisation

Plusieurs hypothèses ont été avancées pour expliquer comment l'enfant résout les contraintes paramétriques de sa langue maternelle ; un consensus semble établi autour d'un schéma de type heuristique : l'input perceptuel et linguistique l'aide à fixer ces variables, peu nombreuses et interdépendantes – donc sans difficulté particulière à intégrer :

The idea is that there are a small number of parameters, each of which has a small number (perhaps only two) of values, and that the values of these parameters are fixed by experience. (Wexler 1990 : 647).

Une approche relativement mesurée entrevoit une assimilation progressive des paramètres, coextensivement à la maturation grammaticale de l'enfant (*The Maturation Theory/The Discontinuity Assumption*⁷⁹, Wexler 1990, Allen & Marotz 2009, Carlton & Winsler 1999). Une approche plus radicale considère au contraire que les facultés mentales et grammaticales sont instantanément unifiées (*The Continuity Assumption*, Pinker 1984, Crain 1991) :

As Macnamara (1982) has put it, the null hypothesis in developmental psychology is that the cognitive mechanisms of children and adults are identical (...). Thus the continuity assumption should apply not only to the child's cognitive mechanisms but to his or her grammatical mechanisms as well (...). (Pinker 1984 : 7).

Il reste à comprendre comment l'enfant infère le sens des mots, étape fondamentale du processus d'apprentissage, bien sûr. Selon Pinker, le jeune enfant va glaner divers indices de ses interactions avec le monde, qu'il lexicalisera et appariera ensuite instinctivement aux signes linguistiques correspondants, grâce à sa grammaire mentale. Les mots nouveaux sont traités par généralisation sémantique et par recouvrement de contextes syntaxiques (profonds, s'entend) (« semantic bootstrapping », Pinker 1987, 1995, adaptant le « syntactic

⁷⁹ Formulée initialement par Gesell (1925)

bootstrapping»⁸⁰ de Brown 1957, repris par Gleitman 1990, Landau & Gleitman 1985). Les concepts – innés – d’objet, de propriété d’objet, de processus, *etc.*, servent de commutateur : les catégories grammaticales sont assimilées grâce aux catégories conceptuelles (« The Strong Continuity Assumption », Crain and Fodor 1987, Pinker 1984, Boser *et al.* 1992, Poeppel and Wexler 1993, Lust 1994, Schütze 1995, Thornton and Crain 1998, cités dans Avram 2003). Une version plus modérée propose que, si les principes universels sont innés, les représentations restent corrélées à l’expérience (« The Weak Continuity Assumption », Lebeaux 1988, Radford 1990, Powers 1996, cités dans Avram 2003) ; l’« arbre syntaxique » ne serait donc pas intégral à la naissance.

1.1.5. Quelques limites significatives du paradigme innéiste

Et pourtant le pilote s’inquiétait. Penché à gauche contre la masse du vent, il essayait d’interpréter les lueurs confuses qui, par les nuits les plus épaisses, circulent encore. Mais ce n’était même plus des lueurs. À peine des changements de densité, dans l’épaisseur des ombres, ou une fatigue des yeux.

Saint-Exupéry, Vol de Nuit.

Qu’on y adhère ou pas, force est de constater que les théories écrites sous la plume des générativistes sont d’une déconcertante rigueur. À l’image de leur emblématique instigateur, elles se révèlent d’une exigence scientifique dont peu d’auteurs peuvent se targuer. Elles révolutionnèrent les sciences linguistiques en manque de souffle(s) nouveau(x) à l’orée de cette seconde moitié de XX^e siècle, et vont leur laisser leur empreinte, quel que soit le point de vue adopté à leur égard. L’ouvrage fondateur de Chomsky (1957), lança un pavé dans la « mare structuraliste », de l’époque. Balzell dira à propos de cet ouvrage : *"linguistics will never be the same"* (dans Newmeyer 1980 : 47), et Voegelin (*id.* : 19) cela : *"it will have accomplished a Copernican revolution"* – terme que Searle (1972) utilisera également. En se distanciant des variations interlangues et en se focalisant sur une grammaire mentale universelle, c’est un peu la Tour de Babel⁸¹ que le célèbre linguiste américain et ses

⁸⁰ L’initialisation syntaxique fonctionne sur le même principe, mis à part que ce sont les informations *syntaxiques* qui permettent de déduire la signification des items. L’initialisation prosodique (Wanner & Gleitman 1982, Morgan & Demuth 1996) fonctionne quant à elle sur la base des indices prosodiques, permettant de segmenter le flux langagier et de déduire son organisation syntaxique.

⁸¹ Les invariants qu’ils ont recherchés sont encore valides pour certains : par exemple, Kayne (1994) soutient que toutes les langues ont une structure sous-jacente du type Sujet-Verbe-Objet – distincte bien évidemment de l’ordre *linéaire* perceptible en surface.

collègues se donnèrent à déconstruire. Outre des analyses grammaticales aussi poussées que remarquablement précises, son projet épistémologique de dévoiler certains mécanismes mentaux *via* les facultés langagières déployées fut probant : il put construire des ponts neufs entre l'architecture cérébrale et les structures des langues naturelles (Chomsky 1967). Ce patchwork cousu de perspectives nouvelles dynamisa le paysage théorique, suscitant, paradoxalement, un consensus au niveau international : les sciences linguistiques suivirent un mouvement de standardisation aux Etats-Unis ; le domaine de l'acquisition des langues connut quant à lui un regain d'intérêt considérable. La « révolution des sciences cognitives » (Gardner 1958) était en marche.

Il n'en demeure pas moins que le formalisme abstrait de l'œuvre de Chomsky, malgré l'ambition de son programme et la profondeur de ses analyses, se fissure dès lors qu'on le confronte à des données naturelles. Dans le sillage des logiciens et des grammairiens formalistes dont il est l'héritier, Chomsky emprunte les outils des mathématiques⁸², dans une logique réductionniste (Chomsky 1995 ; « Minimal Default Grammar », Roeper 1999) : le langage est indexé à sa seule organisation syntaxique. Les unités linguistiques abstraites sont combinées entre elles selon des règles transformationnelles, sans aucune considération d'ordre contextuel. Les règles formelles ont toute puissance, évacuant par la même occasion les autres composantes d'un système qui n'est plus que représentatif des connaissances métalinguistiques et métacognitives de ses orchestrateurs. Cette approche cartésienne ne fonctionne que moyennant une rationalisation des phénomènes langagiers ; dès cet instant, il s'avère impossible de rendre compte des variétés d'usage autrement qu'en les considérant « incomplètes » ou « dégénérantes ». En outre, reconstruire des énoncés présumés incomplets présuppose que les notions encodées dans les éléments restitués soient acquises. Or, aucun indice dans nos données ne suggère que tel est le cas. Le postulat d'un savoir grammatical biologiquement déterminé, maximal dès la naissance⁸³, n'y est pas plus retraceable. On imagine mal comment les principes de ce savoir, dont le degré d'abstraction va même s'intensifier au rythme des nouveaux

⁸² Voir Desclés 1994 pour une revue de quelques-unes des opérations de mathématisation importées en linguistique.

⁸³ Elles tendent au contraire à la mettre en déroute, nos données en témoignent. Ceci ne signifie pas qu'une base biologique soit rejetée de but en blanc : il est probable que l'homme ait une prédisposition au langage, inscrite dans sa constitution biologique. Ce qui est plus vivement contesté dans ce travail est l'inscription génétique spécifique, déclenchant une assimilation du langage, sans besoin de *stimulus* aucun.

avatars du modèle « minimaliste » (cf., Chomsky 1980, 1981, affinés dans Chomsky & Lasnik 1993, modulés dans Chomsky 1993, et épurés dans Chomsky 1995), pourraient être opératoires, pour qui que ce soit de non-linguiste. L'implémentation dans les gènes de ces métrarègles semble peu plausible ; l'obstacle épistémologique auquel les innéistes se heurtent confirme d'ailleurs cette intuition. Les neuroscientifiques et les connexionnistes iront jusqu'à ériger cet obstacle en impasse (cf., Papert 1979, Rumelhart & McClelland 1986, Elman, Bates, Johnson, Karmiloff-Smith, Parisi & Plunkett 1996, cités dans Parisse 2003 : 276). Ce modèle aux allures ataviques se brise en fin de compte contre les mêmes écueils que le paradigme de la logique formelle qu'il partage, et que les mouvances structuralistes dont il est issu, mais qu'il s'efforça par la suite de déconstruire : la langue est purifiée et les phénomènes langagiers sont unifiés au nom de la rigueur scientifique à laquelle ils s'astreignent. Qui plus est, la GU modélise l'écrit (Parisse 2003 : 275), code dont le biais normatif teinte l'imaginaire générativiste, qui est étranger au jeune enfant, et qui présente des différences significatives avec l'oral : « *De l'écrit à l'oral, il y a un monde* » (Danon-Boileau & Morel 1995 : 5). Enfin, en accréditant l'hypothèse d'une grammaire mentale déclenchée automatiquement par une exposition minimale au langage, c'est tout le dynamisme créateur et l'implication active du jeune enfant dans la construction d'apprentissages qui sont niés : "*Language acquisition seems much like the growth of organs generally ; it is something that happens to a child, not that the child does*" (Chomsky 1996). Finalement, c'est peut-être l'ambition excessive du programme qui a court-circuité l'élaboration d'un modèle opératoire.

Les approches dites basées sur l'usage ont tenté de surmonter certaines des failles des modèles générativistes et béhavioristes en s'astreignant à l'exigence d'une épistémologie duale, en battant la double mesure entre contraintes empiriques et cognitives. Le champ auquel elles se rapportent ne se laisse pas facilement circonscrire. Du fait de leur double gageure, les approches basées sur l'usage sont souvent affiliées à la linguistique cognitive, entreprise transdisciplinaire et encore assez hybride⁸⁴, qui fédère de nombreuses mouvances aux perspectives variées et même parfois conflictuelles. Les épistémologies de l'usage et les approches affiliées à la linguistique cognitive de deuxième génération se donnent pour entreprise de

⁸⁴ Dont la légitimité a souvent été contestée, notamment par Lazard, dans son fameux article au titre polémique (Lazard 2007).

rapporter le langage aux processus mentaux qui les sous-tendent, mais en respectant leurs variétés d'usage.

1.2. Language is Not an Instinct⁸⁵. Consonances et Dissonances des Paradigmes Cognitivistes.

Une science dynamique n'a que faire de son passé. Elle va de l'avant. Marvin Minsky à Françoise Fogelman-Soulié (cité par Dupuy, 1994 :34).

Il est loisible de retracer les premiers linéaments d'une mise en lien du langage et de la pensée dès l'Antiquité, lorsque nos penseurs grecs engagèrent ce qu'on peut supputer être les premières réflexions métalinguistiques. Plus proche de nous, Saussure (1916 : 32) proposa, en continuité avec l'ontologie byzantine, que les signes linguistiques fussent hébergés dans le cerveau. Mais il prit soin de distinguer la *langue*, code régi par des règles grammaticales et objet d'étude du linguiste, de la *parole*⁸⁶, entendue comme les circonstances de sa mise en mots, et thème de prédilection du psychologue. Il dressa ces frontières – un peu forcées, ce travail en témoigne : ces deux composantes sont nécessairement conjointes, comme le reconnaît d'ailleurs Saussure lui-même, la langue étant tout à la fois le produit et l'instrument de la parole (Saussure (1916 :18-19) – afin de mettre en garde contre un éventuel égarement : l'objet du linguiste reste l'étude du langage, ainsi que le rappellera Langacker (1987) : "*The origins and motivations of cognitive grammar are primarily linguistics*". Ce produit, tangible à la différence de ses corrélats mentaux, peut néanmoins, de part ce statut, servir de point d'entrée pour observer les processus qui le sous-tendent, mais qui restent quant à eux largement invisibles.

En explorant les activités mentales indexées à la fonction du langage, les mentalistes investirent le domaine des sciences linguistiques de manière inédite, et ouvrirent le champ des possibles disciplinaires. Leurs thèses donnèrent lieu à force débats et controverses après un accueil des plus élogieux et une cote de popularité prodigieuse pendant deux décennies. Une constellation de mouvements apparentés ou concurrents surgit alors, revivifiant ainsi un paysage théorique un peu

⁸⁵ Titre repris de la recension de Tomasello (1995) du livre de Pinker (1994).

⁸⁶ Cette dichotomie a été modernisée dans le clivage « compétences-performances » de Chomsky.

monolithique. À cette polyphonie de voix interprétant le thème conjoint « langage-cognition », se greffèrent d'autres voix issues de la psychologie, de l'anthropologie, de la philosophie, des neurosciences ou du champ de l'intelligence artificielle. Cette ouverture dans le dialogue interdisciplinaire redynamisa le champ des recherches en acquisition du langage : en croisant des notions et des outils nouveaux ou éprouvés, des avancées remarquables se firent jour, coupant court à pléthore d'idées préconçues sur cette fascinante question, qui sillonne tout à la fois les sources du langage et nous mène aux racines de notre travail d'analyse. Mais, l'hybridité des approches et la mixité des points de vue soulèvent aussi, par l'étendue même des problématiques abordées, des explorations conceptuelles engagées, et des méthodologies utilisées, la question cruciale de leur compatibilité ; on utilisera, pour les concilier, la notion d'*usage*). Ainsi libérés de l'exigence d'exclusivité de certains carcans théoriques, on sera en mesure de combiner astucieusement les instruments que nous jugerons les plus adaptés à une étude où s'entrecroisent et se superposent, dans un jeu subtil d'ombres chinoises, les traditions héritées de l'Antiquité et les créations des jeunes locuteurs, qui brisent ces conventions avec une naïve fraîcheur.

1.2.1. Les cognitivistes d'obédience générative

Rappelons en guise de postambule que l'historiographie consigne la naissance officielle de la linguistique cognitive en 1956 aux États-Unis, avec le lancement du « programme cognitiviste » à l'occasion de deux conférences réunissant d'illustres chercheurs – parmi lesquels Chomsky, Simon (psychologue) et Minsky (Dr en intelligence artificielle). Les élaborations mentales des apprentissages sont au cœur des débats ; puisque le langage se caractérise avant tout par son organisation *formelle*, l'acquisition du langage se résume principalement à l'assimilation de la *syntaxe*. Sont sondés, dès lors, les mécanismes cognitifs en jeu dans ce processus. La sémantique et le lexique sont restitués à la syntaxe (Chomsky 1981), tout en restant circonscrits dans des modules autonomes. De là, une scission s'opère : se regroupent d'un côté les fidèles à l'idéal du primat syntaxique, axe sur lequel la sémantique, étanche à toute visée pragmatique, est générée ; de l'autre, les partisans plus audacieux d'un système multimodal, dont les composantes ne sont pas hiérarchisées, mais entrent au contraire dans des relations d'interdépendance étroite. Ces

pratiques irréconciliables finiront par les écarteler irrémédiablement, ce qui aura un impact extraordinaire sur le développement des sciences linguistiques.

(...) durant cet été de 1975, je me suis rendu compte que la grammaire transformationnelle et la logique formelle étaient désespérément inadaptées et j'ai arrêté de faire de la sémantique generative. (Ruiz De Mendoza Ibáñez 1997 : 39).

1.2.2. Les approches cognitives fonctionnelles

Cognitive grammar is not in any significant way an outgrowth of generative semantics. Langacker (FCG I, 1987 : 4)

Le courant fonctionnaliste naît sur la côte Ouest des États-Unis dans les années 1980 et va rapidement consolider son assise sous l'impulsion de Lakoff (1987), Langacker (1987, 1991), Talmy (2000), mais aussi Fauconnier (1984), en réaction à ce qu'ils estimèrent devenir une dérive (dé)générative. L'excès d'abstraction dans lequel les cognitivistes 'orthodoxes' s'engouffrent provoque un schisme au sein de cette école monothéiste, objet de critiques de plus en plus acerbes. Des modèles alternatifs naissent du chant de ces linguistes « dissidents », dont certaines strophes prennent des consonances de diatribes pamphletiques. Le renversement paradigmatique initié mi-1970 est largement consommé quelques années plus tard ; des figurations continuistes entre syntaxe et sémantique sont alors dressées. D'aucuns parleront d'une « deuxième révolution cognitive » (Lakoff & Johnson 1999 : 92) – ce que Bruner (1990) conteste, arguant que les sciences cognitives vivent, de par leur objet polyédrique et leurs méthodes sans cesse affinées, des révolutions permanentes. Enfin, une autre barrière est franchie au milieu des années 1990 avec l'institutionnalisation des grammaires de construction, qui posent en prémisses des unités langagières isomorphiques, couplant formes et significations (Fillmore 1988, Fillmore & Kay 1995, Kay 2004, Lakoff 1987⁸⁷, Goldberg 1995, 2006).

Le versant fonctionnel aborde les langues dans leurs diversités et leurs variations d'usage ; le langage est polymorphe et multimodal, et procède de l'interaction de divers paramètres, tant biologiques qu'environnementaux. Il fait

⁸⁷ Il parle de « constructions existentielles » ; on peut considérer qu'il fait partie des auteurs qui ont donné leur impulsion aux grammaires de construction, au même titre que ceux que l'on cite avec lui.

partie intégrante de la cognition et entre en interaction avec une multitude d'activités – de « bas niveau » (i.e., qui partent de la perception des données environnementales) et de « haut niveau »⁸⁸ (induction, abstraction, raisonnement...).

Si le langage est un des outils conceptuels de l'homme, il doit être non pas étudié de façon autonome, mais considéré par rapport à sa fonction cognitive : interpréter, ordonner, fixer et exprimer l'expérience humaine. (Geeraerts 1991 : 27).

Chaque niveau/module encode des espaces mentaux, et tous sont susceptibles de révéler des (mise en) scènes des représentations du monde des locuteurs – aucun n'est donc ni à favoriser outrancièrement, ni à négliger. Une prédisposition au langage n'est pas remise en question ; ce qui est contesté est son impulsion génétique exclusive, ainsi que ses indices algorithmiques et sa supposée autonomie (Elman *et al.*, 1996). Le langage est au contraire vu comme un appendice de la cognition, avec toutes les conséquences que cela implique :

Language is an integral part of human cognition (...). Even if the blueprints for language are wired genetically into the human organism, their elaboration into a fully specified linguistic system during language acquisition, and their implementation in everyday language use, are clearly dependent on experimental factors and inextricably bound up with psychological phenomena that are not specifically linguistic in character. Thus we have no valid reason to anticipate a sharp dichotomy between linguistic ability and other aspects of cognitive processing. Langacker (FCG I, 1987 : 12-13).

Le 'pan-syntaxique' des générativistes se dérobe au profit d'une topographie pluriforme, dont le point nodal est la sémantique, méridien assurant la liaison entre les divers axes. La syntaxe, constitutive du système symbolique général, participe à l'élaboration du sens au même titre que les autres composantes, qui interagissent toutes étroitement les unes avec les autres. La finalité du langage ne réside plus dans l'assimilation de sa syntaxe, mais dans la construction de structures sémantiques complexes – aussi appelées « structures conceptuelles » (Langacker 1987), « représentations cognitives » (Talmy 2000) ou « espaces mentaux » (Fauconnier 1984). Une conception antiréductionniste et non formaliste du langage se profile : le sens n'est plus calculé d'une structure abstraite minimale, mais il est

⁸⁸ Les approches développementales argumentent que le langage émerge grâce à des procédés de bas niveau, se complexifiant graduellement vers des procédés de haut niveau (démarche 'ascendante'). Les innéistes soutiennent au contraire que l'enfant est immédiatement en mesure de manipuler des règles formelles, par des procédés de raisonnement logique (démarche 'descendante').

dérivé de l'usage. Les représentations ne sont ni formelles ni vériconditionnelles (i.e., propositionnelles ou logico-computationnelles), mais plutôt iconiques, imaginaires, figuratives (Desclés 1994) ou kinesthésiques. Sont sondées en priorité les opérations de construction de la signification/référence, par le biais des combinaisons des unités de la langue – et donc les opérations corrélées de catégorisation, de schématisation et d'abstraction. Elles se réalisent « en surface », autour d'unités spécifiques concrètes⁸⁹ :

Generalizations are best described by analyzing surface structure instead of positing an underlying level of representation. The generalizations of language, like generalizations in other cognitive domains, are formed on the basis of instance-based knowledge that is retained. (Goldberg 2009 : 118).

La genèse des catégories (perceptuelles, conceptuelles, puis linguistiques) s'inscrit dans le développement général des processus cognitifs. Les catégories procèdent de l'interaction de l'individu avec son environnement, et se construisent grâce à des procédés généraux d'analyse iconique ; leur essence est fonctionnelle plutôt que formelle. La catégorie du nom par exemple émergerait « de la régularité des instanciations contextualisées où un nom profile pragmatiquement une chose » (Langacker, 76, cité dans Meunier 1996⁹⁰). Il suffit de substituer 'adjectif' à 'nom', et 'propriété' à 'chose' pour que cette hypothèse soit appliquée à la classe des adjectifs. Au-delà des chemins d'accès singuliers que ces deux types d'entités appellent, on verra que cette hypothèse est tout à fait convaincante à la lumière des analyses présentées dans ce travail.

1.2.3. Contrepoints des épistémologies maturistes & maturationnistes/développementales

L'enfant va utiliser un code en congruence toujours plus étroite avec celui de ses parents afin d'être mieux compris. C'est la force motrice pour apprendre qui différencie l'homme de l'animal – et non une inscription génétique spécifique⁹¹. Le gène de la grammaire, qui donna son unité aux théories innéistes, se délite au profit d'une grammaticalisation progressive du langage. Les mécanismes cognitifs à

⁸⁹ Alors que pour les nativistes elles se réalisent en profondeur, sur la base de schémas abstraits extraits de la GU.

⁹⁰ Pour la recension qu'il fit de LAKS, B., 1996. *Langage et cognition, l'approche connexionniste*. Paris : Hermès.

⁹¹ Ce caractère privatif était un autre argument majeur en faveur de la thèse innéiste.

l'œuvre dans les processus d'acquisition sont identiques pour toutes les langues – seul paramètre universel concédé, de concert avec certains processus mis en œuvre pour communiquer : *"they are universals of communication and cognition and human physiology"* (Tomasello 2003 : 18). La grammaire est hautement symbolique/sémiotique : les structures grammaticales traduisent des concepts⁹², et le monde est conceptualisé activement dans l'acte de parole. Or, étant admis que le langage lexicalise nos représentations mentales, les marques laissées en discours vont nous aider à lever le voile sur ces représentations, ainsi que sur les processus mentaux plus généraux engagés dans l'acte de parole⁹³.

D'emblée, l'incompatibilité des présupposés théoriques et méthodologiques des générativistes et des fonctionnalistes ressort ; ces deux camps s'opposent principalement dans l'investissement qu'ils font de l'expérience, et sur la nature des opérations admises pour passer du mental au linguistique. Les premiers posent en prémisses une induction génétique indépendante des stimuli externes, et un traitement du langage sous-tendu par des processus mentaux de haut niveau ; les seconds soulignent l'importance des processus de bas niveau et notamment du domaine sensori-moteur, ainsi qu'une prédisposition au langage, certes, mais indissoluble de l'expérience. Finalement, seule leur quête d'outils opératoires et de théories suffisamment générales pour expliquer le fonctionnement articulé du langage et de l'esprit justifie leur estampille commune – ou paronymique, pourrait-on arguer. Enfin, tous deux sont confrontés au même paradoxe : du double objet qu'ils tiennent en leur nom, seul le premier est observable ; le fonctionnement du second ne peut être que spéculé...

[Ces] (...) courants (...) partagent – par-delà leurs différences – un objectif commun : celui de proposer des théories de la langue qui soient non seulement opératoires et générales, mais également susceptibles de s'articuler de façon explicite avec des modèles généraux de l'architecture fonctionnelle et/ou de l'architecture neuronale du cerveau. (Fuchs 2004 : 3)

⁹² Il ne s'agit pas de nier l'existence de formes et de structures conventionnelles. Seulement, celles-ci se construisent et s'apprennent activement, dans le milieu socio-physique où l'enfant évolue.

⁹³ Le langage dévoile la pensée, ainsi que le voulait déjà la tradition empiriste nominaliste (Fortis 2010).

Cognitivistes/généralistes	Cogniticiens/fonctionnalistes
Le langage est indexé à un module neuronal autonome. C'est une habileté spécifique, génétiquement déterminée, et imperméable aux stimulations externes (impulsion <i>inside-out</i> , vision modulaire des compétences).	Le langage dépend de mécanismes cognitifs généraux. Il fait partie intégrante de la cognition, en dépend des expériences (élan <i>outside-in</i> , vision interactionnelle des aptitudes).
Les structures neuronale et linguistique sont constituées de modules autonomes. Encapsulés, ils sont ouverts aux informations d'entrée, mais restent étanches à celles provenant des autres modules (approche boxologique).	L'architecture cérébrale reflète celle du langage : les divers modules interagissent les uns avec les autres, mettant en œuvre des modalités complémentaires et/ou compétitives (approche connexionniste).
L'organisation formelle des langues préside. La signification est évacuée au profit de la syntaxe, arcane générateur du langage. Le sens est prévisible : il est généré de la syntaxe, qui l'héberge (conception désincarnée et fixiste du langage).	L'organisation conceptuelle du langage est décortiquée. Les composantes linguistiques entretiennent des relations d'interdépendance ; toutes concourent à la construction du sens, objet d'instigation du linguiste. Le sens est appréhendé par les sens et par le corps (notion de corporéité) ; dynamique, il s'inscrit dans l'immédiateté de la situation (T ₀).
La grammaire est universelle et innée. Elle s'inscrit dans un module neuronal spécifique et autonome. La compétence, réalité mentale universelle, transcende la performance (approche binaire ⁹⁴ : <i>tertium non datur</i>).	La grammaire sur construit dans et par l'usage autour d'unités spécifiques des langues particulières. La dichotomie compétence/performance est effacée.
Le langage a une fonction représentationnelle : il sert avant tout à penser.	Le langage a une fonction socio-pragmatique : c'est un vecteur de communication interpersonnelle.
L'apprentissage de la grammaire est la clé de voûte de l'acquisition du langage. Il ne peut qu'être inné, au vu de la pauvreté du milieu.	L'acquisition du langage est multinivelée. Elle est indicée au développement cognitif et aux expériences interactionnelles, riches de stimulations en tout genre.
La procédure créative du langage renvoie au fait que l'enfant est capable de générer une infinité de phrases correctes, d'un nombre fini d'éléments.	La procédure créative du langage réfère à la variété des usages, souvent idiosyncrasiques à l'enfant.
Les erreurs de performance sont dues à des déficits attentionnels et maturationnels, et doivent être corrigées pour rendre hommage aux compétences, unifiées dès la naissance	Les écarts de l'enfant résultent d'un travail réflexif : il traduit des concepts non grammaticalisés dans sa langue, c'est pourquoi ces formes sont spécialement intéressantes pour accéder à ses représentations mentales.

⁹⁴ Comme Saussure (1916), qui établit une frontière nette entre la langue, qui renvoie au système constitué par les signes linguistiques (ou la compétence pour Chomsky, si ne n'est que pour Saussure le système reste indépendant du locuteur), et la parole, qui renvoie à ses usages (ou les *performances* pour Chomsky).

1.2.4. L'énonciation, une théorie de l'altérité à la rencontre des méthodes empiriques et introspectives

À la même époque, de l'autre côté de l'Atlantique, un autre ponte et grand précurseur lui aussi dans son domaine⁹⁵, restera quant à lui perplexe sur la légitimité d'étayer les analyses linguistiques de considérations d'ordre cognitif, du fait de l'ambiguïté inhérente à ce concept⁹⁶ :

(...) un terme tel que cognition se révèle d'une dangereuse ambiguïté, car il est employé pour renvoyer à l'activité mentale, à la simulation, avec toute une série de réductions incontrôlées entre l'activité de représentation et l'activité neuronale, pour ne donner qu'un exemple » (Culioli 1990, T.1 : 12-13).

Le programme de modélisation de Culioli ne porte pas non plus sur les sujets énonciateurs, qui sont des *produits* des opérations et non des agents qui cherchent, comme pour Benveniste, à s'approprier l'appareil formel de la langue ; la théorie des opérations énonciatives de Culioli (TOE) n'a donc pas de visée à proprement parler pragmatique. Culioli refuse de faire de sa théorie une revue des opérations cognitives impliquées dans l'acte de langage. La frontière épistémologique qu'il trace là ne l'empêche pas de prendre acte des opérations cognitives en jeu dans le processus de grammaticalisation des représentations mentales, perceptibles dans les traces matérielles que sont les marqueurs (i.e., la matérialisation des notions du niveau I vers le niveau II, le seul qui présente traces matérielles observables) :

(...) le terme marqueur renvoie à l'indication perceptible d'opérations mentales, qui font passer du niveau I, dont nous n'avons que la trace, au niveau II qui est précisément le lieu où s'agencent les traces sous forme d'énoncés. (Culioli 1993, T.2 : 162).

Ce battement entre signes linguistiques et marques qui portent des traces d'opérations mentales brouille quelque peu les pistes ; et, sans surprise, les culioliens se divisent sur les enjeux cognitifs de la TOE : Franckel, Lebaud, ou Paillard (cités dans Valette 2004) considèrent que les outils métalinguistiques de Culioli sont irréductibles à des opérations mentales, alors que Desclés, Bernard, ou Victorri (*id.*) essaient au contraire d'en extraire l'essence cognitive. S'il est certes loisible de

⁹⁵ Mais s'exportant difficilement outre-mer, sans doute en raison de conflits avec les linguistiques cognitives qui y font un relatif consensus.

⁹⁶ La TOE porte effectivement sur les opérations constitutives des énoncés, et non sur les sujets énonciateurs eux-mêmes, qui font partie eux même de ces opérations (Franckel & Paillard 1998).

trouver des substrats mentaux à la TOE, et que des parallèles s'établissent naturellement avec d'autres modèles plus ouvertement situés à l'interface langage/cognition – notamment dans leurs outils topologico-dynamiques⁹⁷ (Desclés 1994) – il nous semble toutefois que la TOE reste avant tout un programme de modélisation des formes matérielles de la langue (i.e., les agencements circonstanciels des *occurrences* du niveau II), sans véritablement chercher à capturer leurs origines « organiques » (Culioli 1990, T.1 : 130). Au mieux, des connexions entre les niveaux linguistiques (II) et cognitif (niveau I) pourraient être spéculées, à condition que les outils métalinguistiques (du niveau III) soient assez performants pour couvrir les procédures de représentation et de calcul engagés dans la construction de la référence (Culioli 1990, T.1 : 24). Ce morcellement des niveaux le distingue des grammaires cognitives, qui conjuguent représentations métalinguistiques et représentations mentales. La vigilance de Culioli devrait nous inspirer : étant admis que le niveau des représentations mentales (I) est largement inaccessible, nous ne prétendons pas à établir des corrélations strictes entre le langage et les processus cognitifs constitutifs de cette activité ; tout au plus nos observations nous permettront-elles d'émettre des hypothèses sur quelques-uns de leurs liens, en harmonie avec la pensée culiolienne :

L'espoir, c'est que le niveau III sera dans une relation d'adéquation (de correspondance) au niveau II, telle que, par le biais de cette relation explicite entre II et III, nous puissions simuler la correspondance entre I et II. (Culioli 1993, T.2 : 23)

À l'instar des cognitivistes 'dissidents', ce personnage iconoclaste n'hésite pas à s'engager dans un dialogue pluridisciplinaire – ce qui, pour l'époque, est suffisamment rare pour être souligné. Il entre en collaboration étroite avec des spécialistes issus d'horizons divers (notamment avec Bresson et Laplanche, célèbres psychologue et psychanalyste, ou encore avec Grize, non moins fameux logicien ; Forest 1990, Fuchs 2004). Cette interaction de perspectives ingénieusement éclectiques le place dans un cadre théorique qui rappelle les LC d'outre-mer, aussi axées sur la dimension symbolique du langage : à rebours de l'opinion admise qui attache depuis l'Antiquité une visée téléologique au langage et défend une

⁹⁷ Certains cognitivistes de la côte ouest utilisent également des outils topologiques (Desclés 1994), opérant sur des lieux abstraits (i.e., notionnels mais aussi aspectuels, temporels, modaux, spatiaux...). Voir C. Rossi 2010, pour une analyse topologique de l'acquisition de la notion de mouvement par le jeune enfant, en français et en anglais.

modélisation abstraite des catégories, les approches énonciatives et cognitives de deuxième génération entrevoient un processus (et non plus une forme) dynamique, modelé en situation d'énonciation – mais sans jamais se stabiliser totalement. Les catégories se forment et se reforment dans leurs contextes d'usage et en fonction des représentations des usagers. Ces points de convergence ne doivent pas nous faire oublier que ces modèles sont distincts ; chacun a ses propres outils métalinguistiques⁹⁸, tous délestés de l'empreinte cartésienne et de la teinte vériconditionnelle des grammaires formelles : ceux de la mouvance cognitive sont décrits en filigrane dans ce texte ; quant à la TOE, elle s'est largement inspirée de la diagrammatique topologico-dynamique de Thom (1974) pour se construire un modèle heuristique et métalinguistique original, sans craindre de recourir à l'introspection (Valette 2004). La relation fondamentale est celle du repérage : les occurrences sont déterminées en étant localisées au sein de l'énoncé, dans une relation d'altérité avec un élément repère – par identification, rupture ou décrochage avec lui. En dehors de ce système relationnel, elles restent indicibles ; un mot isolé ne peut donc acquérir de valeur référentielle : il demeure prisonnier de la polyédricité de son ensemble notionnel.

Cette relation de repérage fut dans un premier temps constitutive du modèle culiolien, rendant compte à elle seule de la matérialisation de l'une ou l'autre facette de la notion en une occurrence particulière – mais non stabilisée (cf., *infra*). Puis, au fil du temps, la réflexion, plus introspective, a priorisé les modes de structuration interne des domaines notionnels – établissant par la même occasion des points de contact toujours plus nombreux avec les théories prototypistes contemporaines, on l'a vu. Les concepts de type/centre organisateur, d'attracteur et de gradient se sont peu à peu substitués aux relations de repérage. Les modes de constitution des domaines notionnels et les rapports des occurrences à ces ensembles ont été investis plus spécifiquement : les occurrences, envisagées comme des réalisations particulières de la notion, se constituent en classes structurées autour d'un pôle organisateur. Dynamiques⁹⁹, leurs valeurs varient d'un individu à l'autre, et dépendent des mises

⁹⁸ Les théories énonciatives franciliennes et cognitives étasuniennes s'opposent en ce que les premières s'attachent à un formalisme topologique largement inspiré du modèle mathématique des catastrophes de R. Thom, alors que les secondes ont une approche plus ouvertement iconique (Valette 2003).

⁹⁹ Se rapprochant en cela des théories de prototypes et des approches constructionnistes (voir la dynamité des *infra*, admettant toutes des modes de réalisation approximatifs et modulables des faits de langue, et constituant

en mouvement que l'énonciateur décide d'orchestrer en T₀. La souplesse de ce modèle nous sera très utile pour analyser des productions orales spontanées, *a fortiori* enfantines, où l'on peine souvent, lorsqu'on fait le choix de ne pas recourir à des processus de reconstruction des énoncés originaux, à classer les faits de langue dans des ensembles préétablis.

2. POUR UN ENGAGEMENT PLURIDISCIPLINAIRE, FEDERE DANS UNE EPISTEMOLOGIE DE L'USAGE

- *'if a fish came to ME, and told me he was going a journey, I should say "With what porpoise?"*

- *'Don't you mean "purpose"?' said Alice.*

- *'I mean what I say,' the Mock Turtle replied in an offended tone.*

Lewis Carroll, Alice's Adventures in Wonderland.

Les extraits de nos données exploités au chapitre précédent ont mis en lumière certains des biais inhérents aux filtres formels : en projetant des valeurs adultes sur les form(ul)es enfantines, leur signification originelle est non seulement tronquée, mais on perd aussi de vue les divers stades par lesquels l'enfant passe pour s'approprier le langage. Or les innéistes procèdent précisément ainsi : ils recherchent avant tout l'unité d'un système derrière la diversité des usages, et restaurent les invariants sémantiques des signes. Ils vont même jusqu'à rétablir les éléments « manquants » (morphèmes liés ou libres, constructions...) des énoncés « incomplets ». Dès lors, il serait bien malaisé de restituer les pratiques réflexives de l'enfant ; tout au plus pourrait-on retracer le travail introspectif du linguiste...

Les théories de l'usage tracent des voies adjacentes au modèle descriptif béhavioriste, et compétitives aux principes formels abstraits des mentalistes, en ne se focalisant plus sur les compétences initiales d'un locuteur idéal, mais sur les usages effectifs et les conditions situationnelles globales (i.e., sensori-motrices, physiques, psychiques, mentales, affectives et sociales) de leurs élaborations. Elles se désolidarisent irrémédiablement du paragon rationaliste¹⁰⁰ hérité de l'Antiquité,

de ce fait des outils opérationnels grâce auxquels des unités très hétérogènes pourront être uniformisées, en tenant compte des variations contextuelles.

¹⁰⁰ Philosophie que Descartes développera largement.

que Chomsky a dans une substantielle mesure renouvelée¹⁰¹. Des études très éclectiques sont menées sous l'égide de cette griffe ; l'indice fédérateur de ce courant extrêmement éparé, tant de par le nombre d'auteurs qui s'y rattachent que par les thèmes abordés et les problématiques engagées, est l'*usage*¹⁰², devenu ici constitutif des apprentissages. Ceux-ci se développent coextensivement aux relations expérientielles que l'enfant noue avec son environnement – point sur lequel théories de l'usage et TOE se recourent, puisque, Culioli le dit lui-même :

There can be no theory of language that denies the grounding of languages in situations.
(1995 : 5)

Le récit épistémologique de cette mouvance hybride et multidisciplinaire affiliée aux grammaires cognitives se déploie entre les ombres croisées d'un legs ontologique¹⁰³ que, dans sa globalité, elle refuse, et de principes auxquels elle se cantonne en se les réappropriant librement. Tel est le cas de celui de la productivité infinie : l'idée est accréditée, mais elle est épurée de son fondement génétique. S'il est admis que des séquences inédites sont créées en nombre exponentiel sur la base d'un inventaire fini de données, elles ne sont pas pour autant générées automatiquement d'un jeu réduit de règles « grammaticales », si l'on osait dire. Le processus de créativité productive serait autorisé de par les expériences dialogiques de l'enfant, qui se constitue, avec l'aide de ses parents, un répertoire de constructions suffisamment consistant pour en extraire des régularités. Il fera alors des analogies en repérant des schémas récurrents desquels il abstraira des patrons généraux de plus en plus schématiques/de moins en moins substantivés (pour reprendre le couplage dichotomique de Guignard *infra*), puis les réutilisera dans d'autres contextes.

¹⁰¹ Notamment dans son exploitation de la dichotomie compétence-performance : les erreurs de performance sont corrigées en utilisant les compétences *rationnelles*, internalisées dans la GU.

¹⁰² Plus proche des performances que des compétences de Chomsky.

¹⁰³ i.e., le paradigme cognitiviste « classique » de Chomsky.

2.1. La grammaire de construction, une alternative aux grammaires formelles

The totality of our knowledge of language is captured by a network of constructions. (Goldberg 2003 : 219)

Like almost all other branches of Cognitive Linguistics, Construction Grammar is not a single, neatly delineated model of grammatical description ; it is rather a bundle of closely related but at the same time competitive approaches. (Geeraerts 2006 : 466).

Approche empirique ne rime pas avec méthode décousue et volubile, construite, déconstruite et reconstruite au hasard des données ; un modèle suffisamment solide¹⁰⁴ et des modes d'investigation appropriés sont la clé de voute d'analyses cohérentes – et donc d'études recevables. Les théories constructionnistes (ex., Croft 2001, Fillmore 1985, Goldberg 1995, Kay, Tomasello 2003), fleuron plus récent du paradigme de la linguistique cognitive, né de l'inévitable implosion d'un courant tout à la fois monolithique et fédérant un nombre impressionnant de chercheurs extrêmement actifs, offre semble-t-il un cadre théorique convivial, dans le lit duquel les spécificités de nos échantillons seront respectées. Le concept éponyme conférant à cette approche son unité et qui sera notre outil métalinguistique pour décrire et analyser des codes complexes, relie invariablement les formes à leurs significations. En cela, rien de bien révolutionnaire : les catégories grammaticales peuvent aussi se targuer d'être des paires « forme-sens »¹⁰⁵. Mais, à l'inverse des constructions, ce sont des symboles formels qui restent rigidelement associés à des invariants sémantiques abstraits ; or, ce modèle résiste difficilement aux avancées scientifiques : ses limites ont maintes fois été éprouvées, de surcroit sur la langue orale, qui se prête mal au jeu des découpages formels abstraits.

À une épistémologie du compartimenté, du statique et du linéaire, il apparaît, à l'épreuve des phénomènes, qu'il faut substituer une épistémologie de l'interactif, du dynamique et du non-linéaire, dans une dialectique complexe du rigide et du malléable, où se nouent et se dénouent des figures du stable et de l'instable, à travers la plasticité régulée du langage. (Culioli 1995, cité dans Franckel & Paillard 1998 : 62)

¹⁰⁴ Qui n'est pas incompatible avec un modèle hybride empruntant divers paradigmes théoriques.

¹⁰⁵ Hormis dans les approches modulaires massives, où les formes et leur significations sont en général générées par la syntaxe.

Attachées à se démarquer de ces classifications au parfum suranné, les Théories des Prototypes imaginèrent des systèmes perméables, articulés dans une optique de continuité et non plus de rupture, et reliés les uns aux autres par des zones floues/indéterminées (cf., chapitre I) – ce qui permit une homogénéisation de leur objet, puisque des éléments *a priori* disparates ou ne naviguant dans aucune sphère précise (p. ex., adjectifs dit relationnels) purent être classés ensemble. Les approches énonciativistes (cf., *supra*) et constructionnistes adhèrent elles aussi aux prémisses de faits de langue malléables, modulés selon leurs contextes d’usage, et déterminés par les représentations et les croyances encyclopédiques des locuteurs. Ainsi affranchie du lourd héritage taxinomique de la Grèce antique, cette « ligue anti formelle » entérina les profonds changements intervenus dans le domaine des sciences linguistiques, suite au morcellement du paradigme cognitiviste et à la chute subséquente de l’hégémonie formelle des grammaires génératives-transformationnelles.

Les principes constructiques s’appliquent à toutes les catégories : quelle que soit sa nature, plutôt lexicale ou plutôt grammaticale, une construction matérialise systématiquement un espace conceptuel, et apparie forme et significations/fonctions/domaines cognitifs ; il n’existe donc pas d’éléments « vides de sens » dans un tel cadre (p. ex., *dummy pronouns*, ou la copule dite « vide » dans les constructions attributives). Lexique et grammaire se situent sur un *continuum* : les constructions dites grammaticales/schématiques encodent elles aussi des concepts, tout comme les constructions lexicales, qui ne négligent quant à elles pas la valeur fonctionnelle de ses unités ; les connaissances linguistiques sont constituées d’un réseau de constructions (lexicales et grammaticales), dont les pôles, s’ils sont contigus et ont des frontières poreuses, n’en restent pas moins qualitativement différenciés : les constructions syntaxiques, minimalement substantives et maximalement schématiques, organisent les constructions sémantiques, minimalement schématiques et maximalement substantives (Guignard 2010) :

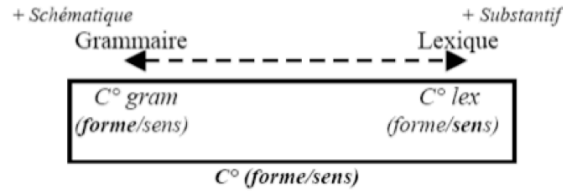


Figure 2. Continuum lexico-grammatical des constructions (Guignard 2010)

Cet holisme méthodologique absout le traditionnel clivage qui conduisit aux considérations formalisantes des innéistes et à leur surévaluation du rôle de la syntaxe. Une fois la tension lexique/grammaire dépassée, il est plus aisé de se concentrer sur le contenu conceptuel des unités de la langue, sans forcément chercher à les étiqueter « référentielles » ou « fonctionnelles ». S'il est indubitable que les séquences dites lexicales ou grammaticales (prototypiques, du moins) sont qualitativement distinctes, il paraît ambitieux de les classer coûte que coûte dans l'un *ou* l'autre ensemble, sans admettre des points de chevauchement...¹⁰⁶ En posant, en prémisses, des unités sémiotiques bifaces, c'est un concept cher aux structuralistes qui est revisité – repris de Saussure (cf., *forme/signifiant, sens/signifié*) : « Vous n'avez plus le droit de diviser, et d'admettre d'un côté le mot, de l'autre sa signification » (Saussure 1891 : 93). Une fois encore, une distance est prise avec les thèses de modularité massive, qui expulsent la sémantique d'un système où la syntaxe est l'arcane générateur, et où les formes linguistiques ne sont plus que des signifiants (« *sign-vehicles* », Ogden, Richards, cités dans Rastier 2011) – les signifiés étant inscrits dans les représentations mentales, qu'il appartient au psychologue d'analyser (« *étudier la sémantique, c'est étudier la psychologie cognitive* », Jackendoff 1983, cité dans Rastier 2011).

La signification des constructions se constitue dans la réciprocité intersubjective et énonciative. Seul l'usage permet de circonscrire les traits multivariés (i.e., phonologiques, sémantiques, syntaxiques, pragmatiques, encyclopédiques) de ces formes schématiques – tout à fait ponctuellement d'ailleurs, puisqu'ils sont à même de se réorganiser à chaque instance énonciative. Cette

¹⁰⁶ Prenons le cas des adjectifs possessifs, que l'on a exclu dans cette étude justement sous couvert de leur « alexicalité » ; or il pourrait être argumenté qu'ils présentent un niveau de lexicalisation suffisant pour être rangés dans la classe des éléments lexicaux, puisqu'ils actualisent certes le noms, mais le colorent aussi d'une valeur référentielle en renvoyant au possesseur. Là aussi, les frontières entre catégories lexicales et grammaticales ne sont pas strictes.

immédiateté du sens nous complique certes la tâche : chaque instance étant unique, toute tentative de généralisation devient extrêmement périlleuse et doit être faite avec la plus grande prudence. C'est d'ailleurs là un des points faibles des approches linguistiques de facture cognitive :

(...) les mots n'ont plus pour sens que les conceptualisations des locuteurs, et les énoncés sont des scènes (ou des mises-en-scène) d'événements conceptuels. Chacune de ces scènes constitue une lecture singulière du monde tel que le locuteur se le représente – celui-ci met en relief, relègue ou affadit des objets et des procès. (Guignard 2012 : 13).

Cependant, si la signification des mots est labile, elle n'en est pas moins suffisamment convenue pour s'inscrire dans le « terrain commun » (« common ground », Clark & Brennan 1991) des locuteurs, et leur permettre de se comprendre. Comment l'enfant restreint-il, alors, la valeur des formes, et ne va-t-il pas, par exemple, intervertir les référents auxquels elles renvoient ? En accord avec l'hypothèse de corporéité/énaction (« embodiment »), il utiliserait son corps et ses sens pour s'ouvrir à la lecture de son environnement et à la visualisation de la parole. Les concepts sont assimilés en grande partie grâce aux images kinesthésiques qui se forment dans son esprit, qu'il associera à leurs signes, et restreindra donc le choix des constructions. Ces formes, labiles mais cohérentes, sont particulièrement intéressantes dans la mesure où elles restituent des bribes du monde conceptuel de l'enfant, à travers les marques qu'il laisse en s'en saisissant. De là, il nous est permis de partir très prudemment à la recherche de ce que pourrait être son monde...

Voyons comment cette notion de construction peut-être appliquée à nos échantillons, et permet de suivre plus finement les premières structurations des énoncés que ne le feraient les traditionnelles catégories grammaticales, qui nous obligeraient à segmenter leurs énoncés selon des normes étrangères à l'enfant. Les premiers segments constitués d'adjectifs dans nos données sont composés d'unités lexicales simples, qui encodent des concepts saillants pour l'enfant. Tel est le cas de l'item « chaud/hot », attribut physique facilement accessible sensoriellement – contrairement à d'autres adjectifs de ce groupe (ex., « juicy », 3.09, cf., typologie de Dixon 1982, reprise au chapitre IV). De fait, les trois enfants verbalisent très tôt le concept de chaleur, et c'est même le premier adjectif que l'on a pu extraire du corpus

Madeleine. Cette forme lève le voile sur l'importance de ce concept dans l'univers de la petite fille ; c'est une des premières propriétés qui est lexicalisée de ses images schématiques – en admettant, avec Mandler (1992) que ce sont ces images qui servent de base de lancement au langage : les enfants souhaiteraient parler des informations relationnelles qu'elles contiennent (ils voudraient donc avant tout exprimer le contenu de leurs pensées, plus encore que d'agir sur leur entourage et obtenir quelque chose d'eux), et c'est pour cela même qu'ils commenceraient à parler. Excepté dans le corpus Ella¹⁰⁷, cette forme n'est toutefois pas très fréquente (13 occurrences pour Madeleine, 5 pour sa mère ; 19 pour Ella, 38 pour son père ; 3 pour Lily en anglais, aucun en français, et 2 pour sa mère). Voici les constructions dans lesquelles « chaud » se trouve dans le corpus Madeleine :

Extrait 14. Constructions avec « chaud » de Madeleine

Madeleine (1;04) : <i>chaud</i> – énoncé holophrastique –
Madeleine (1;04) : <i>c'est chaud</i> (ʃø:ʃa) (repris deux fois) – énoncé holistique –
Madeleine (1;10) : <i>ə@fs chaud le le pull !</i> – énoncé analytique –
Madeleine (2;10) : <i>parce que pour avoir chaud.</i> – marqueurs fonctionnels apparaissent, proposition argumentation –
Madeleine (2;10) : <i>et le vieux monsieur elle est il dit : « elle est trop chaude » !</i> – discours rapporté –
Madeleine (2;11) : <i>oui mais mais c'est trop chaud.</i> – argumentation : opposition + haute valeur de la propriété –
Madeleine (2;11) : <i>non parce que parce que c'est trop chaud !</i> – argumentation : cause + haute valeur de la propriété –
Madeleine (3;10) : <i>si elle était chaude la neige ?</i> – énoncé interrogatif –
Madeleine (3;10) : <i>et que la neige elle est chaude.</i> – énoncé déclaratif –
Madeleine (3;10) : <i>oui mais si elle est pas chaude ?</i> – énoncé interrogatif –
Madeleine (3;10) : <i>j' ai, j' ai envie d(e) mett(r)e des bottes chaudes.</i> – énoncé déclaratif –

¹⁰⁷ Cette propriété est plus fréquemment utilisée par Ella et son père du fait de situations de communication essentiellement organisées autour des repas.

Évolutives, les constructions permettent, sans reconstruire les énoncés de l'enfant, de suivre son évolution langagière, en conformité toujours plus grande avec le modèle parental. Elles s'élaborent dans le contexte linguistique et extralinguistique global ; c'est celui-ci qui va nous intéresser à présent.

2.2. Constructions et cadres sémantiques

Les adultes offrent un support précieux en adaptant leur attitude communicationnelle à leurs jeunes partenaires, les invitant ainsi à se rapprocher du modèle explicitement déployé. Ainsi guidé, l'enfant décomposera ses énoncés holistiques en unités distinctes, puis les étayera d'arguments nouveaux (cf., exemples « chaud », *supra*). Ils s'articuleront peu à peu en unités paradigmatiques productives, où sens et formes sont couplés. Une grammaire cohérente émergera, par l'intermédiaire d'îlots de construction de plus en plus structurés (Tomasello 1992). On ne manquera pas de revenir sur le rôle essentiel tenu par les parents, partenaires sociaux, mais aussi et peut-être surtout, affectifs. Le point de notre propos concerne ici le cadre linguistique et conceptuel dans lequel les constructions s'élaborent, puisque c'est ce double ancrage qui nous semble le plus apte à rendre compte des premiers développements, et à expliquer les modes de structuration successives des catégories, telles qu'elles nous apparaissent dans les données – d'idiosyncrasiques et transitoires à traditionnelles et stabilisées¹⁰⁸ – et non telles qu'elles devraient être en regard d'une norme étrangère à l'enfant, ou d'une compétence qui reste à ce jour tout à fait hypothétique. La question qui va plus particulièrement nous intéresser est la suivante : comment l'enfant construit-il des phrases 'sensées' – préalable à toute communication – et ne va-t-il pas associer des concepts antinomiques ? La théorie des cadres sémantiques développée par Fillmore (1976) a su apporter, il nous semble, une réponse convaincante, ou plus réaliste en tout cas, que le récit innéiste, dépeignant de manière jolie il est vrai, le nouveau-né comme un linguiste chevronné qui organise les catégories grammaticalement dès les premiers âges, et les combine selon un jeu de calculs symboliques abstraits. Fillmore, figure emblématique du mouvement né en réaction au syntaxo-centrisme des premiers cognitivistes, propose

¹⁰⁸ Sur ce point, on renvoie plus particulièrement aux catégories émergentes de Clark (2001).

un système interactionniste¹⁰⁹, solidaire de l'expérience, au cœur duquel repose la sémantique. Les catégories, spécifiques à chaque langue, sont construites dans et par l'expérience ; les mots sont interprétés les uns à la lumière des autres, dans le cadre global où ils s'agencent : l'interprétation de l'un ouvre droit à celle de tous les autres. Ce cadre est dépendant de son statut cognitif¹¹⁰ ; c'est lui qui va permettre au locuteur de faire le lien entre éléments (« frame elements ») qui y figurent – et donc de produire des phrases sensées :

(...) a frame is a cognitive structuring device, parts of which are indexed by words associated with it and used in the service of understanding. (Petrucci 1996)

L'enfant assoirait ses apprentissages dans ces cadres, lui aussi ; on peut imaginer que le réseau de constructions qu'il s'est constitué au préalable lui servira de patron, duquel il induira le sens des formes inconnues. Les extensions sémantiques générées dans ces cadres lui permettent de faire le lien entre les éléments cadres, qui seront, d'une part, interprétés en contexte de compréhension et, d'autre part, sélectionnés avec la cohérence nécessaire en situation de production (ex., *adjectifs de propension humaine + entité humaine ; adjectifs dimensionnels + entité mesurable*). Empruntons ce schéma à François (2010), qui montre bien comment les réseaux sémantiques se déploient autour de deux verbes, dont la signification est très proche en anglais et en français, et appellent des unités lexicales bien précises :

¹⁰⁹ Qui n'est pas sans rappeler celui de Culioli, fondé sur les relations de repérage *dans* l'énoncé, et en dehors duquel ils restent indicibles (car non repérés dans leur domaine notionnel).

¹¹⁰ Dans les premières versions de la théorie, les signes étaient dyadiques, non pas au sens saussurien, mais avec d'un côté les entités linguistiques (contenues dans le cadre, « *frame* »), et de l'autre les catégories conceptuelles (dans la scène, « *scene* »). Puis, le cadre est devenu le système cognitif global, au sein duquel les mots sont interprétables.

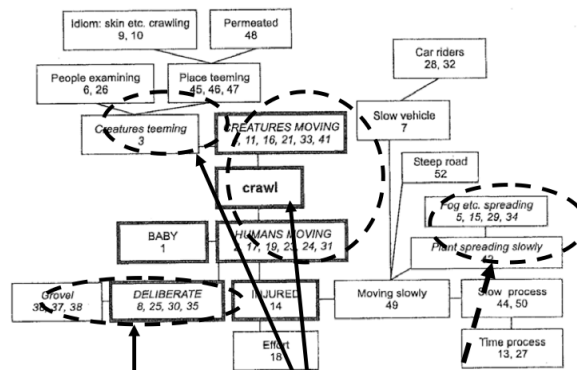


FIG. 5.5. Semantic network for the verb *crawl*

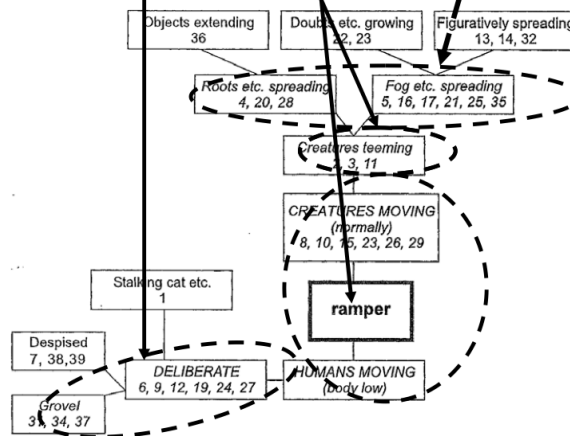


FIG. 5.8. Semantic network for *ramper*

Schéma 4. Réseaux sémantiques de "crawl" et "ramper"

2.3. Isomorphisme des modèles sémantico-cognitifs

Les cadres sémantiques de Fillmore présentent des points de contact avec les « schémas » de Mandler (1979) ou de Van Valin (1993), les « routines cognitives » de Bybee & Scheibman (1999), les « schèmes sémantico-cognitifs » de Desclés (1993), les « structures conceptuelles » de Langacker, les « espaces mentaux » de Fauconnier, et les « exemplaires » d'Abbott-Smith & Tomasello (2006), Batali (2002), Bod (2009) & MacWhinney & Bates (1987). Par-delà leurs spécificités¹¹¹, tous ces concepts encodent des structures sémantiques complexes, étroitement solidaires de leurs fonctions cognitives. En outre, tous ont l'avantage d'être opératoires sur des données naturelles qui ont été soumises aux usages particuliers des participants. Ils se distinguent en ce sens des modèles abstractionnistes, opératoires quant à eux seulement au prix de reconstructions – légitimes est-il argumenté, puisque c'est un système de représentations unifiées et une conception fixiste du sens, étanches

¹¹¹ Qu'on ne retracera pas ici, pour des questions de concision. On soulignera juste que l'apprentissage basé sur des exemplaires est le seul à avoir un pouvoir récursif.

aux interprétations et aux formulations personnelles, qui sont promulgués. Les modèles sémantico-cognitifs leur opposent des représentations concrètes et détaillées, qui seront graduellement grammaticalisées, puis apprises sous forme d'exemplaires. Bien qu'il ne soit pas doté d'un système grammatical stabilisé, l'enfant se constitue néanmoins très tôt un stock de constructions à partir des formules récurrentes/routinières extraites de l'input. D'abord associées à des contextes spécifiques, elles s'en désolidarisent lorsque des représentations mentales auront été abstraites des unités ; elles pourront alors être utilisées dans des contextes linguistiques semblables, et se constituer en réseaux paradigmatiques de plus en plus abstraits. Dès l'instant où elles sont devenues ainsi productives, on pourra les considérer comme acquises.

Un développement qui se constitue autour d'unités lexicales spécifiques et qui s'étoffe dans des cadres schémas/cadres lexicaux/formules routinières/exemplaires, est implémenté : le lexique nouveau est traité par le filtre des informations extraites de ces séquences sémantico-cognitives, par analogie sémantique. Les patrons dégagés de ces formules récurrentes permettent en outre de jauger des contextes dans lesquels des unités ou des constructions peuvent être insérées. Ainsi, lorsque la mère de Madeleine lui demande : « C'est de quelle couleur ça ? » (routine/schéma utilisé pour inciter sa fille à désigner une couleur en associant la forme à sa signification), l'enfant lui répond : « bleu ça » (1;9). Madeleine reprend et reformule le patron de sa mère, en substituant « bleu » à « couleur » – répondant ainsi directement à la question posée. De la même manière, lorsque sa mère lui demande : « Il est où le poisson tout bariolé ? » (Madeleine, 2;02), elle utilise la routine *Il/elle est où le/la + NOM OBJ* – structure marquée par rapport à *Où est le...* puisqu'elle thématise l'objet par une procédure de dislocation. Le pronom « il » est un mot-outil redondant : sa seule fonction est d'annoncer une information de type rhématique (la mettant ainsi cataphoriquement en relief), autour de laquelle la conversation va alors pouvoir se déployer. Quelques mois plus tard, Madeleine va utiliser des formules plus conventionnelles (cf., Madeleine 2;02 : « ça c'est bleu » ; « ça c'est jaune »). Les informations judicieusement extraites des cadres qu'elle a assimilés lui ont permis de s'accorder plus justement avec le langage entendu.

Illustrons, en parcourant chronologiquement nos données, comment un apprentissage basé autour d'unités spécifiques (ici, le lexème « bleu ») peut évoluer en cinq mois :

Extrait 15. Constructions autour de l'item lexical « bleu » (Madeleine, 1;7-2;2)

1. Madeleine (1;07) : bleu.
2. Madeleine (1;07) : ə@fs bleu !
3. Madeleine (1;07) : bleu ça !
4. Madeleine (1;10) : coussoupe il est bleu.
5. Madeleine (1;10) : ə@fs bleu là !
6. Madeleine (1;10) : une tasse bleue.
7. Madeleine (1;11) : le cheval bleu.
8. Madeleine (1;11) : le cheval bleu là !
9. Madeleine (1;11) : le bleu là !
10. Madeleine (1;11) : montrer le bleu.
11. Madeleine (2;01) : ça c'est bleu.
12. Madeleine (2;02) : jaune ou bleu.

- À 1;07 :

« Bleu » est d'abord utilisé holophrastiquement, sans, et avec filler (1.1 & 2). La situation dialogique est la suivante : Madeleine regarde une clé jaune et dit : « bleu » (1.1). Cette caractéristique distinctive la discrétise de l'ensemble générique des clés (aucune autre clé n'est visible dans l'environnement, donc elle ne sert pas à la distinguer d'un ensemble spécifique) ; elle est localisée par rapport à ce repère, qui lui confère une valeur référentielle spécifique. Sa mère conteste immédiatement cette attribution de propriété délictueuse, la clé étant jaune. Madeleine va alors réaffirmer la position énonciative qui est la sienne, mais en regardant cette fois sa mère (1.2) : le filler conjugué au regard semble avoir pour fonction de marquer la prise de position énonciative de l'enfant, en opposition à sa mère¹¹² (« stance-taking »).

Quelques tours de parole plus loin, « bleu » est utilisé dans une autre construction : alors que sa mère vient de lui dire : « il faut que tu fermes la porte bleue », Madeleine regarde un autre objet (un accessoire cylindrique du jeu d'emboîtement), bleu lui aussi, qu'elle saisit en disant : « bleu ça » (1.3). Il semble que le pronom démonstratif « ça » ait une fonction de détermination distinctive dans ce contexte : il permet à l'enfant de désigner l'accessoire de couleur bleu (dont elle ne connaît pas le label nominal), en

¹¹² Rejoignant l'hypothèse de Morgenstern (2009c).

le comparant à la porte, bleue elle aussi. Sans ce pronom, l'énoncé de Madeleine aurait été ambigu : comment savoir si « bleu » réfère métonymiquement à la porte, thème du discours, ou à cet accessoire bleu, élément nouveau de la conversation ?

- À 1;10 :

Les objets supports de la propriété sont à ce stade spécifiés, soit verbalement (1.4 & 6) soit gestuellement (1.5). La couleur n'est plus utilisée holophrastiquement : elle endosse une fonction adjectivale plus traditionnelle se dessine, objets et propriétés sont explicitement mis en relation. Des paradigmes se forment autour de « bleu », qui devient productif : il est utilisé tantôt en fonction épithétique tantôt en fonction prédicative, et modifie divers supports nominaux.

- De 1;11 à 2;2 :

De nouvelles constructions s'agencent autour de l'item lexical « bleu », les supports se diversifient, et divers choix syntagmatiques sont proposés (cf., « jaune ou bleu », 1.12) ; « bleu » est devenu productif à part entière : il peut être considéré comme acquis à ce stade.

Ces quelques instantanés de constructions qui se complexifient graduellement autour de l'item « bleu » déconstruisent la thèse de catégories grammaticales motivées dès les premières lueurs langagières : les formes que l'enfant crée alors lui sont personnelles ; leur ancrage est perceptuel et fonctionnel plutôt que formel et abstrait. Il se constitue ainsi un stock d'expressions conceptuellement saillantes et cognitivement accessibles pour lui ; elles gagneront en abstraction et seront le fruit d'opérations¹¹³ toujours plus complexes, coextensivement au développement de ses capacités d'induction, de généralisation et de catégorisation.

¹¹³ Pour reprendre un métalangage culiolien. On verra tout au long de ce travail que des ponts peuvent être tracés entre la TOE et la linguistique cognitive, deux familles théoriques dont l'orientation symbolique et les fondements empiriques non formalisants leur confère une pertinence intéressante dans l'exploitation de données naturelles.

2.4. Catégories perceptuelles, conceptuelles & linguistiques : *continuum* d'une élaboration psychique ?

Comme le petit enfant, le linguiste "pur" ne reconnaît comme bon objet que l'objet partiel. Or le lexicologue tente maladroitement de par les contraintes de sa visée, de faire prévaloir l'objet global, et le principe de réel.

Alain Rey (1977 : 275)

Les configurations antagonistes d'une médiation de type cognitive ou linguistique continuent de soulever de nombreux débats : les expériences perceptuelles informent-elles les catégories des langues (i.e., la pensée détermine la langue : C=>L), ou le monde est-il appréhendé à travers la loupe déformante des catégories grammaticales (i.e., la langue forme la pensée : L=>C) ? Rappelons que Piaget se prononce contre toute forme de contrainte linguistique sur la pensée : les catégories perceptuelles se forment *avant* les catégories conceptuelles, qui se forment *avant* et *informent* les catégories grammaticales – preuve en est la permanence d'objet, acquise avant les catégories qui les désignent. De nombreuses études (ex., Clark 1974, Gopnik & Meltzoff 1987, Mandler & McDonough 1993¹¹⁴) ont confirmé cette chronologie d'émergence :

(...) children develop certain conceptual representations of regularly recurring experiences, and then learn whatever words conveniently code such conceptual notions. (Bloom 1973 : 113)

Les moyens d'investigation de plus en plus performants dont on dispose dans le domaine de la psychologie cognitive (ex., l'exploration manuelle : l'enfant prend plus de temps pour explorer manuellement un objet d'une nouvelle catégorie, Mandler & MacDounough 1993 ; le toucher séquentiel : les objets appartenant à une même catégorie sont successivement touchés trop fréquemment pour que ce ne soit un simple hasard, Mandler & Bauer 1988, Mandler, Bauer & McDonough 1991) ont éclairé d'un jour neuf la discussion que l'on peut faire remonter à Humboldt, figure tutélaire dont Sapir puis Whorf s'inspirèrent : il a pu être montré que les représentations mentales se forment effectivement très tôt, mais qu'elles ne découlent pas strictement des expériences sensori-motrices ainsi que l'a fameusement brossé Piaget (1936, 1937). Mandler (1984) oppose à ce modèle foncièrement inductif un système de représentations mentales *quasi* instantané (cf.,

les schémas, en *supra*) : l'enfant posséderait déjà, à quelques mois d'âge, un système primitif de représentation catégorielle (Slater, Mattock, Brown & Bremner 1991).

La notion de corporéité (« embodiment », Lakoff & Johnson 1999, Gallese & Lakoff 2005, Varela *et al.* 1991), devenue centrale en sciences cognitives, entre en résonance avec l'application sensori-motrice de Piaget : il est admis, dans les deux cas, que le langage est médiatisé par les interactions polysensorielles/sensori-motrices de l'homme avec son environnement¹¹⁵. Mais, si l'épistémologie piagétienne ordonne clairement dans le temps la formation des catégorisations perceptuelles et linguistiques, les auteurs affiliés à la linguistique cognitive contemporaine les articulent plutôt dans une optique interactionnelle (cf., notion de cognition *incarnée*). Sans approfondir plus avant les questions d'ordre chronologique, on retiendra qu'il semble assez peu probable que les premières représentations mentales ne se forment qu'à l'issue des cinq premiers stades sensori-moteurs de Piaget (soit vers 18 mois). Il paraît plus vraisemblable qu'un système de catégorisation primitif se forme plus tôt, sur la base d'attributs¹¹⁶ facilement perceptibles ; c'est à cette seule condition que le jeune enfant sera en mesure de traiter la multiplicité des informations qui lui proviennent de toutes parts. De ce système primitif, naîtront des représentations mentales, qui deviendront concepts un peu plus tard, lorsque catégories perceptives et catégories des langues seront appariées.

L'interface perceptuelle-grammaticale nous occupera dans tout ce travail, et plus spécifiquement lors des analyses des chapitres IV et V ; la question d'une médiation cognitive sera aussi testée alors, dans les limites que nos données, restituant modestement trois systèmes, imposent : s'il s'avère que les premiers concepts verbalisés se recoupent, une certaine forme de pression conceptuelle pourrait être envisagée. Car finalement, de ce débat, le point le plus largement controversé n'est pas tant l'ordre de constitution des différentes formes de catégorisations (au-delà des questions d'âge, qui divisent encore les auteurs, tous s'accordent sur une chronologie de type [perceptuel => conceptuel =>

¹¹⁵ On verra comment certaines propriétés sont conceptualisées grâce aux sens, notamment les adjectifs *chaud/hot*.

¹¹⁶ Grammaticalisées prototypiquement par les adjectifs, d'où l'intérêt d'une étude de ce type pour comprendre quels traits sont saillants pour l'enfant, et l'aident à catégoriser les objets qu'il voit.

grammatical¹¹⁷]), que les contraintes qu'impose la cognition sur les apprentissages (i.e., $C \Rightarrow L$). Des auteures telles que McCune (1992), Bates *et al.* (1979), Bowerman (1994), Hickmann & Hendricks (2006), suggèrent un développement *corrélé* des dispositions cognitives et linguistiques (i.e., $L \Leftrightarrow C$, aux antipodes des théories de modularité massive à laquelle s'attachent les noms de Chomsky ou Fodor, i.e., $L \neq C$). Les variations interlangues fréquemment relevées (ex., Bowerman & Choi 2003, Lucy 1996, Hickmann 2003, Slobin 1982), ainsi que la sensibilité des enfants pour les catégories que leur langue maternelle grammaticalise (Choi & Bowerman 1991, Lucy 1992, Lucy & Gaskins 2001), affaiblissent le postulat du déterminisme cognitif à contraintes universelles d'un Gentner ou d'un Vygotsky.

(...) children are prepared from the beginning to accept linguistic guidance as to which distinctions – from among the set of distinctions that are salient to them – they should rely on in organizing particular domains of meaning. (Bowerman 1985 : 1283).

Les variations interindividuelles de nos données (cf., chapitres qui suivent) déstabilisent les hypothèses de contraintes cognitives universalisantes et de modularité massive/division stricte des compétences. Elles plaident plutôt en faveur d'un lien bi-directionnel entre langage et cognition : les représentations mentales servent de base de lancement au langage, qui se structure, dans une certaine mesure, en fonction de celles-ci. Si nos données nous incitent à tirer de telles conclusions, on restera toutefois prudents quant à leur portée ; elles restent hypothétiques, les outils dont nous disposons nous permettant, au mieux, de révéler les parties émergées des substrats cognitifs.

2.5. Des catégories émergentes en trait d'union aux catégories conceptuelles et grammaticales

Les approches innéistes du langage sont inadaptées à notre étude, nous avons généreusement eu l'occasion de le démontrer dans ce qui précède. Les *scenarii* comportementalistes – plus épisodiquement évoqués car moins pertinents pour évaluer l'épistémologie constructiviste, qui s'est largement constituée en opposition aux théories maturistes – sont *a priori* moins antithétiques. Mais les présupposés sur lesquels ils s'appuient sont au final tout autant rédhibitoires : en assimilant

¹¹⁷ Pour que l'enfant puisse distinguer les mots, il faut bien sûr qu'il soit en mesure de discriminer les objets et les événements du monde, et pour ce faire, il lui faut les percevoir...

l'enfant à un réceptacle passif et son cerveau à une boîte noire, tout le travail réflexif qu'il fournit est passé sous silence. La force créative de ses apprentissages s'émousse pour faire la part belle à des mécanismes de conditionnement, conduits sur des organismes sans variables internes, et réduits à leur seul aspect physiologique. Or, ignorer les événements mentaux est lourd de conséquences : l'entrée de l'enfant dans le « pays des mots » reste merveilleusement diluée dans les limbes de la spéculation ; en outre, ses fameuses « erreurs » de langue ne trouvent pas d'explication satisfaisante, à notre sens.

La nature des premiers mots ne fait pas consensus : ils sont tantôt assimilés à des catégories grammaticales traditionnelles (ex., Bloom 1970, Bowerman 1973), tantôt à des catégories conceptuelles pré- ou proto-linguistiques (ex., Clark 2001, Morgenstern 2009), ou encore à des catégories linguistiques non grammaticalisées dans la langue maternelle de l'enfant (Jisa 2003). Braine (1963) avait quant à lui opté pour un système binaire, opposant les mots de contenu aux mots fonctionnels (cf., *pivot* vs. *functors*). Et, pour compliquer encore ce récit épistémologique, les événements que l'enfant conceptualise ne trouvent pas de correspondance parfaite avec les morphèmes qui les matérialisent en langue – d'où ses fameuses « erreurs ». Ces ébauches de la pensée essayée hors des conventions¹¹⁸ illustrent en fait ses tentatives de verbaliser des concepts non grammaticalisés dans sa langue, en enfreignant chemin faisant les limites que la tradition a assignées – et qui le rattraperont inexorablement lorsqu'il associera sens conceptuel et formes entendues dans l'input. Ses « écarts » sont en réalité la preuve qu'il a acquise des notions syntaxiques, puisqu'il segmente le flux langagier en unités morphémiques significatives. Son développement a souvent été comparé à un U (Cazden 1968, Kuczaj 1977) :

(1) Les premières formes dupliquent celles des parents, par un jeu de mimétisme ; elles sont conformes aux conventions grammaticales de leurs langues maternelles.

(2) Cette vision holistique du langage va laisser place à un travail d'analyse qui permettra à l'enfant de décomposer le langage en unités morphémiques

¹¹⁸ Expression empruntée à V. Hugo dans « Promontorium somnii » (« Ces hypothèses compliquant une sensation, ces ébauches de la pensée essayée hors du connu, faisaient un chaos dans mon cerveau »).

distinctes (et distinctives). Ses « erreurs » proviennent d'un couplage fantaisiste entre catégories conceptuelles et formes linguistiques.

(3) Enfin, en dernière instance, son langage se « normalisera », et signes et concepts seront appariés plus conventionnellement.

Or, c'est précisément lors de cette deuxième phase, qui est aussi la plus riche en créations, qu'il nous est permis de retracer certains des mécanismes cognitifs en jeu dans ses actes de langage : ces premières esquisses grammaticales magnifient un système certes contraignant, mais au final extrêmement cohérent – en dépit de son caractère arbitraire. La lecture des formes créées par l'enfant nous ouvre en outre aux découpages conceptuels qu'il appose à son environnement ; de fait, les constructions grammaticales conventionnelles sont moins intéressantes pour sonder le travail mental effectué par l'enfant : on ne peut pas toujours distinguer ce qui est répété automatiquement ou appréhendé sur un mode holistique, de ce qui est construit activement et réellement analysé par l'enfant. Ainsi, la surextension fréquemment observée du marqueur du passé [-ed] en anglais, projetée indistinctement sur tous les radicaux verbaux, ou de la marque du pluriel [-s], reproduite sur tous les noms au pluriel (ex., **tooths*, **mouses*, **fishes*), témoigne de ce travail réflexif. Elles apparaissent souvent après que les formes conventionnelles ont été utilisées ; elles se conformeront à nouveau à ces schémas après qu'un nombre suffisant de contre-exemples dans l'input aura été rencontré par l'enfant (Marchman 1993, MacWhinney & Leinbach 1991, MacWhinney 1996).

À la croisée des catégories conceptuelles et linguistiques, les catégories émergentes de Clark (Clark & Carpenter 1989, Clark 2001) permettent de cerner toute l'ampleur créative de ces « écarts ». Elles offrent une alternative heureuse aux taxonomies traditionnelles, et donnent des points d'entrée sur le développement cognitif de l'enfant ; transitoires, elles reflètent les stratifications successives de son langage, à l'orée des événements perceptuels qui les motivent. Les catégories émergentes se constituent grâce à des processus de représentations, émergentes elles aussi. Les exemples suivants illustrent les procédés astucieusement mis en œuvre par les enfants pour exprimer des concepts qui ne sont pas grammaticalisés dans leur langue, ou qui le sont différemment :

Extrait 16. Exemples de catégories émergentes

Exemples de formes transitoires créées par Ella, Lily & Madeleine.

- | | |
|--------------------------|---------------------------------|
| 1. Ella (1;09) : | foody. |
| 2. Lily (2;09.20) : | these pinks. |
| 3. Madeleine (1;11) : | le doudou pour Madeleine. |
| 4. Madeleine (2;10.20) : | je xx faire un tourne magique ! |

(1) La forme créée par Ella a une valeur hypocoristique : l'enfant fait référence à la nourriture de son chat, souvent mentionné en termes affectueux. La suffixation en /y/ est d'ailleurs un procédé traditionnel en anglais pour conférer cette connotation de tendresse au (ex., « *sweetie* », forme qui s'est quant à elle grammaticalisée, contrairement à « *foody* »). Le père d'Ella reprend cette expression, qu'il reformule plus conventionnellement (Le père : « *does he want his foody ?* ») : il en ratifie ainsi, d'une part, l'usage, et offre, d'autre part, un modèle/patron duquel sa fille pourra s'inspirer pour étoffer ses propres énoncés et les rendre plus conventionnels.

(2) Lily ajoute un /s/ à une forme adjectivale pour marquer le pluriel ; or, en anglais, cette marque n'est pas grammaticalisée sur ce type de support – mais elle l'est en français. Étant donné que Lily est bilingue, il est possible qu'elle l'ait calquée du français. Cette extension néanmoins est fréquente, même chez des enfants anglophones unilingues (Clark 2001 : 380).

(3) Cet exemple est emprunté à Morgenstern & Sekali (1997) – article auquel nous renvoyons pour l'analyse du marqueur « pour » en contexte, qui ne prend pas la valeur attendue. L'enfant ne cherche pas à être le récipient de l'objet ; au contraire, elle souhaite le donner à quelqu'un d'autre, afin de la consoler. En ce sens, Madeleine serait l'agent du procès sous-jacent, et non le patient.

(4) Dans cet extrait, Madeleine utilise une forme adjectivale pour modifier un verbe, qu'elle substitue au référent nominal. Il est possible que l'enfant confonde les deux formes du fait de leurs contours phonétiques proches (cf., « *tourne* » et « *tour* »). Cet usage est d'ailleurs éphémère : aucune autre instance de ce type n'a été relevée dans les données.

Nous ne manquerons pas d'étayer notre récit d'autres exemples ingénieusement créatifs, s'insérant avec cohérence dans les systèmes transitoires des

enfants. L'examen des valeurs que ces formes prennent pour les enfants nous aidera à découvrir les répertoires successifs des leurs compétences.

RÉSUMÉ & BILAN TRANSITOIRE

La base empirique de la science objective ne comporte rien d'absolu. La science ne repose pas sur une base rocheuse. La structure audacieuse de ses théories s'édifie en quelque sorte sur un marécage. Elle est comme une construction bâtie sur pilotis. Les pilotis sont enfoncés dans le marécage mais pas jusqu'à la rencontre de quelque base naturelle ou « donnée » et, lorsque nous cessons d'essayer de les enfoncer davantage, ce n'est pas parce que nous avons atteint un terrain ferme. Nous nous arrêtons, tout simplement, parce que nous sommes convaincus qu'ils sont assez solides pour supporter l'édifice, du moins provisoirement.

Karl Popper (1973 : 111).

Nous nous sommes octroyé le droit de nous étendre assez longuement sur ces aspects théoriques car ils nous semblent essentiels dans une étude de ce type, qui cherche à retracer l'émergence d'une catégorie conventionnellement circonscrite, dans un système qui n'en porte pas toujours la trace. Nous nous sommes interrogés sur la pertinence de l'envisager, à la suite des innéistes, en termes finalistes, ou de considérer que le système de l'enfant a sa propre cohérence. Pour cela, nous avons inévitablement dû reprendre la polémique de l'inné et de l'acquis, vu par le prisme des deux camps qui la modernisèrent dans les années 1970 autour de Chomsky et Piaget. Il nous est apparu que les prémisses sur lesquelles reposent les approches innéistes sont incompatibles avec notre souhait d'aborder nos données dans leurs variations d'usage. La distance que nous prenons avec le paradigme chomskyen ne nous fait pas oublier le formidable élan qu'il impulsa aux sciences linguistiques en général, et à son fleuron cognitif ainsi qu'au domaine de l'acquisition plus spécifiquement.

Le cadre théorique dans lequel s'inscriront nos analyses est syncrétique : largement inspiré des grammaires cognitives non modulaires, et des théories de l'usage et constructionnistes qui en sont des rameaux, nous y intégrerons des outils de la TOE. Si le modèle non modulaire est opératoire, passant habilement des données aux analyses et vice-versa, il n'en présente pas moins des limites : à vouloir

coûte que coûte trouver une adéquation démonstrative entre les mécanismes linguistiques et cognitifs, le risque est de dissoudre le langage dans des contenus de pensée plus ou moins nébuleux, et de résorber sa spécificité. C'est précisément ce que Saussure craignait, d'où sa célèbre dichotomisation *langue vs parole* ; c'est d'ailleurs la raison pour laquelle Culioli a lui aussi fait le choix de distinguer ces deux niveaux de façon explicite. À ces faiblesses, s'ajoute un paradoxe : la linguistique cognitive de deuxième génération s'est construite en opposition aux générativistes (limitant par là son originalité, Guignard 2012 : 104). Or ce courant cherche aussi à rendre compte d'invariants en associant les signes/constructions/schémas à des représentations mentales (pour certains auteurs universelles), et à déterminer les possibles constructiques des langues (Goldberg 1995 : 7) – et donc à mettre en place un modèle génératif. Néanmoins, sans adhérer strictement à toutes leurs prémisses, il nous semble que les outils que ces modèles ont proposés sont tout à fait opératoires sur nos données, et permettent de rendre compte des premiers usages adjectivaux, ancrés dans les expériences sensorielles des enfants (cf., chapitres IV et V). Il n'existe pas de solution parfaite, mais il nous semble qu'un cadre pluri-théorique souple sera plus à même de se confronter à cet extraordinairement complexe processus qu'est l'acquisition du langage.

Chapitre III. Du Recueil des Données aux Codages : Considérations Méthodologiques

Le corpus ne saurait être qu'un construit (...). [S]a construction fait partie intégrante du prisme théorique à travers lequel le linguiste entend appréhender le réel.

Jean-Philippe Dalbéra (2002)

Notre cadre théorique à la croisée de plusieurs influences ne saurait se soustraire à une méthodologie précise qui nous permette de recueillir et traiter de manière adaptée les échantillons support des analyses. Nous proposons de la présenter dans ce chapitre : nous nous tournerons d'abord vers les critères de sélection de ces familles que l'on a mises sous la loupe fatalement déformante de l'étude scientifique. Les protocoles d'étude seront dévoilés, ainsi que les contextes familiaux et socioculturels dans lesquels évoluent les enfants – que nous présenterons également. Les variables inter-corpus susceptibles d'infléchir les résultats des analyses seront mises en lumière et, pour finir, les procédures employées pour transcrire et annoter les données seront restituées.

1. DE LA SELECTION A LA CONSTITUTION DES ECHANTILLONS

Le corpus spontané des productions des enfants en interaction (...) permet de garantir que l'on analyse les productions langagières dans des situations naturelles et de tester ainsi les limites des théories que nous utilisons et des hypothèses que nous posons. Il nous permet également de nous laisser surprendre par les productions langagières et d'observer l'imprévu, tout en n'analysant que ce qui existe réellement et non les créations du chercheur. (Pariße & Morgenstern, 2010 : 201)

1.1. Remarques liminaires

Le socle empirique de cette étude se compose de quatre corpus longitudinaux, dont trois furent collectés au domicile des familles, dans des situations et avec des personnes familières aux enfants, et un autre en crèche puis chez l'observatrice francophone de l'enfant bilingue, après son entrée en école maternelle. Aucune expérience ou intervention ne furent entreprises afin de favoriser des échanges aussi naturels que possible, et de nous permettre d'observer ce que pourraient être des scènes de la vie quotidienne. Le corpus anglais est l'œuvre du père de l'enfant filmée (Forrester 2008), le corpus français a été constitué dans le cadre des projets ANR JCJC *Léonard* et *CoLaJe* (Morgenstern 2009), et le corpus bilingue a été construit personnellement, depuis la recherche et la sélection des familles, jusqu'au recueil et à la transcription des données. Les trois enfants ont été filmées en situation

spontanée à l'aide d'une caméra mobile¹¹⁹, les autorisant à se déplacer et communiquer librement. Le choix de travailler sur ce type de données fut motivé par la volonté d'observer les enfants en situation la plus neutre qui soit. Nous avons intentionnellement abordé cette étude avec naïveté, séduite à l'idée de partir des données pour formuler des questions de recherche, et non l'inverse (Sacks 1984). Le paramètre longitudinal fut naturellement motivé par le désir de suivre l'émergence et l'évolution de constructions spécifiques à, et saillantes pour, l'enfant.

Ces échantillons, sélectionnés tant pour leur dimension écologique que pour la variété des situations dialogiques qu'ils renferment, ne sauraient parcourir *toutes* les configurations énonciatives possibles – dont l'inventaire est d'ailleurs infini :

Nous faisons de la langue que nous parlons des usages infiniment variés, dont la seule énumération devrait être coextensive à une liste des activités où peut s'engager l'esprit humain. (Benveniste 1958 : 63).

En outre, un corpus, même spontané, ne peut représenter *objectivement* la réalité. Il faudrait en premier lieu définir ces deux notions – tâche dont l'assise philosophique dépasse certainement nos compétences, mais aussi notre propos. Gardons simplement à l'esprit que tout échantillon de langage, aussi finement restitué fût-il, reste un produit de l'homme. Il est en ce sens nécessairement imparfait, puisqu'il se construit et se lit à travers le filtre des interprétations du chercheur (Dalbera *id.*), bridées par les contraintes méthodologiques et théoriques auxquels il lui faut s'astreindre. À cet égard, Scheer (2004) rappelle d'une part que « L'intelligence humaine est aléatoire et capricieuse », et d'autre part que « le point de vue crée l'objet » (*id.*). Ce type de données n'en reste pas moins des outils précieux dans la mesure où elles « canalise[nt] le caprice du linguiste » (*id.*), en restreignant son incommensurable objet d'étude.

Les supports audiovisuels, que Kendon (1994) et Goodwin (1979) commencèrent à utiliser plus systématiquement dans les années 1980, remplacèrent peu à peu les supports audio, eux-mêmes substitués aux traditionnels journaux

¹¹⁹ Sauf pour le corpus anglais (cf., *infra*).

manuscrits ou dactylographiés des (souvent parents) chercheurs¹²⁰. La base de données CHILDES (MacWinney & Snow 1985) voit le jour en 1985, et avec elle, le monde de la recherche est révolutionné : des réseaux entre les chercheurs du monde entier sont créés en même temps qu'un accès immédiat à des données aussi denses que variées est offert. L'usage de ces échantillons ne doit pas nous faire oublier que seule une faible proportion des productions langagières peut être couverte par de tels enregistrements, aussi fréquents soient-ils ; ainsi, dans le cas de figure d'un recueil d'une heure mensuelle, et en admettant qu'un enfant est éveillé (et parle) dix heures par jour, à peine 0,33 % de ses productions seront capturées (Tomasello & Stahl 2004). Les biais afférant à ces paramètres peuvent être plus ou moins conséquents, selon les objectifs de recherche (ex., recherche sur des constructions rarement employées). Pour qu'un corpus puisse être représentatif des comportements des locuteurs, il faudrait les enregistrer en permanence, à l'instar du Dr Roy et ses associés (*The Human Speechome Project*¹²¹, Roy *et al.* 2006) : Roy a filmé son propre fils pendant trois ans, collectant ainsi 90 000 heures de films et 140 000 heures d'enregistrements audio, pour un volume total de 200 terabytes. Il est évident qu'un tel protocole est inenvisageable dans le cadre d'un projet doctoral de ce type, soumis à des contraintes de temps et d'argent. Fort heureusement, l'étude que nous nous donnons à mener ne nécessite pas de telles mesures : des données mensuelles collectées sur trois années devraient nous offrir des indices précieux sur les développements lexicaux des enfants filmées. Afin de nous assurer de la validité scientifique de cette étude, nous suivons les recommandations de Tomasello & Stahl (*op. cit.*), qui invitent à s'interroger sur la pertinence des données d'une part, et sur le crédit à accorder aux analyses d'autre part. Nous ne manquerons pas de justifier ces deux points tout au long de ce travail.

1.2. Le corpus français

Les données francophones que l'on a analysées dans le cadre de cette étude sont issues du *Paris Corpus* (Morgenstern & Parisse 2007, disponible sur les sites CHILDES, <http://childes.psy.cmu.edu/data/Romance/French/> et CoLaJE, <http://www.modyco.fr/corpus/colaje/database/madeleine/>). Trois enfants

¹²⁰ Pour une rétrospective, voir Morgenstern (2009 : 20-78).

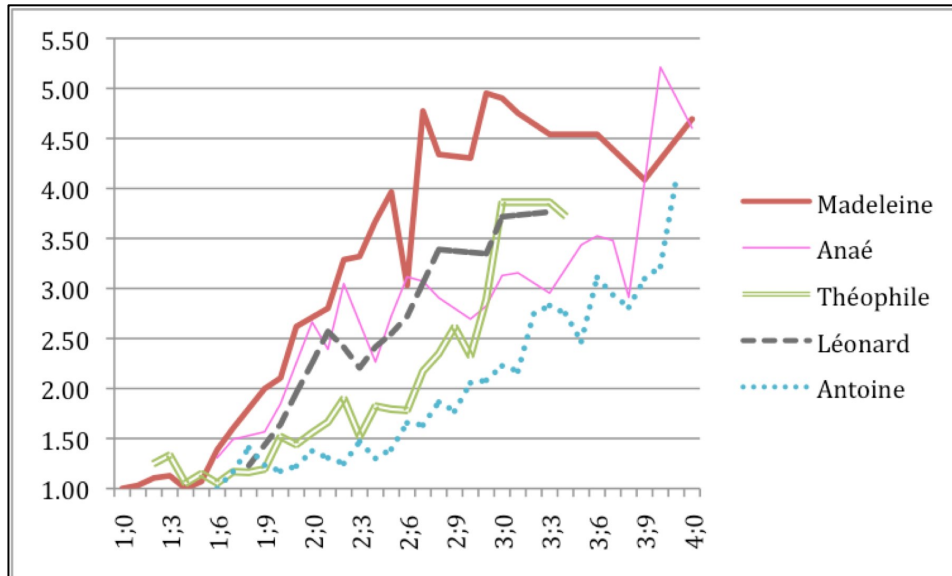
¹²¹ <http://www.media.mit.edu/cogmac/projects/hsp.html>

francophones, Léonard, Madeleine et Théophile, ont été filmés puis leurs données ont été transcrites dans le cadre des projets ANR *JCJC Léonard* (Morgenstern 2006) et *CoLaJE (Communication Langagière chez le Jeune Enfant*, Morgenstern 2009), où d'autres corpus sont alors venus compléter cette base¹²². C'est le corpus Madeleine qui a finalement été retenu en raison de la grande qualité des films, exhaustivement transcrits au format CHAT (*Codes for the Human Analysis of Transcripts*, Brian MacWhinney 2000). En outre, il est beaucoup plus dense que le corpus Léonard et les films, plus récents, sont de meilleure qualité. Léonard, qui a donné son nom au projet ANR *JCJC*, est né en 1990 et avait été filmé par Morgenstern dans le cadre de sa thèse (Morgenstern 1995). Le corpus Théophile aurait convenu à cette étude (même fréquence d'enregistrement et même qualité que celui de Madeleine), mais les deux autres enfants que nous analyserons dans ce travail étant des filles, c'est vers une étude comparative de trois petites filles, au demeurant de même milieu socio-économique, que nous nous sommes dirigés afin d'éliminer le plus de variables possibles.

Madeleine est née le 14 avril 2005 dans une famille de catégorie socio-économique aisée ; sa mère dirige une société de production et son père est cadre supérieur. Avant son entrée à l'école maternelle, elle fut gardée chez elle quatre jours par semaine par une nounou. Elle a été filmée en situation d'interaction spontanée avec sa mère par Sekali (Sekali 2011) avec une caméra mobile, une fois par mois de 10 mois à 3 ans, tous les 3 mois de 3 à 4 ans, et tous les 6 mois après 4 ans, pendant une heure. Tous les films ont été retranscrits dès son premier anniversaire ; Madeleine y interagit le plus souvent avec sa mère, dans des situations variées ; des tierces personnes se joignent occasionnellement à la dyade, notamment la sœur de Madeleine, de dix ans son aînée. Elles ont également un petit frère qui naîtra deux ans après Madeleine. La mère encourage sa cadette à s'exprimer librement tout en la plaçant à un niveau adulte : elle s'adresse à elle en utilisant un lexique varié et des phrases complexes, et reprend Madeleine tant sur les plans sémantique, syntaxique que pragmatique (Leroy, Morgenstern & Caët 2010). D'ailleurs cette enfant est très précoce ; son développement linguistique est assez spectaculaire : son lexique est non seulement remarquablement varié (cf.,

¹²² Disponibles sur <http://colaje.risc.cnrs.fr/index.php/corpus>.

graphiques 13), mais elle utilise en outre très tôt des marqueurs grammaticaux, maîtrise le récit, les désinences de temps et d'aspects, ce en construisant des phrases complexes très tôt (Morgenstern 2009 : 87). Ses énoncés sont en moyenne plus longs que ceux d'autres enfants de son âge.



Graphique 2. MLU¹²³ des enfants CoLaJe (Morgenstern 2009)

Nous proposons dans ce qui suit un panorama dans lequel sont repris quelques traits saillants de cette enfant à deux, trois et quatre ans.

1.2.1. Traits saillants de Madeleine à 2 ans

À deux ans, Madeleine s'exprime avec aisance ; ses énoncés sont facilement interprétables, les mots fonctionnels sont souvent explicités (ex., Madeleine 2;0 : « on peut mettre dans le bureau de papa »), elle utilise (bien que sporadiquement) les pronoms sujet et objet à la première et deuxième personnes du singulier (ex., « moi zə@fs¹²⁴ veux encore », utilise des marques de politesse (ex., « tu voudrais un café ? », forme d'ailleurs initiée par l'enfant, qui module l'énoncé de sa mère quelques tours de paroles auparavant : Sa mère : « tu veux un café ? »). Par contre, les marqueurs du passé ou d'accompli ne sont pas encore systématiquement explicités (Madeleine, observant un manteau par terre : « il tombe il tombe ! »).

¹²³ « Mean Length of Utterance » (Brown 1973).

¹²⁴ Le symbole @fs indique qu'il s'agit sans doute d'un filler, soit, selon les travaux pionniers de Veneziano & Sinclair (2000), un phonème qui n'a pas de correspondance dans la langue adulte – ni dans sa forme, ni dans sa fonction – et qui s'insère souvent devant un mot lexical. Les fillers ne se stabilisent jamais comme le font les autres catégories ; ils sont en constante évolution, et sont amenés à disparaître lorsque le langage se fait plus conventionnel.

Tableau 2. Récapitulatif des traits saillants de Madeleine à 2 ans

Énoncé le plus long (nb mots) Item & adjectif les plus fréquents (nb occurrences)	Caractéristiques des interventions dialogiques (Durée vidéo : une heure)	Autres traits saillants
<i>Un jour <l@fs est> [//] l@fs est tombé dans l' e(s)calier et <de mes> [//] de mon lit. (16)</i>	MLU : 2,8 Nombre d'énoncés : 610 Tours de Parole : 412 Types de mots : 329 Occurrences : 1699	Langage verbal étonnamment développé. Certains mots fonctionnels sont déjà explicités.
<i>moi (89) seul (6)</i>	TTR (ratio types / occurrences) : 0,194	Utilise marqueurs de politesse.

1.2.2. Traits saillants chez Madeleine à 3 ans

Les énoncés de Madeleine sont, à trois ans, déjà assez conventionnels : tous les constituants sont explicités, des décrochages sont opérés par rapport à To (Culioli 1990, 1999) (ex., « On jouait dans la salle du canapé vert je me souviens où on était ici »; « Je vais réussir »), et les propositions sont reliées par des connecteurs argumentatifs (ex., « je le déshabille parce que il va prendre le bain ») ou logiques (ex., « je le garde sur mon ventre mais c'est pour le soigner, c'est pour essayer de prendre la tension »). Certains énoncés sont étayés d'une explicitation gestuelle : par exemple, Madeleine montre ses cinq doigts tout en disant « cinq jours » (soit un geste représentationnel, selon la typologie de Mc Neill, 1992), ou désigne son ventre en même temps qu'elle dit : « ça la pince où ça se met sur le ventre et ben c'est là » (soit un geste déictique, id.). Dans les deux cas, les gestes ne sont pas utilisés pour parer à un problème d'encodage sémantique ou syntaxique (comme le fait l'enfant bilingue au même âge). Ils sont dits « redondants » (« matching », Goldin-Meadow 1999) car aucune information n'est ajoutée à l'énoncé oral. Seules deux formes produites par Madeleine dans cette session ne sont pas interprétables : « karshutz » [kaʁʃutz] et « spardre » [spaʁdʁ], ce même lorsque la mère les reprend et essaie de les désambiguïser, en collaboration avec sa fille.

Tableau 3. Récapitulatif des traits saillants de Madeleine à 3 ans

Énoncé le plus long Item & adjectif les plus fréquents	Caractéristiques des interventions dialogiques (Durée vidéo : une heure)	Autres traits saillants
<p><i>Et puis <quand j'a(vais)> [//] <quand j' avais marché> [///] tu t(e) souviens quand j' avais marché dans [//] dans une crotte et <on é(tait)> [//] on avait trouvé une flaque d' eau. (30)</i></p> <p><i>je (88)</i></p> <p><i>petit (9)</i></p>	<p>MLU : 4,8 Nombre d'énoncés : 589 Tours de Parole : 441 Types de mots : 458 Occurrences : 2606 TTR : 0,176</p>	<p>Énoncés conventionnels, tant sur les plans phonétiques, sémantiques, syntaxiques que pragmatiques. Peu d'énoncés ou de mots incompréhensibles. Marqueurs grammaticaux d'argumentation (ex., je le déshabille parce que il va prendre le bain). Moins « sérieuse » que dans les autres films, mais reste très sage et polie (conditionnel) : ex., <i>moi j'aimerais qu'on me filme en faut, en faisant des jeux.</i></p>

1.2.3. Traits saillants chez Madeleine à 4 ans

Un an plus tard, l'attitude de Madeleine a changé ; toujours très sage et polie jusqu'alors, ne contestant jamais l'autorité de sa mère dans les films, elle commence à se rebeller. Elle va jusqu'à donner un coup de poing dans le bras de sa mère lorsque celle-ci lui demande de quoi est constitué le nez du bonhomme de neige qu'elle avait préalablement fait, question qui agace l'enfant au plus haut point tant la réponse lui semble évidente. Elle marque son exaspération à tous les niveaux, sur les axes segmentaux (cf., interjection « bah » qui marque l'évidence de la proposition qui suit), extrasegmentaux (elle tape sa mère) et suprasegmentaux (cf., schéma intonatif ascendant) :

Extrait 17. Madeleine (4;0) explicite une information non connue de sa mère en s'énervant

Madeleine (4;0) décrit un bonhomme de neige qu'elle a fait quelque temps auparavant.

1. La mère : hum [//] hum et son nez c'était quoi ?
2. %gpx : touche son nez.
3. Madeleine : hum bah une carotte !
4. %gpx : touche son nez et tape le bras de MOT

Selon le même schéma, dans la micro-séquence qui suit, la mère demande à son enfant pourquoi elle dessine un ciel *autour* de la feuille – ce qui énerve visiblement la petite fille, qui traduit ce sentiment sur l'axe segmental (cf., conjonction « mais » qui annonce une disjonction avec la proposition précédente) et suprasegmental (prosodie) :

Extrait 18. Désaccord et discontinuité (Madeleine 4;0)

Madeleine (4;0) est en train de dessiner.

1. La mère : pourquoi tu mets du ciel tout autour ?
2. Madeleine (crie) : mais c'est c'est le cadre !
3. Sa mère : ah pardon mais au début tu m'avais dit que c'était le ciel !
4. Madeleine : ça c'est le ciel en cadre !

L'énoncé de Madeleine (l.2) est introduit par la conjonction de coordination « mais », mot outil à valeur argumentative qui permet de contester l'énoncé de sa mère (l.1) – auquel elle ne répond d'ailleurs pas, d'où une disjonction dans la paire adjacente attendue, soit ici :

A - Questionnement sur la raison de l'acte effectué.

B - Réponse quant à la cause effective.

« Mais » est un marqueur argumentatif fondamentalement asymétrique : il signale une discordance entre deux éléments ; dans cet énoncé, il traduit plus précisément la contrariété de l'enfant. La rupture que ce marqueur symbolise est renforcée par un indice suprasegmental sans ambiguïté : l'enfant crie, puis paraît un peu gênée lorsque sa mère s'excuse tout en lui faisant remarquer que c'est elle qui avait introduit l'argument qui la fâche (l.3). L'enfant perçoit peut-être qu'elle a initié un « acte menaçant » (« Face Threatening Act », Brown & Levinson 1987), et « violé le territoire » de sa mère, qui risque alors de « perdre la face » (Traverso 2004 : 51). Afin que l'interaction puisse se poursuivre sans accrocs, il conviendrait d'introduire un acte « anti-menaçant » (*id.*) – et c'est précisément ce que Madeleine fait au tour de parole suivant (l.4) ; sans pour autant renier sa précédente assertion (elle dessine bien un arbre), elle la nuance : elle dessine « le ciel en cadre » (l.4). Cette enfant est donc non seulement une linguiste chevronnée qui utilise un lexique très précis et des structures d'une complexité étonnante pour son âge, mais c'est aussi une fine

oratrice qui argumente, conteste, anticipe et résout des désaccords, régule les échanges et leur évite ainsi l'écueil d'impasses et autres ruptures conversationnelles.

L] e système de régulation est indispensable au bon déroulement de l'interaction non seulement parce qu'il permet l'ordonnement des échanges, mais plus fondamentalement parce qu'à travers lui s'exprime l'intérêt porté à autrui, le partage des émotions et des représentations entre les partenaires de l'interaction. (Traverso id. : 58)

Tableau 4. Récapitulatif des traits saillants de Madeleine à 4 ans

Énoncé le plus long Item & adjectif les plus fréquents	Caractéristiques des interventions dialogiques (Durée vidéo : une heure)	Autres traits saillants
<i>yahou non là c'est le papa là c'est la grande sœur qu(i) est en train de faire du ski là et là c'est le grand frère et le papa il est là et le p(e)tit frère il est là. (39)</i>	MLU : 5,1 Nombre d'énoncés : 610 Tours de Parole : 439 Types de mots : 476 Occurrences : 2005 TTR : 0,237	Passé ; futur périphrastique. Énoncés à valeur générique (ex, Les grandes sœurs aujourd'hui ça va à l'école). Répond à sa mère assez agressivement, et s'énerve quand on lui pose des questions auxquelles n'a pas envie de répondre.
<i>oui (78) grand (10)</i>		

1.3. Le corpus anglais

Le site CHILDES héberge un large éventail de données, dont beaucoup en langue anglaise. Nous les avons filtrées en appliquant les paramètres suivants : l'enfant, monolingue anglophone, devait avoir été filmée régulièrement dès un an, en situation dialogique spontanée, et les données devaient, idéalement, avoir été moins partiellement retranscrites. De là, trois corpus se sont détachés : ceux de Violet, Naima (du corpus Providence, Demuth *et al.* 2006), et Ella (corpus Forrester, 2010), toutes trois filmées avec une caméra fixe. Si cette technique induit des échanges en principe plus naturels car sans la présence parfois intrusive de la personne qui filme, se pose la question des situations moins variées car forcément confinées à un seul lieu, et des scènes hors champ – si fréquentes chez Violet et dans une moindre mesure chez Naima que ces deux corpus ont été écartés, restreignant le choix à Ella. Cette enfant est quant à elle toujours assise dans sa chaise haute : l'avantage de ce type de configuration est que l'enfant est en permanence dans le champ de la

caméra – l'inconvénient est qu'elle n'est pas libre d'explorer son environnement, ce qui pourrait contraindre ses choix conversationnels. Qui plus est, c'est assez originalement une dyade père-fille qui est mise en scène, fort sympathique au demeurant. On intègre, certes, une variable supplémentaire (i.e., le père, chef d'orchestre de la scène énonciative *vs* la mère dans les autres corpus), mais qui ne semble pas gênante outre mesure : père et fille sont très complices, et leur relation privilégiée ne saurait prédire d'une plus grande gêne de l'enfant à s'exprimer avec lui qu'avec sa mère. C'est donc ce corpus qui a été choisi.

Le corpus Ella est disponible en ligne sur la base de données CHILDES¹²⁵. L'enfant, anglophone, est née le 6 février 1997 dans une famille de catégorie socioprofessionnelle intellectuelle supérieure¹²⁶. Sa mère est Maître de Conférences en écriture créative et son père est Professeur en psychologie, spécialiste en analyse conversationnelle ; le corpus est le fruit de son travail. Père et fille sont toujours attablés, tantôt à l'occasion du déjeuner, tantôt du diner ; la mère se joint à eux épisodiquement, ainsi que la sœur d'Ella, de sept ans son aînée. Ella a été filmée de un à quatre ans, au minimum une fois par mois, avec une caméra fixe posée face à elle, sans observateur extérieur. Les films durent de 19 à 45 minutes selon les sessions, pour une moyenne de 35 minutes par film, et un total de onze heures de vidéos (Forrester 2008 : 102). Les deux corpus monolingues présentent donc des variables de durée significatives. Ils se distinguent également sur d'autres aspects (résumés en *infra*), qu'il sera capital de prendre en compte au moment opportun. Nous pourrions supposer, au vu des situations moins diversifiées dans les films d'Ella, que son lexique soit moins riche que celui des deux autres enfants. Or, les indices de diversité lexicale (McKee, Malvern & Richards 2000) de ces enfants (graphique 13) n'en font pas franchement état – bien qu'elle soit un peu en deçà de Madeleine.

Les parents d'Ella ont une approche du langage moins prescriptive que ceux de Madeleine : ils acceptent joyeusement ses créations langagières – alternativement

¹²⁵ <http://childes.psy.cmu.edu/browser/index.php?url=Eng-UK/Forrester/>

¹²⁶ Selon la nomenclature de l'INSEE, <http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=nomenclatures/pcs2003/pcs2003.htm>

appelées « barbarismes » (Egger 1879), « erreurs » (Pinker 1994), « déviances » (Hagège 1996), « esquisses » (Morgenstern & Parisse, 2007), « écarts » (Leroy-Collombel 2010) ou « catégories émergentes » (Clark 2001) – labels qui ne sont pas neutres, on l’a vu dans le chapitre qui précède. Si le père d’Ella utilise un lexique varié et des structures relativement complexes avec sa fille cadette, il se met aussi volontiers à son niveau à elle, et n’hésite pas à parsemer son langage d’ingrédients du *mamanais* : il utilise par exemple « choochoo » pour « tissue », « hobble » pour « horrible », élide les copules, marqueurs grammaticaux faiblement informationnels.

1.3.1. Traits saillants d’Ella à 2 ans

À deux ans, Ella a une diction très claire, et ses énoncés sont facilement interprétables ; néanmoins, seuls les mots qui ont une charge sémantique importante sont explicités. Les pronoms personnels (sujet et objet) à la première ou deuxième personne sont omis (à l’inverse de Madeleine, qui, on l’a mentionné, en utilise déjà, bien que sporadiquement). Lorsque le sujet est spécifié, il l’est sous la forme des noms propres (cf., « Ella », « daddy ») ; parfois un filler¹²⁷ préverbal est utilisé, en concurrence avec ces noms et avec l’absence de forme devant les verbes. Si Ella est une enfant sans conteste vive et très intelligente, ses énoncés ne sont pas extraordinairement longs pour son âge : à deux ans, son MLU est de 1,822¹²⁸, alors qu’un enfant a alors en moyenne un MLU compris entre 1,5 et 2,5. Bien qu’une comparaison interlangue des MLU soit problématique (nous y revenons au chapitre IV), notons simplement à titre indicatif les MLU (au même âge) de Lily en français : 1,250 ; de Lily en anglais : 1,447 ; et de Madeleine : 2,798. Son père l’aide à étayer ses énoncés, encore un peu "télégraphiques" (i.e., avec peu de mots grammaticaux etc.) en lui demandant par exemple d’expliciter les arguments qu’elle a omis :

Extrait 19. Elaboration de l’argument objet (Ella 2;0)

Ella (2;0) dîne avec son père.

1. Ella : want some more !
2. Son père : some more what ?

¹²⁷ Selon les travaux pionniers de Veneziano & Sinclair (2000), un filler est un phonème qui n’a pas de correspondance dans la langue adulte – ni dans sa forme, ni dans sa fonction – et qui s’insère souvent devant un mot conventionnel – en général lexical. Les fillers ne se stabilisent jamais, et sont amenés à disparaître, ultimement.

¹²⁸ Résultat obtenu en divisant le nombre de morphèmes par celui des énoncés totaux.

3. Ella :	some more cheese.
-----------	-------------------

À deux ans, Ella joue déjà finement *sur* et *avec* les mots, pour s’amuser et faire rire son père (nous proposons l’analyse détaillée d’une séquence de ce type au chapitre V). C’est une enfant d’une finesse remarquable, très expressive et qui n’hésite pas à utiliser toutes les ressources, segmentales, extrasegmentales et suprasegmentales, pour rendre ses actes de communication plus fluides, et minimiser les échecs communicationnels – *médias* paraverbaux dont le père se sert généreusement également. Voici un des rares malentendus que nous avons pu relever à ses 2 ans (1.8) :

Extrait 20. Acte de communication inabouti

Ella (2;0) dîne avec son père. C’est le moment du dessert.

- | | |
|--------------------------|--|
| 1. Ella : | ice cream. |
| 2. Son père : | ice cream. |
| 3. Ella : | sauce. |
| 4. Son père : | ice cream. |
| 5. Ella : | sauce. |
| 6. %act ¹²⁹ : | prend de la sauce au chocolat avec sa cuiller |
| 7. Son père : | sauce, chocolate sauce. |
| 8. Ella : | kʌp |
| 9. Son père : | like what ? |
| 10. Ella : | kɜːb |
| 11. Ella : | kʌp |
| 12. %gpx : | fait oui de la tête |
| 13. Son père : | cub ? |
| 14. %com : | imite l’énoncé d’Ella |
| 15. Ella : | yeah. |
| 16. Son père : | was that ? |
| 17. Ella : | 0. |
| 18. %gpx : | fait oui de la tête |
| 19. Ella : | kʌb |
| 20. Son père : | like a cover ? |
| 21. Ella : | ɛə. |
| 22. %int : | yeah ? |
| 23. Son père : | it's not like a cover ! |
| 24. Son père : | a cover's what you to put on when you're going to go to bed. |
| 25. Son père : | isn't it ? |
| 26. Ella : | 0. |

¹²⁹ La ligne “%act” décrit les actions qui accompagnent l’énoncé, transcrit juste avant (1.5), et %gpx les gestes à valeur communicative, plus spécifiquement. On détaillera un peu plus les codages dans la deuxième partie de ce chapitre.

%gpx : fait non de la tête Son père : no ? Ella : no bed time !

Dans cette saynète, Ella mange une glace avec de la sauce au chocolat. Tandis que la sauce coule de la cuiller, elle la regarde et dit : /kʌp/ (1.8). La forme phonétique de cet item se rapproche du lexème « cup », mais cette interprétation ne trouve pas d'écho contextuel qui puisse la valider. Le père ne comprend pas sa fille, d'où toute une série de demandes de reformulations (1.9, 13, 15 et 19) ; aucune des réponses fournies ne permet toutefois de comprendre l'énoncé, trop idiosyncrasique à l'enfant. La suggestion du père (« cover », 1.19) n'est pas validée par l'enfant : elle fait non de la tête (1.26), puis embraye sur « no bed time » (1.28) en réponse à « a cover's what you to put on when you're going to go to bed » (1.23). L'acte de communication initié par Ella a échoué puisque son père n'a pas pu l'interpréter, malgré maints essais (reprises, étayages...) C'est justement en vivant ce genre de situations frustrantes, que l'enfant sera incité à utiliser des formes et des constructions de plus en plus conventionnelles, pour ne plus les expérimenter.

Tableau 5. Récapitulatif des traits saillants d'Ella à 2 ans

Énoncé le plus long Item & adjectif les plus fréquents	Caractéristiques des interventions dialogiques Durée vidéo : ½ h	Autres traits saillants
<i>some sauce, had some sauce on it ! (7)</i>	MLU : 1,8 Nombre d'énoncés : 503 Tours de Parole : 287 Types de mots : 167	Énoncés 'télégraphiques' dénués de mots fonctionnels, pronoms absents. Utilise beaucoup modalités de communication non verbales.
<i>yeah (62)</i> <i>horrible (10)</i>	Occurrences : 620 TTR : 0,270	

1.3.2. Traits saillants d'Ella à 3 ans

Un an plus tard, les énoncés d'Ella font en moyenne 4,477 morphèmes¹³⁰. L'enfant a acquis une grammaire et une syntaxe : des verbes à particule apparaissent (ex., *eat it*

¹³⁰ Ceux de Madeleine font 4,762 à 3;1.

all up), et les mots sont agencés significativement. Elle argumente ses propos, utilisant très souvent des connecteurs tels que « because » ou « but ». Les pronoms sujet et objet sont presque toujours instanciés : elle ne réfère plus à elle-même par son prénom, que ce soit en fonction sujet (elle dit désormais « I »), ou objet (elle dit « me »). Elle continue néanmoins à utiliser les paramètres extra et suprasegmentaux pour communiquer ; sa prosodie est assez marquée, comme celle de son père d'ailleurs, et elle minaude, agite ses mains gracieusement, etc. Elle est globalement très expressive. Dans le film de ses trois ans, Ella et son père prennent leur petit-déjeuner. Or, la petite fille est manifestement fatiguée, et n'a pas faim. Elle utilise tout un panel de stratégies pour ne pas manger : les minauderies pour charmer son père (qui fonctionnent assez bien d'ailleurs !), les négociations (« in a few minutes » – i.e., « I am going to eat in a few minutes »), l'argumentation (ex., « because I'm a bit tired » ; « because I'm hot »). Puis, très finement, elle va se servir d'un petit ours imaginaire, un personnage pragmatique en quelque sorte, qui va mettre en mots ses pensées, sans détour cette fois-ci : « (Be)cause I don't want to eat my porridge <said baby> [/]¹³¹ said baby bear ! ». Ella se distingue des deux autres petites filles par ce pragmatisme, compétence qui émerge certainement très tôt, la première même selon Ochs :

The adult has never forgotten his first-acquired communicational skill, the Pragmatic Mode. He simply added onto it, via the gradual rise of the Syntactic Mode. (Ochs 1979a)

Madeleine se sert moins généreusement moins des vecteurs paraverbaux que ne le fait Ella ; or son développement linguistique est plus avancé. Il est donc possible qu'Ella s'en serve comme une stratégie compensatoire.

¹³⁰ Ces symboles indiquent que les éléments précédents entre crochets sont répétés. Ils sont très importants pour le calcul automatique du MLU, qui ne les comptera qu'une fois.

¹³¹ Ces symboles indiquent que les éléments précédents entre crochets sont répétés. Ils sont très importants pour le calcul automatique du MLU, qui ne les comptera qu'une fois.

Tableau 6. Récapitulatif des traits saillants d'Ella à 3 ans

Énoncé le plus long Item & adjectif les plus fréquents	Caractéristiques des interventions dialogiques (Durée vidéo : 18 minutes)	Autres traits saillants
<i>that's a piece for you and that's a piece for you but <if that's your> [//] if you eat it all up you'll get a bit sick. (27)</i>	MLU : 4,8 Nombre d'énoncés : 158 Tours de Parole : 85 Types de mots : 181 Occurrences : 637	Mots grammaticaux, connecteurs, argumentation. Continue à utiliser les modalités de communication supra et extra-segmentales, mais pointe peu.
<i>you (28) little (5)</i>	Ratio TTR : 0,284	

1.3.3. Traits saillants d'Ella à 4 ans

Ce dernier film qui a été fait d'Ella ne met plus l'enfant en scène sur sa chaise haute, mais sur une chaise traditionnelle. Elle reste néanmoins calmement assise pendant les 32 minutes que dure le film. L'activité de peinture s'est substituée à celle du repas, dominante voire même exclusive dans les films précédents. Elle s'y adonne en autonomie presque totale (son père n'intervient que rarement, bien qu'il peigne lui aussi pour accompagner sa fille), se distinguant ainsi de l'enfant bilingue, qui peine quant à elle à rester concentrée sans des recadrages réguliers de sa mère. Des décrochages avec la situation d'énonciation sont opérés ; les temps verbaux et leurs valeurs aspectuelles se diversifient : formes simples et continues du présent, passé simple (régulier et irrégulier), futur¹³² en « going to » et « will »¹³³. Par exemple, la petite demande à son père, qui s'apprête à peindre : « What is it going to be ? ». Ce futur éminemment proche correspond bien à la valeur traditionnelle de « going to ». Cette construction permet à la petite fille, impatiente de savoir ce que son père va peindre, d'actualiser le procès et le rendre ainsi plus immédiat. Quelques instants

¹³² Son statut de temps grammatical est contesté (Lyons 1978, Palmer 1979, cités dans Morgenstern, Parisse & Sekali 2010 : 163), discussion qu'il n'est toutefois pas nécessaire de poursuivre ici, le propos ne nous intéressant pas directement.

¹³³ Voir Gee (1985, cité dans Morgenstern, Parisse & Sekali 2010) pour leurs usages distinctifs chez des jeunes enfants américains.

plus tard, elle dit ceci : « I'll show you how you draw birds ». On a ici aussi un futur proche, qui se conjugue cette fois avec la valeur modale de volition, inhérente à la forme. Lyons (1978) souligne à ce propos que « le futur est issu de formes qui à l'origine exprimaient le désir ou l'intention » (Lyons 1978, traduction 1980, cité dans Morgenstern, Parisse & Sekali, 2009 : 166). Le futur est dans cette perspective « une forme grammaticalisée de l'expression du désir et de l'intention » (Morgenstern, Parisse & Sekali, 2009 : 167). Les valeurs distinctives des deux formes (à particule et modale) sont donc déjà parfaitement maîtrisées par l'enfant (dans ces deux séquences, au moins). Toujours très charmeuse, Ella qualifie la peinture de son père de « nice » et de « brilliant », marqueurs pragmatiques de politesse. Elle initie ainsi un « acte flatteur » (Traverso 2004 : 52) ; mais son père n'est pas dupe, et l'explicitement clairement (1.3 et 5) :

Extrait 21. Nice, marqueur pragmatique de politesse

Ella (4;0) et son père peignent.

1. Ella : that looks nice.
2. Son père : I don't know.
3. Son père : you said that before you even looked at it !
4. Son père : that was very kind of you.
5. Son père : you're being very polite.

Extrait 22. Brilliant, marqueur pragmatique de politesse

Et quelques tours de parole plus tard...

1. Le père : d'you like my butterfly ?
2. Ella : oh yeah brilliant !
3. %com : accompagné d'une prosodie et d'une gestuelle exagérément marquées

Le père d'Ella marque également une distance avec ce deuxième acte flatteur, mais cette fois il ne dit rien, se contentant juste de froncer les sourcils et de pencher sa tête de côté en regardant sa fille, incrédule – langage corporel que l'on pourrait assimiler à un énoncé du type : « come on, give me a break ! ».

Tableau 7. Récapitulatif des traits saillants d’Ella à 4 ans

Énoncé le plus long (mots) Item, adjectif les plus fréquents (occurrences)	Caractéristiques des interventions (Durée vidéo : ½ h)	Autres traits saillants
<p><i>you have the black one you have the black one while I have this small red one and have one of those at the end in case you get all red.</i> (28)</p> <p><i>you</i> (30) <i>messy</i> (23)</p>	<p>MLU : 3,1 Nombre d'énoncés : 279 Tours de Parole : 183 Types de mots : 238 Occurrences : 764 Ratio TTR : 0,312</p>	<p>Marques de temps et d'aspect ; décrochage de T0 Utilisation pragmatique de certains adjectifs. Beaucoup d'occurrences de « messy » : commentaire évaluatif sur activité de peinture avec les doigts.</p>

1.5. Le corpus bilingue

1.5.1. Genèse

La constitution du corpus fut un travail de longue haleine, constellé de ses enregistrements bi-mensuels et de la transcription des données au format CHAT. Une grande implication, personnelle bien sûr mais surtout collective, a permis au projet de prendre forme : toute la famille de Lily ainsi que la mienne en ont édifié la construction. Et il s’est avéré que ce travail, certes fastidieux parfois, fut indispensable : l’observation *in situ* de l’enfant dans son environnement familial, ainsi que les problématiques liées aux transcriptions et à leurs annotations, ont été des outils précieux pour mieux comprendre certains processus développementaux. Ces constats résonnent avec ceux de Morgenstern et Parisse (2007) :

(...) se confronter directement au langage d’un enfant grâce à l’observation ou à l’expérimentation est absolument primordial pour tous ceux qui étudient l’acquisition du langage. Travailler uniquement sur des enfants virtuels peut amener à oublier le caractère très interprétatif des phénomènes langagiers et les limites de tout type de transcription. Il est important à la fois d’utiliser mais aussi de participer, de contribuer à l’échange des données au niveau international, et de rester constamment en contact étroit avec les enfants. (Morgenstern & Parisse, 2007 : 59)

La grande aventure que représenta la constitution de ce corpus s'ouvrit sur la recherche d'enfants bilingues français-anglais, dont la famille, résidant à Strasbourg, soit prête à s'engager dans ce projet de plusieurs années – déjà tout un défi en soi ! De plus, l'enfant devait être suffisamment jeune pour que l'on puisse capturer ses premiers développements lexicaux. L'amorce fut difficile : les premières familles rencontrées ne convenaient pas au protocole, leurs enfants n'étant pas franchement bilingues, en tout cas pas au sens entendu par De Houwer (1990, 2009). La famille retenue fut celle de Lily ; née le 17 novembre 2006 en France de mère anglaise et de père écossais, cette enfant a été en contact avec l'anglais et le français dès sa naissance.

1.5.2. Protocole

Il a été convenu avec la famille de Lily de deux films mensuels d'une heure chacun : un en contexte anglophone (à son domicile) et un en contexte francophone (à la crèche, jusqu'à 3 ans, puis dans ma famille francophone), aussi rapprochés dans le temps que possible afin de pouvoir la comparer dans ses deux langues. Lily interagit le plus souvent avec sa mère, parfois avec son père¹³⁴, et souvent avec son frère, de deux ans son aîné. En contexte francophone, les films furent d'abord tournés à la crèche, entre 2;0 et 2;08 (soit sept vidéos en tout). Or elle n'y avait pas d'interlocuteur adulte privilégié, et fut sans doute en conséquence très peu loquace (en guise d'exemple, on comptabilise 110 énoncés pour 68 tours de parole à la crèche à 2;05, et quatre jours plus tard, chez elle, 693 énoncés pour 622 tours de parole).

1.5.3. Contexte familial

Lily a baigné jusqu'à quatre mois dans un bain linguistique « tout anglais » : la famille communique exclusivement en anglais, qui est leur langue maternelle à tous. Puis, Lily va fréquenter une crèche francophone à plein-temps. Son frère, de deux ans son aîné, est parfaitement bilingue lorsque je le rencontre, à quatre ans – ce qui ne sera pas le cas de Lily au même âge, on va le voir. Il se moque parfois gentiment de l'accent de sa sœur en français, ce que leurs parents condamnent fermement. La mère travaille au Conseil de l'Europe et le père est enseignant. Ce sont des gens

¹³⁴ Il est son interlocuteur principal dans trois films, à 2;0, 2;04 et 2;08.

éduqués et ouverts, qui envisagent positivement le bilinguisme : ils encouragent leurs enfants à utiliser les deux langues, sans en favoriser l'une ou l'autre, mais en les reprenant lorsqu'ils mélangent les codes. Ils se placent plus volontiers au niveau de l'enfant que les parents de Madeleine ; ils ne reprennent pas tant leurs enfants sur le lexique et la grammaire que sur le plan pragmatique – ils insistent notamment beaucoup sur les marqueurs de politesse.

Lorsque je rencontre la famille fin 2008, la mère vit en France depuis quinze ans, et le père depuis douze. Bien que tous deux soient des utilisateurs expérimentés du français (d'une aisance proche d'un locuteur natif), ils n'utilisent jamais ce code ni entre eux, ni avec leurs enfants – à l'exception de certains mots fortement contextualisés (p. ex., le lexique de l'école : *crèche, maîtresse, goûter*) ou d'expressions du *mamanais* (ex., *bobo*). La mère de Lily décrit sa fille comme une enfant indépendante (elle a commencé à se nourrir seule vers un an) et très physique. Il est vrai qu'elle utilise beaucoup le langage corporel, notamment pour exprimer certaines frustrations. Elle se balance quasi constamment sur sa chaise en chantonnant pendant qu'elle mange. Cette agitation traduirait selon sa mère un sentiment de frustration : elle irait bien tant qu'elle est occupée, mais s'agiterait dès qu'elle s'ennuie. Elle choisirait d'utiliser l'anglais ou le français alternativement, en fonction de ce qui est « plus facile à dire » (*sic*).

1.5.4. Langue(s) maternelle(s) de Lily

Lily est-elle réellement une enfant bilingue ? Pour De Houwer (*op. cit.*), une maîtrise équivalente des deux codes n'est pas nécessaire pour être considéré comme bilingue ; la condition suffisante est d'avoir été exposé aux deux codes dès la naissance. Dans le cas de compétences déséquilibrées, elle parle de bilingues « passifs » :

The fact that BFLA [Bilingual First Language Acquisition] children hear Language A and Language Alpha from birth does not necessarily mean that they will actually learn to speak these two languages. It is not uncommon for BFLA children to speak just one of the languages they have been addressed in since birth. When BFLA children understand two languages but speak only one, they may be called 'passive' bilinguals, although there is nothing passive about understanding two languages and speaking one. (De Houwer 2009 : 2)

Un apprenant précoce de langue seconde aurait quant à lui été mis en contact avec les deux codes de manière successive (un changement d'environnement est souvent en cause, p. ex., déménagement, entrée à l'école...). Or il est vrai que, jusqu'à quatre mois, Lily a surtout été en contact avec l'anglais ; on pourrait donc arguer qu'elle n'est pas vraiment bilingue. Néanmoins, la famille réside en France : l'enfant a donc nécessairement été exposée à ce code, même si les ondes de parole qu'elle perçoit ne lui sont pas directement adressées (p. ex., lorsque les parents discutent au téléphone, avec leurs voisins, etc.) À notre sens, Lily est donc bien une enfant bilingue.

1.5.5. Traits saillants de Lily à 2 ans

À la crèche, en contexte francophone

Lily a deux ans et huit jours lorsque le premier film est tourné à la crèche. Elle y parle peu, et les rares énoncés qu'elle produit sont généralement inintelligibles. Les quelques énoncés (à un mot, tous) qui sont compréhensibles sont formulés essentiellement en français : *fi(ni)* (initié), *et (re)garde* (initié), *bravo*, *(ca)nard* (imité), *a@fs chaise* (initié) ; deux sont en anglais : *me* (initié), *yeah* (initié). L'aide maternelle confirme que Lily est peu loquace, ce qu'elle explique par son jeune âge (elle est la plus petite du groupe des grands) et par le fait qu'elle est bilingue : selon elle, les enfants bilingues parlent tard (*sic*), hypothèse qu'elle justifie par les deux cas qu'elle a rencontrés à la crèche. S'il est vrai que Lily se met volontiers en retrait et ne cherche pas vraiment à interagir avec ses pairs, elle semble comprendre beaucoup de choses. Ainsi, lors d'une chanson collective (à laquelle elle ne participe pas ; elle est d'ailleurs la seule enfant à tourner le dos à l'animatrice), son attention est subitement captée par l'annonce d'une surprise ; elle va également se toucher la joue en symbole de douleur lorsqu'un mal de dents est évoqué. En revanche, elle ne répond pas à une animatrice qui lui demande à plusieurs reprises si son dessin est fini, ne comprenant visiblement pas sa question. Lily s'implique totalement dans les activités individuelles (p. ex., coloriage, jeux de lego), mais dès lors qu'il s'agit d'activités collectives (p. ex., chant, mimes, cour de récréation), elle cherche à s'en extraire. Les enfants de la crèche ont d'ailleurs, globalement, une attitude assez hostile à son égard – et elle-même ne cherche pas vraiment leur compagnie. C'est

une enfant qui semble assez solitaire, et qui ne cherche pas forcément à communiquer avec ses pairs

Tableau 8. Récapitulatif des traits saillants de Lily Français à 2 ans

Énoncé le plus long Item & adjectif les plus fréquents	Caractéristiques des interventions dialogiques (Durée vidéo : une heure)	Autres traits saillants
<i>too hot</i> (2)	MLU : 1,25 Nombre d'énoncés : 25 Tours de Parole : 13 Types de mots : 11 Occurrences : 15	Énoncés à un mot (souvent non intelligibles) ; code-switching/mixing, blends. Se balance très souvent sur sa chaise en signe de nervosité.
<i>oui</i> (2) <i>hot</i> (1)	TTR : 0,733	Semble comprendre les routines, mais ne répond pas, en général, lorsqu'on s'adresse à elle.

À son domicile, en contexte anglophone

Le premier enregistrement en contexte anglophone se déroule cinq jours plus tard chez Lily (2;0.13). La petite fille est en train de prendre son petit-déjeuner avec son frère (qui a alors 4 ans) et son père. Même si elle parle plus volontiers qu'à la crèche, beaucoup d'énoncés sont inintelligibles dans ce contexte aussi. Tous sont initiés, en anglais : *daddy, down, no, me, bye, mummy, look, mine*. Seuls *moi* (Lily) et *bébé* (dit par son père) sont en français. Dans ce film aussi, Lily tend à rester en retrait ; elle ne participe pas toujours aux activités, mais observe attentivement tout ce qui se déroule autour d'elle. Elle se joint épisodiquement aux jeux initiés par son père (qui est son interlocuteur principal dans ce film), en se servant surtout des vecteurs paraverbaux pour communiquer (p.ex., elle se balance sur sa chaise et crie pour marquer son refus, désigne de l'index des objets pour en établir la référence, fait oui de la tête, bonjour de la main, etc.). Son comportement corrobore celui de la crèche – à la différence qu'elle initie, ici, des prises de contact, non seulement avec les membres de sa famille, mais aussi avec moi, cameraman-observatrice, qu'elle n'a jamais vue : elle rentre délibérément en contact visuel avec moi et agite la main pour me saluer à plusieurs reprises. Elle semble donc plus détendue en contexte familial, d'où des échanges plus nombreux et plus fluides.

Tableau 9. Récapitulatif des traits saillants de Lily Anglais à 2 ans

Énoncé le plus long Item & adjectif les plus fréquents	Caractéristiques des interventions dialogiques (Durée vidéo : une heure)	Autres traits saillants
<i>wonderpet road do they help the baby cow and save the day !</i> (12)	MLU : 1,5 Nombre d'énoncés : 412 Tours de Parole : 366 Types de mots : 75	Énoncés à un ou deux mots, parfois inintelligibles. Quelques code-switching (<i>voilà, celui-là</i>).
<i>no</i> (32) <i>hungry</i> (1)	Occurrences : 338 TTR : 0,24	Utilise dans ce contexte aussi beaucoup la modalité de communication non verbale. Reste en retrait, mais moins qu'à la crèche.

1.5.6. Traits saillants de Lily à 3 ans

En contexte francophone, dans ma famille

Un an plus tard, Lily rentre à l'école maternelle, où nous n'avons malheureusement pas obtenu d'autorisation de tournage. C'est donc dans ma propre famille, francophone, que les enregistrements en contexte francophone se sont dès lors déroulés. L'interlocutrice privilégiée de l'enfant est ma propre mère, que Lily connaît bien puisque c'est elle qui l'avait filmée pendant une année à la crèche, tous les mois ; la dyade est filmée par ma sœur, francophone également. Ce protocole a été établi pour que les situations de communication soient strictement anglaises ou françaises (observateur inclus), et ainsi limiter les changements de code intempestifs. Les situations sont en principe aussi variées chez Lily que chez Madeleine : les deux enfants ont été filmées à l'aide d'une caméra mobile, les autorisant à changer de scène énonciative à leur gré. On pourrait en ce sens s'attendre à ce que leur lexique soit plus diversifié que celui d'Ella, qui est toujours attablée à ses repas (or ça n'est pas le cas si l'on en croit l'indice de diversité, graphiques 13).

Il est assez clair qu'à trois ans, Lily maîtrise mieux l'anglais que le français. Beaucoup d'énoncés sont encore incompréhensibles en contexte francophone, bien que Lily semble tout à fait à son aise dans ce nouveau contexte (i.e. dans ma

famille) : elle interagit naturellement avec son interlocutrice francophone, sans appréhension aucune. Les mots les plus fréquents, tantôt initiés tantôt imités, sont « regarde » et « veux » (d'ailleurs souvent employés par l'observatrice). Ils sont souvent utilisés holophrastiquement, sur le mode impératif semble-t-il ; plus épisodiquement, ils sont étayés d'un ou deux arguments : la relation prédicative entre le sujet-bénéficiaire (tantôt « moi » tantôt « je ») et l'objet-patient, support de la prédication, se matérialise alors. Lily utilise moins qu'auparavant les désignations gestuelles, peut-être du fait que les référents sont spécifiés oralement.

Tableau 10. Récapitulatif des traits saillants de Lily français à 3 ans

Énoncé le plus long Item & adjectif les plus fréquents	Caractéristiques des interventions dialogiques (Durée vidéo : une heure)	Autres traits saillants
<i>le chien ouais y a le chat y a le chien.</i> (11)	MLU : 2,5 Nombre d'énoncés : 135 Tours de Parole : 111 Types de mots : 73	Énoncés encore un style "télégraphiques". Lexique très peu varié ; un seul adjectif, produit en anglais.
<i>veux</i> (23) <i>pink</i> (1)	Occurrences : 338 Ratio TTR : 0,216	Beaucoup d'énoncés incompréhensibles.

En contexte anglophone, dans la famille de Lily

Lily utilise également peu de gestes déictiques lorsqu'elle est chez elle ; beaucoup d'énoncés sont là aussi incompréhensibles. S'il ne fait aucun doute que Lily comprend beaucoup de choses, elle ne répond pas systématiquement aux questions qui lui sont posées (ex., L'observatrice : « Comment ça s'appelle ? », « C'est quoi ? »... ne trouvent pas d'écho chez Lily). Or elle en connaît certaines réponses, puisqu'elle établit parfois verbalement la référence de ces objets. Le procédé d'évitement qu'elle adopte ne signifie donc pas nécessairement qu'il soit causé par un vide lexical. Nous n'avons pas pu en établir les causes.

Tableau 11. Récapitulatif des traits saillants de Lily anglais à 3 ans

Énoncé le plus long Item & adjectif les plus fréquents	Caractéristiques des interventions dialogiques (Durée vidéo : une heure)	Autres traits saillants
<i>elephant has got a /fɔlt/ got /fɑ:t/ in one more.</i> (10)	MLU : 2,9 Nombre d'énoncés : 156 Tours de Parole : 128	Mots grammaticaux. Aspect verbal (présent simple <i>vs</i> continu).
<i>that's</i> (20) <i>white</i> (3)	Types de mots : 123 Occurrences : 425 Ratio TTR : 0,29	Se balance moins sur sa chaise.

1.5.7. Traits saillants de Lily à 4 ans

À quatre ans, Lily s'exprime dans un anglais fluide : elle narre des histoires, utilise des marqueurs grammaticaux, forme des phrases complexes, et interagit globalement avec aisance. Elle ne désigne jamais de son index des cibles lors de cette session, mais elle se balance encore épisodiquement sur sa chaise tout en chantonnant ou en scandant des monologues (en général incompréhensibles). L'étude menée dans le cadre de ma thèse s'arrête ici, à quatre ans. Mais il est intéressant de noter que ce mouvement corporel est encore fréquent un an plus tard, et ce même lorsque Lily est paisiblement occupée. Or, son langage verbal est alors extrêmement développé. Pourquoi alors continuer à faire usage de ce vecteur, si peu conventionnel ? Il est possible qu'il se soit cristallisé et soit devenu un comportement « non marqué »¹, après qu'il fut longtemps utilisé en signe de frustration – engendrée par les nombreux échecs communicationnels qu'elle a probablement expérimentés. Quoi qu'il en soit, à quatre ans, le verbal s'est peu à peu substitué aux modalités de communication paraverbales. L'énoncé le plus fréquent est, comme à trois ans, « regarde » (initié et imité : l'influence de l'interlocutrice française, qui l'utilise également beaucoup, est probable). L'écart entre ses deux codes reste toutefois tangible :

- Au niveau phonétique, des phonèmes anglais sont insérés dans des constructions françaises : le /ʒ/ dorso-uvulaire français devient une glide retroflèche alvéolaire /r/,

les voyelles sont parfois diphtonguées, et les nasales du type /a/, /ɛ/, ou /ɑ/ (qui n'existent pas en anglais) ne sont qu'approximativement maîtrisées.

- Au niveau syntaxique, certaines structures semblent être partiellement calquées sur l'anglais : ex., *Moi je toujours arrive ; C'est plastique ; Je pas arrive à faire le <N> ; Je toujours mange comme ça.*

- Au niveau de la dénomination, alors que son interlocutrice lui demande à plusieurs reprises de spécifier un mot qu'elle ne peut interpréter, Lily tente d'abord de s'exécuter en français, mais sans succès ; elle a alors recours à l'anglais. Elle n'utilise d'ailleurs le mélange de codes qu'en contexte francophone, ce qui traduit des vides lexicaux plus fréquents dans ce code spécifique (ex., *Je vois sur le computer ; C'est un dragonfly ; J'ai finish*). Les « blends » sont également plus fréquents en français : des syllabes constituées de phonèmes anglais se substituent aux syllabes françaises (ex., *prɪzɔ̃n*).

- Au niveau lexicosyntaxique, le genre n'est ni maîtrisé au niveau lexical (ex., *C'est un cheval belle*), ni au niveau grammatical (ex., *La petit chien ; Ça c'est un étoile*).

À mesure que Lily grandit, le déséquilibre entre les deux codes s'amenuise. Mais, à quatre ans, son anglais est toujours plus avancé que son français, tant sur le plan phonétique, lexical que syntaxique – fait assez surprenant car, bien que ce soit la langue maternelle de ses parents (elle a donc une forte valeur affective, certes significative à ce jeune âge), l'enfant est scolarisée depuis ses quatre mois dans des structures francophones, à temps plein. On pourrait en ce sens s'attendre à un déséquilibre moins marqué.

Tableau 12. Récapitulatif des traits saillants de Lily français à 4 ans

Énoncé le plus long Item & adjectif les plus fréquents	Caractéristiques des interventions dialogiques (Durée vidéo : une heure)	Autres traits saillants
<i>parce que regarde y a pas la y a pas de y a pas de y a pas de glace là. (20)</i>	MLU : 3,2 Nombre d'énoncés : 281 Tours de Parole : 176 Types de mots : 203	Compte ses 5 doigts, mais ne sait pas combien a de doigts en tout. Puis, compte jusqu'à 10 avec succès lorsqu'il lui est demandé de le faire.

<i>c'est</i> (51) <i>petit</i> (5)	Occurrences : 824 TTR : 0,25	Utilise beaucoup le coverbal (gestes conventionnels et déictiques).
---------------------------------------	---------------------------------	---

Tableau 13. Récapitulatif des traits saillants de Lily anglais à 4 ans

<i>and the bears and the and one bear name daddy and the and the second bear is name mummy and the last bear is name baby.</i> (26) <i>I</i> (29) <i>merry</i> (3)	MLU : 3,97 Nombre d'énoncés : 201 Tours de Parole : 167 Types de mots : 234 Occurrences : 777 TTR : 0,3	Les énoncés s'allongent et dépassent même ceux d'Ella ; décrochage de T0 (<i>I'll do the flour ; but I thought you gonna stay here</i>) Récit apparaît. Quelques énoncés non conventionnels (d'un point de vue grammatical surtout : mots fonctionnels élidés ou mal déclinés)
--	--	---

1.6. Synthèse et mise en regard des développements de Madeleine, Ella et Lily

1.6.1. À 2 ans

Madeleine	Ella	Lily F	Lily A
-Verbal bien développé -Utilise peu l'extra-segmental	- Verbal assez développé - Utilise le coverbal pour mieux se faire comprendre - Aime plaisanter	-Énoncés incompréhensibles - Ne cherche pas à interagir avec autrui - Se balance souvent sur sa chaise en chantonnant quand semble ennuyée	- Énoncés à un mot - Un peu en retrait de la scène énonciative - Exprime sa colère avec média coverbaux

1.6.2. À 3 ans

Madeleine	Ella	Lily F	Lily A
- Mots lexicaux et grammaticaux : connecteurs logiques	-Mots grammaticaux apparaissent - Argumentation	- Pas ou peu de mots grammaticaux - Lexique peu varié - Plus « sociable »	- Mots grammaticaux, aspect verbal

1.6.3. À 4 ans

Madeleine	Ella	Lily F	Lily A
- Décrochage / T0 - Énoncés génériques	-Marqueurs pragmatiques	- Genre non maîtrisé - Un peu plus à l'aise	-Énoncés se complexifient (MLU)

- Utilise un peu plus média extrasegmental	- Continue à utiliser des formes enfantines (ex., Eya, pour Eva) - Marques de temps & d'aspect	mais a encore recours au mélange de codes	dépasse celui d'Ella) - Est plus calme mais se balance encore parfois sur sa chaise
--	---	---	--

1.7. Synthèse

Des variations interindividuelles ressortent clairement d'une enfant à l'autre, dues à leurs trajectoires développementales personnelles et aux procédures particulières qu'elles utilisent pour interagir avec leurs proches. Il nous faudra en tenir compte au moment où l'on appariera leurs données.

Durée totale des données analysées :

Madeleine : 27 heures
Ella : 11 heures
Lily A : 7 h 40
Lily F : 5 h 20

(Voir annexe 4 pour le détail des sessions)

2. METHODOLOGIE DE TRANSCRIPTION ET DE CODAGE

2.1. Les transcriptions sous le prisme des cadres théoriques

Transcription is a selective process reflecting theoretical goals and definitions. (Ochs 1979b : 44)

L'activité de transcription n'est ni neutre ni biunivoque. Une solide méthode est indispensable à l'élaboration de données fiables et cohérentes ; or toute méthode va inévitablement teinter le recueil des empreintes idéologiques et théoriques du transcripateur. Ainsi, en admettant que l'enfant ait une compétence uniformisée dès la naissance, les énoncés non conformes à la cible adulte seront « redressés » orthographiquement pour que leur structure de surface rende hommage à leur structure profonde, qui la transcende. En revanche, dans une perspective

fonctionnaliste, les mises en mots orchestrées par l'énonciateur seront préservées, dans leur linéarité – et leur particularité éventuelle. L'illusion d'un matériel neutre, miroir fidèle d'une certaine « réalité » dialogique, ne peut donc que se déconstruire dialectiquement. Quelles que soit les inclinaisons théoriques, épistémologiques ou idéologiques du transcripteur, le lecteur/analyste averti gardera un œil critique sur son matériau d'étude, dangereux s'il n'est pas appréhendé avec précaution. Paradoxalement, ce type de recueil reste nécessaire à l'exploitation d'un code qui lui est distinct, mais trop volubile pour constituer le matériel :

On ne peut pas étudier l'oral par l'oral, en se fiant à la mémoire qu'on en garde. (Blanche-Benveniste 2000 : 24)

Il serait illusoire d'espérer retranscrire *in extenso* les données primaires. Inévitablement, certains segments resteront incompréhensibles : par exemple, lors de séquences de prises de parole superposées, si des bruits de fond intempestifs parasitent les échanges, ou lorsque les énoncés sont trop idiosyncrasiques au locuteur pour être interprétés en termes plus traditionnels, il devient périlleux de les orthographier sans équivocité. Ces difficultés propres à l'activité de transcription ne font que traduire celles que l'on peut rencontrer *in situ* ; elles sont inévitables lorsque l'on se déprend de la dialectique innéiste, impliquant une normalisation des énoncés « déviants ». Une alternative à cette méthode est de retranscrire phonétiquement les segments ambigus pour privilégier ce qui est *effectivement* entendu, et non ce que l'on *croit* comprendre. Ainsi aucune interprétation n'est forcée. Gloser des constructions enfantines par des formes adultes risquerait en effet d'induire de malencontreux contresens. De fait, il n'existe pas toujours de correspondance biunivoque entre les unités phonémiques telles qu'elles sont émises/perçues, et une représentation orthographique conventionnelle. Ceci est vrai quels que soient les locuteurs, et *a fortiori* lorsque ce sont des enfants : non seulement leurs productions peuvent être très éloignées des conventions (fossé qui va néanmoins tendre à s'amenuiser avec le temps), mais en plus l'adulte, lettré qui plus est, a une représentation du langage basée sur son expérience de locuteur averti ainsi que sur ses connaissances du code écrit, normatif et très éloigné des énoncés précoces.

L'interprétation des productions enfantines est difficile et souvent subjective en raison de la distance entre les énoncés des enfants et la représentation que nous avons du langage oral,

*venues souvent de notre apprentissage et utilisation du langage écrit et de ses normes.
(Parisse & Morgenstern, 2010 : 205).*

Ces deux codes s'influencent certainement l'un l'autre : l'oral a probablement tendance à se calquer sur certaines conventions du code écrit, surtout lors de situations de communication très officielles (discours politiques, soutenances de thèses...), et l'écrit est lui aussi assujéti, parfois, aux contraintes de l'oral (surtout chez les personnes peu lettrées). L'influence de l'oral est facilement perceptible dans les compositions du jeune apprenant, souvent orthographiées selon la forme acoustique des énoncés, et non selon leur forme conventionnelle : par exemple, ce mot de ma fille, écrit à six ans : « JE TADOR MAMAN TU EST ADORABL ». Les <e> muets sont élidés, et la segmentation n'est pas conventionnelle : la phrase a été orthographiée selon la manière dont elle est perçue à l'oral. On a en outre une extension de la forme verbale à la troisième personne du singulier, peut-être issue de l'activité de lecture : cette forme est effectivement fréquente dans les livres pour enfants qui content, typiquement, des histoires de personnages à la troisième personne du singulier. L'oral et l'écrit n'en restent pas moins fondamentalement distincts, notamment dans leurs modalités d'acquisition : si l'un est acquis naturellement, en situation dialogique, l'autre nécessite un enseignement explicite.

Oral language is a basically unconscious process that would be better modelled by data-oriented, probabilistic or connectionist, exemplar-based, models such as those developed in computer linguistics (...), whereas written language is basically a conscious process that can be adequately modelled by rule-liked, non-probabilistic, symbolic, category-based approaches of linguistic theory. (Parisse 2002)

En outre, le code oral se construit *in medias res* (d'où des erreurs, faux départs, reprises, chevauchements etc., rendant l'activité de transcription fort complexe), alors que l'écrit est le fruit de (maintes) reformulations, toute trace de correction étant d'ailleurs soigneusement effacée (encore visible à l'ère du papier, mais qui tend complètement à disparaître avec le numérique). Enfin, une autre différence significative entre les deux codes est l'usage plus fréquent des déictiques à l'oral et de structures généralement simplifiées (Riegel *et al.* 1999 : 63-66).

2.2. Transcrire n'est pas trahir, mais négociier¹³⁵

Certains énoncés sont si ambigus qu'une glose adulte paraît extrêmement périlleuse. Leur interprétation est nécessairement subjective, corrélée aux représentations (orales et écrites) du transcripteur et à ses penchants théoriques. Considérons pour s'en rendre compte ces deux énoncés de Lily et d'Ella, âgées de trois ans :

A. *Lily (3;01) discute avec Yonah, l'observatrice française.*

1. Lily : Je veux /sa/
2. %int : chat/1/-ça/2/

(Quelques tours de parole plus tard, la forme est désambiguïsée semble-t-il par cette auto-reprise plus conventionnelle : Lily : Je veux mon chat).

B. *Ella (3;0) raconte à son père une histoire tirée du dessin animé *A bug's Life*.*

1. Ella : and it's a bit yukky in yy.
2. %pho : ɪ
3. %int : it/2/- (h)ere/2/
4. Son père : oh !
5. Ella : cause cause there's a ho(ri)bble monster one !
6. Son père : oh don't like that !

Extraits 23. Codages des énoncés non conventionnels (1/2)

Si l'énoncé de Lily a pu être interprété grâce au contexte cataphorique, celui d'Ella reste ambigu. Est-il d'ailleurs nécessaire de gloser orthographiquement les énoncés enfantins ? Ne pourrait-on se contenter d'une transcription phonétique ? Il est vrai que ces redressements orthographiques dénaturent les productions des jeunes enfants ; on court le risque de perdre le sens originel au profit d'une interprétation adulte plus ou moins aléatoire. D'un autre côté, une transcription exclusivement phonétique des données audiovisuelles nous priverait de certaines fonctionnalités extrêmement précieuses du logiciel d'analyse CLAN (*Computerized Language ANalysis*), comme la catégorisation automatisée des unités linguistiques, leur fréquence d'usage (par type ou occurrences), le calcul de la diversité lexicale, etc.¹³⁶ Divers codages permettent heureusement de diminuer l'impact des interprétations du transcripteur. Ainsi, dans les séquences ambiguës susmentionnées,

¹³⁵ Formule adaptée de l'article de François Thomas "Traduire n'est pas trahir, mais négociier" sur l'ouvrage d'Umberto Eco (2006). *Dire presque la même chose*. Éditions Grasset.

¹³⁶ Les analyses peuvent également porter sur les lignes dites dépendantes (ligne phonétique incluse, conventionnellement signalées par le signe « % ») ; elles apportent des informations additionnelles, portant sur la ligne orthographique principale. Mais ces analyses ne sont pas suffisantes dans le cadre d'une étude sur l'acquisition de formes adjectives plus traditionnelles.

l'interprétation est signalée par le signe %int¹³⁷. Le degré d'hésitation est gradué : « 1 » signifie que le transcripteur est presque sûr de son interprétation, « 2 » indique un doute plus marqué, et « 3 » signale une interprétation que le transcripteur lui-même juge très subjective. À chacun de décider alors quelle interprétation il privilégiera. Voici quelques exemples de codages qui permettent de rester au plus près des énoncés produits par les locuteurs, enfants ou adultes :

Extrait 24. Codages divers (2/2)

Lily (anglais, 4;00.18) est en train de lire le livre que je lui ai offert pour ses 4 ans.

1. Claire : who is that ?
2. Claire : oh it's Goldilocks !
3. Claire : mmm !
4. Lily : and after here after.
5. Claire : yeah ?
6. Lily : after <he's> [?] was here.
7. %pho : hɪz
8. %int : he's/2/-his/2/
9. Lily : after he was here.
10. Lily : Claire can you put the camera down ?
11. %gpx : fait signe avec la main de poser le caméscope
12. Lily : <just for> [>] a second.
13. Claire : <oh erm> [<] yeah.
14. Lily : and Goldilock(s) tried the the daddy's bowl.
15. Claire : yeah.
16. Lily : it was too <hot> [?] and it and it said it spilled out !
17. %pho : hɔ
18. %gpx : porte les mains à la bouche
19. %int : hot/1/
20. Claire : ouh !
21. Lily : and he tries the mummy bowl.
22. %com : "he" réfère toujours à des personnes féminines (ici Goldilocks).
23. Lily : that was too that was too yy.
24. %pho : dɜːrk

- À la ligne 6, Lily pourrait tantôt utiliser le pronom masculin sujet « he » suivi de « is » à la forme contractée (« he's »), ou la marque du possessif à la troisième personne du singulier (« his ») (l.6). La ligne %pho représente la forme phonétique du morphème qui pose un problème d'interprétation. Cet énoncé, intelligible, est non conventionnel d'un point de vue structurel – d'où la difficulté à l'interpréter,

¹³⁷ Typologie créée par les membres du projet Colaje (cf., Guide Dynamique CLAN, p. 22, disponible sur : http://colaje.risc.cnrs.fr/images/stories/PDF/Guide-CLAN_colaje-juin-11.pdf).

symbolisée par un point d'interrogation sur la ligne principale¹³⁸. La forme ambiguë est entourée de crochets angulaires, et le doute est chiffré : « 2 » indique que le doute est plutôt marqué, mais que l'interprétation n'est pas aléatoire et reste motivée par des indices contextuels.

- Ligne 19, la forme est inintelligible car il y a chevauchement de prise de parole.
- Ligne 21, le phonème /s/, absent originellement, est reconstitué entre parenthèses dans le script.
- Ligne 23, bien que la forme phonétique soit atypique, Lily semble dire « hot » : sa gestuelle (elle porte les mains à sa bouche) et le contexte cataphorique (quelques tours de parole plus tard, elle dit : « that was too warm ») permettent de supposer que c'est bien la propriété « hot » qui est énoncée.
- Ligne 30, la forme [d3:rk] est trop idiosyncrasique pour être interprétée en termes adultes ; aucun indice cotextuel (segmental, extra- ou suprasegmental) ou situationnel ne permet de la désambigüiser. Je me suis tournée vers la mère de Lily pour voir ce qu'elle en dit. Voici son interprétation : "*Sounds like she's trying to say two words something between durk which doesn't exist and dark and the result is unintelligible. She's recounting Goldilocks right ? Mother's bowl was too dirk!!! Could be dirty and she changed her mind half way through*".

Les codages sont définis en fonction de besoins de recherche individuels. J'ai utilisé un modèle basé sur les conventions CHAT : la ligne orthographique sur laquelle l'énoncé est retranscrit est signalée par un astérisque, et les lignes dépendantes par le symbole %. Ainsi, la lecture reste fluide, puisque la transcription n'est pas surchargée d'informations complémentaires, comme le montre l'extrait suivant :

Extrait 25. De la nécessité des lignes secondaires

Lily (4;0) discute avec son interlocutrice française.

- | | | |
|----|---------|--|
| 1. | Lily : | j'ai pas la même. |
| 2. | Yonah : | euh raconte à Muriel (.) combien tu as de poupées chez toi ? |
| 3. | Lily : | euh (.) juste un. |
| 4. | Yonah : | juste une poupée ? |
| 5. | Yonah : | mais tu as des Barbie c'est des poupées les Barbie non ? |

¹³⁸ Entre crochets pour indiquer qu'il s'agit d'un commentaire métalinguistique et non d'un marqueur de fin d'énoncé.

6. Lily :	mais (.) oh regarde !
7. %xpnt :	pointe vers l'ordinateur qui est dans la pièce adjacente
8. Lily :	je vois euh sur le computer@s.
9. Lily :	regarde c'est des escargots.
10. Lily :	moi je vois les escargots sur +/.
11. Yonah :	où est-ce que tu vois des escargots ?
12. Lily :	viens voir !
13. Lily :	et ça c'est quoi ?
14. %xpnt :	pointe l'écran de l'ordinateur
15. Lily :	le [l] <c'est le> [l] c'est le [l] le [l] le ciel parce que <c'est> [?]
16. %pho :	se
17. %int :	c'est/2/-ça/2/
18. Yonah :	ça balance ?
19. Yonah :	assieds-toi.
20. Yonah :	regarde [=! chuchote] !
21. Lily :	oh !
22. Yonah :	lalala@si oh et ça ?
23. Yonah :	c'est quoi ?
24. Lily :	et regarde c'est un étoile !
25. Lily :	ah j'ai peur !
26. Lily :	ah ç'est un cos(ccinelle).
27. Lily :	c'est un cosquinelle@c !
28. %int :	coccinelle
29. Yonah :	0 [=! rit] ré(pète) [l] répète ça c' [l] c'est quoi ?
30. Lily :	c'est un cospinelle@c.
31. Yonah :	0 [=! rit] c'est adorable !
32. %com :	fait un commentaire métalinguistique sur la création de l'enfant
33. Lily :	regarde !
34. %xpnt :	pointe l'écran de l'ordinateur
35. Yonah :	oh et ça ?
36. Lily :	un dragonfly@s !
37. Lily :	c'est un dragonfly@s.
38. Yonah :	un dragonfly ?

Cinq types de lignes dépendantes sont représentés dans cette séquence :

- (1) Les gestes (%gpx, l.8).
- (2) Les pointages (%xpnt, l.17).
- (3) Des commentaires métalinguistiques (%com, l.3).
- (4) Les interprétations du transcripteur (%int, l.27).
- (5) La forme phonétique des segments atypiques (%pho, l.26)

L'activité de transcription, complexe, est similaire à l'activité dialogique : toutes deux présentent des contraintes, qu'il s'agira de déjouer du mieux que l'on peut. Le résultat ne sera jamais parfait. Le corpus en lui-même est un langage, les limites inhérentes que nous découvrons en transcrivant les productions de l'enfant reflètent les limites de l'interprétation en situation d'interlocution. (Morgenstern 2009 : 97)

Un des avantages dont dispose le transcripateur est qu'il peut rejouer le dialogue en autant de mouvements analeptiques et proléptiques souhaités¹³⁹. Le colocuteur pourra quant à lui tout au plus réinterpréter certains énoncés à la lumière d'événements nouveaux, mais il reste limité par des contraintes d'ordre cognitif. Un autre moyen de se prémunir contre les interprétations trop subjectives est de confronter sa transcription à d'autres utilisateurs, transcripateurs, chercheurs, *etc.* (cf., accord inter-juges). Le corpus Madeleine a été soumis à cette exigence : tous les membres du *Projet Colaje* (soit plus d'une vingtaine de personnes) ont participé à la relecture minutieuse des transcriptions. Malheureusement, le corpus bilingue n'a pas pu bénéficier de ces regards croisés. Le corpus Ella, a été transcrit selon les conventions de l'Analyse Conversationnelle par quatre personnes différentes, et révérifié par l'une d'entre elles (autre que le transcripateur) pour chaque session. Les modulations apportées par Caët (2012) et moi-même afin de rendre ce corpus conforme aux conventions CHAT n'ont pas pu être vérifiées par de tierces personnes.

RÉSUMÉ & BILAN TRANSITOIRE

The (...) task linguistics is facing now (...) is recognizing its own intrinsic unity, which follows from the intrinsic unity of language, due not to an imaginary universal grammar but to the fact that in language, all levels - phonology, morphology, syntax, semantics, pragmatics - are solidary and must therefore be investigated as such : as in any complex phenomenon, the whole is greater than the sum of its parts, separate only on methodological ground. (Kirtchuk-Halevi 2007)

Nous avons présenté le corpus qui va servir de support à nos analyses. Les variables interindividuelles étant identifiées, nous serons plus à même de comparer le développement lexical de nos protagonistes. Nous avons aussi réfléchi aux moyens

¹³⁹ C'est ce que j'ai fait avec « hot » et warm », qui sont à 17 tours de parole l'un de l'autre !

de construire des données plus fiables, qui nous permettent de rester au plus près des productions des enfants sans leur attribuer des représentations qui seraient calquées sur les nôtres. Leur interprétation sera facilitée par des contacts fréquents avec des enfants « réels » – ce que nous avons pris soin de faire, en filmant Lily.

Il est essentiel selon nous que l'apprenti-chercheur en acquisition du langage observe lui-même des enfants et essaie dans un premier temps de constituer son propre corpus (...). La recherche peut ainsi s'inscrire dans le cadre des relations nouées avec les enfants et leur famille, sous l'effet de l'imprégnation du lieu, du contexte, de l'atmosphère. Le contact direct avec les enfants permet également au linguiste d'essayer de prendre leur point de vue et d'éviter, autant que possible, l'adulto-centrisme. (Morgenstern 2009 : 88- 89)

Nous avons fait le choix de ne pas sur-interpréter les productions des enfants en les appréhendant toujours dans leur forme d'origine. Certains auteurs glosent au contraire systématiquement ou de manière plus nuancée leurs énoncés ; Nelson (1976) considère par exemple que tous les adjectifs employés dans des holophrases ou en postposition au nom sont des constructions prédicatives ; Ninio (2004) reconstruit également toutes les adjectifs utilisés seuls en prédicats ; Tomasello (1992) suggère que dans « good beer » (Travis 1;07), « good » n'est pas une propriété définitoire de l'entité : sa fonction est d'apporter un commentaire qui n'est vrai que dans ce contexte, au moment où il est énoncé – plus proche d'un attribut donc. Sans remettre en cause la pertinence de ces analyses, nos données ne confirment cependant pas cette « prérogative prédicative », si l'on peut dire. Les énoncés holophrastiques de Madeleine à 1;07 constitués d'adjectifs de couleur ne semblent par exemple pas refléter une attribution de propriété en T₀ ; la couleur (tantôt initiée, tantôt reprise de l'input) paraît plutôt représenter une propriété définitoire de l'objet, sans contrainte temporelle.

Le travail d'interprétation est complexe ; plusieurs outils sont néanmoins disponibles pour nous aider dans cette tâche. Le contexte situationnel offre souvent des indices essentiels, notamment dans les éléments co- et paraverbaux qu'elle renferme. Avant l'usage des supports vidéographiques, ces paramètres étaient déjà décrits par certains observateurs-chercheurs – de façon plus ou moins anecdotique il est vrai. La vidéo, évidemment beaucoup plus précise, a vraiment permis d'appréhender la situation d'énonciation de manière exhaustive. Une des difficultés

du travail de transcription est, dans ce cas, de proposer des transcriptions qui restituent ces éléments tout en restant lisibles. À cette fin, le format CHAT est particulièrement bien adapté puisqu'il offre la possibilité d'ajouter un nombre illimité de commentaires, sans toucher à la ligne principale sur laquelle l'énoncé est retranscrit *verbatim*. Par exemple, il est d'usage dans le cadre de ce protocole d'ajouter à la ligne graphémique une ligne phonétique, ouvrant ainsi une fenêtre plus nuancée du développement linguistique de l'enfant. Avec le logiciel CLAN, la vidéo et le texte correspondant seront en outre alignés, facilitant d'autant le processus de transcription et le travail d'analyse : des balises de fin d'énoncé permettent de répéter à l'envi chaque énoncé et/ou de lire directement une séquence précise, rendant caduques les fastidieux et approximatifs allers-retours des ancêtres de la vidéo, les magnétophones à cassette et dictaphones numériques.

/Users/claire/Desktop/Corpus/Kaitlin/Kaitlin eng/kaitlin-E-12-2_06_00.cha

1137 *MOT: will you put the eyes in ?*

1138 *CHI: oh no !*

1139 %pho: ou nou

1140 *MOT: oh no !*

1141 *CHI: yy get in !*

1142 %pho: go: get in

1143 *MOT: will you put them in ?*

1144 *MOT: Kaitlin gonna go in (.) mister Potato Head !*

1145 *CHI: oh no !*

1146 %pho: ou nou

1147 *MOT: are you stuck ?*

1148 *MOT: what are you doing Kaitlin ?*

1149 *CHI: I need get out !*

1150 %pho: ai ni:d get aut

1151 *MOT: get out (.)there we go !*

1152 *MOT: you put the eyes inside ok ?*

1153 *MOT: oohoo@! (.) put the eyes inside !*

1154 *MOT: ok ?*

1155 %act: CHI range les yeux dans la boite

1156 *MOT: ok and what's this ?*

1157 *CHI: that is whale !*

1158 %pho: æt is etə

1159 *MOT: what is +/,*

1160 *MOT: it looks like a whale doesn't it it could be a whale !*

1161 *MOT: it could be a whale or a shell !*

1162 *CHI: that's a whale !*

1163 %pho: ðæts ə weɪl

1164 *MOT: or some weird kind of hairdo !*

1165 *CHI: big whale !*

1166 %pho: bɪg weɪl

1167 *MOT: is it a baby whale ?*

1168 *MOT: ok ?*

1169 *MOT: awooo@o !*

1170 *CHI: armarmarmarm@o !*

1171 %pho: a:ma:ma:m

1172 *MOT: oh is it eating mummy ?*

1173 *MOT: is the whale eating mummy ?*

1174 *CHI: baby whale !*

1175 %pho: beɪbɪ weɪl

1176 %act: se jette dans les bras de MOT

1177 *MOT: oh !*

1178 *CHI: ahrm@o !*

1179 %pho: a:hm

1180 *MOT: is the baby whale eating mummy ?*

1181 *MOT: ok xxx !*

1182 *CHI: +< ahrm@o !

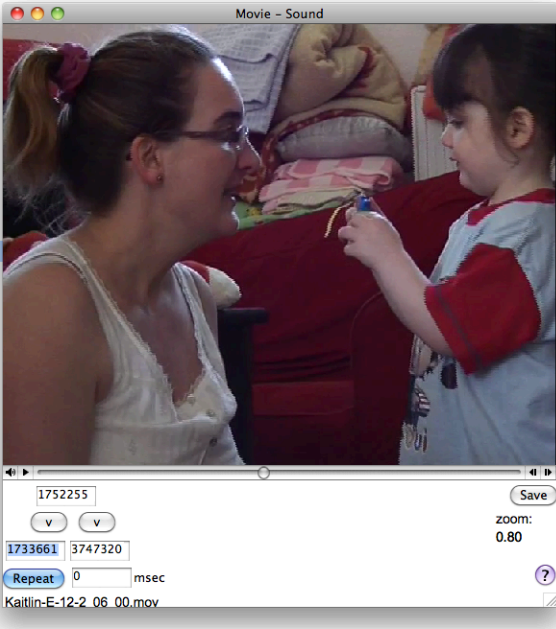
1183 %pho: a:hm

1184 *MOT: the sea cow is coming into action wow@o !*

1185 *CHI: baby whale !*

1186 %pho: beɪbɪ weɪl

07mar12[E|CHAT] 1157



Extrait 26. Transcription et vidéo alignées du corpus Lily (anglais, 2;06).

Chapitre IV. Constitution d'un Répertoire en un Paradigme Lexical Varié

Thus the same colour being observed to-day in chalk or snow, which the mind yesterday received from milk, it considers that appearance alone, makes it a representative of all of that kind; and having given it the name whiteness, it by that sound signifies the same quality wheresoever to be imagined or met with.

John Locke, Bk. II. chapters xi, and 9

À quelles qualités ou propriétés d'objets les enfants sont-ils sensibles, et qu'est-ce qui les incite à les restituer en activité dialogique ? Cette question, intéressante pour tout type de mot, se pose plus vivement encore pour les éléments non obligatoires des énoncés, adjectifs (non restrictifs)¹⁴⁰ compris, puisqu'ils apportent une information parfois non indispensable pour établir la référence d'une entité, préalablement actualisée dans la situation d'énonciation – marqueur et opération pour leurs parts exigées en français et en anglais (quelques rares cas mis à part, dont le mode impératif). Les constructions dites épithétiques de nature (ex., *lait blanc*, *caillou dur*) exemplifient ce caractère surajouté¹⁴¹, invoqué dès les premières réflexions autour d'une catégorisation plus systématique des unités des langues : « *l'epitheton*¹⁴² est un assaisonnement qu'il ne faut pas servir comme plat principal » (Lallot 1992 : 26, citant Aristote). Les adjectifs pourraient donc, dans certains contextes, aller à l'encontre du principe de brièveté des maximes conversationnelles de Grice (1975), gage d'échanges interpersonnels fluides. Pourtant, les enfants, ne se satisfaisant apparemment plus de la référence « brute » offerte par les noms, vont, sans trop attendre si l'on en croit nos données, se saisir de ces marqueurs et développer un système plus élaboré, indexé sur l'input.

Afin de sonder le type de propriétés auxquelles les jeunes enfants sont sensibles, et dans l'optique d'évaluer les motivations de ces derniers à les matérialiser en langue, nous allons extraire, dans chaque corpus, les premiers adjectivaux émis. Le reflet filtré par ces traces statiques – résultant évidemment de processus dynamiques – devrait nous aider à mieux évaluer les raisons qui poussent les enfants à s'approprier ce lexique. Nous poursuivrons cette exploration en dressant un portrait détaillé de l'ordre d'émergence des adjectifs dans nos échantillons longitudinaux, en fonction de leurs types sémantiques. La catégorie des adjectifs du français et de l'anglais étant ouverte et extrêmement vaste, ce regroupement nous permettra de circonscrire des ensembles plus homogènes. Nous devrions alors être en mesure de comparer plus finement le déroulement

¹⁴⁰ D'ailleurs, les adjectifs restrictifs (i.e. qui restreignent l'extension du nom), apparaissent plus tard dans le langage de l'enfant – bien qu'il ne soit pas toujours aisé de déterminer la valeur restrictive ou non restrictive que

¹⁴¹ Les adjectifs ont d'ailleurs continué à souffrir d'une mauvaise réputation à travers le temps, puisque P. Claudel estimait par exemple que « La crainte de l'adjectif est le commencement du style ». Plus virulent encore fut le poète E. Guillevic, lorsqu'il déclara très prosaïquement : « Je n'aime pas les adjectifs » (cité dans Noailly 1999 : 5).

¹⁴² Il n'était bien sûr pas encore question d'adjectifs à l'époque, (cf., annexe I), mais bon nombre d'entre eux étaient inclus dans cette catégorie très vaste des épithètes.

chronologique des adjectifs dans les quatre corpus : des configurations analogues plaideraient en faveur d'une base conceptuelle universelle, qui conditionnerait les procédures mises en œuvre par l'enfant pour s'approprier sa langue (Jisa 2003, *infra*) ; à l'inverse, des cheminements singuliers indiqueraient que d'autres facteurs, sans doute environnementaux, agissent. Nous les sonderons afin de déterminer la mesure de leur influence sur les usages et l'apprentissage d'une catégorie somme toute très complexe¹⁴³.

1. PREMISSES D'UN INVENTAIRE

L'acquisition du langage démarre à l'identique chez tous les enfants du monde. Les cinquante premiers mots émis par l'enfant ainsi que les premières combinaisons qu'il réalise sont pourvus d'un contenu de sens extrêmement proche (Clark 1979 ; Slobin 1972). Une telle ressemblance dans les significations exprimées durant la deuxième année de la vie plaide en faveur de l'hypothèse selon laquelle le point de départ de l'acquisition du langage consisterait dans un stock de catégories conceptuelles, prélinguistiques et universelles dont disposerait l'enfant. (Jisa 2003 : 116)

1.1. Dix premiers adjectifs identifiés

Les dix premiers adjectifs de nos échantillons ont été répertoriés sans considération d'âge ou de niveau linguistique (restitués à titre indicatif dans la troisième colonne), afin de voir si des ponts peuvent être tracés ici ou là ; les quatre tableaux qui suivent présentent les résultats obtenus dans chaque corpus :

Tableau 14. Dix 1^{er} adjectifs dans le corpus Madeleine

¹⁴³ Les raisons de cette complexité seront reprises dans le chapitre qui suit.

	Catégorie sémantique (Dixon 1982)	Âge (MLU ¹⁴⁴)	Situation	Énoncé
chaud	propriété physique	1;04 (1,093)	Touche un fer à repasser de poupée	chaud
gros	dimension	1;06 (1,439)	Touche sa couche	yy a@fs gros caca
bleu	couleur	1;07 (1,618)	Jeu de clés	də blə
petit(e)	dimension	1;07 (1,618)	Jeu d'arche de Noé	petite poule
lourd	propriété physique	1;07 (1,618)	Jeu de clés	/leklu/
bon	évaluatif	1;07 (1,618)	Touche l'ordinateur	pas bon
cassé	propriété physique	1;07 (1,618)	Lecture (imagier)	est@fs cassé
rousse	couleur	1;09 (2,014)	Lecture (imagier)	rousse
grise	couleur	1;09 (2,014)	Lecture (imagier)	/kos/
jaune	couleur	1;09 (2,014)	Lecture (imagier)	jaune

Tableau 15. Dix 1^e adjectifs dans le corpus Ella

	Catégorie sémantique	Âge (MLU)	Situation	Énoncé
hot	propriété physique	1;03 (1,070)	Repas	(h)o(t)
funny	propension humaine	1;03 (1,070)	Repas	yy (/e :/) funny
big	dimension	1;03 (1,070)	Repas	a@fs big yy (/kaw/)
cool	propriété physique	1;06 (1,240)	Repas	cool
nice	évaluatif	1;06 (1,240)	Repas	nice yy
bad	évaluatif	1;08 (1,234)	Repas	bad
good	évaluatif	1;09 (1,610)	Repas	they a@fs good painting
yummy	évaluatif	1;09 (1,610)	Repas	yummy
silly	évaluatif	1;09 (1,610)	Repas	silly daddy
white	couleur	1;10 (1,530)	Repas	white one

¹⁴⁴ Longueur Moyenne des Énoncés (LME ou MLU en anglais, Brown 1973).

Tableau 16. Dix 1e adjectifs dans le corpus Lily (Fra)

	Catégorie sémantique	Âge (MLU)	Situation	Énoncé
big ¹⁴⁵	dimension	2;02		a@fs big ; very big
yummy	évaluatif	2;04	Repas	yummy (x3) yum
bleu	couleur	2;05 (1,442)	Joue dans la cour	c'est bleu
rigolo	propension humaine	2;06 (1,836)	Joue dans la cour	c'est rigolo
vert	couleur	2;06 (1,836)	Repas	vert
jaune	couleur	2;07 (1,711)	Joue aux légo	jaune
bon	évaluatif	2;07 (1, 711)	Joue à la dinette	bon bébé ?
cassé	propriété physique	2;08 (1,730)	Joue dans la cour	yy cassé
orange	couleur	2;11 (1,961)	Fait des gâteaux	orange
bleu	couleur	2;11 (1,961)	Fait des gâteaux	bleu

Tableau 17. Dix 1e adjectifs dans le corpus Lily (Ang)

	Catégorie sémantique	Âge (MLU)	Situation	Énoncé
hungry	propension humaine	2;00 (1,440)	Repas	hungry mmm
big	dimension	2;04 (1,353)	Joue à M. Potatohead	big spoon
blue	couleur	2;04 (1,353)	Dessine	blue
pink	couleur	2;04 (1,353)	Dessine	pink
black	couleur	2;04 (1,353)	Dessine	black
green	couleur	2;04 (1,353)	Dessine	green
white	couleur	2;04 (1,353)	Dessine	white eyes
cute	évaluatif	2;04 (1,353)	Joue à M. Potatohead	cute
right	évaluatif	2;04 (1,353)	Joue à M. Potatohead	it's right way
big	dimension	2;04 (1,353)	Joue à M. Potatohead	big !

¹⁴⁵ Les deux premiers adjectifs que Lily produit en contexte francophone sont des formes anglaises, que nous avons choisi de laisser dans leur contexte de production.

L'appariement de ces données, certes peu naturel du fait des variables contextuelles, d'âge et de niveaux linguistiques, donne ceci (les concepts analogues sont indiqués d'une même couleur) :

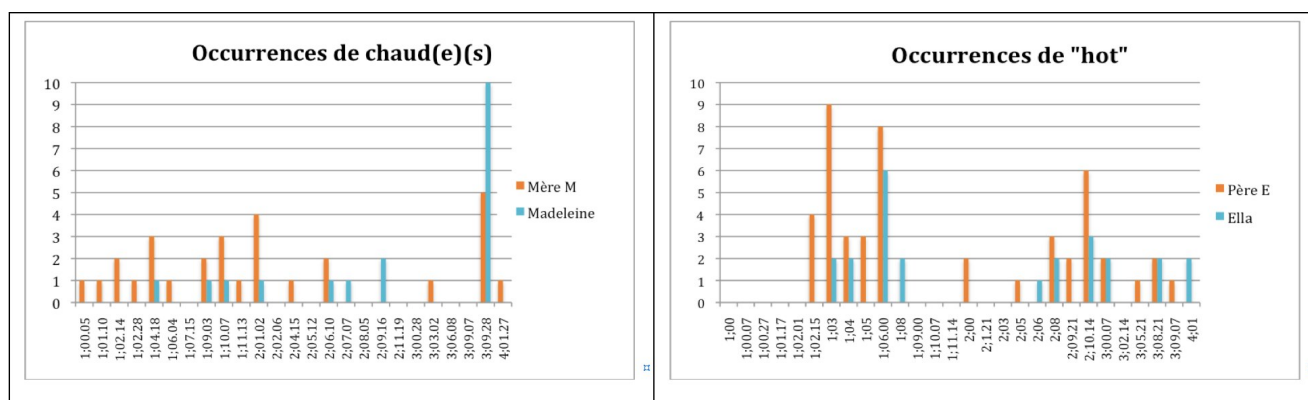
Tableau 18. Mise en regard des dix 1^e types extraits des quatre corpus

Madeline	Ella	Lily (Fra)	Lily (Ang)
chaud	hot	big	hungry
gros	funny	yummy	big
bleu	big	bleu	blue
petit(e)	cool	rigolo	pink
lourd	nice	vert	black
bon	bad	jaune	green
cassé	good	bon	white
rousse	yummy	cassé	cute
grise	silly	orange	right
jaune	white	rouge	purple

En dépit des fortes variables inter-corpus, des analogies ressortent : les premiers adjectifs de Madeline (1;04) et Ella (1;03) sont « chaud » et « hot »¹⁴⁶, en reprise immédiate de l'input ; « hot » aussi le premier adjectif issu de la catégorie des propriétés physiques que Lily utilise (à 2;05). « Gros/big », « bon/good/yummy », et les adjectifs de couleur figurent parmi les dix premières formes saisies par les trois petites filles. Ces analogies ne sont pas certainement pas imputables aux situations dialogiques, extrêmement hétérogènes. Un autre facteur important pourrait être le LAE : si ces items sont fréquemment utilisés par les parents, il ne serait pas étonnant que les enfants s'en saisissant à leur tour rapidement, puisqu'ils auraient eu plus d'occasions de les entendre, et donc de déduire leur signification ainsi que leur fonctionnement syntaxique de cette multitude de contextes (la corrélation entre la fréquence de l'input et la vitesse d'apprentissage a été établie pour les noms et les verbes, Brown 1958, Tardif, Shatz & Naigles 1997, Naigles & Hoff-Ginsberg, 1998). À combien de reprises la mère de Madeline utilise-t-elle « chaud », avant que sa fille ne s'en saisisse elle-même, à 1;04 ? Hormis les trois occurrences relevées à 1;04, elle en produit une à 1;00, une à 1;01, deux à 1;02.14, et une à 1;03 ? Or, l'adjectif qu'elle

¹⁴⁶ Leur analyse en contexte est proposée plus bas.

produit le plus souvent lors de ces sessions est systématiquement « petit » – que Madeleine n'utilisera pour la première fois qu'à 1;07. Elle s'en sert six fois aux un an de l'enfant, douze fois à ses 1;01 et 1;02.14, huit fois à ses 1;03, et six fois à ses 1;04. La fréquence de l'input (du moins, dans les fragments qui sont restitués dans ces enregistrements relativement épisodiques) pourrait donc ne pas être le paramètre le plus important pour prédire l'ordre des mots ; plus décisives pourraient être la saillance perceptuelle des concepts et leur intérêt cognitif immédiat pour l'enfant (cf., « Specificity Hypothesis » de Gopnik & Meltzoff 1986, selon laquelle l'input *et* la motivation cognitive prédisent l'ordre d'émergence des mots). Dans les sessions qui précèdent l'émergence de « hot » (Ella, 1;03), son père l'utilise à quatre reprises, quinze jours auparavant (Ella 1;02.15) ; les autres sessions, certes très brèves (3'13, 8'40, 12'30, 17'43), en sont dépourvues. Les adjectifs les plus usités par le père d'Ella avant qu'elle ne produise elle-même des adjectifs sont « good » et « little » (utilisé deux fois) à 1;0, « funny » (quatre fois) à 1;01, good (sept fois) à 1;01.17, cheesy (dix fois) à 1;02 et good (huit fois) à 1;02.15 ; et il utilise quand même neuf fois « hot » aux 1;03 de sa fille¹⁴⁷. Voici comment l'usage de ce marqueur se répartit dans les données de Madeleine et d'Ella :



Graphique 3. Occurrences de « chaud » et « hot » dans les corpus Madeleine et Ella

Les parallèles entre les enfants et leurs parents sont difficiles à établir ; tout juste pouvons nous noter la régularité avec laquelle cette propriété est utilisée par tous, confirmant semble-t-il sa saillance perceptuelle, mais aussi bien sûr son utilité discursive – deux facteurs qui pourraient bien expliquer l'inclination des enfants à s'en emparer. Pour clore cette discussion sur les premiers adjectifs employés, revenons brièvement sur les adjectifs de couleur, marqueurs les plus récurrents de la

¹⁴⁷ Se référer à l'annexe II pour la fréquence de chaque marqueur, pour chacun des protagonistes.

liste ; « bleu » et « blue » sont les premières couleurs utilisées par Madeleine, Ella, et Lily, dans nos données. Or, les parents font eux aussi un usage généreux de « bleu » et « blue », suggérant que cette couleur soit une des plus saillantes et/ou soit très présente dans leur environnement. En outre, « jaune » et « vert » sont les deuxièmes formes les plus utilisées par Madeleine et sa mère.

Tableau 19. Cinq adjectifs (types) les plus employés par les participants

Madeleine	Sa mère	Ella	Son père	Lily A	Sa mère	Lily F	Obs
54 x bleu	45 x bleu	6 x blue	4 x blue	38 x blue	23 x orange	13 x bleu	13 x rouge
47 x jaune	29 x jaune	5 x red	3 x orange	26 x red	20 x pink	8 x rouge(s)	11 x bleu
43 x vert	28 x vert	5 x white	3 x pink	18 x pink	20 x white	8 x vert(s)	5 x orange
26 x rouge	17 x rose	4 x orange	2 x black	13 x green	13 x green	4 x jaune	3 x blanc
21 x rose	15 x rouge	3 x brown	1 x golden	12 x white	9 x red	3 x rose	3 x noir

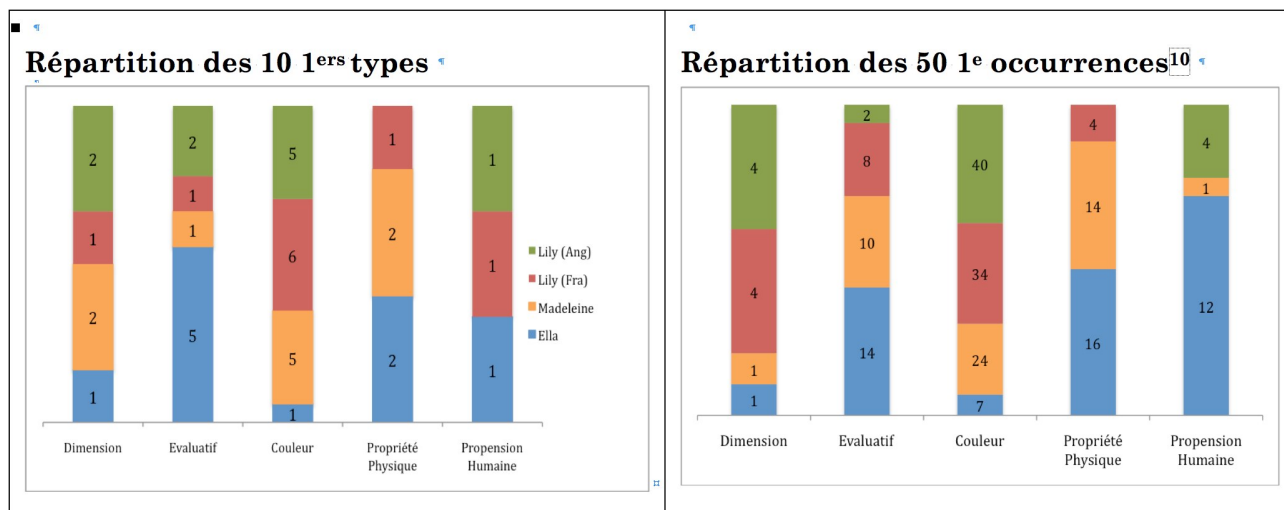
1.2. Types sémantiques des premiers adjectifs saisis

Afin de pouvoir comparer les usages des locuteurs, les adjectifs ont été classés selon leurs types sémantiques en suivant la typologie de Dixon (1982), applicable selon lui à toutes les langues qui disposent d'une classe adjectivale inscrite dans un paradigme ouvert¹⁴⁸. Les quatre premières catégories seraient les plus typiques, comprenant tantôt beaucoup tantôt peu de membres (cf., catégorie de l'âge), et les trois dernières les plus périphériques, avec pour leur part un nombre moyen à élevé de membres (Dixon 2004 : 3-4).

1. DIMENSION & FORME (big, small, long, short, wide, etc.)
2. AGE (new, old, young)
3. EVALUATIF (good, bad, excellent, terrific, terrible, etc.)
4. COULEUR (red, blue, green, yellow, etc.)
5. PROPRIETE PHYSIQUE (hard, soft, smooth, rough, heavy, etc.)
6. PPROPENSION HUMAINE (jealous, happy, pretty, intelligent, etc.)
7. VITESSE (fast, slow, quick)

Voyons ce que l'on obtient lorsqu'on regroupe dans ces catégories sémantiques les premiers adjectifs utilisés par Madeleine, Ella et Lily anglais et français :

¹⁴⁸ Toutes les langues, même celles dont la catégorie des adjectifs est fermée et plus restreinte, restituent les concepts d'âge, de dimension, d'évaluation et de couleur à travers les adjectifs.

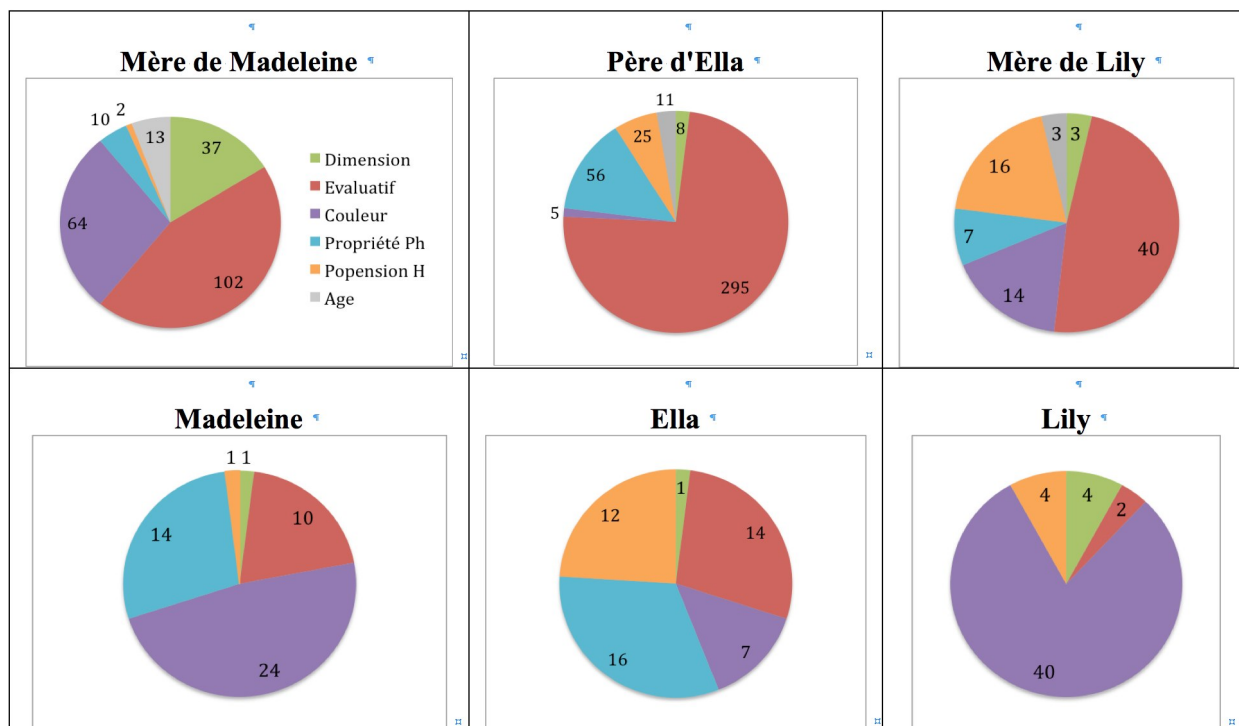


Graphique 4. Répartition des 10 et 50 1^{er} adjectifs émis selon leurs catégories sémantiques

Les résultats, très hétérogènes, n'accréditent pas l'hypothèse d'un parcours unifié, guidé par des processus perceptuels généraux (Jisa, *supra*) ; ils tendent plutôt à mettre en avant des itinéraires singuliers, tracés par les spécificités des situations dyadiques et les besoins communicationnels de l'enfant au moment T₀ d'énonciation. On a effectivement vu que les situations étaient très hétérogènes d'un corpus à l'autre, Ella étant surtout filmée lors des repas, et Madeleine et Lily lors d'activités de jeux et de lecture ; les variations constatées pourraient donc être liées à ces contextes.

Un autre paramètre à considérer est l'input : *"The early phases of syntactic acquisition are characterized by many input frequency and item effects, which argue against theories assuming innate access to classical syntactic categories"* (Abbot-Smith & Tomasello 2006). Afin de déterminer si une corrélation existe entre les usages des parents et des enfants, nous avons mis en regard les catégories sémantiques employées par chacun¹⁴⁹ :

¹⁴⁹ Ceux émis par Madeleine s'étendent de ses 1;04 à 1;10, ceux d'Ella de 1;03 à 2;01, et ceux de Lily (anglais) de 2;0 à 2;05 ; les catégories utilisées par les parents ont donc été extraites sur ce même laps de temps.



Graphique 5. Types sémantiques des 50 premiers adjectifs utilisés par les enfants et par leurs parents sur la même période de temps¹⁵⁰

Un décalage net est constaté entre les catégories sémantiques qu'utilisent les enfants et les parents. Ces trois petites filles semblent déjà très indépendantes dans les opérations qu'elles choisissent de réaliser lors des activités significatives auxquelles elles se livrent – et donc dans leurs choix lexicaux, empreintes matérielles de ce travail mental. Les premières propriétés dont les trois petites filles se saisissent sont plutôt concrètes (cf., couleurs, propriétés physiques), alors que les parents utilisent dans le même temps des adjectifs plus abstraits (de type évaluatif). Les analyses plus fines de leurs énoncés respectifs montrent que ces marqueurs ne remplissent pas la même fonction discursive, et résultent d'opérations singulières : les enfants évoquent des caractéristiques physiques de thèmes sous attention conjointe leur permettant d'établir plus précisément la référence de ces entités, alors que les parents favorisent des marqueurs plus « expressifs » (pour reprendre la typologie de Jakobson, 1960) : ces petits mots à valeur hypocoristique ne sont pas indispensables pour établir la référence des noms qu'ils modifient ; ils ont pour fonction d'encourager les enfants dans leurs apprentissages, en les touchant par l'affect (i.e. leur fonction est didactico-pragmatique, alors que les adjectifs utilisés par les enfants ont une fonction référentielle ou pragmatique ; les premiers favorisent l'expressivité,

¹⁵⁰

les autres l'expression). Toutefois, si l'on comptabilise la totalité des adjectifs saisis par les enfants et les adultes, il ressort que peu d'entre eux sont utilisés par les enfants qui n'aient pas à un moment ou à un autre été employés par les adultes – ce qui n'est bien évidemment pas le cas dans l'autre sens¹⁵¹ :

Tableau 20. Nombre total d'adjectifs utilisés (occurrences, types) et types non repris par les enfants

Adjectifs	Madeln	Sa mère		Ella	Son père		Lily A	Sa mère		Lily F	Obs
Occurrences	1158	1849		544	1762		281	1053		64	204
Types	166	294		102	226		59	201		22	51
Types non partagés	26	140		19	135		7	145		4	33

1.3. Cinquante adjectifs les plus fréquents

Lorsque l'on élargit les perspectives aux 50 adjectifs (par types) les plus récurrents dans les données des enfants (toutes catégories sémantiques confondues), certaines analogies, qui subsument les différences interlangues et inter-âges, ressortent :

¹⁵¹ La liste complète des adjectifs partagés et spécifiques à chacun est en annexe II.

Tableau 21. 50 adjectifs les plus fréquents (types)

Madelineine	Mère Madeleine	Ella	Père Ella	Lily	Mère de Lily
211 x petit(s)	401 x petit(s)	66 x little	274 x good	38 x blue	48 x good
70 x autre(s)	118 x autre(s)	48 x big	186 x nice	26 x red	37 x nice
56 x grand(s)	89 x grand(s)	43 x eggy	185 x little	18 x pink	31 x alright
54 x bleu	81 x bon	35 x hot	146 x right	15 x crabby	26 x fantastic
47 x jaune	52 x joli	30 x nice	102 x big	15 x little	25 x big
44 x seul	45 x bleu	23 x messy	76 x funny	13 x green	23 x orange
43 x vert	43 x difficile	19 x funny	74 x hot	12 x white	20 x pink
26 x rouge	42 x mal	16 x yummy	44 x alright	11 x brown	20 x white
24 x joli	38 x vert(s)	14 x good	38 x silly	10 x purple	19 x red
21 x rose	35 x vrai	12 x bad	36 x mean	9 x orange	18 x little
20 x droit	32 x bonne	12 x happy	27 x good&CP	9 x right	16 x lovely
20 x noir(s)	30 x jaune	12 x hungry	27 x old	6 x big	15 x just
18 x juste	29 x juste	11 x tiny	27 x tiny	5 x funny	13 x green
16 x chaud	28 x facile	10 x horrible	26 x different	4 x black	13 x next
16 x orange	26 x gros	10 x white	24 x just	3 x giant	13 x sure
26 x blanc(s)	24 x beau	8 x blue	20 x cheesy	3 x hot	13 x true
15 x gros	23 x chaud	7 x round	18 x hard	3 x merry	12 x funny
15 x serré	22 x pauvre	6 x cold	18 x lovely	3 x real	11 x fine
14 x bonne(s)	22 x super	6 x red	15 x able	3 x round	11 x great
13 x bon	21 x froid	6 x wee	15 x naughty	3 x tough	11 x same
13 x fort	21 x seul	5 x different	15 x same	3 x yellow	9 x blue
11 x assis	20 x droit	5 x merry	14 x careful	2 x alien	9 x brown
11 x blancs	20 x propre	5 x next	14 x ready	2 x beautiful	8 x first
11 x long	19 x bizarre	5 x orange	13 x last	2 x boggy	7 x clever
11 x sale	19 x gentil	5 x silly	13 x small	2 x cheesy	7 x hungry
10 x difficile	19 x rose	4 x clean	13 x strange	2 x dummy	7 x magic
9 x fermé	18 x sûr	4 x cool	12 x clever	2 x first	7 x mean
8 x grosse	16 x sale	4 x fooy	12 x wet	2 x good	7 x warm
8 x mal	15 x content	4 x fuzzy	11 x busy	2 x lovely	6 x different
7 x neuf	15 x rouge	4 x hard	11 x merry	2 x own	6 x hard
7 x plat	14 x belle	4 x muddy	10 x difficult	2 x snug	6 x purple
6 x dangereux	14 x bleus	4 x soft	10 x fuzzy	2 x super	6 x ready
6 x froid	14 x drôle	3 x brown	10 x happy	2 x warm	6 x round
6 x gentil	13 x dernières	3 x dark	10 x hungry	2 x pinks	6 x yellow
6 x grave	13 x fort	3 x dicky	10 x white	1 x close	5 x beautiful
6 x haut	13 x grosses	3 x fussy	9 x cold	1 x cute	5 x careful
6 x propre	12 x grave	3 x green	9 x first	1 x dry	5 x full
6 x violet	12 x noir	3 x just	9 x fresh	1 x faster	5 x new
5 x assise	12 x première	3 x loud	9 x fun	1 x best	5 x real
5 x belle	11 x blanc	3 x lovely	9 x next	1 x handsome	4 x boggy
5 x dur	10 x jolis	3 x naughty	8 x bad	1 x heavy	4 x difficult
5 x lourd	10 x moyen	3 x old	8 x long	1 x hungry	4 x enough
5 x pratique	10 x orange	3 x real	8 x poor	1 x last	4 x happy
5 x sage	10 x pratique	3 x right	8 x sure	1 x light	4 x heavy
5 x vrai	7 x gris	3 x ripe	7 x yummy	1 x old	4 x kind
4 x beau	7 x mignon	2 x black	6 x comfy	1 x ole	4 x old
4 x malade	7 x plein	2 x brownny	6 x cool	1 x ready	4 x open
4 x mauvaise	7 x rigolo	2 x careful	6 x digital	1 x sharp	4 x perfect
4 x mêmes	6 x coquin	2 x darling	6 x Son père	1 x shiny	4 x small
4 x rigolo	6 x dur	2 x difficult	6 x front	1 x side	4 x tasty
166 types 1158 occurrences 0.143 TTR ¹⁵²	325 types 2107 occurrences 0.154 TTR	108 types 584 occurrences 0.185 TTR	276 types 2284 occurrences 0.121 TTR	62 types 285 occurrences 0.218 TTR	238 types 1182 occurrences 0.201 TTR

¹⁵² Ces mesures, calculées sur les données GLOBALES, sont restituées à titre indicatif, pour se faire une idée de la variété lexicale des adjectifs produits. On remarque que les résultats sont assez proches entre les enfants et leurs parents. Toutefois, ils sont à prendre avec précaution, du fait des différences de taille des trois corpus. Il a été souligné qu'avec des échantillons très fournis, la fiabilité de cette mesure diminuait, un nombre élevé d'occurrences induisant nécessairement un ratio plus petit (et c'est effectivement ce qui semble se produire dans le corpus de Madeleine).

Nous retiendrons quatre points essentiels :

(1) Les membres prototypiques de la catégorie dimensionnelle, soit « petit », « small », « little » et « grand », « big », figurent parmi les cinq types d'adjectifs les plus employés par Madeleine, sa mère et Ella. « Little » fait aussi partie des cinq formes les plus usitées par le père d'Ella et Lily (en anglais). « Petit » est le cinquième adjectif le plus fréquent dans le corpus français de Lily (v. annexe III pour le classement fréquentiel de tous les adjectifs).

(2) « Petit » et « small » sont plus fréquemment utilisés que « grand » et « big » (sauf par la mère de Lily).

(3) Les adjectifs évaluatifs prototypiques « good » et « bon » figurent parmi les cinq formes les plus usitées par les parents ; c'est *la* forme la plus employée par le père d'Ella et la mère de Lily, alors que chez la mère de Madeleine c'est « petit » – variations que l'on impute aux contextes, Madeleine n'étant que très rarement filmée pendant les repas, alors qu'Ella l'est systématiquement, et Lily (anglais) très souvent aussi, puisque la plupart des enregistrements débutent lorsqu'elle prend son goûter de dix heures.

(4) Exception faite d'Ella, les adjectifs de couleur sont dans le "top 5" de tous les enfants, alors que les parents leur préfèrent des adjectifs plus évaluatifs – écarts déjà relevés lors de l'examen des types sémantiques des cinquante premiers adjectifs, confirmant les fonctions distinctes que les adjectifs semblent le plus souvent remplir pour ces deux catégories d'âge (i.e., descriptive pour établir la référence d'objets *vs* pragmatique pour toucher les jeunes interlocuteurs par l'affect).

1.4. À la source de l'usage des adjectifs

Refermons ce premier parcours abordé sur son versant conceptuel en nous intéressant aux raisons qui peuvent pousser l'enfant à utiliser en premier lieu des adjectifs. N'en déplaise à nos penseurs grecs et à de nombreux auteurs, l'utilité, et même la nécessité des adjectifs n'est à pas douter – lorsque l'on se place du point de vue adulte, du moins. Cependant, pour les très jeunes enfants, on pourrait remettre en question leur fonctionnalité. En effet, on sait que les bébés arrivent parfaitement à se faire comprendre, ceci même sans déterminer ou caractériser oralement les éléments auxquels ils réfèrent. Pourtant, tous les enfants en viennent à utiliser ces

marqueurs, non impératifs à l'énoncé. Pourquoi ? Si le but du langage est d'exprimer ses émotions et de communiquer, il semblerait que les très jeunes enfants y arrivent parfaitement bien, même sans adjectifs. Ainsi, un bébé qui dit à sa mère : « biberon » (éventuellement accompagné d'une détermination visuelle ou gestuelle), obtiendra son biberon sans trop de mal. Il n'a pas besoin de spécifier le possesseur, l'endroit, la caractéristique du biberon ou quoi que ce soit d'autre pour que sa mère le comprenne et réponde à son attente. Les êtres humains vont la plupart du temps au plus simple lorsqu'il s'agit de communiquer, par souci d'économie cognitive (p. ex., élision de phonèmes superflus, utilisation de structures linguistiques simples... – ce processus de simplification est d'ailleurs source, en partie, des nombreux changements diachroniques des langues). Pourquoi le jeune enfant emprunte-il alors le chemin inverse, et utilise-t-il des marqueurs qui paraissent, à ce stade, redondants ? Une saynète du corpus de Lily offre une réponse tout à fait plausible à cette question, que l'on se contentera d'enfleurer à travers cet exemple (restituée en annexe V). Lily souhaite que son père lui donne une spatule accrochée au mur, à laquelle elle n'a pas accès du fait de sa hauteur ; or plusieurs spatules sont groupées, et il est difficile à l'enfant de désigner avec précision celle qu'elle désire. Elle ne possède pas dans son lexique le terme qui lui permettrait d'obtenir cet objet instantanément. Il va lui falloir réitérer sa demande un nombre incalculable de fois, pour finalement ne pas obtenir gain de cause. Ce sont ces contraintes d'efficacité qui vont pousser l'enfant à mettre en place un système de communication plus efficace – et donc plus conventionnel – grâce auquel ses besoins physiques et affectifs seront plus rapidement satisfaits.

Bilan provisoire

Les premiers adjectifs que les enfants s'approprient instancient le plus souvent des couleurs : sur les 50 premiers adjectifs produits, 40 matérialisent des couleurs chez Lily anglais, 34 chez Lily français, 24 chez Madeleine et seulement 7 chez Ella. Il est probable que la variété des situations dialogiques soit à l'origine de cette asymétrie, les repas se prêtant de fait moins facilement à ce type de caractérisation. Les autres formes que nos enregistrements ont pu capturer pendant cette même période encodent des concepts relativement disparates. Toutefois, dès lors qu'on élargit les perspectives à la totalité des adjectifs utilisés dans les données,

des analogies ressortent : les adjectifs de dimension gagnent du terrain au détriment de ceux de couleur, chez tous les usagers exceptée Lily. La fenêtre d'observation plus large qui s'ouvre ainsi à nous nous offre quelques pistes intéressantes quant aux concepts auxquels les uns et les autres sont sensibles ; toutefois, d'un point de vue développemental, elle ne nous dit rien. La tâche à laquelle nous allons nous atteler dans ce qui suit consiste précisément à déterminer s'il existe un ordre chronologique d'émergence des concepts, qui subsumerait les différences inter-individuelles et/ou inter-langues, et tendrait de ce fait à appuyer l'hypothèse d'une base conceptuelle universelle.

2. ÉTAYAGE D'UN REPERTOIRE EN UN PARADIGME VARIE

Les mots dormaient. Ils s'étaient posés sur les branches des arbres et ne bougeaient plus. Nous marchions doucement sur le sable pour ne pas les réveiller. Bêtement, je tendais l'oreille : j'aurais tant voulu surprendre leurs rêves. J'aimerais tellement savoir ce qui se passe dans la tête des mots.

Erik Orsenna (2001)

2.1. Rappel : développement des enfants

Le développement langagier très hétérogène des trois petites filles, exposé dans de troisième chapitre, implique de prendre quelques précautions avant de les comparer. La longueur moyenne de leurs énoncés (LME ou MLU en anglais, mesure contestable à de nombreux égards, notamment pour apparier des langues différentes, mais dont nous justifions le choix dans ce qui suit) selon leurs âges ne laisse effectivement aucun doute quant à leurs évolutions dissonantes :

Tableau 22. Développement linguistique des 3 enfants (Brown 1973)

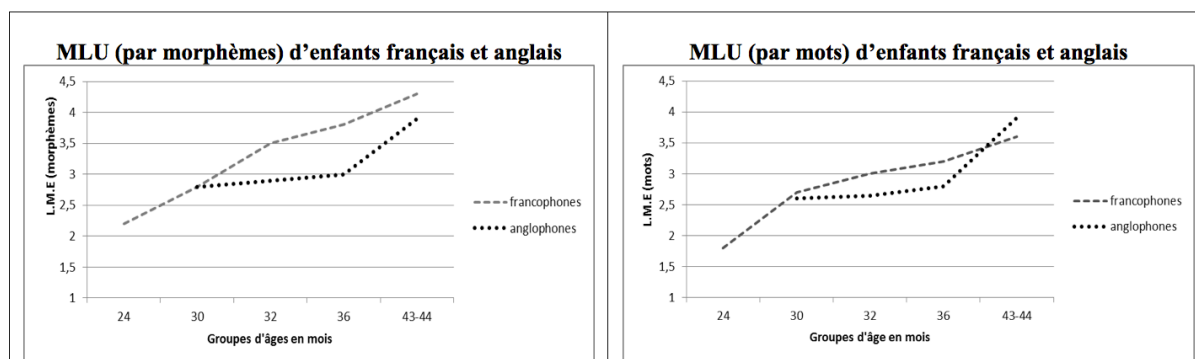
	Madeleine	Ella	Lily (Ang)	Lily (Fra)
Stade I <i>Règles sémantiques linéaires</i> MLU Moy : 1.5, âge M : 1;6	1;08	1;11	2;00	2;05
Stade II <i>Développement morphologique</i> MLU : 2.25, âge M : 2;4	1;10	2;03	2;11	2;11
Stade III <i>Développement syntaxique</i> MLU M : 2.75, âge M : 2;8	2;00	2;05	3;01	3;01
Stade IV <i>Phrases complexes</i> MLU M : 3.5, âge M : 3;2	2;03	3;06	3;03	<i>entre dans le stade IV à 3;5, sans avoir atteint la moyenne de 3.5 à 4;0</i>
Stade V <i>Opérations complexes</i> MLU et âge : de 4 à +	2;05	3;06	3;05	X

Par exemple, Madeleine atteint le troisième stade¹⁵³ de Brown (*id.*) à deux ans, Ella à 2;05, et Lily à 3;01 ; aussi, l'âge pourrait être un indice satisfaisant pour les comparer du point de vue de leur développement psychologique, mais pas pour les confronter sur le versant linguistique. Le problème méthodologique qui se présente est de trouver un autre étalon de mesure, qui respecterait les spécificités de nos échantillons. Or le MLU (que Brown établit, au départ, pour l'anglais) n'est pas adapté, naturellement, à la comparaison inter-langues, puisque chaque langue naturelle suit des procédures de grammaticalisation particulières, ce qui va avoir un impact non négligeable sur les résultats de la mesure. Par exemple, le thaïlandais n'utilise les pronoms de la première personne que sous certaines conditions¹⁵⁴ (ils sont la plupart du temps omis), et ne marque le passé qu'une seule fois, lexicalement, en spécifiant le cadre temporel dans lequel se déroule la séquence ; les verbes ne prennent aucune désinence. Les différences entre le français et l'anglais sont moins marquées (« tout au moins dans leurs grands principes lexicaux et syntaxiques », Parisse 2003b : 121), bien que la longueur moyenne des énoncés du français dépasse légèrement celle de l'anglais – particularité déjà perceptible dans les énoncés des jeunes enfants :

¹⁵³ Chaque stade correspond à des longueurs moyennes d'énoncé particulières, calculées en morphèmes ou en mots.

¹⁵⁴ Voir à ce propos Wierzbicka (1993).

Graphiques 6. Longueur moyenne d'énoncés d'enfants francophones et anglophones (d'après Thordardottir 2005, cité dans Rossi 2010 : 108)



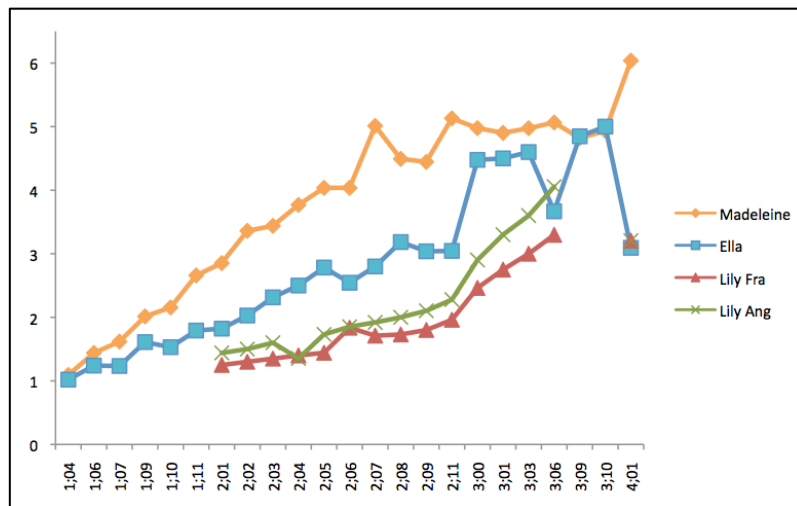
Ces graphiques montrent toutefois que le MLU, sans être un outil parfait, présente des écarts moindres lorsqu'il est calculé sur la base de mots plutôt que de morphèmes, ainsi que confirmé par Rossi dans son travail de thèse :

On note cependant que pour la longueur moyenne en mots, la différence est moindre. Or, nous l'avons dit, il existe une très forte corrélation entre l'une et l'autre mesure, en anglais ($r = 0,998, p < 0,001[1]$) et en français ($r = 0,991, p < 0,001[2]$). De plus, le calcul en mots présente l'avantage d'être plus rapide et plus fiable, parce qu'il n'est pas tributaire de décisions prises par le chercheur et/ou des catégories de l'analyseur automatique grâce auquel on réalise le découpage en morphèmes : "Counting words is easier, faster, more reliable and theoretically more sound because no ad hoc theoretical decisions need to be made". (Arlam-Rupp et al. 1976 : 233)" (Rossi 2010 : 109).

Nous substituerons donc à l'indice d'âge celui du MLU, qui présente l'avantage d'être simple à utiliser, et relativement fiable pour évaluer la complexité syntaxique¹⁵⁵ des énoncés (Parker & Brorson 2005), du moins avant un certain seuil – d'ordinaire épinglé à trois mots par énoncé (Rondal, Ghiotto, Bredart & Bachelet 1987). Au-delà de cette limite, la longueur des énoncés serait plus fonction du contexte de production ou d'un registre de langue (simple *vs* soutenu) que d'une réelle complexification grammaticale (Crystal 1974, Klee & Fitzgerald 1985). Nous restons toutefois conscients des limites de cette mesure, avantageant peut-être plus encore Madeleine, dont le développement est sans conteste le plus rapide des trois. Il reste

¹⁵⁵ De certaines langues s'entend, comme l'anglais évidemment, pour laquelle cette mesure a été établie, mais aussi pour le français, qui marque la complexification par des procédés similaires, que cette mesure reconnaît (morphèmes, syntaxe).

néanmoins peu probable que l'utilisation que nous faisons de cet indice, à savoir dégager des tendances générales du développement du lexique dit adjectival, ait une forte incidence sur les résultats – le faible avantage accordé au français ne saurait trop déteindre sur la chronologie d'émergence des concepts associés aux adjectifs. Voici à titre indicatif comment leurs MLU respectifs se développent :



Graphique 7. MLU de Madeleine, Ella et Lily

2.2. Premières occurrences des marqueurs

Les quatre tableaux qui suivent restituent les premières occurrences de chaque adjectif ; l'âge d'émission est indiqué à côté de chaque forme :

Tableau 23. Adjectifs produits par Madeleine à tous les stades

Madeleine	Stade I	Stade II	Stade III	Stade IV	Stade V
Propriété physique	chaud (1;4) lourd (1;7)	douce (1;10) forte (1;10)		bariolé (2;2)	dur (2;2) fragile (2;2) douce (2;4) sale (2;9)
Couleur	bleu (1;7)	grise (1;9) orange (1;9) jaune (1;9) rouge (1;10) rousse (1;9) vert (1;9) noir (1;10)		blanc (2;2) marron (2;4)	bleu vert (2;5) violet (2;6) doré (2;8) rose (2;9) brun (4;1)
Propension ¹⁵⁶ humaine		gentil (1;10)	gaie (1;11) seule (2;1)		sale (2;8) belle (2;9)
Âge				petit (2;2) vieille (2;2)	âgé (3;0) nouveau (3;3) grand (4;0) moyen (4;1)
Évaluatif	petit (1;7) bon (1;7)	difficile (1;9)	belle (1;11) délicieux (1;11) joyeux (2;1) mieux (2;1)	bonne (2;2) facile (2;3) dangereux (2;4) dur (2;4) fragile (2;4) juste (2;4) méchant (2;4) triste (2;4) gentil (2;4)	bizarre (2;5) joli (2;8) mignon (2;8) vrai (2;9) curieux (2;11) gentil (3;3) faux (3;3) super (3;3) meilleur (3;9) grave (3;9) mauvais (4;1) pratique (4;1) sage (4;1)
Vitesse					rapide (3;3)
Dimension	gros (1;6)		petit (1;11) grand (1;11)	moyen (2;4)	long (3;6) plate (3;6)
Autres				droit (2;3) gauche (2;3) haut (2;4) prêt (2;4)	basse (2;8) magique (2;10) tropical (3;6)

¹⁵⁶ i.e., état mental ou physique, comportement.

Tableau 24. Adjectifs produits par Ella à tous les stades

Ella	Stade I	Stade II	Stade III	Stade IV	Stade V
Propriété physique	hot (1;3) cool (1;6) cold (1;10) fuzzy (1;11) warm (1;11) hard (2;1)	dark (2;2) hard (2;2) light (2;2) muddy (2;2) sunny (2;2) noisy (2;3)	broke (2;4) loud (2;5) mucky (2;5) swingy (2;5) burning (2;6) clean (2;6) hot (2;6) jammy (2;6)	hot (2;8) hard (2;10) quiet (2;10) soft (2;10)	
Couleur	white (1;10) blue (1;11) red (1;11)	green (2;2) orange (2;2)	red (2;4) yellow (2;4) black (2;6)	brown (2;10) brownny (2;11)	purple (3;9) pink (4;1)
Propension humaine	silly (1;9) funny (1;10) horrible (2;1) naughty (2;1) tired (2;1)	careful (2;3) sore (2;3)	pretty (2;4) Son père (2;5) silly (2;6)	alone (2;10) sure (2;10) cheeky (2;10) happy (2;10) hungry (2;10) naughty (2;10)	sad (3;0)
Âge		big (2;2) new (2;2)	little ¹⁵⁷ (2;5) bigger ¹⁵⁸ (2;6) old (2;6)		
Évaluatif	nice (1;6) bad (1;8) good (1;9) yummy (1;9) better (2;1)	funny (2;2) nice (2;3)	hard (2;5) nice (2;5) horrible (2;6) lovely (2;6) yucky (2;6) yummy (2;6)	right (2;8) difficult (2;10) happy (2;10) hard (2;10) merry (2;10)	real (3;9) wrong (3;9) little (4;1)
Vitesse					
Dimension	big (1;3)	little (2;2) round (2;2) tiny (2;2)	huge (2;5) long (2;5) tiny (2;5) small (2;6) taller (2;6)	square (2;10)	
Autres		different (2;3)	high (2;5) low (2;5) own (2;5) Lilyna (2;6) Chinese (2;6) identical (2;6)		front (3;0) little (3;2) double (3;2) different (3;9) next (3;9) pretend (3;9)

¹⁵⁷ Ella : I am not a little baby.

¹⁵⁸ Ella : I am a bigger girl now.

Tableau 25. Adjectifs produits par Lily, en contexte francophone, à tous les stades

Lily Fra	Stade I	Stade II	Stade III	Stade IV	Stade V
Propriété physique	cassé (2;8)				
Couleur	bleu (2;5) rouge (2;5) vert (2;6) jaune (2;7) orange (2;10) purple (2;11) blanc (2;11)	rose (3;0)			
Propension humaine					
Âge					
Évaluatif	yummy (2;4) rigolo (2;6) bon (2;7)			belle (4;0)	
Vitesse					
Dimension	big (2;2)			gros (3;5) petit (4;0)	

Tableau 26. Lily, en contexte anglophone

Lily Ang	Stade I	Stade II	Stade III	Stade IV	Stade V
Propriété physique	hot (2;5) warm (2;5) wet (2;6)	shiny (2;11)			
Couleur	black (2;4) blue (2;4) green (2;4) pink (2;4) purple (2;4) red (2;4) white (2;4) brown (2;5) orange (2;5) yellow (2;5)				
Propension humaine	hungry (2;0) funny (2;5) silly (2;6)	tough (2;11)			
Âge	baby (2;6)	old (2;11)			little (4;0)
Évaluatif	cute (2;4) right (2;4)	lovely (2;10) beautiful			best (3;5) super (3;5)

	yum (2;5) good (2;7)	(2;11) right (2;11)			good (4;0) merry (4;0) right (4;0) strange (4;0)
Vitesse					
Dimension	big (2;0) little (2;5) round (2;5)	giant (2;10)			tiny (4;0) round (4;0)
Autres	krabby (2;0)				own (3;5)

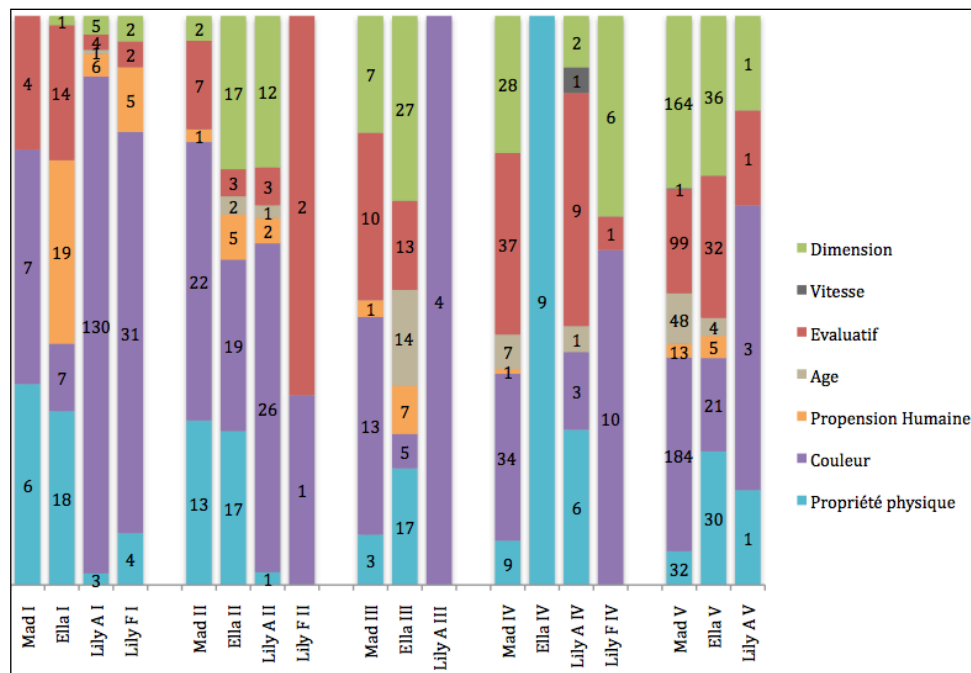
Une franche et constante augmentation des adjectifs se dessine chez Madeleine, qui devient exponentielle après le stade III ; Ella expérimente quant à elle une « explosion adjectivale » au stade III (sans corrélation avec une explosion lexicale plus générale, qui se produit quant à elle un peu plus tard et plutôt timidement, peu avant trois ans, cf., graphique 7), puis revient à des usages plus réguliers ; enfin, Lily semble avoir un développement un peu plus chaotique. Il convient toutefois de nuancer ces résultats en gardant à l'esprit que nos échantillons présentent des variables assez significatives, qui pourraient infléchir les tendances observées (soit 27 heures de données analysées pour Madeleine – la seule qui ait été retranscrite tous les mois pendant une heure – contre 11 heures pour Ella, et 7 h 40 pour Lily en français, et 5 h 20 en français).

2.3. De la saillance de la forme des objets

L'épreuve empirique a révélé que les adjectifs de couleur étaient la catégorie sémantique la plus fréquente parmi les cinquante premières occurrences adjectives émises par Madeleine et Lily. Or, il a été montré expérimentalement que les enfants se basaient sur la forme plus encore que sur la couleur ou la texture pour appairer des objets, et pour interpréter les mots nouveaux, par analogie avec d'autres mots qui présentent la même forme¹⁵⁹ (Anglin 1976, Baldwin 1989, Clark & Clark 1977, Clark 1983, Imai, Gentner & Uchida 1994, Landau, Smith & Jones 1988, 1992, Smith 1989, Smith, Jones, & Landau 1992), laissant à entendre que ce trait soit le plus saillant, pour eux. Si tel est effectivement le cas, les adjectifs de dimension

¹⁵⁹ Ainsi, dans l'expérience de Smith, Jones & Landau (1992), des objets de forme, taille et couleur différentes sont présentés à des enfants. Un exemplaire leur est montré, avec un label inventé. Lorsqu'il leur est demandé de choisir un autre objet avec ce même label, les enfants choisissent systématiquement un objet de même forme.

devraient fréquemment être employés en activité dialogique. Afin de tester cette hypothèse sur nos données naturelles, toutes les catégories sémantiques ont été répertoriées ; voici comment elles se répartissent, par stade :



Graphique 8. Répartition des occurrences en fonction de leur classe sémantique

La lecture de ces histogrammes n'accrédite pas l'hypothèse d'un biais de forme initial, la couleur, qui se détache d'ailleurs largement des autres catégories sémantiques, lui étant systématiquement préférée lors des deux premiers stades développementaux ; puis, à partir du stade III, la distribution de ces deux catégories s'inverse chez Ella, et les adjectifs de dimension deviennent alors plus fréquents que ceux de couleur. Chez Madeleine, c'est à partir du stade IV que les deux classes ont une distribution analogue. Illustrons avec ces deux extraits de nos données le type de modification que chacun de ces concepts opère, sur une même entité :

<p><i>Lily Fra (3;05, MLU 3.3) regarde OBS qui dessine une poule avec un feutre vert, et commente :</i></p> <p>A. Lily : ça c'est la poule l'est vert !</p>	<p><i>Madeleine (3;09, MLU 4.8) montre le dessin d'une poule dans un imagier.</i></p> <p>B. Madeleine : y a une petite poule là !</p>
--	--

A. Lily choisit d'attribuer à la poule une propriété saillante et qui présente un intérêt (discursif, cognitif, pragmatique...) pour elle au moment où elle parle : la

couleur « vert » lui est attribuée, spécifiant un peu plus précisément ses traits distinctifs. La mise en relation de l'entité avec la propriété se fait au moment même où l'enfant s'exprime, *in medias res*/en T₀ – d'où la médiatisation par une copule au présent. Le schéma de cette lexis prédiquée se présente ainsi :

< (a) élément repéré^{NOM} → ∈ relateur aspecto-temporel^{VERB} → (b) élément repère^{ADJ} >

Le contexte plus large dans lequel cet énoncé s'insère est le suivant :

Extrait 27. Attribution d'une propriété distinctive en T₀ (Lily, 3;05)

L'observatrice dessine, à la demande de Lily (3;05).

1. OBS : qu'est-ce que tu veux que je fasse moi maintenant ?
2. Lily : euh celle-là verte.
3. %gpx : fait non de la main
4. %xpnt : montre un feutre vert
5. OBS : ah la verte oh la verte elle est belle !
6. Lily : pas celle-là verte.
7. OBS : allez on va faire comme ça on va tourner.
8. OBS : et regarde on va faire la poule.
9. Lily : vert la poule.
10. OBS : la tête la tête de la poule.
11. OBS : tu vois ?
12. Lily : ça c'est de poule je regarde.
13. OBS : regarde !
14. Lily : ça c'est des têtes.
15. OBS : oh !
16. Lily : ça c'est des têtes et voilà des poules.
17. Lily : ah ça c'est la poule l'est vert.

Plus encore que l'objet du dessin, ce qui intéresse l'enfant est sa couleur ; sa position focale en fin d'énoncé la met d'ailleurs adéquatement en relief (l.17). Et, lorsque l'observatrice lui suggérait quelques tours de parole plus tôt : « Et regarde on va faire la poule » (l.8), Lily indiquait déjà sa volonté de l'inscrire dans cette perspective purement qualitative : « Vert la poule » (l.9) (la propriété est ici aussi focalisée syntaxiquement, mais cette fois par un processus de dislocation en début d'énoncé). Il sera montré dans ce qui suit que cette enfant utilise également les couleurs métonymiquement, pour référer à des objets dont elle ne connaît pas forcément les labels – ce qui témoigne de la forte saillance de cette propriété pour elle, puisque

c'est de celle-ci dont elle se sert plus que tout autre (et plus généreusement encore que ne le font les deux autres petites filles).

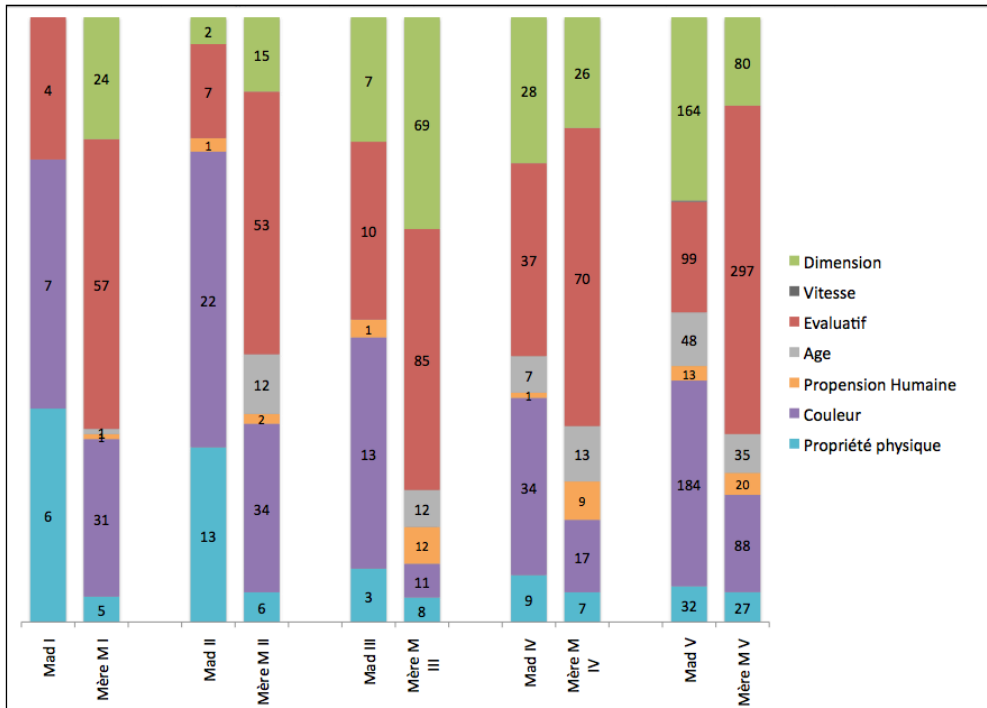
B. Dans l'énoncé de Madeleine (3;09) : « Y a une petite poule là », le nom et la propriété qui lui est subordonnée sont liés plus étroitement, sans médiation aspecto-temporelle. Leur relation est préconstruite, et la qualité est extrinsèque – on entend par là que des indices externes sont nécessaires à son interprétation ; de fait, « petit » doit nécessairement être mis en regard d'une norme (conventionnelle) pour qu'on puisse déterminer son extension (contrairement aux couleurs, qui sont des qualités dites quant à elles intrinsèques). Le schéma de cette lexis prédiquée peut être représenté ainsi :

< (a) élément repéré^{SN} → ∈ relateur aspecto-temporel^{VERB} → (b) repère^{LOC} >

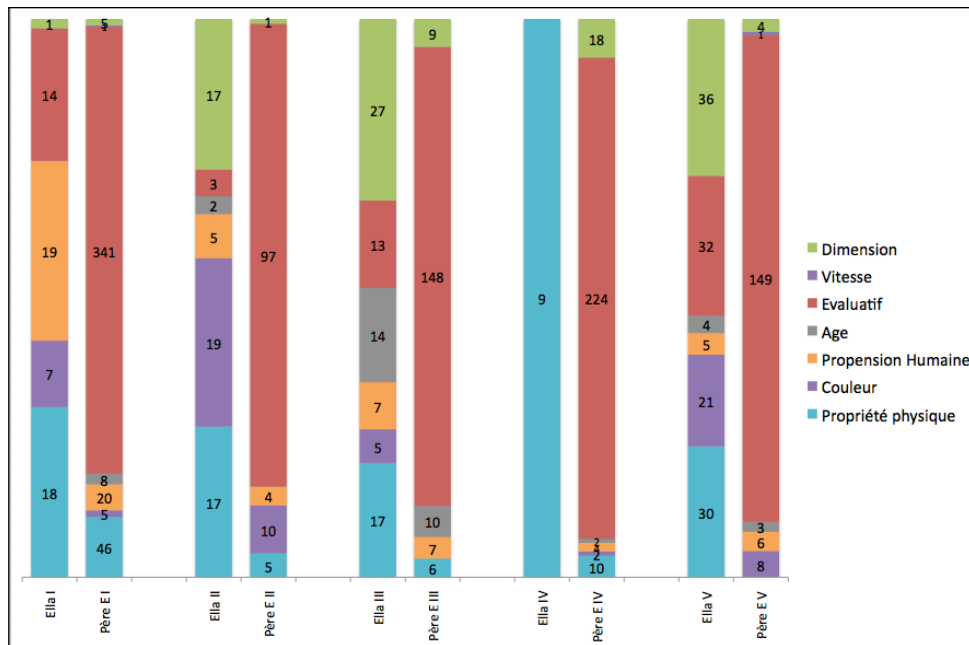
Le même processus est engagé pour qualifier l'entité qu'en *infra*, i.e., <entité → qualification^{op. mentale} → qualité>, mise à part que les deux forment sans doute ici qu'une seule image mentale pour l'enfant (i.e. la poule n'est pas décomposée en traits distinctifs, ainsi que c'est le cas dans l'énoncé de Lily). Il semble d'ailleurs que, dans ce contexte, la valeur sémantique de dimension s'éclipse au profit d'une fonction hypocoristique – deux versants qui s'inscrivent sur une échelle continue et relative.

Revenons à l'hypothèse du biais de forme (cf., *supra*) : nos données ne laissent pas à entendre que l'inclination des enfants pour les aspects dimensionnels trouve son origine dans des processus perceptuels généraux préalables au langage, et/ou qui en soient indépendants. Le développement graduel de cette classe sémantique tend à indiquer que ce biais se constitue plutôt dans l'usage, ainsi que suggéré par Landau, Smith & Jones (1988). Dans quelle mesure les propriétés de l'input peuvent-elles être tenues pour responsables de la formation de cette contrainte ? Pour évaluer leur corrélation éventuelle, les catégories sémantiques utilisées par les deux petites monolingues¹⁶⁰ ont été mises en regard avec celles des parents :

¹⁶⁰ Pour plus de lisibilité, la petite bilingue n'est pas représentée sur ce graphique, les catégories qu'elle utilise ne faisant d'ailleurs pas état d'un biais de forme – initial ou graduel...



Graphique 9. Répartition des catégories sémantiques (occurrences) par stade, chez Madeleine et sa mère



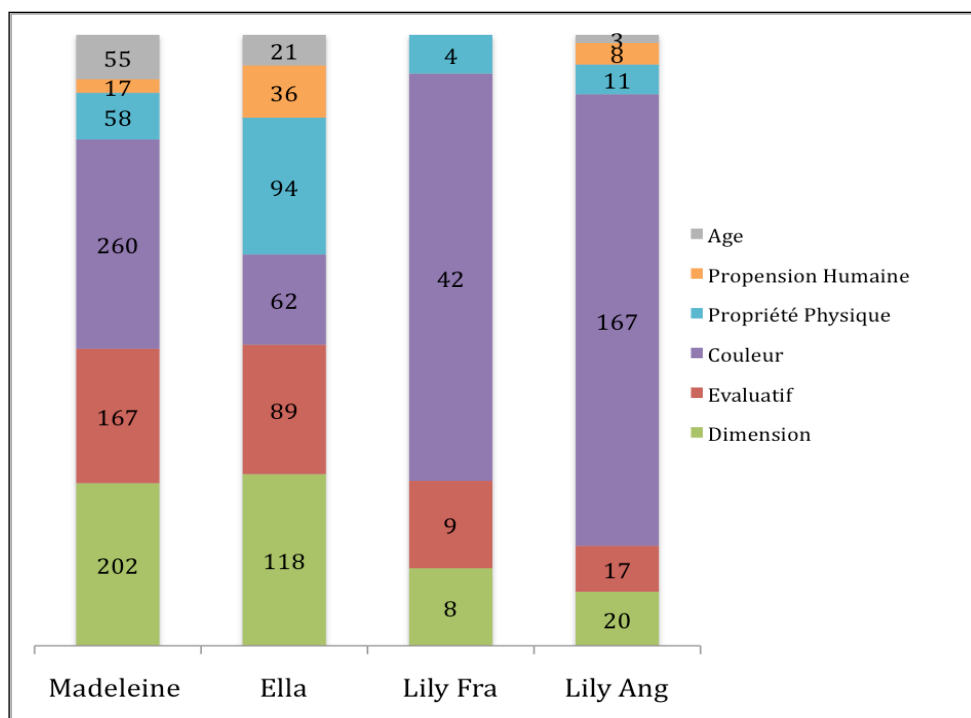
Graphique 10. Répartition des catégories sémantiques (occurrences) par stade, chez Ella et son père

Il ressort de ces graphiques qu'exceptée la mère de Madeleine au stade III, les parents n'utilisent globalement que peu d'adjectifs dimensionnels ; en revanche, la mère de Madeleine et le père d'Ella se servent tous deux généreusement de

constructions de type évaluatif, où l'on retrouve les marqueurs *petit/little* et *small/grand*, d'ordinaire considérés comme les représentants les plus typiques de la catégorie des dimensionnels – l'échelle sur laquelle ces deux valeurs (i.e., évaluative et dimensionnelle) se situent étant contigüe et relative. Les raisons de la préférence toujours plus marquée des enfants pour l'aspect dimensionnel ne sont donc pas claires ; la corrélation avec l'input n'est pas établie par nos échantillons en tout cas. Il ne fait par contre pas de doute que la saillance perceptuelle et le caractère physiquement mesurable de ce concept jouent en sa faveur. En outre, quasiment toutes les entités ont une dimension, impliquant que le marqueur qui matérialise cette notion va avoir une grande distributivité – à l'inverse d'autres traits tels que l'âge ou la propension humaine, d'application plus restreinte. L'enfant aura donc plus d'occasions d'abstraire des schémas généraux et d'inférer des patrons productifs des nombreuses instances qu'il aura pu extraire de contextes variés, plus ou moins accessibles pour lui. Il pourra alors à son tour les réutiliser.

Bilan provisoire

Le panorama de la chronologie d'émergence des adjectifs dans nos échantillons nous a permis d'évaluer le type de propriétés auxquelles les enfants peuvent être sensibles, entre un an et demi et quatre ans. Des analogies sont ressorties, desquelles nous retiendrons la prééminence du concept de chaleur, ainsi que la fréquente utilisation des marqueurs de couleur et de dimension, en résonance avec l'étude de Nelson (1976), où la récurrence de ces deux catégories sémantiques avait aussi été relevée chez des enfants âgés de 2;0 à 2;06. Néanmoins, dans la durée, nos données font état de dissonances plus encore que de consonances entre les usages des enfants, ainsi que mis en lumière par ce graphique, qui synthétise les catégories sémantiques des adjectifs utilisés dans toutes les données analysées.



Graphique 11. Répartition des catégories sémantiques (occurrences) utilisées par chaque enfant avant quatre ans

3. ADJECTIFS DE CHAQUE STADE

Il est des poètes qui ont l'âme toute pleine de parfums et de fleurs, qui regardent la vie comme l'aurore du ciel ; d'autres qui n'ont rien que de sombre, rien que de l'amertume et de la colère ; il y a des peintres qui voient tout en bleu, d'autres tout en jaune et tout en noir. Chacun de nous a un prisme à travers lequel il aperçoit le monde ; heureux celui qui y distingue des couleurs riantes et des choses gaies.

Gustave Flaubert (1838)

Les résultats longitudinaux présentés dans la section précédente vont être décortiqués, stade par stade, afin de voir si des analogies, traduisant des processus d'apprentissage basés sur des préceptes conceptuels généraux, ressortent. Dans les tableaux qui suivent et relatent ces informations, les adjectifs¹⁶¹ utilisés par au moins deux enfants sont répertoriés en premier, et ceux que seul un enfant s'approprie sont mentionnés en dessous.

¹⁶¹ Il n'y a pas toujours de correspondance biunivoque entre les concepts matérialisés dans les deux codes ; les parallèles que l'on propose sont plus synonymiques que strictement équivalents.

3.1. Adjectifs apparus au stade I

Stade I	Madeleine	Ella	Lily Fra	Lily Ang
Propriété physique	chaud (1;4) lourd (1;7)	hot (1;3) warm (1;11) cold (1;10) cool (1;6) fuzzy (1;11) hard (2;1)	 cassé (2;8)	hot (2;5) wet (2;6)
Couleur	bleu (1;7)	blue (1;11) red (1;11) white (1;10)	bleu (2;5) rouge (2;5) blanc (2;11) jaune (2;7) orange (2;10) purple (2;11) vert (2;6)	blue (2;4) red (2;4) white (2;4) yellow (2;5) orange (2;5) purple (2;4) green (2;4) black (2;4) brown (2;5) pink (2;4)
Propension ¹⁶² humaine		funny (1;10) silly (1;9) horrible (2;1) naughty (2;1) tired (2;1)		funny (2;5) silly (2;6) hungry (2;0)
Âge				baby (2;6)
Évaluatif	bon (1;7) petit (1;7)	nice (1;6) yummy (1;9) bad (1;8) better (2;1) good (1;9)	bon (2;7) yummy (2;4) rigolo (2;6)	good (2;7) yum (2;5) cute (2;4) right (2;4)
Vitesse				
Dimension	gros (1;6)	big (1;3)	big (2;2)	big (2;0) little (2;5) round (2;5)
Autres				krabby (2;0)

La première propriété physique que les trois petites filles matérialisent en langue renvoie à la chaleur, ce qui est en fin de compte assez peu étonnant au vu de la forte saillance sensorielle de ce concept. Qui plus est, les parents ne manquent pas de mettre en garde leurs enfants contre son danger inhérent, et en outre omniprésent dans leur environnement physique. La récurrence que l'on est en droit de supposer de ces emplois va aider le jeune enfant à extraire des schémas des patrons entendus ; il pourra ainsi isoler ce marqueur en tant qu'unité significative discrète, et la réutiliser dans des contextes sémantiques et syntaxiques appropriés. Notons que la mère de Madeleine n'utilise « chaud » que cinq fois sur un total de 1470 occurrences adjectivales (soit 0,35% de ses productions à l'intérieur de cette catégorie), mais il est vrai que les situations ne se prêtent guère à son emploi : elles s'agentent principalement autour du jeu et de la lecture, et rarement autour des repas, à la différence du corpus d'Ella – dont le père s'en sert quant à lui cinquante fois pour 1360 instances (soit dix fois plus que la mère de Madeleine, puisque ce marqueur représente 3,6% de ses usages adjectivaux totaux).

Extrait 28. Premier adjectif extrait du corpus de Madeleine

Madeleine (1;04) joue avec un fer à repasser de poupée en présence de sa mère et de l'observatrice. Alors qu'elle pose le fer à plat sur un pantalon et s'apprête à s'en aller, sa mère l'interpelle.

- | | |
|---------------------|---------------------------------------|
| 1. La mère : | et il va brûler ton pantalon là hein. |
| 2. La mère : | ça va être une catastrophe ça ! |
| 3. L'observatrice : | chaud ? |
| 4. Madeleine : | mɪnaɪ. |
| 5. L'observatrice : | ce fer à repasser. |
| 6. La mère : | chaud. |
| 7. Madeleine : | chaud. |
| 8. L'observatrice : | c'est chaud en dessous. |
| 9. La mère : | c'est chaud ? |
| 10. Madeleine : | ʃøɪfaː [c'est chaud]. |
| 11. Madeleine : | søɪfaː [c'est chaud]. |
| 12. La mère : | ouh c'est chaud ! |

On a mentionné le fait que la présupposée récurrence de ce marqueur provenait sans doute, en grande partie, de son trait de danger – lequel ressort bien dans cet extrait, où la mère de Madeleine estime « catastrophiques » les conséquences du procès qui

en découle (l.2) ; elle l'assortit d'ailleurs quelques tours de parole plus tard d'une interjection signalant une menace imminente (l.12 : *ouh !*). Cette séquence met d'autre part en lumière les adaptations auxquelles se soumettent l'observatrice (l.3) et la mère de l'enfant (l.6), qui modulent toutes deux leur langage pour s'adapter au niveau de l'enfant, en utilisant des constructions holophrastiques. Puis, la mère reprend son propre énoncé (l.8) qu'elle étaye d'expansions grammaticales, ainsi que le font typiquement les adultes face à des enfants (Snow 1972, 1977). Madeleine répète trois fois le schéma le plus adapté à son niveau (l.7, 10, 11), pour d'une part le ratifier, et d'autre part l'inclure dans son stock de constructions.

Les enfants emploient la répétition pour signaler, d'une part qu'ils font attention à ce que dit l'adulte, et d'autre part qu'ils ont remarqué la forme nouvelle employée, qu'ils ont saisi cette forme (ils la répètent), et qu'ils indiquent ainsi qu'ils en ratifient l'usage à cette occasion. (Clark 2006 : 67).

Extrait 29. Premier adjectif extrait du corpus Ella

Ella (1;03) prend son déjeuner. Son père lui sert un oeuf qu'il vient de cuire.

- | | |
|---------------|------------------------|
| 1. Le père : | those bits are better. |
| 2. Le père : | yeah ! |
| 3. Ella : | mmm@o. |
| 4. Le père : | like those ones. |
| 5. Le père : | I'll give you some. |
| 6. Ella : | mam@o. |
| 7. Le père : | is it hot ? |
| 8. Ella : | (h)o(t) (h)o(t). |
| 9. Le père : | +< oh ! |
| 10. Le père : | boop@o . |
| 11. Le père : | oh ! |
| 12. Le père : | that nice bit ? |
| 13. Le père : | is that nice ? |
| 14. Ella : | mm@o. |
| 15. Ella : | mm@o. |
| 16. Le père : | some more. |

Sur le même principe, Ella reprend l'énoncé de son père pour le ratifier, et répondre par l'affirmative à la question qu'il lui a posée – fonction que la duplication de « hot » semble assez systématiquement remplir pour l'enfant. La propriété est appréhendée

par les sens – par le goût plus exactement, alors que Madeleine utilisait le toucher dans l'extrait précédent.

Extrait 30. Premier adjectif appartenant à la catégorie sémantique des propriétés physiques, extrait du corpus Lily Anglais

Lily (2;05) vient de finir son déjeuner. Sa mère lui tend une serviette chaude afin qu'elle se lave les mains.

- | | |
|---------------|---|
| 1. La mère : | come on take my hand it's nice and warm ! |
| 2. La mère : | nice and warm ! |
| 3. Lily : | a@fs hot ! |
| 4. %pho: | ə hɒt |
| 5. Lily : | yy hot ! |
| 6. %pho: | də hɒt |
| 7. La mère : | hot is it hot darling ? |
| 8. Lily : | mm@o. |
| 9. La mère : | mm@o. |
| 10. Lily : | warm ! |
| 11. %pho: | wɑ:n |
| 12. La mère : | warm ! |
| 13. La mère : | it's warm isn't it ! |

La première propriété physique identifiée dans le corpus Lily est « hot » (l. 3 & 5), mais elle est ici initiée par l'enfant, alors âgée d'un an de plus que les deux autres petites filles dans les précédents extraits. À l'instar d'Ella, Lily se sert du toucher pour estimer l'intensité de la propriété, et comme la mère de Madeleine, la sienne reprend et étaye l'énoncé holophrastique de sa fille d'expansions lexicales et grammaticales. Cette saynète est intéressante de par la mise en lumière qu'elle offre des valeurs distinctes de « hot » et « warm », restituant pourtant tous deux la même propriété – mais, étant graduable (*a contrario* des adjectifs dits « absolus », p. ex., « dead » ou « blanc »), sa virtualité référentielle actualisée en discours (i.e., le passage du niveau I au niveau II) dépendra des opérations de quantification et de repérage que l'énonciateur va orchestrer, ainsi que de ses représentations, modelées par ses croyances et le contexte culturel où il évolue (il est effectivement peu probable que la valeur médiane de la propriété soit universellement admise). Ne matérialisant pas une haute valeur de la notion, « warm » est dépourvu du trait de danger qu'a « hot » ; il ne lui reste plus que celui d'effet plaisant – qui peut d'ailleurs aussi s'incarner dans « hot », en fonction du contexte. Et c'est Lily qui apporte elle-même la correction sémantique, en substituant « warm » (l.10) à « hot » (l. 3, 5), après qu'elle ait personnellement expérimenté l'intensité de la chaleur, en touchant son support

physique (i.e. la serviette). Les fonctions pragmatiques distinctes de ces deux formes ressortent dans les réponses de la mère, qui demande confirmation de la valeur de « hot » afin de porter secours à sa fille le cas échéant (l.7), mais qui ne fait que répéter « warm » pour en ratifier l'usage, et créer un lieu d'attention partagé autour duquel la conversation va pouvoir éventuellement se poursuivre (l.13).

(...) when adults repeat something someone else has said, one reason they do so is to acknowledge the other's use of some term or expression and thereby place it in common ground (as given) on that occasion (e.g., Schegloff 1997), (Clark 2007 : 161).

Il nous a semblé intéressant de nous arrêter sur ce marqueur dans la mesure où c'est le premier qui matérialise une qualité, et ce dans les trois corpus familiaux – priorité d'usage que l'on explique par sa fréquence d'emploi chez les adultes, mais aussi et peut être surtout par sa saillance sensorielle, son caractère physiquement perceptible, et du fait qu'il représente un enjeu cognitif pour l'enfant à ce moment-là (« Specificity Hypothesis », *id.*). Du reste, sa position finale dans les énoncés parentaux (cf., Mère de Madeleine : *c'est chaud ?*, Père d'Ella : *is it hot ?*) le met ingénieusement en relief ; il a effectivement été montré que les enfants accordaient une attention particulière aux éléments de fin de phrase, plus faciles à extraire et donc plus rapidement interprétés (Golinkoff, Hirsh-Pasek, & Alioto 1995, Shady & Gerken 1999, Slobin 1973).

3.2. Adjectifs du Stade II

	Madeleine	Ella	Lily Fra	Lily Ang
Propriété physique	douce (1;10) forte (1;10)	dark (2;2) light (2;2) muddy (2;2) noisy (2;3) sunny (2;2)		shiny (2;11)
Couleur	orange (1;9) vert (1;9) grise (1;9) jaune (1;9) rouge (1;10) rousse (1;9) noir (1;10)	orange (2;2) green (2;2)	rose (3;0)	
Propension ¹⁶³ humaine	gentil (1;10)	careful (2;3) sore (2;3)		tough (2;11)
Âge		big (2;2) new (2;2)		old (2;11)
Évaluatif	difficile (1;9)	nice (2;3) funny (2;2)		lovely (2;10) beautiful (2;11)
Vitesse				
Dimension		little (2;2) round (2;2) tiny (2;2)		giant (2;10)
Autres		different (2;3)		right (2;11)

Peu de ponts peuvent être tracés entre les enfants lors de ce stade ; ce qu'il est intéressant de noter ici est l'ordre d'émergence des concepts dimensionnels, très fréquemment usités. La chronologie d'émergence : pôle supérieur → inférieur (i.e. « grand » → « petit »), confirme les prédictions d'E. Clark (1973a) et de Donaldson & Wales (1970), mais se distancie de celles de Bartlett (1976) et de Kilani-Schoch & Xanthos (2012) : tous nos sujets utilisent la dimension supérieure (i.e. « grand », « gros ») au stade I, soit à 1;03 pour Ella, à 1;06 pour Madeleine, et à 2;0 et 2;02 pour Lily anglais et français, alors que celles issues de l'autre extrême apparaissent beaucoup plus tard, à 2;02/stade II chez Ella, à 1;11/stade III chez Madeleine, et

4;0/stades IV et V chez Lily français et anglais. E. Clark (1973a,b) a effectivement remarqué une corrélation entre l'ordre d'acquisition des mots et leur organisation sémantique (cf., « The Semantic Feature Hypothesis », *id.*) : plus les traits seraient conformes aux stratégies organisationnelles de l'enfant, plus tôt ils seraient assimilés. Ainsi, le très jeune enfant aurait une sensibilité plus marquée pour les tailles de large envergure, car elles lui permettraient de catégoriser son environnement selon des modalités qui lui conviennent mieux ; étant du reste basiques, elles seraient plus accessibles d'un point de vue cognitif que les dimensions du pôle inférieur (H. Clark 1973). Ce modèle des traits sémantiques est fonctionnel dans nos exemples, car le concept dimensionnel se décompose aisément en traits distinctifs ; mais tel n'est pas toujours le cas, ainsi que l'a remarqué E. Clark elle-même (2003 : 141). La chronologie d'émergence des mots ne nous est donc que partiellement dévoilée avec ce modèle, dont l'intérêt principal réside selon nous dans les éclairages subtils qu'il offre des sensibilités perceptuelles et des stratégies organisationnelles des locuteurs.

L'hypothèse d'une contrainte de base dans l'assimilation des traits sémantiques s'accorde avec celle d'un apprentissage qui prend de façon plus générale sa source dans le niveau de base des catégories (ex., Golinkoff *et al.*, 1995, Hall & Waxman 1993, Markman & Hutchinson 1984, Markman & Jaswal 2004, Mervis 1987, Rosch, Mervis, Gray, Johnson & Boyes-Braem 1976, Schafer & Plunkett 1998, Waxman 1990) – ce que nos données vérifient quant aux noms employés en co-occurrence avec des adjectifs, puisque plus de 90% appartiennent à la catégorie de base (cf., chapitre I). Les items de base, ni sur- ni sous-spécifiés, serviraient de points (cognitifs) de référence, ou de prisme à travers lequel les membres apparentés seraient appréhendés (i.e. issus des mêmes réseaux conceptuels). Ceux-ci accumulent tantôt plus de traits, appelant de ce fait un travail mental plus soutenu pour être interprétés (ex., *long* ⇔ [+ dimension, + horizontal]), et tantôt en perdent pour gagner en abstraction, impliquant que l'enfant ait développé des capacités mentales suffisantes pour assimiler ce type de schémas (cf., termes hyerponymiques/superordonnés). Dans cette perspective, l'apprentissage des termes matérialisant la notion de dimension suivrait une trajectoire où le concept de grandeur, étant le plus basique/saillant, serait le plus vite assimilé ; puis, lui

succéderaient ceux de longueur et de hauteur, et enfin celui de largeur, le plus complexe de tous (Bartlett 1976). Nos données font effectivement écho à ces prévisions, puisque Madeleine comme Ella n'utilisent pas de marqueurs de largeur, et elles se saisissent toutes deux du concept de grandeur préalablement à ceux de hauteur et de longueur :

Tableau 27. Âge auquel les concepts dimensionnels sont saisis

	Grandeur (grand, petit)	Longueur (long, court)	Hauteur (haut, bas)	Largeur (large, étroit)	Autres
Madeleine	(1;11, 1;11)	(3;06, -)	(2;04, -)	-	<i>gros</i> (1;06), <i>round</i> (2;05)
Ella	(1;03, 2;02)	(2;05, -)	(2;05, 2;05)	-	
Lily fra	(-, 4;0)	-	-	-	<i>gros</i> (3;05)
Lily ang	(2;0, 2;5)	-	-	-	<i>giant</i> (2;10) <i>tiny</i> (4;0) <i>round</i> (4;0)

Nos données ne sont pas suffisamment riches pour que l'on puisse suivre tout le cheminement vers l'acquisition du concept de dimension, à travers les petites pierres qu'auraient laissé les diverses instances qui le matérialisent. Seule Madeleine a une palette lexicale assez large pour offrir quelques éclairages intéressants, en harmonie avec l'idée d'une préférence cognitive des dimensions supérieures (Bartlett 1976, E. Clark 1973b, H. Clark 1973). Si, dans nos données, les adjectifs issus de ce pôle apparaissent, d'ordinaire, avant leurs antonymes, ces derniers ont vite fait de les dépasser en termes de fréquence – du moins en ce qui concerne leurs représentants les plus typiques (les autres formes étant beaucoup trop rares pour que l'on puisse inférer des schémas d'apprentissage quelconques). Les marqueurs du pôle inférieur sont, dans la durée, beaucoup plus usités par les enfants *et* leurs parents, laissant à deviner une influence probable de l'input. C'est bien ce qui transparaît de ce tableau, restituant les usages des uns et des autres :

Tableau 28. Fréquence de *petit/little/small* et *grand/big* dans les dyades parents-enfants

	Madeleine	Mère	Lily	Mère	Ella	Père
Occurrences de petit, little, small	211	342	15	19	68	198
Proportion/ énoncés totaux	1,8%	2,8%	0,5%	0,4%	2,3%	2,8%
Occurrences de grand & big	56	80	6	26	48	107
Proportion/ énoncés totaux	0,5%	0,6%	0,2%	0,5%	1,6%	1,5%
Ratio petit/grand ¹⁶⁴	3,8	4,3	2,5	0,7	1,4	1,85
Nombre d'énoncés analysés	11857	12054	2903	4847	2903	6942

La préférence du jeune enfant pour le niveau de base serait largement due à son accès cognitif privilégié (Rosch 1973, 1978, Cordier 1993), ainsi qu'à l'influence des parents, qui utiliseraient profusément ce type de termes avec leurs enfants, notamment en activité de lecture (Anglin 1977, Blewitt 1983, Callanan 1985, Shipley, Kuhn & Madden 1983). De fait, nous avons vu lors du premier chapitre que plus de 90% des noms employés en co-occurrence avec des adjectifs appartenaient à la catégorie de base (cf., graphiques 1). Les termes de base réfèrent en outre souvent à des objets perceptibles (visibles et parfois manipulables), facilitant d'autant leur interprétation – *a contrario* des termes supra-ordonnés, moins accessibles du fait qu'ils désignent plutôt des groupes d'objet, ou spécifient des relations d'inclusion plus complexes (Callanan 1985). Une fois les traits de base assimilés, les autres, plus spécifiques ou plus abstraits, pourront plus facilement être inférés, par

¹⁶⁴ Soit les occurrences de « petit » (ou « little », « small ») divisées par celles de « grand » (ou « big »).

recouvrement de réseaux sémantico-pragmatiques. Dès lors, le stock de vocabulaire de l'enfant se diversifiera ; c'est exactement ce qui se produit pour Ella au stade suivant :

3.3. Adjectifs du Stade III

	Madeleine	Ella	Lily Fra
Propriété physique		broke (2;4) burning (2;6) clean (2;6) dirty (2;6) jammy (2;6) loud (2;5) mucky (2;5) swingy (2;5)	
Couleur		black (2;6) red (2;4) yellow (2;4)	rose (3;0)
Propension ¹⁶⁵ humaine	gaie (1;11) seule (2;1)	pretty (2;4) silly (2;6)	
Âge		big (2;4) bigger (2;6) little (2;5) old (2;6)	
Évaluatif	délicieux (1;11) belle (1;11) joyeux (2;1) mieux (2;1)	yummy (2;6) hard (2;5) horrible (2;6) lovely (2;6) nice (2;5) yucky (2;6)	
Dimension	petit (1;11) grand (1;11)	small (2;6) tiny (2;5) taller (2;6) huge (2;5) high (2;5) long (2;5) low (2;5)	
Autres		China(2;6)	

		Chinese (2;6) identical (2;6) own (2;5)	
--	--	---	--

Can you answer me that, Simmons ? ‘Sir, no, sir.’

Gussie turned to the bearded bloke.

‘Fishy,’ he said. ‘Very fishy.’ This boy appears to be lacking in scripture knowledge.’

P.G. Wodehouse, “Gussie Presents the Prizes”, Vintage Woodhouse.

Cette période est la plus pauvre en termes de nouvelles formes utilisées, exception faite d’Ella, qui voit son répertoire s’enrichir considérablement, essentiellement d’adjectifs évoquant des propriétés physiques. Un certain nombre d’entre eux est dérivé de substantifs (« jammy », « mucky » ; et « muddy », « noisy », « sunny » au stade précédent) ou de noms/verbes (« swingy »), et est plus ou moins grammaticalisé en langue (p. ex., « sunny » et « noisy » le sont totalement, à l’inverse de « jammy » ou « swingy », moins courants mais néanmoins aisément interprétables). L’anglais a ceci de spécifique qu’il autorise une adjectivisation quasi systématique des noms, à l’inverse du français, beaucoup moins souple sur ce point. Ce type d’adjectif a pour particularité d’« instaurer une relation entre le référent du nom qu’il accompagne et la catégorie nommée par le lexème à partir duquel il a été formé » (Roché 2006). Le paradigme à partir duquel les adjectifs qualificatifs opèrent en anglais est donc, de par cette ouverture frontalière quasi inconditionnelle, extraordinairement vaste. Comme toute catégorie à polarité lexicale, ceux du français s’inscrivent eux aussi dans un paradigme ouvert, mais les processus dérivationnels autorisant l’accueil de nouveaux membres sont beaucoup plus contraints qu’en anglais ; il est plutôt d’usage en français de se servir de schémas analytiques pour référer à des propriétés nominales non chapeautées par des adjectifs (typiquement, des constructions prépositionnelles ou adverbiales, des propositions relatives et des compléments du nom). Ainsi, « swingy » se traduirait par « qui balance », et « jammy » par « à la/plein de confiture » ou « qui colle », selon le sème que l’énonciateur sélectionne. Si les schémas analytiques du français gagnent en précision, ils perdent inévitablement en richesse sémantique, la sélection d’une propriété particulière présupposant l’exclusion de toutes les autres. Les images mentales qu’ils font naître sont donc beaucoup plus « arides » que les constructions

synthétiques de l'anglais et, au vu de leur complexité (syntaxique et cognitive) accrue, il est permis de supposer qu'ils seront acquis plus tard ; nous ne testerons pas cette hypothèse, là n'étant pas vraiment notre propos.

Le stade III confirme par ailleurs l'hypothèse d'une hiérarchisation des traits sémantiques, les plus spécifiques (ex., « tiny », « huge », Ella 2;05 et 2;06) et les plus abstraits (ex., « own », « silly », Ella 2;05 et 2;06) étant acquis après ceux de base (ex., au stade I : « hot », « cold » par opposition à « tiède » par exemple, « grand », « petit », par opposition à « moyen »). On note aussi l'apparition de constructions comparatives (cf., « mieux », Madeleine 2;01 ; « bigger », « taller », Ella 2;06), qui, sans surprise, émergent après les formes simples (soit à 1;11 chez Madeleine : « plus gaie » ; à 2;01 chez Ella : « better » ; et à 4;0 chez Lily : « faster »). En effet, les formes comparatives impliquent des activités cognitives et computationnelles plus soutenues, puisqu'un repérage supplémentaire, avec une autre entité (explicitée ou implicite) partageant est effectué ; il appartiendra ensuite à l'enfant de formater ces relations pour les traduire dans les marques syntaxiques (en français et en anglais) ou morphologiques (en anglais) que sa langue exige. Il semble que peu d'auteurs se soient intéressés à l'acquisition du comparatif depuis Berko (1958), qui avait noté dans son étude pilote la rareté des flexions comparatives et superlatives chez ses sujets âgés de 4 à 7 ans. Deux autres études nous paraissent intéressantes à relater : celle de Carrow (1973), qui a émis l'hypothèse que le superlatif et le comparatif soient respectivement acquis, en termes de compréhension, aux alentours de 3;05 et 5 ans – configuration qui n'est pas reflétée dans nos données (en termes de production en tout cas), aucune construction superlative n'y apparaissant, fût-elle marquée morphologiquement ou syntaxiquement ; et l'étude de Graziano-King & Cairns (2005), qui a permis de détacher trois étapes d'apprentissage des constructions comparatives de l'anglais, suite à des expériences menées sur des enfants anglophones¹⁶⁶ âgés de 5 à 10 ans, sollicités à comparer divers objets :

(1) Dans un premier temps, aucune préférence pour le schéma synthétique (*Adj* + *-er*) ou la construction périphrastique (*more* + *Adj*) n'est manifeste.

¹⁶⁶ Rappelons que le français ne marque le comparatif et le superlatif qu'adverbialement, alors que l'anglais le marque tantôt adverbialement, tantôt morphologiquement, selon la longueur syllabique des adjectifs sur lesquels la modification porte.

(2) Puis les marques morphologiques du comparatif sont favorisées, et surgénéralisées aux lexèmes appelant conventionnellement une modification adverbiale. Une telle opération prouve bien que l'enfant effectue un travail d'analyse, duquel il a inféré que la suffixation en [-er] grammaticalisait la comparaison. Ces ingénieuses créations, ou « catégories émergentes » (Clark 2003), lui permettent d'exprimer des concepts qui sont saillants pour lui et dont il ne connaît pas la « traduction adulte ».

(3) Enfin, les usages des enfants se « normalisent » en se conformant à ceux de leurs parents : les « catégories robustes » (*id.*) se substituent aux « catégories émergentes ».

Sur ces points précis, nos données ne laissent entrevoir aucun schéma où seraient agglutinés des morphèmes de comparaison « illicites » (bien qu'ils y en aient qui marquent le pluriel, ex., Lily 2;10 : « these pinks »). Par contre, l'usage plus précoce des marques flexionnelles que des constructions périphrastiques est confirmé – aucune construction comparative adverbiale n'ayant été recensée dans nos échantillons anglais. Seule Madeleine utilise cette structure (mais, étant française, elle n'a pas d'autre choix paradigmatique), et d'ailleurs uniquement celle qui matérialise l'axe supérieur du pôle, reconfirmant l'hypothèse de la saillance de ce pôle (E. Clark 1973b, H. Clark 1973, *supra*). La préférence de l'enfant pour la modification morphologique peut sembler assez inattendue ; elle va à l'encontre des prévisions de Slobin (communication personnelle, citée dans Graziano-King & Cairns : 347) selon qui les jeunes enfants montreraient naturellement une préférence pour les morphèmes libres plutôt que les morphèmes liés, surtout lorsque ceux-ci ne sont pas accentués, et qu'ils sont donc peu saillants perceptuellement. Nous expliquons nos résultats contradictoires par le fait que l'enfant semble appréhender son environnement plutôt globalement dans un premier temps (cf., *Gestlatteorie*) ; ainsi, dès l'instant où il a perçu que la marque en [-er] permettait de comparer un élément avec un autre (ou avec une norme implicite), et que celle en [-est] désignait le haut degré, il les utilisera systématiquement, sans se douter du principe de compositionnalité qui régit, mais aussi restreint, l'usage de ces marqueurs (ces procédés de surgénéralisation sont bien décrits par Goldberg 1995, 2006). De fait, l'anglais n'utilise la morphologie comparative et superlative que sur des adjectifs courts, d'une ou deux syllabes (ex., *bigger*, *prettier*) ; les autres doivent être modifiés

syntactiquement, par un marqueur adverbial (ex., *more/most difficult*). Or, il est courant que les jeunes enfants utilisent les marques morphologiques « illicitement », sur des adjectifs de plusieurs syllabes (ex., **handsomer*) – ce qui témoigne du travail de réflexion engagé, puisqu'ils décomposent les mots en unités morphémiques, qu'ils assignent à des significations. Nous n'avons pas relevé des extensions de ce type dans nos échantillons, n'ayant d'ailleurs recensé que très peu de constructions comparatives et superlatives. Par contre, une autre surextension, mais qui exprime le pluriel, a été repérée chez Lily sur un marqueur adjectival : Lily (2;09) : « these pinks » (cette enfant étant bilingue, il est possible qu'elle ait calqué cette forme du français). La parenthèse sur les constructions comparatives et superlatives se referme là ; nous ne chercherons pas à rendre compte de leur acquisition, ni des présupposés cognitifs impliqués – question qui demanderait un travail de thèse complet à elle seule, sur des données qui couvrent une période développementale plus large. Nous avons simplement voulu retracer la chronologie d'émergence des constructions adjectives extraites de nos échantillons, tout en proposant quelques pistes d'explication quant à leur ordonnancement.

3.4. Adjectifs du Stade IV

	Madeleine	Ella	Lily Fra
Propriété physique	bariolé (2;2)	quiet (2;10) soft (2;10)	
Couleur	marron (2;4) blanc (2;2)	brown (2;10) brownny (2;11)	
Propension ¹⁶⁷ humaine	fatigué (2;4)	alone (2;10) cheeky (2;10) happy (2;10) hungry (2;10) sure (2;10)	
Âge	petit (2;2) vieille (2;2)		
Évaluatif	bonne (2;2) dangereux (2;4) dur (2;4) facile (2;3)	difficult (2;10) happy (2;10) hard (2;10) merry (2;10) right (2;8)	belle (4;0)

	fragile (2;4) juste (2;4) méchant (2;4) triste (2;4) gentil (2;4)		
Dimension	moyen (2;4) haut (2;4)	square (2;10)	gros (3;5) petit (4;0)
Autres	droit (2;3) gauche (2;3) prêt (2;4)	different (2;3)	

Les adjectifs évaluatifs sont ceux dont l'essor est le plus flagrant à ce stade. Que recouvre plus exactement ce vocable ? Dixon (1982 : 16) comptabilise dans cette catégorie les unités prototypiques « good » et « bad », leurs hyponymes « excellent » et « fine », ainsi que « proper », « perfect » et « pure » (*id.* : 16). La catégorie que nous étiquetons 'évaluatif' se déploie au-delà de ces marqueurs, qui en restent des membres (ptoto)typiques ; elle s'inscrit à la croisée des classifications de Dixon (*id.*) et de Kerbrat-Orecchioni (1999) : dans le système de cette auteure, les adjectifs dits « objectifs » (que nous préférons appeler « descriptifs », l'objectivité étant difficile sinon impossible à atteindre dans le cadre d'une activité construite en dynamique intersubjective) sont distingués des adjectifs « subjectifs », eux-mêmes sous catégorisés en « affectifs » et « évaluatifs ». Ceux-ci enfin se partagent entre les « évaluatifs axiologiques » et les « évaluatifs non axiologiques », ainsi que le schématise cette arborescence :

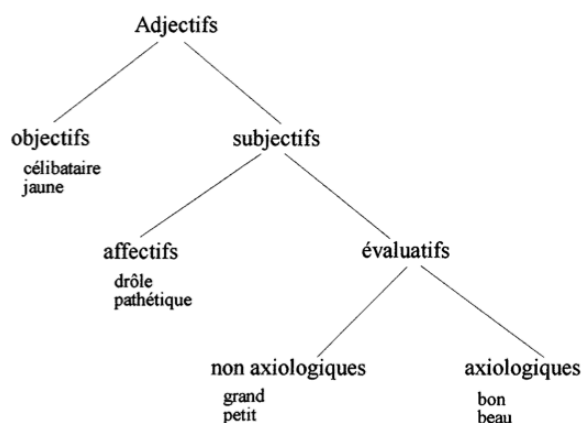


Schéma 5. Système classificatoire de Kerbrat-Orecchioni (1999)

En bas de l'échelle, les adjectifs les plus spécifiques (i.e. les évaluatifs axiologiques et non axiologiques), se distinguent sur le fait que les premiers (que nous avons inclus dans notre propre catégorie des évaluatifs), sont colorés d'un jugement de valeur (appréciatif/mélioratif ou dépréciatif/péjoratif), et relèvent de la subjectivité la plus totale, puisqu'ils traduisent « un jugement évaluatif, d'appréciation ou de dépréciation, porté sur ce dénoté par le sujet d'énonciation » (id. : 83), tandis que les seconds, moins subjectifs, sont (en principe) destitués de toute charge émotive, bien qu'ils soient eux aussi inévitablement sculptés par les représentations des locuteurs. C. Kerbrat-Orecchioni les définit ainsi :

(...) cette classe comprend tous les adjectifs qui, sans énoncer de jugement de valeur, ni d'engagement affectif du locuteur (du moins au regard de leur stricte définition lexicale : en contexte, ils peuvent bien entendu se colorer affectivement ou axiologiquement), impliquent une évaluation qualitative ou quantitative de l'objet dénoté par le substantif qu'ils déterminent, et dont l'utilisation se fonde à ce titre sur une double norme¹⁶⁸. (id. : 96)

La catégorie des adjectifs objectifs de cette auteure, extrêmement vaste, a été dispatchée dans nos ensembles dimensionnels, ainsi que dans ceux des propriétés physiques et de disposition humaine. Celle des adjectifs « objectifs », elle aussi trop hétérogène pour nos besoins, a été redistribuée dans les catégories de couleur, propriétés physiques et propension humaine. Voici quelques exemples extraits des Illustrons avec ces extraits du stade IV chacune de ces catégories :

Enfant (âge)	Énoncé	Kerbrat-Orecchioni	Dixon
Madeleine (2;02)	Il est où le poisson tout bariolé ?	objectif	Propriété physique
Madeleine (2;04)	Il est <u>triste</u> parce que Elizabeth il est pas, il est <u>méchante</u> .	évaluatifs axiologiques	évaluatifs
Ella (2;10)	I'm not very <u>sure</u> ¹⁶⁹ either.	évaluatif non axiologique	propension humaine
Ella (2;10)	Her being <u>cheeky</u> either.	affectif	propension humaine

¹⁶⁸ I.e., interne à l'entité caractérisée, et particulière au sujet énonciateur.

¹⁶⁹ Cet adjectif se teinte d'une valeur modale : il permet à l'énonciateur d'exprimer son degré de certitude quant à la déclaration que son co-énonciateur lui a précédemment soumis.

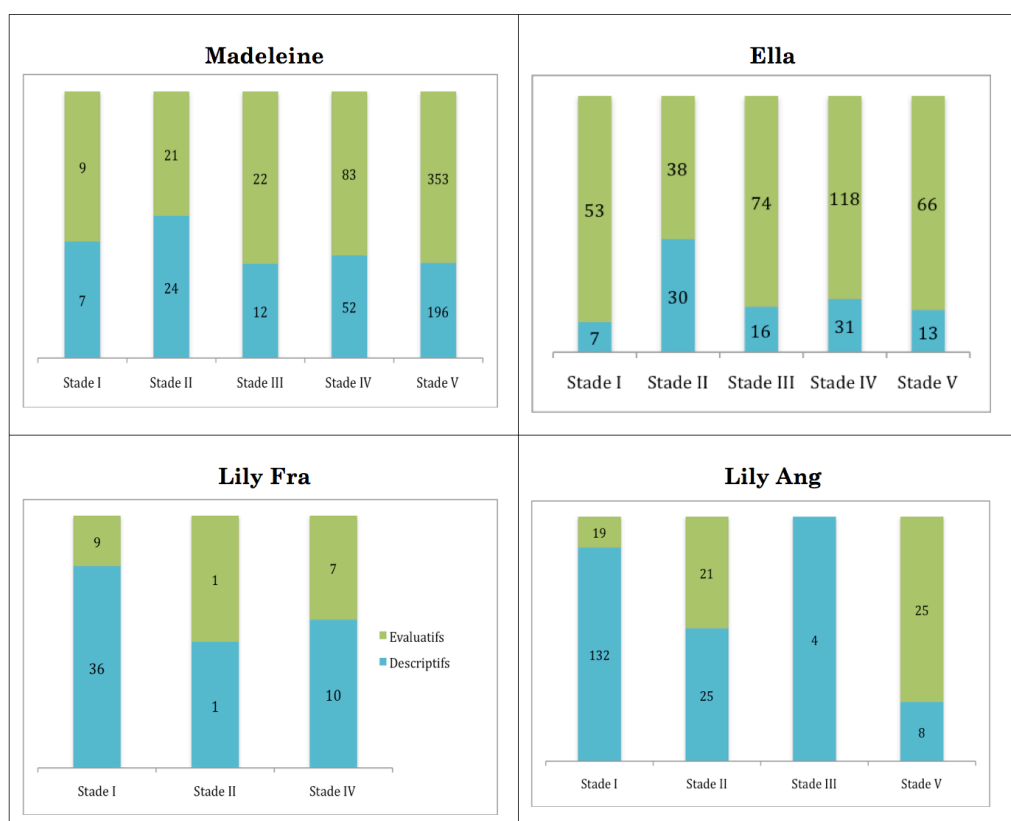
Les catégories dites objectives et subjectives s'inscrivent le long d'un *continuum* : « l'axe d'opposition objectif/subjectif n'est pas dichotomique, mais graduel » (Kerbrat-Orecchioni : 72). De fait, il peut s'avérer tortueux de décider de l'appartenance catégorielle d'un marqueur ; parfois, les enfants manifestent une empathie telle à l'égard des personnes ou personnages dont ils parlent, qu'ils vont jusqu'à se laisser envahir par les sentiments qu'ils leur prêtent. Morgenstern & Sekali (1997) l'ont bien montré chez Madeleine : "*While she is reading a book with her mother, she is moved by the story of a mother crying because her children have nothing to eat, and wants to give the mother her bunny to console her*" (id. : 271). De même, il n'est pas exclu que, dans notre exemple susmentionné : « *Il est triste parce que Elizabeth il est méchante* », Madeleine (2;04) s'approprie un peu de la tristesse qu'elle attribue au personnage de son livre, victime de la méchanceté d'une femme maléfique ; « triste » serait dans ce cas emprunt de valeurs tout à la fois axiologiques et affectives.

Nous avons, d'une manière générale, déjà eu l'occasion d'évoquer les contraintes méthodologiques que nos données posent : leurs écarts avec des énoncés bien formés, formulés par des locuteurs idéels, nécessitent le plus souvent de sonder la situation globale avant d'être en mesure de les interpréter plus justement. En ce sens, nous n'avons pas tenu compte de « strictes définitions lexicales », à la suite de Kerbrat-Orecchioni (1999 : 96, *supra*). En tout état de cause, ça n'est qu'après avoir été repérées dans leur domaine notionnel/d'ancrage¹⁷⁰ (pour reprendre les termes de la TOE et des GC¹⁷¹), que les instances notionnelles se singularisent et deviennent des occurrences aux extensions (très ponctuellement) stabilisées. Leur signification n'est pas fixe, mais elle est fonction des traits syntaxiques, sémantiques et pragmatiques accumulés lors de leur matérialisation en discours (i.e. quand elles passent du niveau I au niveau II/de l'intension à l'extension) ; c'est la raison pour laquelle certains lexèmes apparaissent à plusieurs reprises dans les tableaux, en fonction des diverses significations que nous leur avons prêtées (p. ex., « petit » est évaluatif au stade I de Madeleine, dimensionnel au stade III, et il évoque l'âge au stade IV).

¹⁷⁰ Cf., notion de « grounding » développée notamment par Langacker (1987, 1991).

¹⁷¹ Acronyme que l'on utilisera désormais pour désigner les Grammaires Cognitives (de deuxième génération/fonctionnalistes, s'entend).

Revenons sur la catégorie des affectifs de Kerbrat-Orecchioni, qui restitue « la réaction émotionnelle du sujet parlant en face d' [un] objet » (*id.* : 95) : elle se distingue des évaluatifs, qui véhiculent également un jugement de valeur ; mais la portée de ce jugement reste externe à l'énonciateur : l'appréciation porte sur la qualité de l'entité modifiée, sans que les sentiments personnels de l'énonciateur à son égard ne soient engagés. Cela étant, qu'ils soient plutôt affectifs ou subjectifs, les adjectifs dits subjectifs révèlent tous la présence de l'énonciateur, à des degrés divers : discrète avec les évaluatifs non axiologiques (et un peu moins lorsqu'ils se teintent d'une valeur modale comme dans l'exemple d'Ella restitué ci avant), elle se fait un peu plus insistante avec les axiologiques, et plus encore avec les affectifs. Les évaluatifs dénotent une opération d'évaluation qualitative et/ou affective sur l'occurrence matérialisée en langue, et s'opposent en ce sens aux adjectifs descriptifs, qui ne font en principe que restituer une composante d'une entité plus large, sans jugement de valeur. Ils résultent cependant eux aussi de choix quant aux propriétés sélectionnées pour faire sortir l'entité rectrice de son indétermination notionnelle, en la localisant en regard du centre organisateur ((proto)typique) et/ou du haut degré. De quels types d'adjectifs se servent Madeleine, Ella et Lily ?



Graphique 12. Répartition des occurrences selon leur nature, évaluative ou descriptive

Trois points ressortent de ces graphiques :

(1) Les adjectifs à polarité évaluative et descriptive se répartissent assez uniformément chez Madeleine, bien qu'une préférence pour les évaluatifs se profile – qui tend d'ailleurs à s'accroître avec le temps : au stade I, 56% des adjectifs sont évaluatifs, pour passer à 65% au stade V.

(2) Cette tendance est plus marquée encore chez Ella, dont 84% des adjectifs sont évaluatifs (tous stades confondus). Une telle fréquence a selon nous trait aux situations d'enregistrement, les repas appelant typiquement des commentaires évaluatifs ; de fait, il serait beaucoup plus étrange de soumettre des commentaires sur la couleur ou la forme des aliments. Et il est vrai que la majorité des adjectifs descriptifs que l'on a repérés dans nos données renvoient à des couleurs, et sont émis en situation de jeu. Or, très peu de situations de ce genre ont été capturées dans le corpus Ella.

(3) La tendance s'inverse franchement chez Lily, qui utilise en grande majorité des adjectifs descriptifs (72%), dont beaucoup matérialisent effectivement des couleurs. L'enfant semble d'ailleurs souvent désigner les objets dont elle ne connaît pas forcément les labels par leur couleur. En voici quelques exemples :

Extrait 31. Usage métonymique de couleurs (Lily 2;05)

Lily (2;05) désigne divers objets, en dialoguant avec sa mère.

1. Lily : That's a@fs white too !
2. Lily : That's a@fs purple !
3. Lily : It's a@fs pink !
4. Lily : That's a@fs pink !

Ces quatre énoncés sont produits lors du même enregistrement, à 2;05. La situation est la suivante : Lily, assise sur sa chaise haute, désigne (verbalement *et* gestuellement) divers objets ; elle les montre de l'index en même temps qu'elle établit oralement leur référence. Elle s'approprie la construction présentative « it's/that's a + N », fréquemment utilisée dans les dyades adulte-enfant pour injecter du vocabulaire. Si l'on admet que les fillers sont, dans ces énoncés, des formes naissantes de l'article indéterminé (ce qui est discutable¹⁷²), alors ces séquences sont agrammaticales puisqu'un adjectif ne peut tenir lieu de noyau syntagmatique en anglais. Or ce qui importe à l'enfant à cet instant est d'établir la référence d'objets, et

¹⁷² Je ne m'étends pas plus sur les fillers, qui n'entrent pas directement dans le propos la discussion ; voir Veneziano & Sinclair (2000) pour une discussion intéressante sur ces morphèmes.

d'en faire des lieux d'attention partagée. Elle ne connaît sans doute pas leurs labels, et leur substitue alors un de leurs traits définitoires – saillant (ici, la couleur) – qui va les désigner métonymiquement. Il est également possible que cette enfant, bilingue rappelons-le, ait calqué cette structure du français – code qui autorise ce type de nominalisation. Ces séquences semi figées/fortement lexicalisées se décomposeront lorsque les unités lexicales auront été appréhendées dans suffisamment de contextes pour que des schémas plus généraux puissent en être abstraits. Observons, toujours dans la même session, un court échange entre Lily et sa mère, dans lequel la mère demande à sa fille de nommer une entité représentée sur une carte ; la fille choisit une fois encore de lui substituer sa couleur :

Extrait 32. Lily (2;05) désigne un bateau par le truchement de ses deux couleurs définitoires

La mère de Lily (2;05) montre à sa fille des cartes-mots et lui demande de nommer les objets qui y sont représentés :

- | | |
|---------------|-------------------------------------|
| 1. La mère : | what's that darling ? |
| 2. Lily : | white ! |
| 3. %xpnt : | montre la partie blanche du bateau |
| 4. La mère : | it's a white sail but what's this ? |
| 5. Lily : | red. |
| 6. %xpnt : | montre la coque rouge du bateau |
| 7. La mère : | it's red okay but what is it ? |
| 8. La mère : | a boat ? |
| 9. La mère : | is it a boat ? |
| 10. Lily : | yeah boat ! |
| 11. %gpx : | fait oui de la tête |
| 12. La mère : | it's a sailing boat. |

Dans cette séquence, la mère de Lily montre à sa fille l'image d'un bateau. À deux reprises, lorsque la mère utilise la routine « what's this ? » (l. 1 et 3) pour demander à sa fille de nommer l'objet représenté sur la carte, Lily lui préfère une de ses propriétés – sans doute celle qui est la plus saillante pour elle : sa couleur (l. 2 et 5). Elle ne l'utilise d'ailleurs pas métonymiquement (étant bilingue, nous aurions pu supposer que l'enfant ait calqué cette structure du français) : en même temps qu'elle l'énonce, elle désigne précisément ladite couleur de l'index. De par cette stratégie compensatoire, elle surmonte habilement l'obstacle d'un vide lexical, qui menacerait la poursuite du dialogue. Sa mère reprend immédiatement l'énoncé de sa fille en l'insérant dans une structure plus conforme aux standards adultes (l.4 : « it's a white

sail» ⇔ expansions grammaticales et lexicales). Puis, elle réitère sa question, introduite par un marqueur d'opposition qui signale une rupture avec le segment précédant, ce pour inciter sa fille à offrir une réponse alternative (l.4 : « but what's this « ?). Lily obtempère, mais choisit à nouveau de désigner une (autre) couleur (l. 5). Sa mère reproduit alors exactement le même schéma que précédemment (l. 7 : « it's red okay but what is it » ? ⇔ expansions lexicales et grammaticales, question routinière introduite par un marqueur de rupture), tout en l'assortissant, cette fois, d'une modalité d'expression gestuelle : elle montre le bateau de son index en l'encerclant à plusieurs reprises, insistant ainsi sur l'entité globale. Ces deux sources d'information (i.e. auditive et visuelle) sont proposées dans l'optique de faciliter la tâche de l'enfant, qui consiste à comprendre, d'une part, ce qui est attendu d'elle, et de répondre, d'autre part, à ces attentes. Mais, percevant l'agitation toujours plus vive de sa fille, impatiente de découvrir la carte suivante, la mère coupe court en injectant elle-même le label attendu, dans un énoncé interrogatif (l. 9 : « is it a boat ? »). De par cette habile manœuvre, elle fournit l'information nécessaire à la poursuite du dialogue, tout en offrant la possibilité à sa fille de la restituer elle-même, et lui éviter ainsi un sentiment d'échec. Et c'est exactement ce qui se produit : l'enfant répète le mot soufflé en l'insérant dans une phrase assertive (l. 10 : « yeah boat ! »), tout en hochant la tête pour signifier qu'elle a compris et le ratifie. Ce mot, concret et basique, sera dès lors être inclus dans son répertoire, qui se complexifiera avec le temps. Notons enfin que la force exclamative de l'énoncé lui confère une valeur sur-assertive (Ducrot 1991) : la voix de l'enfant se superpose à celle de sa mère dans un chant à une seule voix, symbolique d'une connivence enfin atteinte, engendrant la clôture tant attendue de ce débat.

3.5. Adjectifs du Stade V

	Madeleine	Ella	Lily Ang
Propriété physique	dur (2;2) fragile (2;2) douce (2;4) sale (2;9)		
Couleur	rose (2;9) bleu vert (2;5)	pink (4;1) purple (3;9)	

	brun (4;1) doré (2;8) violet (2;6)		
Propension ¹⁷³ humaine	belle (2;9) sale (2;8)	sad (3;0)	
Âge	âgé (3;0) grand (4;0) moyen (4;1) nouveau (3;3)		little (4;0)
Évaluatif	super (3;3) bizarre (2;5) gentil (3;3) grave (3;9) joli (2;8) mauvais (4;1) meilleur (3;9) mignon (2;8) pratique (4;1) sage (4;1)	little (4;1)	super (3;5) best (3;5) good (4;0) merry (4;0) right (4;0) strange (4;0)
Vitesse	rapide (3;3)		
Dimension	long (3;6) plate (3;6)		tiny (4;0) round (4;0)
Autres	vrai (2;9) basse (2;8) curieux (2;11) faux (3;3) magique (2;10) tropical (3;6)	real (3;9) double (3;2) front (3;0) little (3;2) next (3;9) pretend (3;9) wrong (3;9)	own (3;5)

Lors de ce stade, le répertoire de Lily s'étaie de dix nouvelles formes (en contexte anglophone), ce qui peut sembler modeste mais est au demeurant assez significatif la concernant, les précédents stades s'étant avérés extrêmement peu productifs. Elle n'en reste pas moins toujours en décalage avec les deux autres enfants, et surtout avec Madeleine qui, fidèle à elle-même, continue à généreusement diversifier son stock de mots nouveaux. Madeleine est d'ailleurs la seule enfant à lexicaliser la notion de vitesse, certes entièrement reprise de l'input :

Extrait 33. Madeleine (3;03) s'approprié un marqueur de vitesse

Le petit frère de Madeleine (3;03) vient de glisser du fauteuil. Sa mère le rattrape in extremis.

La mère dit en riant :	la descente fut rapide.
L'observatrice répond :	c'est le moins qu'on puisse dire !
Madeleine répète en souriant :	la descente fut rapide.

Comment expliquer ce peu d'adjectifs exprimant la vitesse ? Il est vrai que cette notion semble effectivement assez complexe au sens qu'elle résulte de la mise en relation de deux concepts, eux-mêmes abstraits, l'un renvoyant au temps, l'autre à la distance. Faute d'exemples suffisants dans nos données, nous ne développerons pas plus avant les problématiques liées à l'acquisition de ce concept, mais postulerons juste, eu égard à la rareté de son usage, un accès vraisemblablement difficile pour les jeunes locuteurs. De fait, la vitesse renvoie à un processus dynamique et relativement abstrait, moins accessible que d'autres, comme par exemple ceux qui restituent des composantes d'objets plus concrets. Et il est vrai que la plupart des adjectifs du stade I encodent des propriétés stables et saillantes ; elles sont d'ailleurs souvent évaluables que les sens, que ce soit par le toucher ou le goût (ex., Madeleine : *chaud, bon* ; Ella : *hot, warm, cold, cool, nice, yummy, bad, better good* ; Lily : *hot, good, yum*), ou la vue (cf., adjectifs de couleur et de dimension, et Lily : *cassé*).

On note enfin l'apparition à ce stade des marqueurs d'opération énonciative de véridiction, «vrai»/«real» et «faux»/«wrong» (Madeleine 2;09 et 3;03, Ella 3;9). Voici leurs premiers usages :

Extrait 34. Apparition des marqueurs de véridiction

A. La mère de Madeleine (2;09.16) demande à sa fille de lui raconter une histoire.

1. La mère : raconte l'histoire de loup le loup et Cocotte.
2. La mère : et tu sais Cocotte elle se fait jamais manger par le loup.
3. La mère : allez tu reviens.
4. La mère : il est gentil ce loup.
5. Madeleine : parce que il fait pas peur
6. La mère : non il fait même pas peur.
7. Madeleine : il me mange pas ce loup.
8. La mère : non.
9. Madeleine : parce que parce que c'est **c'est pas un vrai**.
10. La mère : il est gentil.
11. La mère : mais non.
12. Madeleine : celui dans Cocotte **il est vrai**.
13. La mère : ah oui ?

14. Madeleine : i(l) parle en plus .
 15. Madeleine : allez on joue à à à faire la cuisine.

B. Le père d'Ella (3;09) mime une histoire d'une petite fille imaginaire, cachée dans un trou fictif.

1. Le père : oh there's a girl in a little hole !
 2. Le père : is she scared ?
 3. Ella (en riant) : no !
 4. Le père : why not ?
 5. Ella : she's not real !
 6. Le père : it is a real girl !
 7. Le père : eh it's just a photograph.

Dans ces deux extraits, les marqueurs véridictionnels ont pour fonction de remettre en question la valeur notionnelle des instances préalablement repérées par les parents (i.e. leur portée est restreinte à un élément spécifique, et non au contenu propositionnel global de l'énoncé qui précède). Plutôt que de se servir des formes adjectives à polarité négative, les deux petites filles s'approprient ici celles du pôle supérieur, tendant confirmer, une fois de plus, sa saillance perceptuelle (cf., H. Clark, *id.*) :

(A) Madeleine conteste l'appartenance du loup, personnage de l'histoire que sa mère lui demande de conter, à son domaine notionnel éponyme (cf., l.9 : *c'est pas un vrai*). Ses sèmes [+ gentil] ; [- fait peur] ; [- mange humains] ne sont pas conformes à la représentation que l'enfant se fait des loups. Leur conjonction {+ gentil, - fait peur, - mange humains} exclue inexorablement cette instance de la catégorie des loups : celle-ci n'est même pas un exemplaire moins typique, situé dans la zone limitrophe du domaine ; elle en est tout bonnement exclue. Son caractère fallacieux se voit encore renforcé par sa mise en contraste avec un autre loup, celui-là membre catégoriel à part entière (l. 12 : « celui dans Cocotte il est vrai »), et dont le trait [+ parle] semble lui conférer une typicité accrue, le rapprochant d'autant du centre attracteur du domaine.

(B) Selon le même principe, Ella réfute l'appartenance catégorielle d'une petite fille imaginaire (l.5 : « she's not real »). Son exclusion du domaine des filles se fait là aussi sous couvert du trait [- peur] qu'elle endosse en dépit d'une situation jugée terrifiante (les propriétés [- peur], [+ peur] étant bien sûr mutuellement exclusives). La fille dont il est question dans cette saynète représente l'information discursive nouvelle ; elle est de ce fait déterminée dans la phrase par un article indéfini (cf.,

« there's a girl in a little hole », 1.1.). C'est le père d'Ella qui propose ce thème conversationnel – à l'instar de la mère de Madeleine dans l'extrait précédent. Mais chacun a ses propres outils pour mettre en relief l'information qu'ils souhaitent élaborer : le père utilise une construction présentative, dont la « valeur existentielle et [la] fonction de thématiseur » (Charolles 2002, cité dans Jullien) permettent de promulguer « girl » topique – le topique étant l'information la plus saillante (Givón 1995, *id.*), qui pourra servir le cas échéant de support à la prédication (Lambrecht 1994, *id.*). La mère de Madeleine opte quant à elle pour une dislocation en fin d'énoncé de l'élément autour duquel elle souhaite voir s'agencer la conversation : « *il est gentil ce loup* » (1.4) – position d'ordinaire jugée la plus accessible perceptivement (cf., Slobin 1973, Shady & Gerken 1999, *supra*). Le loup, information connue, est repéré par un article démonstratif, indiquant une reprise anaphorique d'une entité préalablement évoquée (et à laquelle il est fait référence anaphoriquement deux fois dans cet énoncé, cf., les marqueurs de cohésion discursive pronominaux et démonstratifs, « il » et « ce »).

Tandis que Madeleine continue d'étoffer son stock d'adjectifs, l'essor qu'a expérimenté Ella au stade précédent s'est tari. Certains des adjectifs qu'elle utilise ont une charge sémantique trop pauvre pour se laisser circonscrire aux catégories de Dixon ; de fait, « double » et « next », parfois étiquetés « adjectifs pré-centraux » (Mignot 2006), ou « post-déictiques » (Halliday 1976), ne matérialisent pas une propriété constitutive de l'entité sur laquelle ils portent, mais aident à réduire son indétermination en modifiant son extension (plutôt quantitativement), en collaboration (éventuelle) avec un déterminant (ex., (The) next chapter). La fonction d'ordinaire plus actualisante (traditionnellement portée par les déterminants) que caractérisante (typiquement portée par les adjectifs) de ces deux marqueurs ressort plus encore lorsque le déterminant s'éclipse, une détermination s'avérant obligatoire dans toute séquence nominale à valeur spécifique, en français et en anglais. Ella les emploie ainsi :

(a) Ella (3;06) : « It's in a double knot ».

Dans la séquence « a double knot », le marqueur post-déictique a une fonction classifiante : il sous-catégorise le nom dans une catégorie hyponymique à celle des nœuds. Les emplois collocationnels de ces deux termes ont fini par destituer le

marqueur quantitatif de son sémantisme originel, auquel s'est substituée une fonction déterminative plus incolore (cf., *bleaching*). La séquence « double knot » s'est figée diachroniquement ; pour preuve, ses constituants ne souffrent d'aucune variation syntaxique. Ils ne sont en outre commutables avec aucun autre élément, aussi proche de sens soit-il. Si la signification de cette construction reste compositionnelle (un double nœud est bien constitué de deux nœuds), l'image mentale qu'elle évoque ne renvoie plus tant à un double nouage qu'à un type de nœud, défini par ses caractéristiques fonctionnelles – i.e., nœud coulant (corde marine), qui ne se détache pas (lacets, etc.), ou ne se retourne et ne glisse pas (corde alpine), etc.

(b) Ella (3;08.21) : « Next week we can go to it ».

La séquence « next week » semble pour sa part semi-figée ; bien que, contrairement à l'exemple précédent, chaque unité conserve en langue adulte sa spécificité fonctionnelle – la première agissant sur l'extension de la seconde en spécifiant un aspect relatif à sa matérialisation temporelle, sans pour autant restreindre son sens en termes d'intension –, il n'est pas clair que, pour l'enfant, leur contenu de sens soient stabilisés. C'est d'ailleurs la seule occurrence de « week » dans le corpus ; à aucun moment ce terme n'est utilisé dans une autre construction – à l'inverse de « next », qui a déjà une distributivité plus grande¹⁷⁴.

(c) Ella (3;09) : « Next day we went to snappies daddy ».

« Next » est ici inséré dans un autre paradigme, mais de façon 'délictueuse' cette fois, puisqu'il repère un item qui désigne une situation révolue ; or « next » est un marqueur déictique (aussi appelé « embrayeur ») inséparable du moment T_0 d'énonciation. Cet usage n'est pas réellement surprenant, sachant que les jeunes enfants n'apprennent que relativement tard à s'abstraire de la situation d'énonciation immédiate (i.e. S_{it_0} (S_0, T_0)). En conséquence, toutes les constructions qui ne matérialisent ou ne repèrent pas des éléments dans la situation immédiate seront acquises plus tard (ce qui vaut évidemment pour les temps et aspects verbaux, Evans 2003, Parisse & Morgenstern 2012), à mesure que les requêtes de l'entourage pour aborder des thèmes en décrochage avec S_{it_0} se font plus pressantes :

¹⁷⁴ Cf., *and sing it next* (2;05) ; *eat the next one* (2;10) ; *you don't sit next to me ?* (3;08.21) ; *next day we went to snappies daddy* (3;09).

Over the first five years, language becomes a very flexible medium. In the beginning, the child's language is dominated by the immediate situation. With time, the child becomes less and less reliant on physical cues from the here-and-now in order to speak. By the age of four or five years, the child is able to modulate the content of his speech depending on his listener's likely state of knowledge, and he has already started to adopt different speech styles for different listeners. The increasing flexibility has its origins in the communicative demands made on the developing child to learn to converse with wider audiences about topics remote in space or time. (De Villiers & De Villiers 1978 : 172)

RÉSUMÉ & BILAN TRANSITOIRE

*Alphabetum cogitationum humanarum
G.W. von Leibniz*

Notre plongée au cœur de l'ordre d'émergence des adjectifs a révélé certaines analogies, comme la précédence du concept de chaleur et la prédominance des adjectifs de couleur et de dimension – catégories les plus représentatives (et les plus saillantes) des deux types de concepts que les adjectifs restituent, i.e., nominal et de gradation (Rosch 1973, Tribushinina 2008, 2012, cités dans Fox 2012 : 42). Il semblerait que ces deux classes sémantiques jouent le rôle d'îlots de constructions (cf., Cameron-Faulkner, Lieven & Tomasello 2003 : 866), autour desquels les autres catégories et unités (moins saillantes et plus abstraites) vont peu à peu se greffer – ou, pourrait-on dire, d' « atomes cognitifs permettant de construire tous les autres », pour reprendre l'expression de Miller (1978 : 76, cité dans Wierzbicka 1993 : 23). Cette procédure d'apprentissage fait écho, dans une version très modérée, à la théorie leibnizienne d'un « alphabet des pensées humaines » (*supra*), selon laquelle les apprentissages se construiraient autour de concepts universels simples et très généraux, indépendants mais combinables les uns aux autres, et qui serviraient de rampe de lancement/point nodal à l'acquisition d'autres concepts plus complexes (i.e. plus spécifiques ou plus abstraits). Il convient bien sûr de rester prudent quant aux inférences que nous tirons des échantillons analysés, représentant très modestement deux systèmes linguistiques distincts, et renfermant au final relativement peu d'adjectifs.

Les dix premiers concepts matérialisés par des adjectifs renvoient donc à des propriétés plutôt stables et relativement concrètes, et/ou d'un intérêt cognitif immédiat pour l'enfant – p. ex., outre les adjectifs de couleur et de dimension, *chaud, lourd, cassé* (Madeleine); *hot, funny, cool, nice* (Ella); *rigolo, bon, cassé* (Lily français); *hungry, big, cute* (Lily anglais). Avec le temps, ce stock s'étaiera de propriétés plus abstraites (cf., propriétés évaluatives, ex., *méchant, bizarre, curieux, loud, naughty*) et plus spécifiques (i.e. accumulant plus de traits, ex., *délicieux, meilleur, bigger*). La corrélation avec les propriétés de l'input capturées dans le même temps n'est pas établie; les adultes préfèrent aux propriétés concrètes favorisées par les jeunes enfants des marqueurs à fonction évaluative, symbolisant la force du paramètre affectif dans leurs échanges. Ces singularités n'empêchent pas qu'une très large majorité des types d'adjectifs utilisés par les enfants le sont à un moment ou à un autre par les parents dans les données (85% dans le corpus de Madeleine, et 82% dans ceux d'Ella et de Lily français et anglais); sans surprise, beaucoup plus d'adjectifs émis par les parents ne sont pas décelables dans les données enfantines (47% dans le corpus Madeleine, 60% dans celui d'Ella, 72% et 65% dans ceux de Lily anglais et Lily français) – ce qui ne doit pas nous faire oublier que beaucoup de formes sont sans doute produites hors temps d'enregistrement. Les adjectifs uniquement produits par les enfants lors des enregistrements sont trop éclectiques pour que l'on puisse les classer; quant à ceux spécifiques aux données adultes, ils sont souvent caractérisés par une accumulation de traits, ou au contraire une épuration, en augmentant d'autant le degré d'abstraction (cf., annexe 1). Les données adultes renferment en outre un certain nombre de constructions comparatives et superlatives, très rares chez les enfants.

La constitution du répertoire adjectival en un paradigme varié et productif a révélé certaines consonances dans les points de départ orchestrés par chacune des petites filles, et dans son déroulement chronologique global: les marqueurs associés à des concepts saillants, qui peuvent être appréhendés à travers les expériences perceptuelles et motrices, émergent avec ceux qui reposent sur des représentations mentales plus élaborées. Les répertoires s'étoffent peu à peu, entre prédictions cognitives, expériences singulières et influence de l'input tout de même, même si les prédictions cognitives les transcendent dans un premier temps. Les bribes restituées

de ces trois récits ontogéniques ont néanmoins aussi mis en lumière des dissonances : les marqueurs saisis par les trois petites filles à chacune des étapes de leur développement grammatical ont des contenus de sens trop hétérogènes pour que l'on puisse déterminer un ordre d'acquisition précis. Les variations interindividuelles, subsumant même semble-t-il les variations interlangues, tendent à infirmer l'hypothèse de primitives conceptuelles, et a fortiori d'universaux linguistiques ; ceci ne signifie pas pour autant qu'il n'y ait pas de processus cognitifs généraux propres à l'homme, qui lui permettent d'acquérir sa langue maternelle. C'est l'hypothèse d'une grammaire mentale, induisant des apprentissages automatisés, qui est tout entière déstabilisée par ces données écologiques.

Chapitre V. L'Enfance au Pays des Catégories Grammaticales

*The primary forms, as the sky, the mountain, the tree, the animal,
give us a delight in and for themselves ;
a pleasure arising from outline, color, motion, and grouping.*

*R.W. Emerson (1836), *Nature*, chap. 3 : Beauty*

Nous avons vu dans le chapitre précédent que les adjectifs sont assez rares en début de corpus, et qu'ils constituent, même chez les parents, une catégorie somme toute relativement peu utilisée (faisant écho aux résultats obtenus par Behrens 2006, Dromi 1987, Marvin, Beukelman & Vanderhoof-Bilyeu 1994, Stolt, Haataja, Lapinleimu & Lehtonen 2008), puisqu'ils représentent en moyenne à peine 3,75 % des mots produits par nos huit protagonistes (toutes sessions confondues). Ce chapitre a pour vocation de resituer le développement de cette classe dans le paysage linguistique global – duquel nous l'avons artificiellement extraite pour les besoins de nos analyses, mais dont elle ne saurait fondamentalement s'abstraire. Cette recontextualisation nous offrira des indices précieux sur la façon dont les adjectifs s'agencent au regard des autres catégories grammaticales, et nous pourrons alors tester l'hypothèse selon laquelle ils émergent tardivement (Barrett 1995, Berman 1988, Caselli, Bates, Casadio & Fenson 1995, Ninio 1988, Salerni, Assanelli, D'Odorico & Rossi 2007), avec en outre un développement assez lent (Klibanoff & Waxman 2000, Mintz & Gleitman 2002, Ninio 2004, Waxman & Booth 2001). La complexité de cette classe laisse effectivement présager d'un apprentissage difficile, puisque, outre leurs fonctions syntaxiques variées, tantôt attributs tantôt épithètes du nom (quasiment toujours antéposés en anglais, et antéposés ou postposés en français), et plus rarement adverbiales, les adjectifs ont une fonction sémantique relativement abstraite : ils contribuent à la référenciation, en spécifiant une caractéristique d'un référent. Noms et adjectifs matérialisent donc différents aspects d'une même entité (i.e. sa catégorie et ses propriétés d'objet). Mais les adjectifs sont, eux, syncatégorématiques¹⁷⁵, puisqu'ils ne peuvent signifier seuls – impliquant, aussi, qu'ils n'évoquent pas d'image mentale (processus automatique¹⁷⁶ qui faciliterait les apprentissages, cf., Mandler 1992, Rabinowitz & Mandler 1983, McDonough *et al.*, 2010). Autant de paramètres qui confortent l'intuition d'une constitution relativement lente de la catégorie.

¹⁷⁵ I.e., ils n'ont pas d'incidence par eux-mêmes ; c'est d'ailleurs pour cette raison que les grammairiens de l'Antiquité les appelaient des « accidents du nom », cf., annexe I).

¹⁷⁶ Schiffrin & Schneider (1977) ont distingué deux types de procédés pour traiter les tâches perceptives : les premières, dites automatiques, sont inconscientes et ne réclament aucun effort particulier, tandis que les secondes, dites contrôlées, nécessitent un travail plus soutenu, en mobilisant la mémoire à court terme pour traiter l'information en mode sériel.

Dans un second temps, la question de l'input et de son incidence sur le déroulement chronologique des catégories utilisées par les enfants sera soulevée : il a été montré que les usages catégoriels des enfants rejoignaient ceux de leurs parents relativement tôt – après le stade des énoncés à un mot pour Parisse et Le Normand (2000b). Nous verrons ce qu'il en est dans nos données, en confrontant les emplois enfantins avec les catégories véhiculées dans l'environnement adulte, à chaque session. Les écarts des enfants offriront des éclairages appréciables sur leur monde conceptuel et sur les forces qui peuvent le structurer en dehors de leurs parents et des divers modèles qu'ils leur soumettent – desquels il n'est pas toujours aisé de démêler ce qui est simplement imité¹⁷⁷ de ce qui est activement construit par l'enfant. Suite à ces considérations d'ordre formel et conceptuel, il nous importera de mieux saisir ce qui se joue au cœur même de l'interaction parent-enfant. Dans cet esprit, nous analyserons en détail une séquence tout entière bâtie autour d'une propriété, qui va faire l'objet de jeux d'humour sans jamais épuiser le sens du marqueur mis en mouvement, par des associations conceptuelles aussi incongrues qu'inattendues. L'exploration de cette saynète révèle que c'est dans la réciprocité intersubjective et énonciative que l'enfant élabore ses compétences linguistiques, dialogiques et discursives, dans sa relation à l'autre entre identité et altérité, dans une dialectique d'ajustement et d'opposition à ses parents.

1. COMPORTEMENT CATEGORIEL DES TROIS PETITES FILLES

Quand [les hommes] commencèrent à distinguer le sujet d'avec l'attribut, et le verbe d'avec le nom, ce qui ne fut pas un médiocre effort de génie, les substantifs ne furent d'abord qu'autant de noms propres, l'infinitif fut le seul temps des verbes, et à l'égard des adjectifs la notion ne s'en dut développer que fort difficilement, parce que tout adjectif est un mot abstrait, et que les abstractions sont des opérations pénibles, et peu naturelles.

J.-J. Rousseau (1754), Discours sur l'origine de l'inégalité parmi les hommes

¹⁷⁷ Sans chercher ici à minorer le rôle des reprises en général. Pour une étude enrichissante sur la question, se reporter au numéro de la revue *La linguistique*, Vol.42, 2006/2, consacré aux fonctions discursives des reprises. Disponible sur <http://www.cairn.info/revue-la-linguistique-2006-2.htm>

On a préalablement signifié notre réticence à adopter une vision fixiste du langage, position que nous avons largement eu l'occasion de motiver ; dans cette optique, les catégories dont nous faisons état ne sont pas à entendre dans un sens téléonomique ou téléologique, à l'instar de ces modèles théoriques où persiste un atavisme formaliste et rationnel hérité de l'Antiquité. Les labels utilisés sont de simples outils taxonomiques, forcément imparfaits, mais qui vont nous permettre de mesurer et comparer les évolutions langagières des trois petites filles. Nous avons mentionné notre inclination à aborder le langage avec souplesse, en liant tant que faire se peut représentations mentales et matériel lexical – tel que mis en mouvement en situation dialogique, et non tel qu'il devrait, idéalement, être. En ce sens, les catégories des langues sont envisagées comme des ensembles intrinsèquement malléables, sans frontières strictes ; nous leur préférons d'ailleurs les termes de marqueurs ou constructions, qui symbolisent mieux la nature fondamentalement dynamique du langage – objet qui ne peut en tout état de cause être abordé sans faire appel au contexte dans lequel il prend tout son sens. Résumons avec ces trois citations, chacune empreinte d'un souffle théorique qui a inspiré nos réflexions, comment nous envisageons les catégories des langues :

*Une catégorie grammaticale se définit comme la correspondance entre un ensemble d'opérations sur un domaine notionnel complexe et les marqueurs de ces opérations (...). [C'] est le **produit d'une mise en correspondance de représentations de niveau I, d'un côté, et de marqueurs de niveau II, de l'autre** (ces marqueurs sont disposés en réseaux, propres à une langue donnée : on aura donc un jeu spécifique de marqueurs, auquel on associe un réseau de valeurs). (Culioli 1999, T.2 : 130, 164, nous soulignons).*

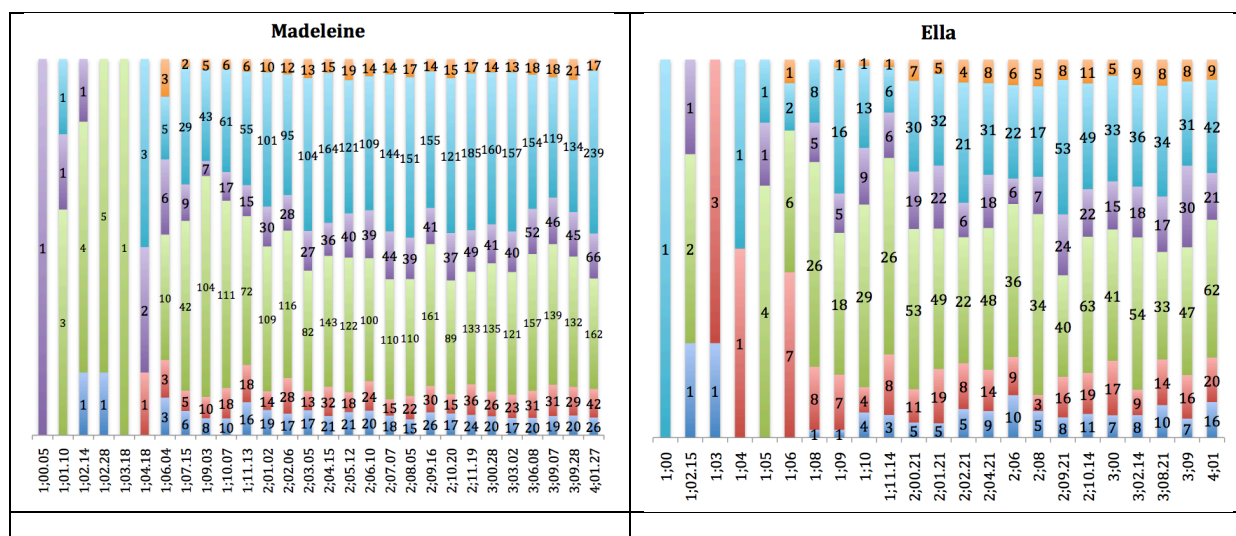
*Dès que l'on cesse d'envisager les classes de mots comme des catégories discrètes aux frontières nettement définies et aux membres équicatégoriels, et qu'on considère que ce ne sont que (et rien que) des prototypes-combinaison-de-propriétés, une réponse qui consiste à évaluer le nombre de propriétés de l'adjectif et du nom prototypiques (...) devient recevable, **sans qu'il faille nécessairement statuer** sur l'appartenance de ces mots à la classe des adjectifs ou, d'ailleurs, à celle des noms. Ils sont, si on veut, adjectifs et noms **à des degrés divers**. (Dal 2005 : 105, nous soulignons).*

*Les catégories grammaticales, comme tous les concepts, **sont construites et ne sont pas données a priori**. Les primitives qui permettent cette catégorisation ne sont pas spécifiques au langage mais correspondent à des processus d'analyse iconique très généraux. La catégorie*

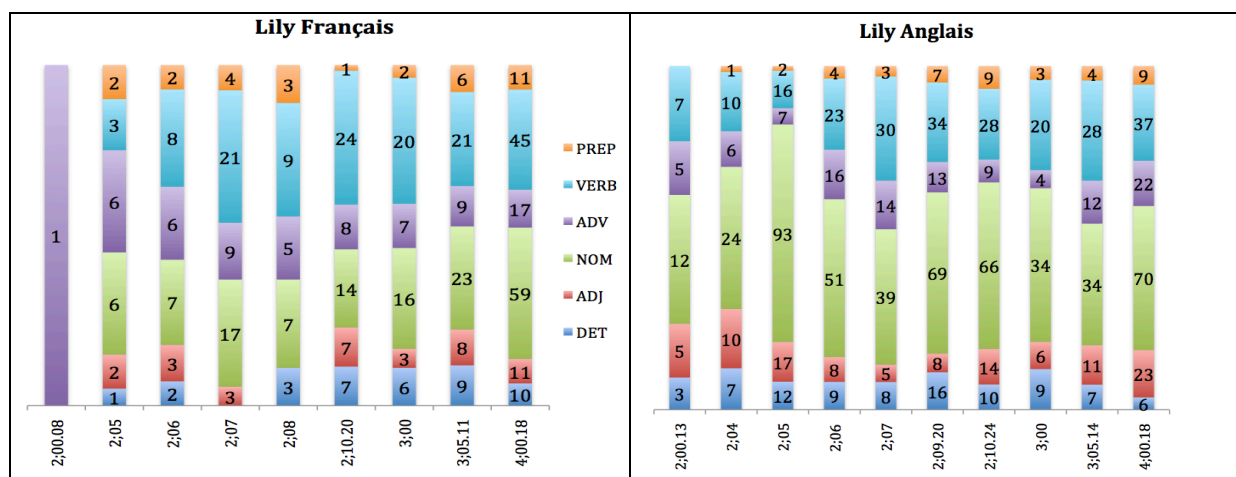
"NOM" émerge ainsi de **la régularité desinstanciations contextualisées** où un 'nom profile pragmatiquement une chose' (Langacker). (Laks 1996 : 78, nous soulignons).

1.1. Déroulement chronologique de l'usage des catégories

Le kaléidoscope que l'on se propose de déployer des catégories grammaticales de chaque session va nous permettre d'examiner, dans son déroulement, la constitution et la consolidation de l'appareillage formel de la langue jusqu'à quatre ans. Cet élargissement de perspectives nous donnera l'occasion de mettre en perspective l'évolution des adjectifs avec celle des autres catégories, et nous pourrons alors tester l'hypothèse selon laquelle leur acquisition est tardive et relativement lente (*infra*). À cette fin, et pour des questions de lisibilité des graphiques, six catégories que nous estimons suffisamment représentatives des systèmes analysés nous ont servis de témoin (soit les prépositions, les verbes, les adverbes, les noms, les adjectifs et les déterminants¹⁷⁸).



¹⁷⁸ La proportionnelle par rapport à la totalité des mots utilisés (cf., dernière série des graphiques de la partie 1) ne fait pas état de grands changements dans ces rapports.



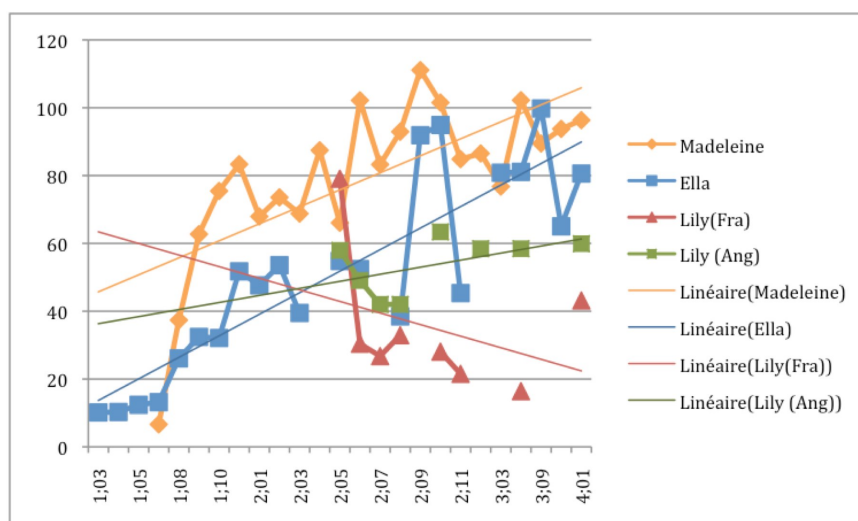
Graphiques 13. Catégories grammaticales (types) utilisées par les enfants

À l'aube de leur entrée dans le 'pays des mots', Madeleine et Ella empruntent des trajectoires quelque peu différentes¹⁷⁹ : si ni l'une ni l'autre n'utilise, au départ, d'adjectif, la petite française paraît d'emblée plus sensible aux atouts référentiels des noms, alors qu'Ella opte pour des choix beaucoup plus variés ; verbes, noms, adverbes et déterminants s'entremêlent dès les premiers mois dans son lexique. Elle est peut-être plus « expressive » (Nelson 1973) que Madeleine, quant à elle plutôt « référentielle » (*id.*) : les enfants dits expressifs, très sociables, chercheraient avant tout à exprimer leurs états affectifs et à renforcer les relations interpersonnelles, d'où un large stock d'expressions pragmatiques dans leurs premiers vocabulaires (p. ex., « merci », « please », nombreuses interjections...), alors que les enfants référentiels concevraient le langage essentiellement comme un vecteur pour désigner des entités de leur environnement, d'où une préférence pour les noms. Lily, que nous capturons à deux ans seulement, a un lexique beaucoup moins diversifié que les deux monolingues au même âge : elle n'emploie en contexte francophone qu'un seul mot intelligible (l'adverbe de lieu « là », semble-t-il) et utilise, parmi les catégories que l'on a retenues, 32 types de mots différents en contexte anglophone, pour un ratio de 0,723 mot par énoncé – contre 1,164 pour Ella et 2,147 pour Madeleine, deux semaines avant leur deuxième anniversaire.

On a vu grâce à l'indice du MLU que les énoncés de Lily se développaient, en moyenne, moins rapidement que ceux de ses congénères (cf., graphique 7). Or cette

¹⁷⁹ À prendre avec les précautions qu'il se doit, au vu de la faible fréquence des enregistrements et de la rareté des mots qui ont pu être capturés.

mesure, qui permet en principe d'estimer la complexité syntaxique des énoncés et donc d'évaluer le niveau linguistique des locuteurs, est controversée notamment eu égard à son manque de fiabilité après un certain seuil (ex., Parker & Brorson 2005), généralement estimé à trois mots par énoncé (Rondal *et al.*, 1987). Par ailleurs, son caractère un peu forcé (voire totalement inadéquat, selon les codes considérés) pour effectuer des comparaisons inter-langues a aussi été souligné. Une autre mesure apparemment mieux adaptée à nos besoins a plus récemment été proposée : la diversité lexicale « D » (McKee, Malvern & Richards 2000) assainit les variables auxquelles les deux indices du MLU et du ratio types/occurrences (TTR, en anglais) sont sensibles¹⁸⁰, en interrogeant la globalité des échantillons, par un programme sélectif très élaboré (cf., MacWhinney 2000 : 116, sq.). Un des désavantages de cette mesure est qu'il lui faut suffisamment d'énoncés pour pouvoir établir une moyenne, excluant de ce fait les fichiers qui n'en contiennent pas assez (d'où l'ajout de courbes de tendance, pour combler les valeurs manquantes). Les résultats confirment les tendances dégagées par le MLU : Madeleine est l'enfant dont le développement linguistique est le plus rapide, suivie d'Ella, de Lily anglais et de Lily français :

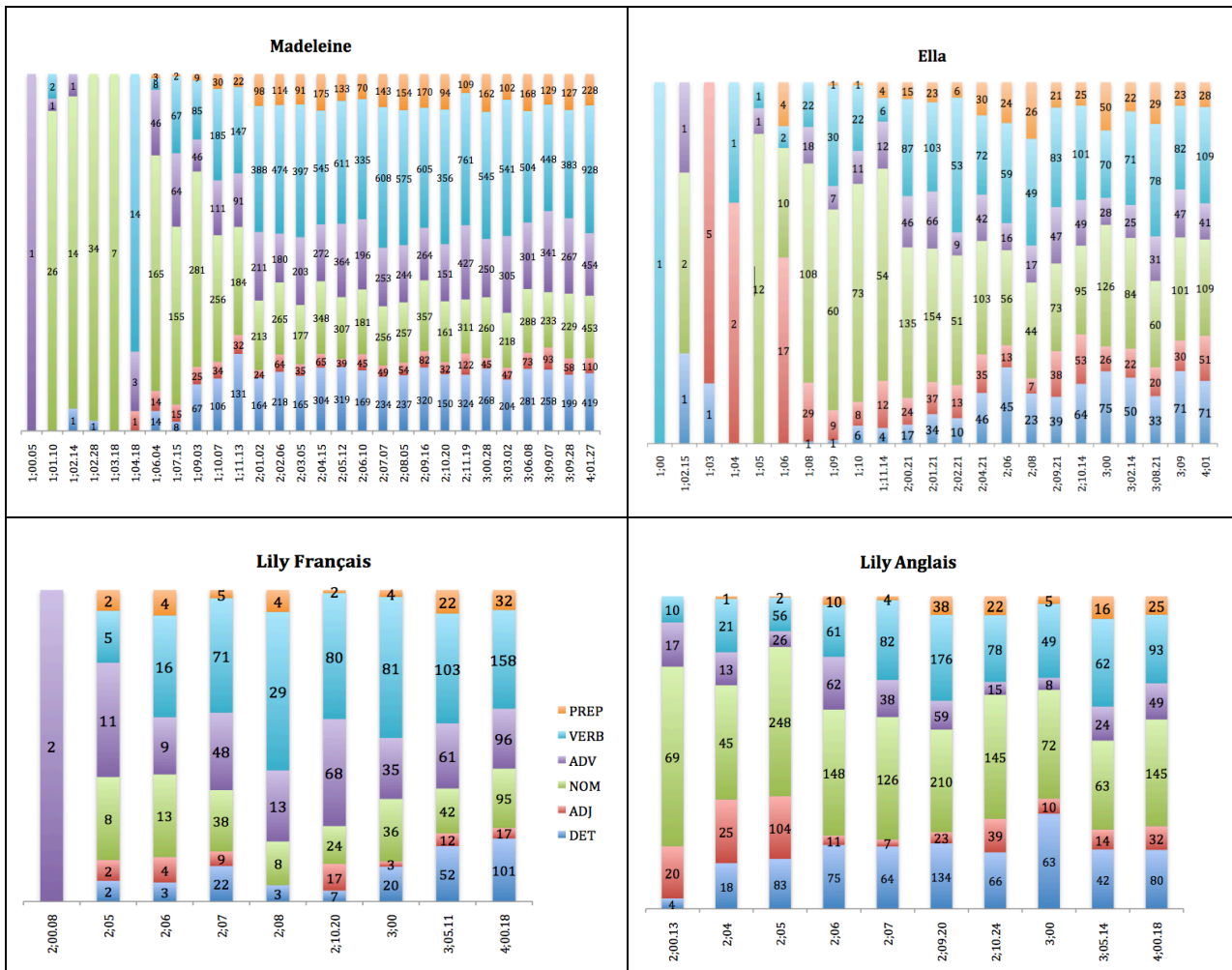


Graphique 14. Indice de diversité lexicale (D) des enfants selon leur âge¹⁸¹

¹⁸⁰ Soit, pour le MLU, les contextes dialogiques et/ou les styles conversationnels, et pour le TTR les échantillons de tailles différentes et ceux très denses – beaucoup d'occurrences induisant forcément une baisse du ratio, sans nécessairement traduire une moindre diversité lexicale.

¹⁸¹ La commande CLAN utilisée est `VOCD +r6 +s"*-%%" : "r6"` exclue les répétitions, et `"*-%%"` permet de ne pas traiter comme différentes les formes infléchies, en les fusionnant.

Concernant plus spécifiquement la composition lexicale des répertoires des enfants, nos graphiques (13 et 15) indiquent une apparition des adjectifs différée par rapport aux noms et aux verbes. En outre, alors que ceux-ci ne cessent franchement d'augmenter dans le temps, les adjectifs ont une évolution constante bien que timide, mais qui va ensuite tendre à se stabiliser vers deux ans (ce qui concorde avec les résultats obtenus par Blackwell 1998, 2005). Regardons à présent ce qui se passe lorsque l'on traduit les résultats en termes d'occurrences :



Graphique 15. Catégories témoins (occurrences) utilisées par les enfants

Une nette préférence pour les noms (représentés en vert) se profile chez Madeleine dès 1;01 ; les verbes (en turquoise) apparaissent quatre mois plus tard, mais restent largement moins usités que les noms. Le rapport entre ces deux catégories s'inverse vers le deuxième anniversaire de l'enfant, et les verbes vont alors être beaucoup plus généreusement employés que les noms. Si la répartition de ces deux catégories piliers est mieux équilibrée dans les données d'Ella, une légère prédilection pour les noms se manifeste également chez cette enfant, surtout avant deux ans – âge

charnière semble-t-il, à partir duquel un réagencement des catégories va se déployer. Non obligatoires à des énoncés saturés, les adjectifs (en rouge) sont sans surprise moins usités que ces deux catégories, quant à elles requises dans la plupart des énoncés traditionnellement admis en français et en l'anglais. Par ailleurs, l'évolution des adjectifs n'est pas corrélée à celle des noms, ainsi qu'on aurait pu s'y attendre, puisque plus on a des noms, plus on devrait en principe avoir besoin d'adjectifs pour spécifier leur référence.

De quels éléments les tout premiers répertoires de ces enfants sont-ils constitués ? Ella emploie deux types d'adjectifs (*funny, big*) à 1;03, un verbe (*look*) à 1;04, quatre noms (*bowl, duck, mummy, daddy*) et un verbe (*want*) à 1;05 ; son lexique se diversifie plus franchement dès 1;06. Madeleine produit deux types de noms (*chat, caca*), un adverbe (*là*) et un verbe (*regarde*) à 1;1, un déterminant (*le*), quatre noms (*chien, chat, maman, bébé*), et un adverbe (*encore*) à 1;02, deux déterminants (*le, un*), cinq noms (*chat, eau, maman, fleur, maison*), et un adverbe (*non*) à 1;03, un adjectif (*hot*), deux adverbes (*là, non*) et un verbe (*attends*) à 1;04, et à l'instar d'Ella, son vocabulaire commence à se diversifier à 1;06. Lily, filmée à partir de deux ans seulement, utilise alors 8 types de noms en français contre 57 en anglais, un adverbe et un verbe en français contre 5 adverbes, 17 verbes, 3 adjectifs (*hungry, big, crabby*), et 3 déterminants en anglais. Les noms émergent en premier, suivis des verbes lexicaux et des adjectifs, quelques mois plus tard. Les mots fonctionnels leur sont subséquents, corroborant l'hypothèse d'une tendance précoce à produire davantage de mots lexicaux que de marqueurs grammaticaux (ex., Clark 1993, Tomasello 1992).

1.2. De l'usage des déterminants

En termes de types de mots utilisés, les adjectifs sont produits dans des proportions analogues à celle des déterminants. Ces deux catégories se rejoignent dans leur fonction, qui consiste à fixer l'étendue des noms pour réduire leur indétermination – à l'instar des propositions relatives¹⁸², qui entrent pour leur part

¹⁸² Nous ne questionnerons pas l'acquisition des propositions relatives, car elles dépassant notre champ d'étude, borné aux catégories de mots/constructions simples, mais renvoyons à Slobin (1973), Jisa & Kern (1998), Diessel & Tomasello (2005), Kidd & Bavin (2002), pour des éclairages intéressants à ce propos.

dans des rapports de subordination avec la proposition principale, et comportent une opération de prédication explicite¹⁸³, d'où une complexité accrue :

La difficulté de l'usage ou de la compréhension des relatives ne réside pas dans le rapport de modification entre la relative et le nom, ce dernier étant en fait l'élément qui relie la relative à la proposition principale. Le problème repose plutôt sur la façon dont la mise en lien entre les deux propositions se fait, et sur la question de la dépendance à distance, c'est-à-dire la relation entre l'antécédent et son rôle dans la relative. (Fox 2012 : 45.

Adjectifs (non déterminatifs et non restrictifs) s'opposent aux déterminants du fait qu'ils appartiennent au paradigme ouvert des mots « pleins » (i.e. pourvus d'un contenu informationnel relativement dense) et font l'objet d'un choix relativement libre et plus ou moins subjectif, tandis que les seconds fonctionnent à l'intérieur de la liste fermée des mots « vides » (i.e. faiblement chargés sémantiquement), et ont un usage plus contraint en langue. En outre, leur sélection présuppose l'exclusion de toute autre propriété liée à l'actualisation sur l'axe des choix paradigmatiques – ce qui n'est pas le cas des adjectifs qualificatifs (ou « centraux » dans la typologie des adjectifs de l'anglais proposée par Mignot 2006, qu'elle distingue des déterminatifs dits « précentraux » et des sous-catégorisant dits « postcentraux »), combinables entre eux moyennant certaines contraintes. Le caractère respectivement optionnel et indispensable de ces deux catégories de mots nous laisse en droit d'escompter une proportion plus importante des seconds – à juste titre, ainsi que le montre le graphique 19 restituant les occurrences employées par chaque petite fille. La répartition de ces deux catégories est, globalement, un peu plus favorable aux déterminants dans les énoncés de Madeleine que d'Ella – qui n'« omet » les déterminations nominales que dans une vingtaine des 447 énoncés constitués d'adjectifs répertoriés –, tendance que nous imputons, d'une part, à la particularité du français qui appelle, *a contrario* de l'anglais¹⁸⁴, une détermination systématique dans les constructions nominales, même génériques (ex., *L'homme est un loup pour l'homme* vs. *∅ Man to ∅ Man is an arrant Wolfe*¹⁸⁵), et, d'autre part, au fait que la

¹⁸³ Que d'aucuns estiment déjà latente dans les premiers énoncés, dans lesquels elle n'apparaît pourtant pas explicitement (Danon Boileau & Morgenstern 2009).

¹⁸⁴ Ce rapport entre l'usage des déterminants en français et en anglais n'est pas perceptible chez Lily, dont le développement non linéaire, surtout en français (cf., graphiques 7 et 14), nous prive malheureusement d'inférences à ce propos.

¹⁸⁵ L'expression du générique ne se manifeste pas de la même manière dans les deux énoncés : en français, l'occurrence la plus typique est extraite du domaine, en étant repérée par un article défini (cf., l'homme) ; il ne renvoie à instance spécifique, mais aux hommes en général, toutes particularités confondues. D'autres

petite française se sert de marqueurs grammaticaux plus tôt, ainsi qu'en attestent leurs énoncés respectifs (constitués d'adjectifs, s'entend), au même âge :

<i>Madeleine (1;11) :</i> <i>a@fs le canapé vert là</i> <i>le cheval bleu là</i> <i>quelqu'un il a touché mon gros lit</i>	<i>Ella (1;11) :</i> <i>warm</i> <i>red</i> <i>fuzzy</i>
---	---

A code is a system of signification, insofar as it couples present entities with absent units. (Eco 1976 : 8)

Si Madeleine spécifie déjà oralement certains marqueurs fonctionnels pourtant non indispensables, strictement, à la compréhension du message qu'elle cherche à délivrer, Ella se cantonne aux matériaux lexicaux qui, par leur richesse informationnelle permettent, en articulation avec les autres composantes du contexte interactionnel – éléments co- ou paraverbaux inclus – d'interpréter ses intentions communicatives, aussi 'télégraphiques' soient ses énoncés (nous dirions, si l'on voulait faire preuve de conservatisme terminologique, qu'elle est au stade de la grammaire des pivots, à la suite de Braine 1963). En voici un exemple :

Extrait 35. Co-construction multimodale de la référence entre Ella (1;11) et son père

<i>Le père d'Ella (1;11) désigne de l'index des tasses de couleurs différentes et demande à sa fille de nommer les couleurs.</i>	
1. Le père :	what colour's that one ?
2. %xpnt :	il montre du doigt une tasse rouge
3. L'enfant :	red.
4. %com :	dit avec assurance sans regarder son père
5. Le père :	yeah !
6. Le père :	and that one ?
7. %xpnt :	montre du doigt une tasse verte
8. L'enfant :	b(l)ue.
9. %com :	dit avec hésitation en regardant son père pour confirmation (« visual checking »), et en portant les mains à sa bouche en signe de gêne
10. Le père :	that's green !
11. %com :	dit en riant

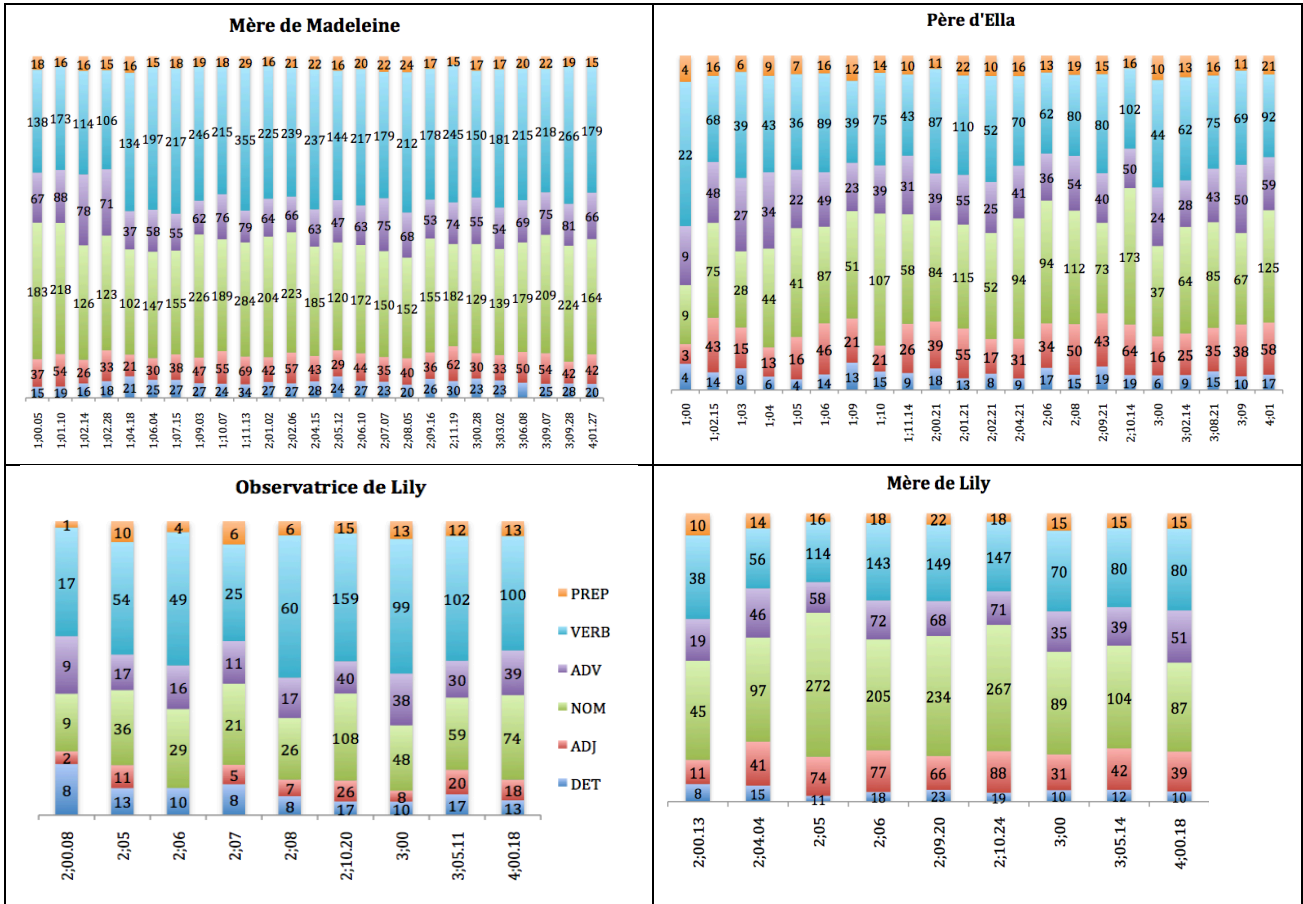
marqueurs peuvent renvoyer à la notion, mais les opérations mises en œuvre pour y accéder sont spécifiques à chacun : « tout/s » parcourt toutes les instances en les uniformisant, mais sans en prélever aucune (ex., *Tout citoyen est potentiellement éligible*) ; « un(e) » en extrait une qui est suffisamment représentative pour pouvoir couvrir tous les candidats possibles, sans pour autant l'actualiser dans une entité référentielle (ex., *En France, depuis 1920, une femme mariée peut adhérer à un syndicat sans demander l'autorisation à son mari**) ; etc.

La procédure est différente dans l'énoncé anglais : aucune instance n'est prélevée, mais la notion est simplement évoquée de manière brute (\emptyset Man) – la construction en \emptyset étant sans doute la plus générique.

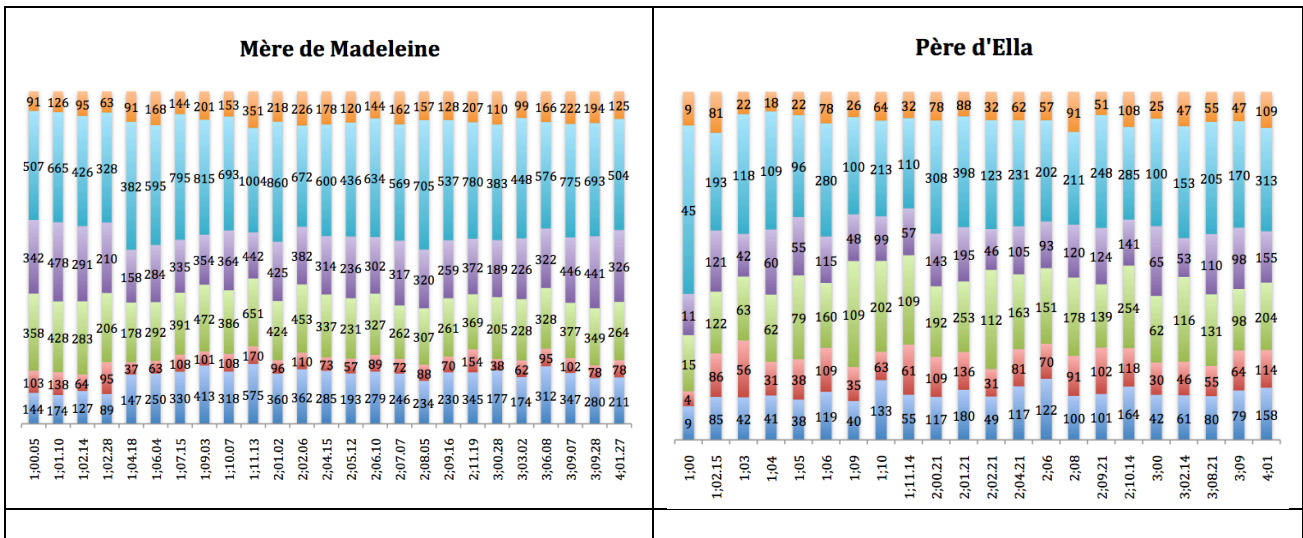
*repris de : <http://www.journee-de-la-femme.com/historique-acces-droit-de-vote-des-femmes.htm>.

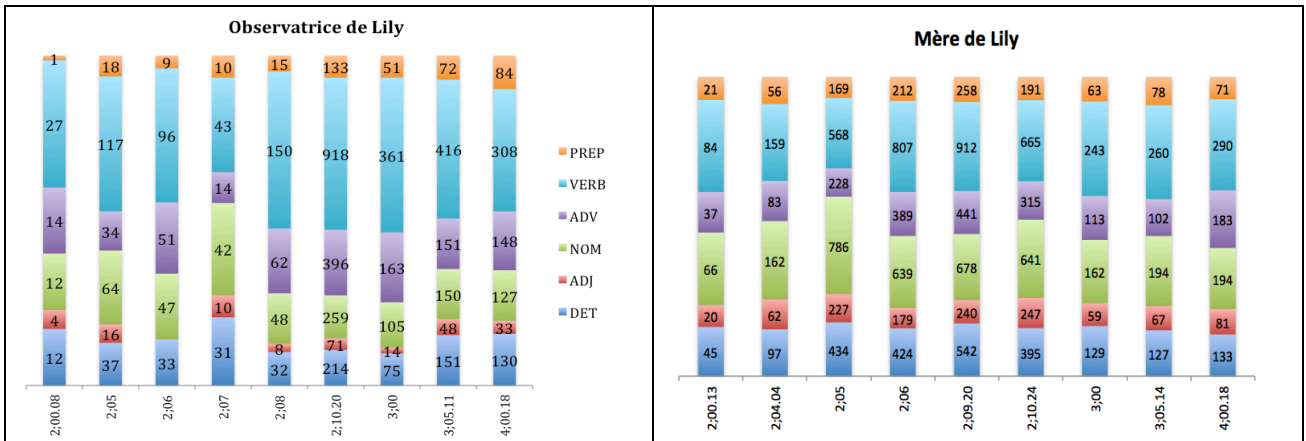
Dans cette saynète, les informations non spécifiées verbalement le sont par le biais d'autres vecteurs, tantôt dans les répliques (dans l'acceptation multimodale du terme) d'Ella elle-même tantôt dans celles de son père. Son énoncé-mot, « red » (l.3), vient compléter la désignation physique (« pointing ») offerte par le père (l.2), qui pourrait tenir lieu de support/repère/thème de la prédication, et « red » de rhème/prédictat/commentaire de cet objet désormais connu, et sous attention partagée – en admettant que tout rhème soit porteur d'une forme de prédication, à la suite de Danon-Boileau & Morgenstern (2009), et que cette opération puisse ne pas être matérialisée en langue, à condition qu'elle soit tangible dans le contexte énonciatif (Morgenstern 2009 : 153). La désignation physique (gestuelle ou visuelle) est indispensable dans ce contexte pour établir la référence de l'objet, désigné oralement par un pronom sous spécifié, dont le référent (exophorique) n'est pas récupérable dans les contextes (endophoriques) anaphorique ou cataphorique. Les informations 'éolidées' (ou en tout cas implicites) sont donc récupérables dans le contexte, co-construit pas l'adulte. Le même schéma est reproduit aux tours de parole suivants (l. 6, 7, 8), à la différence qu'Ella doute à cet instant de sa réponse (effectivement inexacte) ; son sentiment se traduit dans son intonation moins affirmée, et dans son comportement paraverbal (elle porte la main à sa bouche en signe d'hésitation et regarde son père afin qu'il confirme ou infirme sa réponse).

Soucieux d'être de bons partenaires interlocutifs, les adultes tendent eux aussi à simplifier leurs interventions en situation d'interaction (cf., principe de brièveté de Grice 1975), *a fortiori* lorsqu'ils s'adressent à des enfants, qu'il s'agit, au vu de la multitude des tâches (linguistique ou autre) qui leur incombent, de ne pas inonder d'informations plus ou moins superflues. Le père d'Ella n'hésite d'ailleurs pas à élider certains mots fonctionnels, jusqu'à rendre ses énoncés « agrammaticaux » (voir *infra*) – procédé auquel ont très peu recours les parents de Madeleine ni de Lily, suggérant que ce soit spécifique à cet homme et non au code qu'il utilise. Voyons comment les catégories grammaticales se répartissent dans les énoncés des parents : une évolution dans la distribution du lexique est-elle perceptible, qui traduirait une adaptation à l'âge des enfants ?



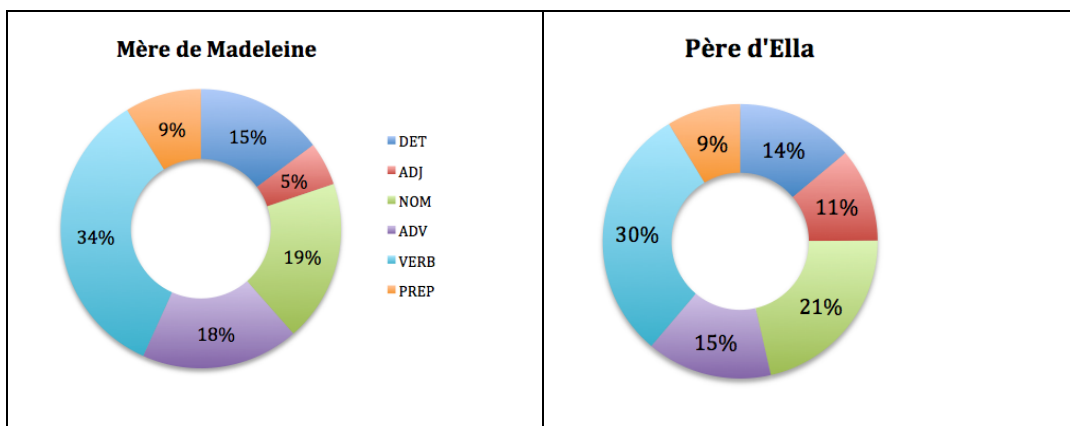
Graphique 16. Répartition des catégories témoins (par types) chez les adultes

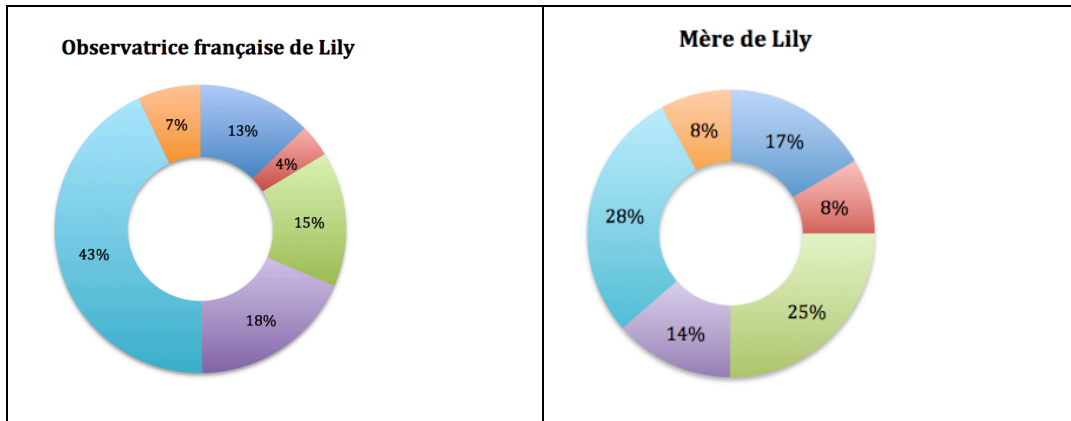




Graphiques 17. Répartition des catégories témoins (par occurrences) chez les adultes

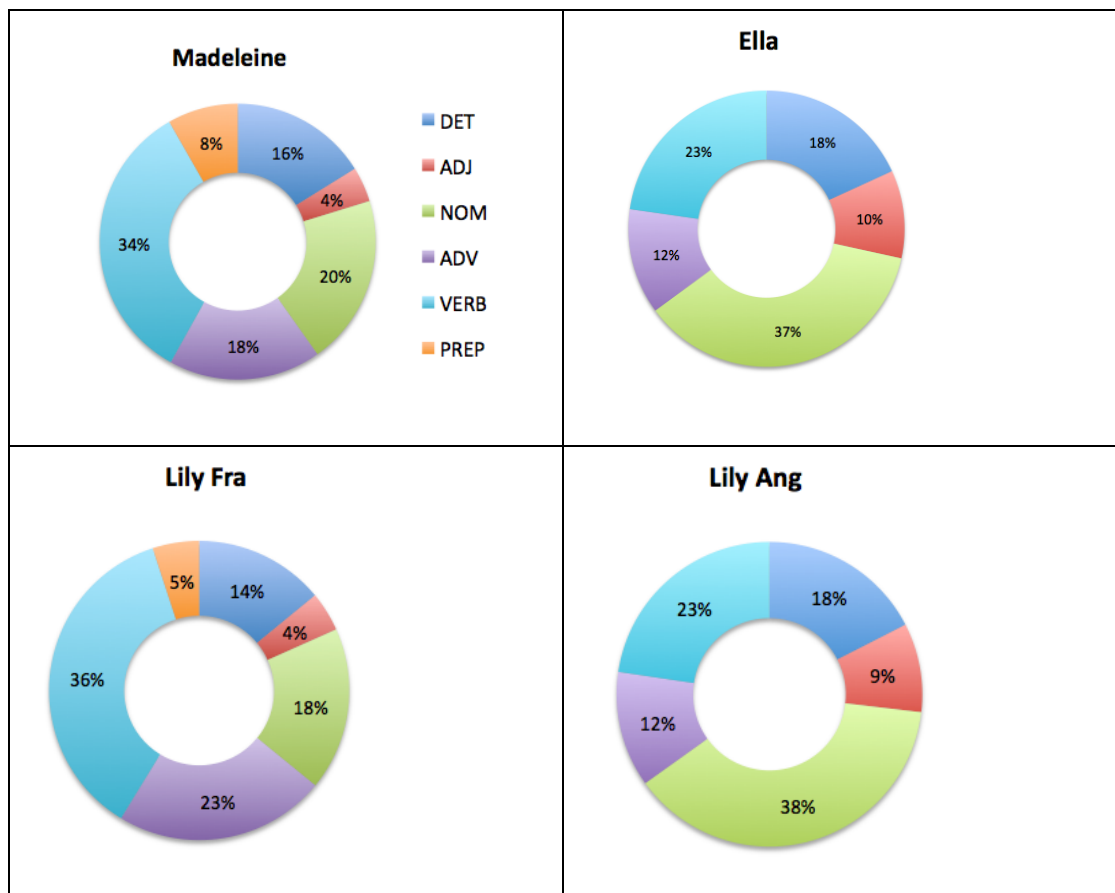
Les énoncés adultes confirment un ratio plus favorable aux déterminants en français qu'en anglais (mais nous n'avons pas comptabilisé les déterminations zéros de l'anglais), d'autant plus marqué bien sûr en termes d'occurrences, la catégorie (ouverte) des adjectifs, comptant sans nul doute une plus grande variété de membres que la classe (fermée) des déterminants, ce qui va tendre à neutraliser les différences lorsqu'on les traduit en termes de types. Par ailleurs, le déroulement chronologique des catégories dont se saisissent les parents reste constant dans la période de temps observée ; l'âge des enfants ne semble pas avoir d'incidence sur le type de mots qu'ils emploient avec eux. Nous pouvons donc synthétiser ces résultats sans trop les trahir, en confondant les sessions, afin d'avoir un aperçu global des leurs usages individuels :





Graphique 18. Répartition des catégories grammaticales (par occurrences) dans les données adultes

Le ratio entre le nombre de déterminants et le nombre d'adjectifs est de 2,1 à 2,4 fois plus élevé chez les locuteurs adultes francophones qu'anglophones, qui emploient pour leur part deux fois plus d'adjectifs que les deux femmes françaises – configuration analogue à celle que l'on a relevée dans les données de leurs enfants.



Graphique 19. Répartition des catégories grammaticales (par occurrences) dans les données des enfants

Par ailleurs, les marqueurs de détermination nominale sont nettement plus usités que les constructions adjectives, surtout dans les énoncés précoces de Madeleine (qui dispose d'ailleurs, très tôt, d'une large palette de marqueurs grammaticaux, Morgenstern 2009 : 87). Voici plus précisément le rapport entre les occurrences saisies dans chacune de ces catégories, toutes deux disposées à lutter contre l'indétermination du nom :

	Madeleine	Sa mère	Ella	Son père
Ratios déterminants/ adjectifs (D:A)	3,94	2,94	1,3	1,26

	Lily Fra	L'observatrice	Lily Ang	Sa mère
Ratios déterminants/ adjectifs	1,3	3,5	2,2	1,97

Les résultats se recoupent chez les adultes et les enfants de même langue (Lily français mise en part, une fois encore) : les francophones utilisent entre trois et quatre fois plus de déterminants que d'adjectifs, rapport qui baisse de deux points chez les locuteurs anglophones, qui utilisent pour leur part beaucoup plus d'adjectifs que ne le font les Français. Le ratio entre le nombre de déterminants et le nombre d'adjectifs est d'ailleurs plus élevé chez les enfants, qui emploient proportionnellement plus de déterminants que ne le font leurs parents ; ce léger déséquilibre pourrait avoir pour source la prédilection des enfants pour les marqueurs possessifs¹⁸⁶, notamment ceux de la première personne. Mais laissons pour l'heure de côté l'input, auquel nous continuerons d'apporter une attention particulière tout au long de ce travail, puisque nous soutenons que les connaissances linguistiques – et donc par extensions catégorielles – reposent certes sur un potentiel cognitif propre à l'homme, mais elles ne pourront qu'être déclenchées en situation d'interaction, ainsi que le suggère Jisa :

Cependant, bien que la possession [des] fondations cognitives (...) soit une condition nécessaire, elle n'est pas suffisante pour permettre l'acquisition du langage. L'enfant a

¹⁸⁶ Classés avec les déterminants du fait de leur fonction actualisante, et car ils ne restituent pas une propriété caractéristique du nom.

également besoin d'interagir avec l'adulte afin de découvrir comment les catégories prélinguistiques sont, ou ne sont pas, « encapsulées » dans la grammaire de la langue qu'il est en train d'acquérir. (Jisa 2003)

Précisons encore que par interaction, nous entendons bien sûr celle qui se noue dans le dialogue avec l'adulte, mais aussi, plus généralement, l'interaction de l'enfant avec son environnement physique. Piaget l'appelait l'expérience *sensori-motrice* ; vers le milieu des années 1970, les chercheurs des sciences cognitives l'ont reprise et étayée en termes de cognition *incarnée/située* (« embodied »), mais en se dédouanant de l'idée d'une précédece stricte de l'expérience sensori-motrice sur les apprentissages. Les adjectifs exprimant des propriétés d'objet, lesquelles font, peut-être plus que tout autre concept, appel à notre sensibilité sensorielle, cette notion d'enracinement sensorimoteur des connaissances nous paraît tout à fait pertinente pour essayer de comprendre comment la catégorie adjectivale se constitue ontogénétiquement. La rétrospective de la constitution de la catégorie en un paradigme significatif dans le chapitre qui précède n'a pas manqué de mettre en évidence l'importance des propriétés sensorielles, surtout lors des phases précoces de la construction du répertoire adjectival (cf., premiers adjectifs : « chaud », « hot », *supra*, mais aussi « funny », *infra*).

1.3. Un biais du nom dans l'apprentissage du lexique ?

Les noms sont non seulement les premiers types de mots dont se saisissent Madeleine et Ella, mais c'est aussi la catégorie la plus récurrente chez Madeleine avant deux ans (cf., graphiques 13 & 15), appuyant l'hypothèse d'une prédisposition à utiliser davantage de noms lors des premières phases d'apprentissage du français et de l'anglais¹⁸⁷ (« noun bias », Benedict 1979, Gentner 1982, Golinkoff & Hirsh-Pasek 2008, Kern, Chenu & Turkay 2012, Nelson 1973, Nelson, Hampson & Shaw 1993, Waxman, Senghas & Benveniste 1997). Corrélée à cette hypothèse est celle d'une propension à associer les mots non familiers à des objets, plutôt qu'à l'une ou l'autre de leurs parties ou de leurs caractéristiques (cf., « The Whole Object

¹⁸⁷ Biais du nom également constaté en italien (Bornstein *et al.*, 2004, Caselli *et al.*, 1995, Tardif *et al.*, 1997), en hébreu (Bornstein *et al.*, 2004, Dromi 1987, Maital *et al.*, 2000), en espagnol (Jackson-maldonado *et al.*, 1993) et en flamand (Bornstein *et al.*, 2004, De Houwer & Gillis 1998, Gillis & Verlinden 1988), mais qui se transpose sur les verbes en chinois mandarin (Tardif 1996), en coréen (Choi & Gopnik 1995, Gopnik *et al.*, 1996, Cheng 1994) et en tzozil (Leon 1998) (cités dans Kern, Chenu & Turkay 2012).

Assumption», Markman 1989). La préférence pour les noms se manifesterait d'ailleurs aussi chez les adultes en interaction avec des enfants (Furrow & Nelson 1984, Goldfield 1986, 1993, Kern, Chenu & Turkay 2012, Parisse & LeNormand 2000, Poulin-Dubois *et al.*, 1995) ; or, s'il est vrai que nos échantillons parentaux laissent transparaître une utilisation très généreuse des noms (graphiques 18), nous ne sommes toutefois pas en mesure de vérifier cette hypothèse, puisque l'on ne peut comparer les procédures mises en œuvre par les parents avec leurs enfants et d'autres partenaires plus âgés, par manque d'exemples dans ce dernier type de contexte. Par contre, alors que l'on aurait pu s'attendre à une fréquence des noms dans les échantillons adultes inversement proportionnelle à l'âge des enfants, leur proportion reste relativement constante entre le premier et le quatrième anniversaire de leurs filles.

Comme pressenti, les adjectifs, qui impliquent un apprentissage en deux temps (soit l'identification préalable d'un objet, puis sa décomposition en traits distincts – auxquels il faudra associer les unités lexicales appropriées, au préalable extraites de l'input) émergent après les noms (cf., graphiques 13 & 15). En outre, leur développement est moins spectaculaire que celui des noms et des verbes – deux catégories piliers (et les premières identifiées par Aristote, soit l'*ónoma* et le *rhēma*), en regard desquelles les autres se définissent, et qui seraient même les garants de la survie des langues :

No language wholly fails to distinguish noun and verb, though in particular cases the nature of the distinction may be an elusive one. It is different with the other parts of speech. Not one of them is imperatively required for the life of language. (Sapir 1921 : 126)

Aux explications déjà proposées¹⁸⁸ quant à l'acquisition que nous présagions tardive des adjectifs, s'ajoutent des exemplaires en nombre relativement restreint dans l'input (cf., graphiques 18), d'où un délai probable avant de pouvoir les extraire et les apparier ensuite à leur représentation sémantique. De fait, on a vu que les adjectifs sont initialement utilisés holophrastiquement, puis agglutinés au nom (avec ou sans élision de phonèmes : ex., [ʃø:ʃa], Madeleine 1;04 ; [pətitivo], Madeleine 1;09). Si certaines de ces formes à contours adjectivaux expriment déjà alors des

¹⁸⁸ Cf., vague conceptuel (Warren 1988), instabilité référentielle, fonctions syntaxiques variées...

qualités, on ne peut toutefois les considérer comme acquises, ni encore moins comme productives¹⁸⁹, puisqu'elles ne sont pas encore structurées en paradigmes réguliers. Voici en guise d'illustration comment le marqueur « chaud » émerge et va se distribuer dans le langage de Madeleine ; il n'endossera une fonction adjectivale plus traditionnelle que six mois après sa première matérialisation.

Tableau 29. Étayage des énoncés autour de « chaud » : de l'holophrase à l'argumentation

Énoncés de Madeleine avec « chaud »	Description
1;04 : <i>fɑ</i>	HOLOPHRASE
1;04 : <i>fθ:fɑ</i>	HOLISTIQUE
1;10 : ə@fs <u>chaud</u> le le pull !	ANALYTIQUE
2;10 : parce que pour avoir <u>chaud</u> .	ADVERBIALE
2;10 : et le vieux monsieur elle est il dit : « elle est trop <u>chaude</u> » !	ATTRIBUT; DISCOURS RAPPORTE; HAUTE VALEUR DE LA NOTION
2;11 : oui mais mais c'est trop <u>chaud</u> .	ATTRIBUT; ARGUMENTATION (OPPOSITION) + HAUTE VALEUR DE LA NOTION
2;11 : non parce que parce que c'est trop chaud	ARGUMENTATION (CAUSE) + HAUTE VALEUR DE LA NOTION

Pour conclure sur ce point, si la précéence des noms sur les adjectifs était assez prévisible, elle n'est bien sûr pas systématique ; les enfants savent toujours nous surprendre, et nous rappellent qu'ils ne se laissent enfermer dans aucun des carcans que l'une ou l'autre présomption, hypothèse, aussi solide soit-elle, tenterait de leur imposer avec trop de rigidité. C'est ce qu'a mis en lumière la saynète retranscrite un peu plus haut, dans laquelle la mère de Lily demande à sa fille de

¹⁸⁹ Nous considérerons qu'une unité lexicale est productive lorsqu'elle modifie au moins deux supports distincts (à la suite de Mintz & Gleitman 2002), et/ou qu'elle remplit deux fonctions syntaxiques différentes (Blackwell 2005).

restituer au bateau qu'elle lui montre son étiquette lexicale. Or, contre toute attente, l'enfant substitue au nom (appartenant pourtant à la catégorie de base, en principe plus abordable pour le jeune enfant affecté d'un « biais taxonomique » dans ses apprentissages précoces, Waxman 1990, Waxman & Gelman 1986) deux de ses propriétés (ses couleurs, attributs probablement les plus saillants pour elle, plus encore que la forme semble-t-il). Cet exemple n'est d'ailleurs pas un cas isolé ; plusieurs autres y font écho dans ce corpus, dont celui-ci ¹⁹⁰ :

Le père de Lily montre à sa fille (2;04) un stylo et lui demande de le dénommer.

Le père : *what's that ?* (routine typique du LAE)

Lily : *blue.* (la propriété fonctionnelle de l'objet est substituée à son label référentiel)

Le père : *it's a blue pen.* (étaie d'expansions lexicales et grammaticales l'énoncé de sa fille)

1.4. Quelques mots à propos des verbes

As important as nouns are (...) there has been the repeated finding that the verb is the real hero in determining what children learn about language structure (...). Verbs reflect conceptual development (and) the semantics of the verbs that children learn have a mediating effect on language learning. (Bloom 1978 : 1-2).

Cette étude est profondément ancrée dans le domaine nominal ; nous nous sommes donc naturellement arrêtés sur les déterminants, qui contribuent à établir la référence d'un nom, en collaboration (éventuelle) avec d'autres modifieurs – dont nos adjectifs. Mais les déterminants actualisent les noms¹⁹¹ en prélevant (ex., *un/des/quelques chat(s)*) ou fléchant (ex., *le(s)/ce(s) chat(s)*) une ou plusieurs occurrences dans leur domaine notionnel, ou en parcourant (ex., *aucun/chaque/tout chat*) simplement ce domaine, pour sélectionner toutes les occurrences possibles (en les distinguant, ex., *chaque*, ou en les uniformisant, ex., *tout*), ou pour au contraire les rejeter (ex., *aucun*). Les adjectifs caractérisent pour leur part un nom préalablement actualisé en le qualifiant plus ou moins objectivement (ex., *un adorable jeune chat*), ou en le sous catégorisant (ex., *un chat siamois/tigré*). Nous nous sommes bien sûr aussi attardés chemin faisant sur les noms, supports

¹⁹⁰ Que l'on se passera de commenter afin d'éviter les redondances.

¹⁹¹ "Sémantiquement, les déterminants participent à l'actualisation du nom : ils assurent son passage de la langue dans le discours, tout en formant avec lui des expressions référentielles qui désignent des occurrences particulières de la notion attachée lexicalement au nom" (Riegel, Pellat & Rioul 1999 :152).

référentiels et structurels incontournables des adjectifs, puisqu'ils leur sont incidents (Guillaume 1973) – ou en sont des « accidents », disaient les grammairiens latins au début de notre Ère. Le panorama jusqu'ici déployé serait toutefois incomplet si nous ne disions un mot des verbes, piliers structurels qui seraient à la base du développement grammatical : *"the acquisition of verbs as single-word lexical items during the 2nd year of life is the major turning point in children's transition to adultlike grammatical competence"* (Tomasello 1992 : 7 ; mais aussi Bloom, *supra*, Hirsh-Pasek & Golinkoff 2006, Tomasello & Merriman 1995, Pence *et al.*, 2005). À l'instar des adjectifs et à la différence des noms, les verbes ne sont pas incidents à eux-mêmes. Verbes et adjectifs n'ont toutefois pas de point de jonction, puisque l'un régit le domaine verbal, et l'autre est confiné dans le domaine nominal – sauf quelques cas plus rares d'usages adverbiaux.

Si l'on s'en tient à la définition de Givón (1970, 1984) – qui mériterait certes d'être étayée, mais que nous admettrons ici pour des besoins rhétoriques –, les propriétés que les noms encodent sont les plus stables dans le temps, et les verbes les plus labiles, puisqu'ils matérialisent des processus tantôt évolutifs (ex., mouvement, changement d'état) tantôt statiques (cf., verbes d'état). Les adjectifs, exprimant des propriétés permanentes (ex., couleurs, formes) ou transitoires (ex., âge, certaines qualités relatées à la propension humaine) se situent entre ces deux pôles contigus :



**Schéma 6. Continuum nom/adjectif/verbe
(adapté de Givón, 1984 : 55)**

La catégorie des verbes, décrite comme la plus instable des trois, requerrait de par ce statut un effort spécifique pour être assimilée ; qui plus est, les relations sémantiques que les verbes entretiennent avec leurs arguments sont multiples et complexes (cf., « rôles thématiques » de Fillmore, 1968 : agent, patient, thème, expérienceur, source, but...), impliquant un travail mental soutenu pour en abstraire des schémas généraux et comprendre les contraintes combinatoires propres à chaque unité. Il faut en outre à l'enfant des exemplaires suffisamment nombreux dans

l'input afin d'en extraire la signification, moins immédiate que celle des noms, dénotant quant à eux une réalité plus concrète (Gentner 1982). L'insertion des unités verbales dans des contextes adéquats est fonction de la compatibilité entre les rôles actantiels qu'elles projettent, et les traits sémantiques de leurs arguments (Lemmens 2005 : 48). Tous ces facteurs pourraient expliquer la prééminence des noms dans les premiers répertoires de l'enfant francophone et anglophone¹⁹² (Bassano 1998, Gentner 1982, Gentner & Boroditsky 2001, Goldfield 2000, Golinkoff & Hirsh-Pasek 2008, McDonough *et al.*, 2010, O'Grady 1987, 1997), éléments moins centraux que les verbes sur le plan structurel, mais plus concrets sur le versant perceptuel et donc plus simples à concevoir, puisqu'ils sont souvent associés à des propriétés directement perceptibles dans l'environnement des locuteurs (cf., « word to world mapping properties », Blackwell 2005 : 536) :

(...) nouns are learned earlier because their referents are more accessible than those of predicates. (Gentner 1982 : 321).

Les noms sont en outre organisés taxonomiquement (cf., relations d'hyponymie et d'hyperonymie, Rosch 1978, Kleiber 1990), facilitant leur stockage en mémoire et offrant un accès plus rapide à l'unité lexicale associée à sa représentation sémantique (ex., Gentner 1982, Rosch *id.*). D'ailleurs, les enfants tendraient à substituer au paradigme verbal un paradigme nominal en cas de vide lexical (Gentner 1983, 1988, citée dans Berko Gleason 1993 : 123), donnant lieu à des énoncés du type "*Let's car to the store*" (exemple repris de Berko Gleason, *id.*), preuve d'une prédisposition catégorique pour les noms. Dans une perspective constructiviste, cette argumentation, liant étroitement matériel lexical et organisation cognitive sous-jacente, serait néanmoins quelque peu ébranlée : pour ces théoriciens issus eux aussi de la branche de la linguistique cognitive, les premiers répertoires ne se tissent pas encore autour de formes schématiques – desquelles des patrons de plus en plus généraux sont abstraits – mais plutôt autour d'unités lexicales spécifiques (cf., « item-based constructional islands », Cameron-Faulkner, Lieven, & Tomasello 2003), sans contrainte catégorielle particulière. Dans ce cas, il n'y aurait *a priori* pas d'ordonnement « naturel » des catégories dans le déroulement ontogénétique du langage ; seules comptent les fonctions que les signes

¹⁹² Ce qui n'est pas vrai pour les enfants coréens (Gopnik & Choi 1995) ou chinois qui apprennent le mandarin (Tardif 1996). Les verbes émergent en général avant les noms dans leur lexique.

isolés dans l'input remplissent pour l'enfant, de pair avec les représentations sémantiques qu'il a construites – sans forcément s'accorder avec celles de la langue adulte. Et dans nos données, il est vrai que, mise à part Madeleine qui manifeste une nette préférence pour les noms en début de parcours, les autres petites filles sont moins... catégoriques dans leurs premiers choix (cf., tableaux 13 et 15). Ces conclusions rejoignent celles auxquelles ont abouti Morgenstern, Parisse & Sekali (2010) :

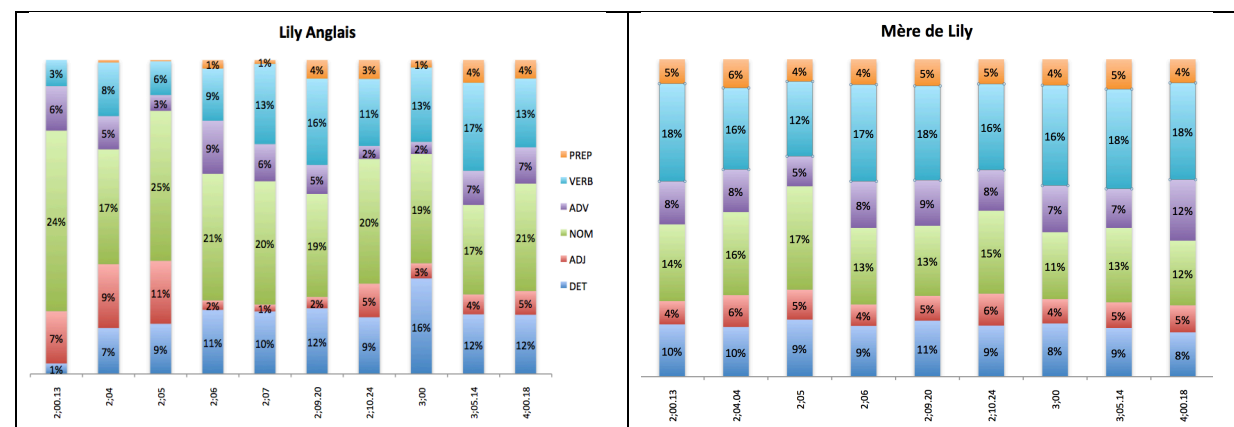
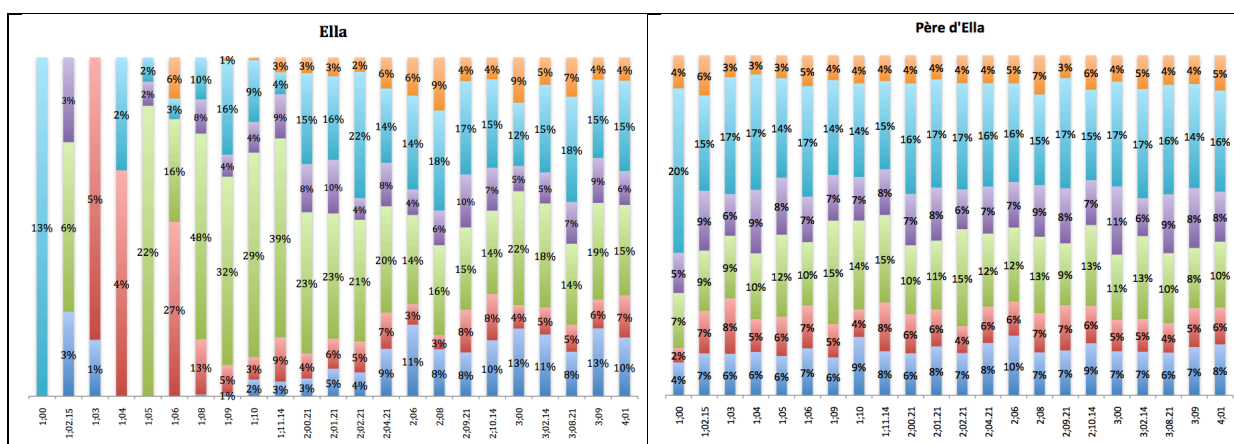
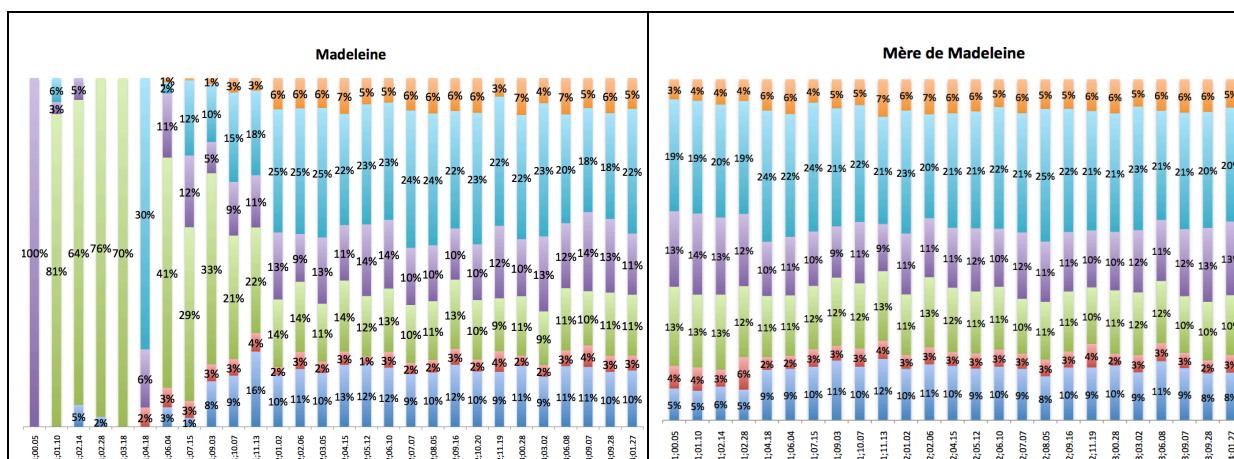
[L'] ordre qui évolue du concret à l'abstrait, du spatial à l'argumentatif, du plus « simple » au plus « compliqué » ne se retrouve pas forcément dans l'évolution du langage de l'enfant, et n'a pas de réelle justification. En effet, deux paramètres importants conditionnent le développement du langage chez l'enfant : le langage entendu et les fonctions que peut avoir le langage pour lui. (id. : 100).

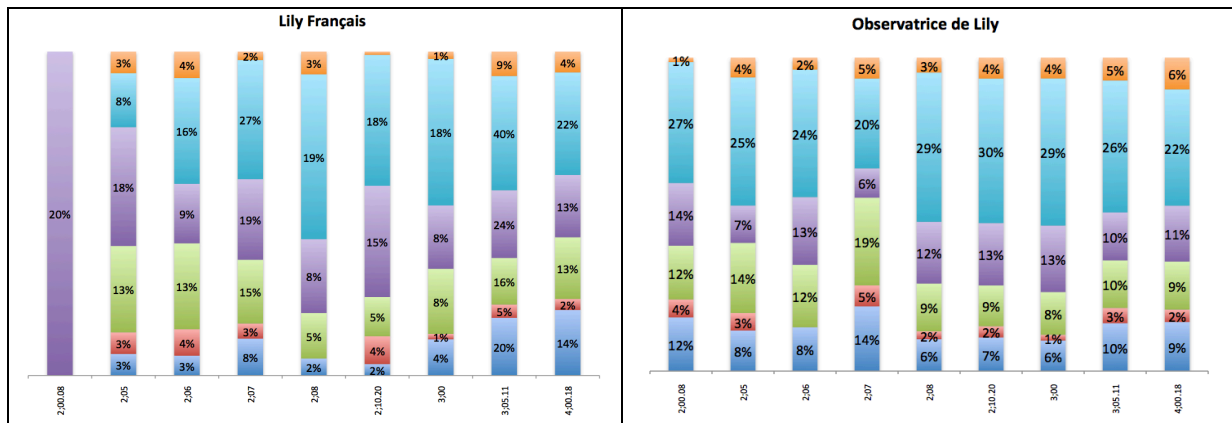
C'est précisément vers cet input langagier que nous allons à présent nous tourner : on a noté la continuité temporelle de la distribution des catégories dans les données adultes – ce qui n'est pas le cas des énoncés des enfants, beaucoup plus fluctuants, surtout avant deux ans (ou un peu plus tôt pour Madeleine, et un peu plus tard pour Lily en français). Il serait légitime de s'attendre à ce que l'organisation matérielle de ces énoncés en construction se rapproche graduellement de celle des adultes. Nous allons tester cette hypothèse en comparant la répartition des catégories utilisées par les enfants et les adultes, lors de chaque session.

2. REGARDS CROISES DU LEXIQUE UTILISÉ PAR LES ENFANTS ET LES ADULTES

2.1. Catégories constitutives des énoncés de chaque locuteur : aspects quantitatifs

Afin de déterminer si les productions des enfants tendent effectivement à se calquer sur celles que leur entourage leur soumet, et dans l'optique d'évaluer, le cas échéant, à quel moment elles se confondent, nous allons présenter un aperçu général de la constitution lexicale des énoncés de chaque locuteur. Les quatre séries de graphiques qui suivent représentent le pourcentage des occurrences de chaque catégorie témoin, par rapport au nombre total de mots produits à chaque session :





Graphique 20. Rapport entre les occurrences des catégories témoin, et le nombre total de mots produits à chaque session

Les écarts de distribution entre les catégories utilisées par les adultes et les enfants s'amenuisent inexorablement avec le temps ; ces résultats concordent avec ceux de Parisse et Le Normand (2000b), qui ont montré que les usages catégoriels des enfants se calquaient sur ceux des adultes après le stade des énoncés à un mot (la corrélation entre les catégories utilisées par les adultes et les enfants est de $r = 0.23$ lors des énoncés à un mot, pour passer ensuite à $r = 0.66$, $p < 0.0005$, *id.* : 277). Dans nos données, les usages de Madeleine se confondent avec ceux de sa mère vers 2;01, étape avant laquelle c'est notamment sa préférence pour les noms qui l'en éloigne. Chez Ella, il faudra attendre 2;06 pour que ses énoncés aient une constitution analogue à ceux de son père ; l'avantage qu'elle accordait au préalable aux noms était aussi un facteur important de divergence entre elle et son père. Dans la même veine, un déséquilibre largement dû à ce paramètre se profile dans les données anglaises de Lily : tandis que sa mère agrmente ses énoncés de 14 % de noms en moyenne, Lily emploie pour sa part plus de 22 % de noms dans toutes les données analysées – écart qui ne se résorbe pas dans l'intervalle de temps observé. Le comportement catégoriel de cette enfant est quelque peu différent en français : dès 2;06, elle utilise nettement plus de verbes que de noms, catégorie qui ne semble pas exercer le même attrait sur elle dans ce code ; son observatrice est d'ailleurs elle aussi très encline à se servir des verbes. La récurrence de cette catégorie est également manifeste dans les énoncés de la mère de Madeleine, et de façon beaucoup plus marquée encore que chez le père d'Ella. Le rapport particulier entre ces deux catégories n'est pas juste propre à ces dyades, mais qu'il est peut-être indexé sur la structure même de ces deux langues : ainsi, le français favoriserait l'usage des verbes, et l'anglais celui des noms (études ? références ?). Parisse et Le Normand

(*id.*) mettent en avant d'autres facteurs pour rendre compte des écarts entre les usages catégoriels des enfants et des adultes :

Many of the children's one-word utterances are of a different nature than those of the adults, although both come from the same subset of syntactic categories. The main difference in category use are that adults sometimes utter conjunctions in isolation whereas children never do and that children often produce isolated infinitives but adults don't. Other differences reside only in numbers of occurrences, not in the syntactic categories themselves. (Parisse et Le Normand 2000b : 277).

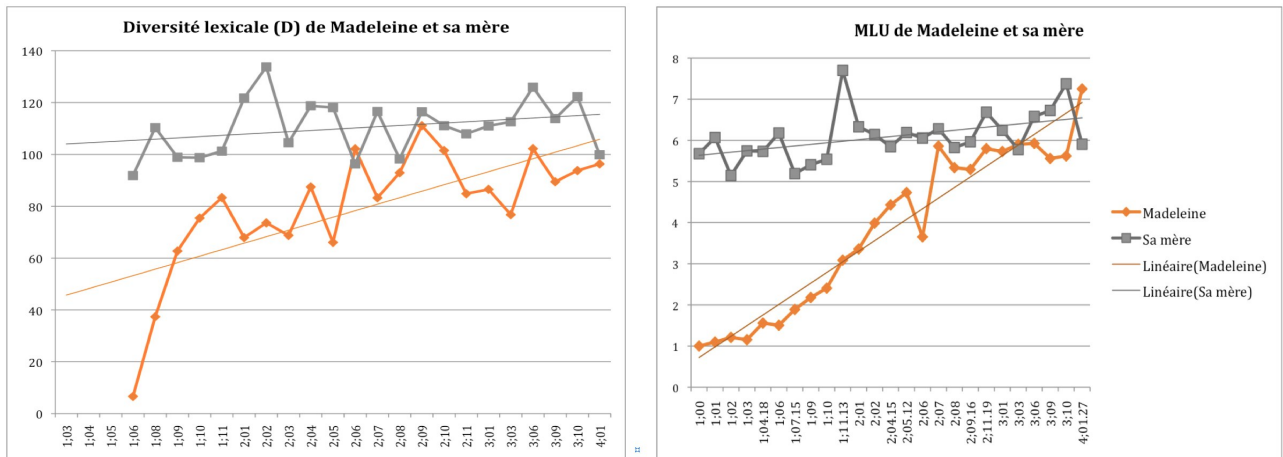
Comment les adjectifs viennent-ils se tisser dans ce patchwork de catégories, que l'on a, rappelons-le, artificiellement extraites de leur contexte, puisqu'elles n'acquerront de fonction de représentation qu'après avoir été insérées dans un système de relations complexes, mais néanmoins fort cohérent ? Il serait légitime d'escompter une corrélation entre l'évolution des adjectifs et celle des noms, puisque ce sont eux qui les régissent, tant au niveau sémantique que syntaxique. Or, contre toute attente, il s'avère que, dès l'instant où Madeleine se saisit d'adjectifs (à 1;04.18, soit plus de quatre mois après l'émergence des premiers mots plus traditionnels, et trois mois après celle des noms), ils sont utilisés dans des proportions stables jusqu'à la fin de la période analysée¹⁹³, imperméables semble-t-il aux variations assez conséquentes auxquelles sont, pour leur part, soumis les noms. Les adjectifs représentent de 2 à 4 % des mots utilisés par Madeleine à chaque session (pour une moyenne de 2,5 %, dans toutes les données) et ce, que les noms représentent 40 % de son répertoire (à 1;06), ou seulement 10 % (à 4 ans) – proportions qui concordent avec celles de l'input (mise à part un pic de 6 % chez la mère de Madeleine, aux 1;03 de l'enfant). On trouve *grosso modo* les mêmes résultats dans notre autre corpus français : Lily utilise systématiquement moins de 5 % d'adjectifs, tout comme son observatrice francophone. En revanche, dans les données anglaises, le rapport augmente significativement : Ella produit en moyenne 7 % d'adjectifs (avec un pic de 26 % à 1;06), pour 6,3 % chez son père, et 5 % chez Lily ainsi que chez sa mère. Les analogies dans chaque dyade, mais aussi entre les dyades de même langue, sont limpides :

¹⁹³ C'est d'ailleurs la seule catégorie qui présente si peu de variations entre les sessions.

	Mad	Mère		Lily F	Obs		Ella	Père		Lily A	Mère
Proportion adjectifs / totalité des mots saisis	2,5 %	3 %		2,75 %	2,5 %		7 %	6,3 %		5 %	5 %

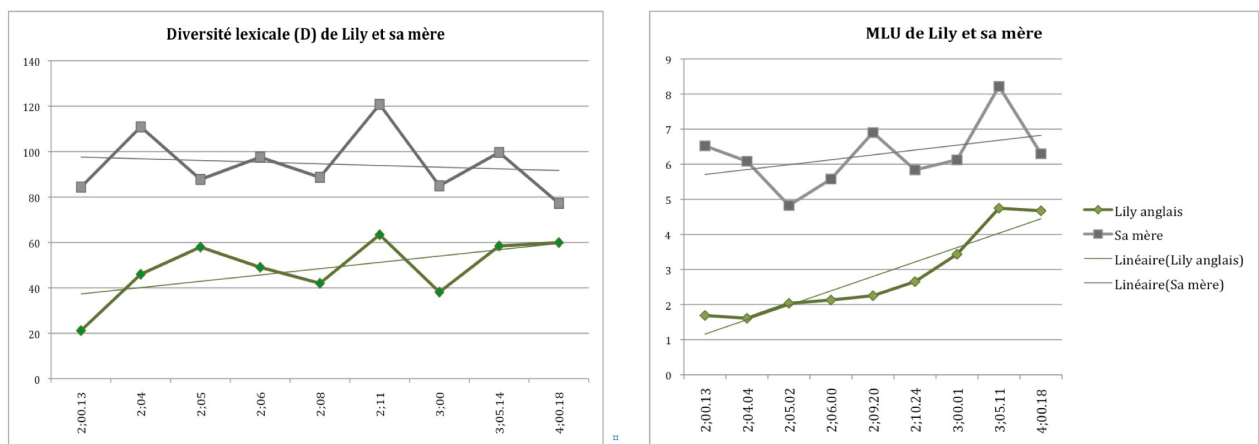
2.2. Mise en perspective de l'input et des répertoires des enfants : aspects qualitatifs

Après les premiers stades développementaux, caractérisés notamment par la rareté des marqueurs fonctionnels et la récurrence des noms, les résonances avec les propriétés de l'input deviennent limpides. Plus spécifiquement, la proportion d'adjectifs que les données des adultes et des enfants renferment est extrêmement proche. Il n'en reste pas moins que les concepts que chacun restitue par le biais de ces formes divergent considérablement (cf., chapitre précédent), sans grande surprise si l'on considère que les marques laissées en langue ne sont autres chose que des empreintes de l'esprit – « chaque jeu de significations [étant] la manifestation d'une organisation cognitive qui est réalisée matériellement par un "état mental" du cerveau » (Desclès 1994 : 77). En ce sens, les opérations linguistiques que ces deux générations de locuteurs réalisent leur sont forcément personnelles – et singulières – puisqu'elles sont subordonnées à leur potentiel cognitif. Cela n'empêche pas des analogies entre le type d'actes d'énonciation qu'enfants et parents choisissent de développer, tendus par leurs personnalités très différentes : la mère de Madeleine privilégie la correction de la langue et utilise un langage assez soutenu avec son enfant dès son plus jeune âge, en s'attachant à employer un lexique riche et des phrases grammaticalement « correctes ». Elle attend de sa fille qu'elle se hisse à son niveau d'adulte, et ne simplifie de ce fait pas à outrance ses énoncés (Morgenstern *et al.* 2013). Ces deux indices, qui permettent d'apprécier la complexité des énoncés en évaluant leur diversité lexicale (toujours selon la mesure « D » de McKee, Malvern & Richards, *id.*) et leur maturité syntaxique (d'après le MLU de Brown, *id.*), ne laissent entrevoir qu'une complexification très légère des énoncés de la mère de Madeleine, dans la période de temps observée :



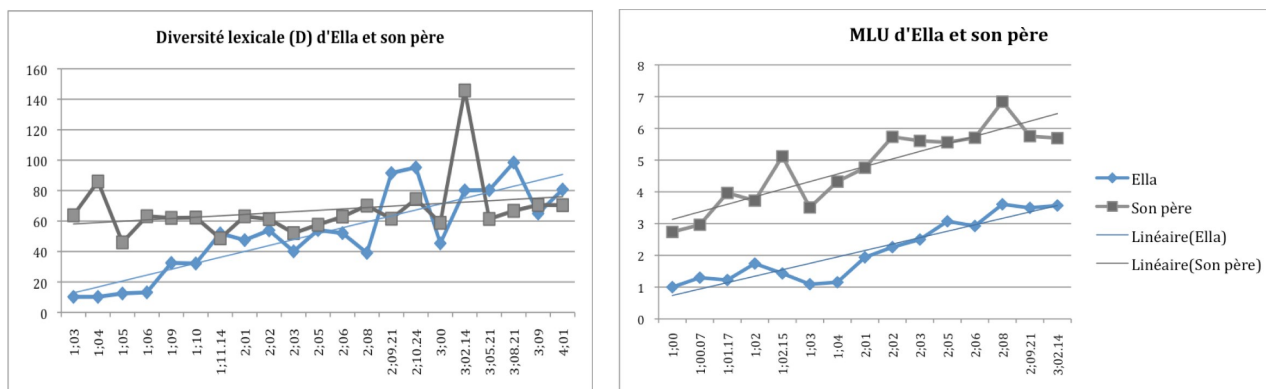
Graphique 21. Maturité des énoncés de Madeleine et de sa mère

Les stratégies employées par la mère de Madeleine s'avèrent efficaces, puisqu'assez rapidement, les valeurs indicielles des énoncés de sa fille se confondent aux siennes (vers 2;06), *a contrario* de Lily, qui à quatre ans reste encore assez loin du schéma adulte :



Graphiques 22. Maturité des énoncés de Lily et de sa mère

La mère de Lily ne semble pas non plus moduler ses énoncés en fonction de l'âge de sa fille. Si la longueur de ses énoncés s'accroît de manière un peu plus perceptible que ceux de la mère de Madeleine, la diversité de son lexique – un peu en deçà de la française – reste constante. Ces deux femmes se distinguent nettement du père d'Ella, qui n'hésite pas, pour sa part, à franchement simplifier ses énoncés lorsque sa fille est en bas âge :



Graphique 23. Maturité des énoncés d'Ella et de son père

Outre un lexique et des phrases qui tendent à se diversifier et à s’allonger coextensivement à l’âge de sa fille, des simplifications phonétiques (ex., « choochoo » pour « tissu », « hobble » pour « horrible », « Eya » pour désigner la sœur aînée d’Ella, Eva, etc.) et syntaxiques (ex., « not Ella hobble », *infra*) sont souvent proposées par le père d’Ella – ce que la mère de Madeleine ne fait jamais, la norme sur laquelle elle se base étant la sienne. Leurs styles particuliers ont des répercussions sur leurs enfants : ainsi, Madeleine, dont la mère a sans doute le style le plus soutenu des trois parents, dit à 1;11 « délicieux », alors que Lily emploie encore « yum » à 2;05, et Ella « yummy » à 3;09 – trois marqueurs issus de registres différents mais qui matérialisent le même concept. Les ponts avec les parents sont vite tracés, puisque la mère de Madeleine restitue cette propriété sous deux formes : « délicieux » (6 occurrences en tout) et « bon(ne) » (65 fois), celle de Lily utilise « good » (48 fois) et « yummy » (2 fois), et le père d’Ella emploie « good » (162 fois) et « yummy » (4 fois). Voici les contextes dans lesquels ces trois marqueurs s’insèrent :

Graphique 24. « Délicieux » et « yummy », deux marqueurs qui traduisent un même concept

<p><i>Madeleine (1;11) s’apprête à manger.</i></p> <p>La mère : qu’as tu fais chez l’coiffeur Madeleine ? Madeleine : mm@o ! Madeleine : délicieux ! Sa mère : c’est bon ? Sa mère : bah t’avais faim !</p>	<p><i>Ella (3;09) discute avec son père en dînant.</i></p> <p>Ella : next day we went to snappies daddy. Son père : we did and what did we do ? Ella : we eat chips. Son père : we did ! Son père : what else did we do ? Ella : yummy ! Ella : and they were made of potatoes.</p>	<p><i>La mère de Lily (2;05) lui montre l’image d’une saucisse.</i></p> <p>La mère : what’s that ? Lily : yum ! Sa mère : there’s a sausage ! Lily : sausage. 5. Sa mère : sausage okay ! 6. Lily : that’s right.</p>
--	--	---

	Son père : that's right.	
	Son père : but they weren't anything strange.	

Tous ces énoncés holophrastiques constituent la deuxième intervention d'une paire adjacente¹⁹⁴ (soit une séquence constituée de deux tours de parole intimement liés, Sacks, Schegloff & Jefferson 1974, Clark & Schaefer 1989), du type "question-réponse". Or toutes ces réponses sont, pour une raison ou une autre, inappropriées. Bien qu'aucune des enfants ne transgresse le principe de coopération, enjoignant tout participant à collaborer à la conversation dans laquelle il s'engage en respectant des règles quantitatives (cf., brièveté, concision...) et qualitatives (pertinence, clarté...) de base (Grice 1975) – ce que Madeleine, Lily et Ella font dans une certaine mesure, puisqu'elles prennent adéquatement leur tour de parole et restituent des éléments de leur connaissance censés combler un vide informationnel créé en cours de conversation, l'empêchant de se poursuivre harmonieusement – les informations apportées ne sont toutefois pas appropriées car elles ne le comblernt précisément pas (la maxime de pertinence est donc quant à elle violée, Grice, *id.*). Au lieu de répondre aux requêtes de leurs parents – soit, relater un événement passé pour Ella et Madeleine, et nommer une entité perceptible dans l'environnement proche de Lily –, toutes trois préfèrent s'atteler à résoudre un problème cognitif d'un intérêt plus immédiat pour elles :

(1) En même temps que la mère de Madeleine demande à sa fille de relater des événements survenus un peu plus tôt dans la matinée (l.1), elle lui sert son déjeuner. Visiblement affamée, l'enfant focalise dès cet instant son attention sur le plat ainsi mis à sa portée, et c'est donc naturellement cet élément de la situation énonciative qu'elle va commenter, en restituant son trait perceptif le plus saillant pour elle (i.e. « délicieux », l.3, qui évoque une haute valeur de la notion de qualité gustative, précédé d'une onomatopée synonymique, « mmm » l.2), et en éludant chemin faisant la question de sa mère.

(2) Sur le même principe, le père d'Ella invite sa fille à conter des événements qui se sont déroulés lors d'un passé un peu plus lointain (sans doute de quelques jours), ce à quoi l'enfant obtempère de bonne grâce. C'est après qu'elle ait initié le thème du repas, et que son père lui propose de poursuivre leur échange autour de

¹⁹⁴ "Given a first pair part, a second pair part is conditionally relevant, that is, relevant and expectable, as the next utterance" (Clark & Schaefer 1989 : 271).

leur journée passée ensemble en abordant des thèmes dérivés (selon la terminologie de Combettes 1983), que l'enfant, refusant de clôturer ce thème, va violer le principe de pertinence de Grice (*id.*). Il lui faut encore préciser un détail perceptif fondamental pour elle ; c'est dans ce contexte qu'elle injecte « yummy », marqueur qui traduit une évaluation positive de l'entité modifiée, basée sur sa constitution même (d'ailleurs spécifiée au tour de parole suivant : « they were made of potatoes » (1.7), comme pour justifier son commentaire).

(3) Le schéma conversationnel est quelque peu différent dans l'exemple de Lily : si cette enfant choisit également, à l'instar des deux petites monolingues (et d'Ella en terme de registre, moins élaboré que celui de Madeleine), ce marqueur fondamentalement évaluatif, elle ne refuse pas pour sa part le thème discursif introduit par sa mère, et n'élide pas plus sa question. Sa réponse peut néanmoins aussi être considérée comme inappropriée, non parce qu'il y a rupture avec le tour de parole précédent, mais du fait que l'enfant sélectionne une propriété pour désigner l'objet représenté sur la carte¹⁹⁵ (i.e., le 'vice de forme' réside au niveau lexical, alors que chez Madeleine et Ella il se situe au niveau plus large de la cohérence discursive).

Dans ces trois saynètes, les enfants portent un jugement de type sensoriel sur une entité comestible ; ce détail perceptif revêt une telle importance pour elles qu'elles vont transgresser certaines règles conversationnelles de base (initialement formulées par Hymes 1972¹⁹⁶ et Gumperz 1982), afin de pouvoir restituer cette information en dynamique dialogique, et en faire un thème commun autour duquel la conversation pourra éventuellement se poursuivre. Le hiatus énonciatif ainsi généré n'est ni recentré par les parents de Madeleine, ni par ceux d'Ella (cf., La mère de Madeleine : « c'est bon ? » ; Le père d'Ella : « that's right ! ») : l'échange s'étaie naturellement sur ces propos, injectés par les enfants. Outre certaines corrélations

¹⁹⁵ Sur le même principe que dans les exemples en *supra*, où Lily choisissait de désigner des composantes des entités visualisées – leur couleur, cette fois-là.

¹⁹⁶ Grand précurseur dans son domaine, il contribua à élargir les perspectives parfois trop étriquées du champ de la linguistique traditionnelle, en refusant de considérer le langage comme un système clos et autonome ; intéressé par la dimension ethnosociologique de la communication, il décomposa le langage en actes, où procédés et intentions communicatives furent intimement mêlés – accordant déjà alors une place essentielle à la dimension pragmatique : "*It is a truism, but one frequently ignored in research, that how something is said is part of what is said*" (Hymes 1972 : 59). Il mit en place le fameux modèle S.P.E.A.K.I.N.G., acronyme pour Setting (cadre général de la situation de communication), Participants, Ends (intention et résultat – dans nos exemples, les deux ne coïncident pas, traduisant un dysfonctionnement du processus interactionnel), Acts (contenu et forme du message), Key (style, tonalité), Instrumentalities (instruments, i.e., vecteurs communicationnels), Norms (normes socio-culturellement admises), Genre (i.e. discursif) – huit éléments constitutifs de tout acte de communication, selon Hymes.

avec les propriétés de l'input (cf., les registres de langue évoqués en *supra*), ces trois extraits soulignent l'importance que revêtent les propriétés perceptives dans l'organisation de l'univers perceptuel, cognitif et linguistique de ces enfants : leurs représentations s'étaient sur les sensations qu'elles expérimentent, qui vont en retour déclencher l'activation des structures conceptuelles et linguistiques associées. Ces formes signifiantes, qui se manifestent en surface¹⁹⁷, nous offrent à ce titre de précieux indices sur leurs aptitudes représentationnelles et cognitives – préfigurant, en retour, des opérations (i.e. énonciatives) qu'elles seront en mesure de traiter et de réaliser –, mais qui sont pour leur part moins tangibles. Rappelons à ce propos que la pertinence cognitive des inférences réalisées à partir des indices langagiers reste toujours hypothétique ; nous ne prétendons pas proposer un modèle cognitif de l'apprentissage des concepts et/ou des constructions qui les matérialisent.

2.2. L'environnement social, un paramètre fondamental concourant aux processus d'apprentissage. Ou quand rire c'est dire¹⁹⁸.

Examinons un peu plus longuement les incidences que l'environnement social peut avoir sur l'ontogenèse du langage. Nous allons voir que les représentations des adultes, et donc leurs attitudes et les conduites de contrôle favorisées en situation dialogique, ont un impact non négligeable sur le développement linguistique de leurs enfants. Sont touchés tous les niveaux, extra et suprasegmentaux, discursifs (cf. saynète *infra*), syntaxiques (cf., *infra*, Ella, 2;01 : « not Ella ho(rrib)le », repris tels quels par son père, l.24 et 25), lexicaux (cf., « délicieux » vs « yum(my) », *supra*), et phonologiques. En guise d'exemple, Ella appelle systématiquement sa grande sœur « Eya » pour Eva, formulation que ses parents reprennent de bonne grâce et que la petite fille va, probablement de ce fait, utiliser assez longtemps, puisqu'elle dit à 2;05 encore : « Eya not do da », ce à quoi son père répond, redressant l'énoncé de sa fille en l'insérant dans une structure plus conventionnelle, mais en préservant la transformation segmentale du prénom : « no Eya didn't do that »).

¹⁹⁷ Que nous n'opposons pas à la structure profonde, à la suite des générativistes.

¹⁹⁸ En hommage à *Quand dire c'est faire*, traduction française de G. Lane (1970) de l'ouvrage séminal d'Austin (1962) *How to do things with Words*.

Les attitudes de ces trois familles face aux apprentissages diffèrent notablement, et chacune réagit de manière singulière face aux écarts de leurs enfants :

(1) Les parents de Madeleine ont une représentation normative du langage, et reprennent en conséquence tout énoncé jugé non conventionnel – que le hiatus détecté se situe au niveau phonétique, sémantique, syntaxique ou pragmatique. C'est l'enfant qui doit s'adapter à leur norme (assez élevée d'ailleurs, leur langage étant relativement soutenu, même lorsqu'ils s'adressent à leur fille cadette), et non l'inverse (cf., graphiques 7 et 14). Voici un exemple de redressement pragmatique formidablement abouti (repris de Morgenstern et al. 2013), suite à trois demandes de reformulation de la mère de Madeleine (l. 4, 6, 8), témoignant de son exigence, à tout niveau :

Extrait 36. Madeleine (2;04.15) modalise ses énoncés en utilisant des marqueurs de politesse de plus en plus nombreux

Madeleine (2;04.15) interrompt sa mère, qui est en train de lui lire une histoire, pour lui demander un verre d'eau.

1. Madeleine : tu peux apporter de l'eau pour là ?
2. Madeleine : comme ça je bois de l'eau là.
3. Sa mère : ah.
4. Sa mère : comment est ce qu'on dit ?
5. Madeleine : je voudrais.
6. Sa mère : je voudrais quoi ?
7. Madeleine : de l'eau.
8. Sa mère : de l'eau s'il...
9. Madeleine : ...te plaît maman que j'aime à la... chérie que j'aime à la folie !

Il est remarquable que l'enfant emploie déjà le conditionnel (l.5), et plus encore lorsque l'on compare ses productions à celles des deux autres petites filles. À titre d'exemple, voici les énoncés les plus longs (donc, en principe, les plus élaborés) qu'elles produisent, au même âge :

Ella : « That a funny one not putten top on that », ce à quoi son père répond simplement : « I know », ratifiant ainsi un énoncé pourtant peu conventionnel.

Lily : « And the cat on the little toast », et sa mère reprend à sa suite : « Yeah the cat on the toast look ! », afin de s'assurer qu'elle a bien compris l'énoncé de sa fille, et qu'elles puissent toutes deux continuer à élaborer ce thème.

(2) Les parents de Lily emploient quant à eux un langage un peu moins formel ; la mère de Lily a d'ailleurs un lexique moins diversifié que celle de Madeleine. Globalement, les stratégies énonciatives des deux mères divergent lorsqu'elles s'adressent à leurs enfants, sans doute dans un souci d'adaptation à leurs niveaux respectifs, très hétérogènes on l'a vu. La mère de Madeleine a une méthode fondamentalement 'proactive' : très à l'écoute de sa fille, et étayant finement ses énoncés pour l'amener à un niveau qu'elle juge acceptable, elle reste néanmoins suffisamment en retrait afin de donner une impression d'autonomie à son enfant – d'où peut-être cette confiance en elle, induisant des 'prises de risque dialogiques', assez remarquables semble-t-il¹⁹⁹. La présence énonciative de la mère de Lily est pour sa part plus tangible : elle stimule régulièrement son enfant en la questionnant, notamment en lui demandant de nommer des objets, d'explicitier l'un ou l'autre argument, *etc.* Ce sont donc des questions plutôt fermées qu'elle favorise afin d'aider sa fille à élaborer ses interventions, dans la cohérence du contexte discursif (cf., extrait 32) où la routine langagière « what's this/that ? » est répétée trois fois sur les six interventions restituées). C'est en outre souvent la mère qui choisit les thèmes autour desquels leur conversation va s'agencer. D'ailleurs, dans les trois extraits précédemment proposés autour de la propriété « excellent/yummy », elle est la seule des trois parents à réaiguiller la conversation afin qu'elle atteigne son objectif initial (i.e. la dénomination d'une image). Les deux autres parents, plus souples, s'ajustent aux informations apportées par leurs enfants et embrayent sur celles-ci, en dépit de leur manque de pertinence.

(3) Les parents d'Ella sont ceux qui acceptent le plus volontiers les écarts de langage de leur fille – lesquels sont, sans doute en conséquence, fréquents. Cette famille se caractérise par son sens de la dérision (et de l'autodérision, cf., saynète *infra*), dont elle a fait un outil didactique pour aider sa cadette à ajuster son comportement sur les savoir-faire et les règles qu'elle souhaite lui transmettre. Si la mère de Lily sait elle aussi rebondir avec esprit sur les incongruités qui naissent au cours des échanges avec sa fille, ses commentaires allant en ce sens se font souvent 'en aparté'; sa fille n'y a pas accès (donc, au vu des quatre critères retenus en *infra*, il ne serait pas légitime de parler d'humour dans ce cas), et ne développe de ce fait pas

¹⁹⁹ La notion de prise de risque n'a pas été paramétrée ni quantifiée de manière précise. Sont notamment inclus dans ce label les prises de parole et le lexique initiés par l'enfant, et, d'un point de vue plus général, l'autonomie langagière dont il fait preuve en situation dialogique.

ce trait d'esprit aussi franchement qu'Ella – ou en tout cas pas aussi tôt. Les parents de Madeleine sont pour leur part les moins enclins à se distancier des discordances qui viennent troubler l'ordre habituel des choses – et des mots. À l'élaboration du dire par le rire dont le père d'Ella est adepte, la mère de Madeleine préfère un cadrage linguistique et discursif plus traditionnel ; Madeleine ne participe d'ailleurs à aucun échange humoristique dans les données analysées. Très réfléchie, cette enfant analyse avec finesse tous les paramètres de son environnement, ce qui va lui permettre d'argumenter pour se justifier, en se servant d'outils linguistiques élaborés (Morgenstern & Sekali 1997, Morgenstern 2009, Morgenstern, Parisse & Sekali 2010, Sekali 2012). Mais elle ne crée ni ne semble percevoir le saugrenu. Sans chercher à élaborer un précis sur le concept d'humour²⁰⁰, nous avons fait nôtres les quatre paramètres retenus par Del Ré & Morgenstern (2009 : 6) pour identifier sa manifestation :

- a. *Le marquage de l'amusement chez les interlocuteurs (rire, sourire, autres manifestations).*
- b. *Un contexte favorable avec l'irruption d'une discontinuité.*
- c. *La connivence entre les interlocuteurs.*
- d. *L'intentionnalité chez le locuteur.*

La connivence que l'humour présuppose (cf., paramètre c.) pourrait en faire un outil pragmatique précieux pour transmettre et assimiler les formes de conventions socioculturellement acceptables, grâce au rapprochement intellectuel, mais aussi et peut-être surtout affectif (cf., Bariaud, *infra*), qui se cire :

Pour rire, il ne suffit pas de comprendre, il faut "adhérer affectivement" au sens que l'on saisit, se faire complice de l'humoriste dans la dérision qu'il met sous l'incongruité. (Bariaud 1992 : 50)

Le père d'Ella est le plus prompt à plaisanter avec sa fille, qui va d'ailleurs s'approprier « funny » avant tout autre adjectif (avec « hot », à 1;03), concept que les deux autres enfants ne lexicaliseront que bien plus tard (sous chapeau adjectival s'entend, cf., chapitre IV). Afin d'évaluer si cette préférence corrèle avec une récurrence dans le langage des parents, toutes les occurrences adjectives exprimant l'amusement ont été extraites du corpus. Les résultats, synthétisés dans le tableau ci-dessous (le nombre d'occurrences, toutes sessions confondues, est apposé à côté de chaque marqueur), indiquent que le père d'Ella est celui des adultes qui emploie

²⁰⁰ Pour quelques pistes intéressantes sur l'ontogenèse de l'humour chez les enfants d'âge préscolaire, voir par exemple Aimard (1988), Bariaud (1983) ou Del Ré (2003b).

« fun » et « funny » le plus souvent. La possibilité d'un lien entre la fréquence de l'input et l'apprentissage du lexique en contexte de dialogue spontané s'en voit renforcée.

MadLN	Sa mère	Ella	Son père	Lily A	Sa mère	Lily F	Obs
rigolo (4)	drôle (18) ²⁰¹ rigolo (7)	funny (13)	funny (48) ²⁰² fun (8)	funny (5)	funny (12) fun (1)	rigolo (2)	-

Nous allons analyser plus en détail une séquence tirée du corpus d'Ella, intéressante pour nous car elle est construite tout entière autour d'une propriété, qui va servir de moteur à l'échange. L'impact de l'input sera à nouveau évalué ; jusque-là, les parallèles établis entre le langage entendu et le langage produit par les enfants se sont limités à l'aspect segmental, le plus tangible certes, et qui a fait l'objet d'un nombre exponentiel d'études – les plus abouties aussi, peut-être. Mais l'input ne se limite pas aux marqueurs linguistiques : les modalités de communication globales engagées dans l'acte d'énonciation, au niveau du langage à proprement parler (i.e. segmental, extrasegmental et suprasegmental), mais aussi eu égard aux attitudes, stratégies discursives, locus de contrôle adoptés, sont susceptibles d'influencer les conduites des enfants. Nous avons vu que le père d'Ella était le plus prompt à se distancier des schémas de tutorat classiques, notamment en profitant des écarts qui surviennent en situation interactionnelle pour injecter de l'humour – et donc, créer une complicité qui ne peut qu'être propice aux apprentissages. Or dans la saynète reproduite ci-dessous c'est Ella (2;00.21) qui va prendre le contrôle de l'interaction en exploitant une discordance survenue dans le contexte extralinguistique (validant le critère b, *supra*). À l'instar de son père, elle va se servir de l'humour pour réguler et relancer le dialogue, lorsque celui-ci menace de se clôturer (ratifiant le critère d., l'intentionnalité).

Extrait 37. Séquence humoristique entre Ella (2;01) et son père, autour de la propriété [+ horrible]

<i>Ella (2;00.21) fait tomber le biscuit qu'elle est en train de manger.</i>	
1. Le père :	on no don't drop it !
2. Ella :	funny.
3. Le père :	no it's not funny.

²⁰¹ Parmi ces instances, 6 ont été produites lors des sessions précédant l'apparition des adjectifs dans le langage de Madeleine. Chez la mère de Madeleine, « drôle » est le plus souvent employé dans le sens de « non conforme à la norme », « singulier » (ex., « il a une drôle de couleur pour un cochon non ? » ; « regarde ce drôle d'animal ! »).

²⁰² Parmi ces instances, 9 ont été produites lors des sessions précédant l'apparition des adjectifs dans le langage d'Ella.

4. Ella :	funny.
5. Le père :	no playing with food's not funny.
6. Ella :	ho(rri)ble daddy.
7. %pho :	hɔbl dadɪ
8. Le père :	ho(rri)ble daddy ?
9. Le père :	I'm not a ho(rri)ble daddy !
10. Ella :	ho(rri)ble mummy.
11. Le père :	no mummy not ho(rri)ble !
12. %gpx :	fait non de la tête
13. Le père :	horrible Ella.
14. Ella :	ho(rrible) mummy.
15. Le père :	mummy not horrible !
16. %gpx :	fait non de la tête
17. Le père :	Ella horrible.
18. Ella :	daddy horrible.
19. Le père :	no you're not horrible !
20. Ella :	Ella nice.
21. %gpx :	fait oui de la tête
22. Le père :	Ella's nice that's right.
23. %gpx :	fait oui de la tête
24. Ella :	not Ella ho(rri)ble.
25. Le père :	not Ella ho(rri)ble.
26. %gpx :	fait non de la tête
27. Ella :	Flan ho(rri)ble.
28. %gpx :	fait oui de la tête
29. Le père :	oh Flan's not ho(rri)ble.
30. Le père :	oh poor Flan !
31. Le père :	poor Flan he would be very upset !
32. Ella :	Jimby ho(rri)ble
33. Le père :	oh Jimby's not ho(rri)ble !
34. Le père :	is he ?
35. Ella :	Ella ho(rri)ble.
36. Le père :	Ella's not ho(rri)ble.
37. Ella :	yyy.
38. Le père :	is Ella very good ?
39. Le père :	or is Ella...
40. Ella :	yeah !
41. Le père :	no !
42. Ella :	can I have butter ?

L'humour ne s'exprime et ne trouve son vrai sens que dans la relation avec l'autre. Il intervient dans les situations sociales, afin de produire des effets, amuser ou faire rire (...), et interindividuelles, [pour] favoriser la continuité de l'interaction. Ainsi, à travers l'humour, l'individu révèle sa capacité à s'adapter à une ambiance sociale, soit en produisant l'humour, soit en le reconnaissant comme tel. (Garitte & Legrand 2001, cités dans Del Ré 2003a : 83)

Dans cette saynète, Ella « produit des effets » amusants, et son père « le[s] reconnaît[s] comme tel[s] » (Garitte & Legrand, *id.*). Cette distribution des rôles, implicite dès le début de la séquence, est minutieusement respectée, ce qui va « favoriser la continuité de l'interaction » (*id.*). L'analyse détaillée que nous en proposons est linéaire :

- (1) Le père : on no don't drop it !
- (2) Ella : funny.

Le contexte polémique dans lequel se déploie cette séquence est propice à l'humour (critère b., contexte favorable à une discontinuité) : Ella lâche ou fait tomber son biscuit (il est difficile de déterminer si c'est un acte intentionnel ou une maladresse), acte qu'elle qualifie non sans quelque provocation de « funny » (soit un marqueur évaluatif, ou affectif²⁰³ dans la terminologie de Riegel, Pellat & Rioul 1994, puisque c'est le sentiment personnel de la petite fille qui est engagé dans ce court acte énonciatif). Cet énoncé holophrastique pourrait s'interpréter en langue adulte comme : « This is funny », « That is funny » ou « It is funny » (qui semble un peu moins bien fonctionner, cf., *infra*). Aucun marqueur fonctionnel n'est produit dans cette séquence²⁰⁴, d'où son aspect télégraphique (stade que Madeleine a pour sa part déjà dépassé au même âge) – hormis le marqueur de négation « not » (l. 24), qui doit quant à lui être précisé pour que l'énoncé puisse être interprété dans cette polarité-là. Il n'est donc pas surprenant que ni la copule (« élément purement relationnel et référentiellement vide », selon Riegel, Pellat & Rioul 1994 : 236-237), ni le pronom démonstratif – exophorique – « this » (non indispensable, strictement, à la compréhension de l'énoncé, puisque l'on devine que le commentaire porte sur le dernier événement survenu dans la situation de communication), ne soient spécifiés. « It » ne renvoie pas toujours à un élément récupérable dans le contexte linguistique

²⁰³ Dichotomie que nous n'avons pas reprise, la frontière entre les évaluatifs et les affectifs nous paraissant trop ténue, surtout dans ce type de données.

²⁰⁴ Des mots grammaticaux sont tout de même produits lors de cette session : *some* (33 occurrences), *more* (18), *it* (14), *my* (9), *and* (6), *that* (6), *in* (4), *out* (3), *you* (2), *me* (1).

(cf., « unspecified pronoun » Jespersen 1964 ; « non-referring pronoun » Quirk *et al.*, 1985 ; « dummy pronoun »). C'est en outre un marqueur assez neutre, qui ne laisse rien filtrer du point de vue de l'énonciateur eu égard au contenu propositionnel de ce qu'il présente : avec ce type de construction, un message purement informatif, sans prise en charge énonciative, peut être délivré. « This » et « that » traduisent pour leur part une présence énonciative plus franche ; on les oppose traditionnellement sur le degré de prise en charge qu'ils impliquent (pour résumer grossièrement, avec « this », l'énonciateur adhère au propos tenu, alors qu'avec « that », il instaure une plus grande distance, voire un franc désengagement avec celui-ci), ou de non-clôture/ouverture *vs* fermeture du débat. Aussi, si l'on cherchait à gloser en langue adulte l'énoncé holophrastique d'Ella, « this » pourrait sembler plus approprié que « it », l'implication énonciative d'Ella étant ici peu discutable ; de fait, en insufflant « funny » dans la conversation, elle crée une rupture avec le contexte linguistique (en changeant de thème discursif) et situationnel (en créant un hiatus entre son action, qui peut être vue comme offensive, et la légèreté, voire l'ironie de son commentaire), tout en manifestant son souhait de plaisanter.

(3) Le père : no it's not funny²⁰⁵.

(4) Ella : funny.

Son père n'adhère pas à cet humour et le dit sans détour (l.3). L'enfant maintient néanmoins son point de vue, et réitère implicitement l'invitation à partager son intention de rire en répétant « funny » (l.4). Ce partage d'intentionnalité (« shared intentionality²⁰⁶ », Tomasello *et al.* 2005, Tomasello & Carpenter 2007) serait au fondement même du langage humain ; fruit de la cognition sociale, il différencie l'homme de l'animal²⁰⁷, et notamment du primate, qui utilise pour sa part les quelques signes qu'il aura pu apprendre dans une fonction purement

²⁰⁵ « That » aurait très bien fonctionné dans ce contexte, en substitution à « it », pour marquer un désaccord avec le contenu propositionnel présenté (cf., *supra*).

²⁰⁶ "Shared intentionality, sometimes called "we" intentionality, refers to collaborative interactions in which participants have a shared goal (shared commitment) and coordinated action roles for pursuing that shared goal" (Tomasello *et al.*, 2005 : 10).

²⁰⁷ "human beings, and only human beings, are biologically adapted for participating in collaborative activities involving shared goals and socially coordinated action plans (joint intentions). Interactions of this type require not only an understanding of the goals, intentions, and perceptions of other persons, but also, in addition, a motivation to share these things in interaction with others – and perhaps special forms of dialogic cognitive representation for doing so. The motivations and skills for participating in this kind of "we" intentionality are woven into the earliest stages of human ontogeny and underlie young children's developing ability to participate in the collectivity that is human cognition" (Tomasello *et al.*, 2005 : 2).

instrumentale, pour satisfaire des besoins physiologiques. Ce partage d'intentionnalité peut se schématiser ainsi :

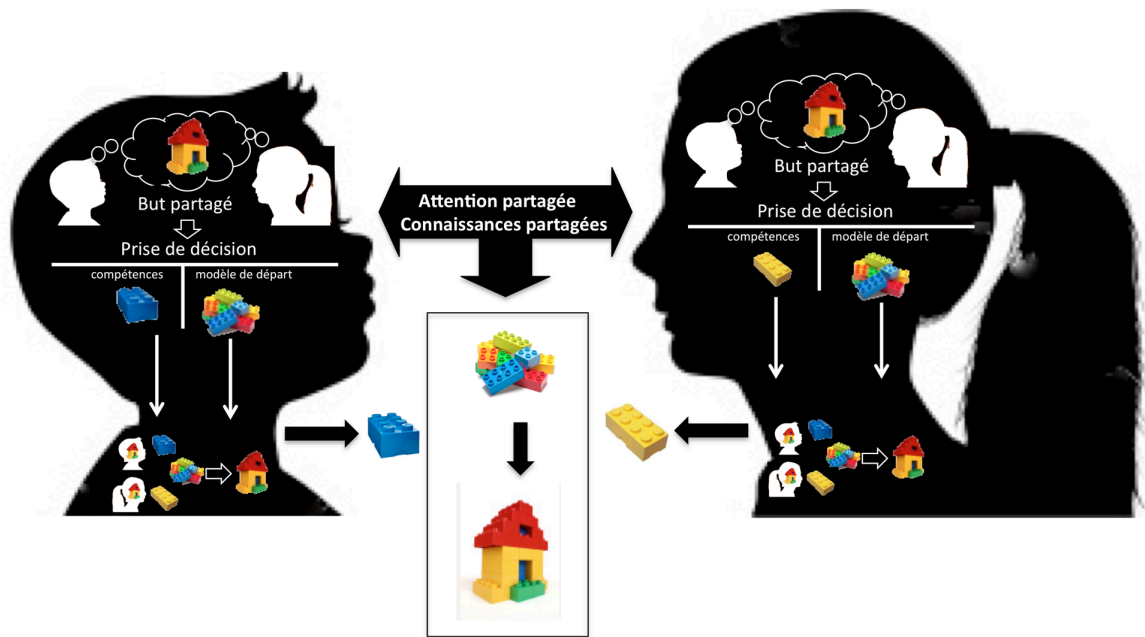


Schéma 7. Partage d'intentionnalité

- (5) Le père : no playing with food's not funny.
 (6) Ella : ho(rri)ble daddy.

Le père va justifier sa position antagoniste à celle de sa fille en explicitant la référence de « it » (i.e. « playing with food », 1.5) dans un énoncé générique (qui s'inscrit donc hors intersubjectivité) à valeur déontique, conférant une portée universelle à la règle sociale sous-entendue par son interdiction²⁰⁸ (i.e. « it's forbidden to play with food, which is why it's not funny »). Consciente de l'immutabilité de cette convention sociale ou en tout cas familiale, Ella va oser une mise en relation interdite, en associant « daddy » à « horrible ». Cet acte de langage inattendu lui permet, d'une part, de répondre – non sans quelque provocation – au second refus de son père d'entrer dans sa sphère (tout en essayant de préserver sa face, cf., théorie de Goffman 1967, reprise notamment par Brown & Levinson, *id.*) et d'autre part, de persévérer dans sa tentative de le rallier à sa cause. En même temps qu'elle transgresse une nouvelle règle (i.e. jouer avec la nourriture, puis insulter son

²⁰⁸ Pour une étude intéressante sur quelques stratégies de médiation employées par deux familles francophones (dont les enfants sont âgés de 1;07 à 3;0) en situation de conversation spontanée, voir Morgenstern & Preneron (2004).

père), elle change de stratégie pour tenter d'établir un rapport de connivence avec son interlocuteur : si elle s'appuyait jusque-là sur l'incongruité des événements extralinguistiques, elle va à partir de cet instant injecter du saugrenu à l'intérieur même du contenu propositionnel de ses énoncés, impulsant à cette conversation une tonalité neuve.

- (8) Le père : ho(rrri)ble daddy ?
 (9) Le père : I'm not a ho(rrri)ble daddy !

Naturellement, le père nie le couple {horrible, daddy} que son enfant a audacieusement formé, puisqu'il déroge aux conventions les plus élémentaires de respect (qui s'inscrivent elles aussi dans le cadre des règles sociales), et représente d'ailleurs dans son sens littéral un acte menaçant (« face-threatening act », Brown & Levinson 1987). Néanmoins, l'intonation exagérément marquée du père laisse deviner un certain amusement (homologuant le critère a., *infra*), qui traduit par ailleurs sa capacité à l'autodérision, condition *sine qua non* à l'humour (cf., Zazzo, préfaçant Bariaud, 1983). En outre, la reprise sans aucun redressement phonétique de la création de sa fille [hɔ̃bl] (pour « horrible ») témoigne d'une amorce de connivence, qui va devenir de plus en plus franche à mesure du déroulement de la séquence.

- (10) Ella : ho(rrible) mummy.
 (11) Le père : no mummy not ho(rrri)ble !
 (12) %gpx : fait non de la tête
 (13) Le père : horrible Ella.
 (14) Ella : ho(rrible) mummy.
 (15) Le père : mummy not horrible !
 (16) %gpx : fait non de la tête
 (17) Le père : Ella horrible.
 (18) Ella : daddy horrible.
 (19) Le père : no you're not horrible !

Selon le même schéma couplant « daddy » à la propriété [+ horrible] quelques tours de parole plus tôt, c'est à « mummy » à être associée à cette caractéristique peu enviable (l.10). Le père va bien évidemment là aussi remettre en question ce couplage, en alliant avec véhémence le geste à la parole (l.11 & 12), mais sans expliciter la copule, marqueur relationnel (ou « pivot », disait Braine, *id.*) non

essentiel à l'interprétation de cet énoncé. Ella ne la spécifie d'ailleurs pas non plus²⁰⁹, ce qui laisse deviner une influence interpersonnelle dans leurs conduites langagières, et démontre certainement l'adaptation de celles du père à sa jeune interlocutrice – se distinguant sur ce point précis des mères de Madeleine et Lily, qui n'ont pas recours à ce type de simplification (a)grammaticale. En guise de réponse à la nouvelle prétendue provocation de sa fille, le père va à son tour se saisir de la propriété de la controverse, qu'il va attribuer à Ella (l.13) ; il entre ainsi vraiment dans son jeu, allant jusqu'à lui subtiliser les outils linguistiques et pragmatiques qu'elle a créés (et validant par la même occasion le critère c., la connivence, le dernier qui nous manquait pour identifier l'humour). « Ella » est combinée à « horrible » à deux reprises, en alternant leur agencement syntagmatique : dans le premier cas (« horrible Ella », l.13), l'antéposition de l'adjectif tend à indiquer une relation préconstruite, évoquant une propriété inhérente ou en tout cas définitoire de l'entité modifiée, alors que dans le second (« Ella horrible », l.17), vraisemblablement une construction prédicative avec élision de copule, la mise en relation des deux concepts se fait en T₀ ; plus lâche, elle est circonscrite par le verbe (explicite ou implicite) qui impose, le cas échéant, ses contraintes aspectuelles, modales et temporelles sur les arguments qu'il met en relation (soit ici, « is », renvoyant donc au présent d'énonciation, sans précision d'ordre modal). Aussi, la force de la relation pourrait être temporisée en deuxième instance : à un trait permanent est opposée une propriété transitoire, attribuée en T₀ – conjecture qui se voit renforcée par l'intervention suivante du père, où la propriété prédiquée va tout bonnement être niée (cf., « no you're not horrible », l.19), laissant à entendre qu'il distille un *decrecendo* dans la force assertive prêtée à la relation < Ella, horrible >, au fur et à mesure du déroulement du dialogue. À « Ella horrible » (l.17), l'enfant rétorque : « daddy horrible » (l.18), construction sans force contrastive apparente avec « horrible daddy » (l.6) ; l'agencement syntagmatique des constituants est plus prosaïquement calqué sur le schéma entendu dans l'input, où « daddy » a été substitué à « Ella ». D'un point de vue général, le faible taux d'alternance observé dans nos données ne nous permet pas de tirer de conclusions significatives quant à l'acquisition de ce phénomène avant quatre ans, même dans les données francophones où la

²⁰⁹ La première occurrence du verbe « être » apparaît deux mois plus tard (à 2;03), dans une construction progressive qui exprime l'aspect imperfectif/atélique : « Jack is shouting loud » (reprenant les paroles d'une comptine), et il faudra attendre 3;09 pour que la copule soit spécifiée dans une construction copulative où c'est un adjectif qui tient lieu de prédicat : « she's not real ».

distribution de ces deux catégories au sein du syntagme nominal répond à des contraintes préférentielles bien régulées (largement documentées dans la littérature²¹⁰, ex., Abeillé & Godard 1999, Forsgren 1978, 2004, Fox & Thuilier 2012, Mehmet 1999, Nølke 1996, Thuilier, Fox & Crabbé 2012, Waugh 1977, Wilmet 1981).

- | | |
|----------------|---------------------------|
| (19) Le père : | no you're not horrible ! |
| (20) Ella : | Ella nice. |
| (21) %gpx : | fait oui de la tête |
| (22) Le père : | Ella's nice that's right. |
| (23) %gpx : | fait oui de la tête |
| (24) Ella : | not Ella ho(rri)ble. |
| (25) Le père : | not Ella ho(rri)ble. |

Après moult négociations, la saynète se conclut par un consensus, croit-on tout d'abord ; la proposition de médiation que constitue l'énoncé : « Ella nice » (l. 20) est ratifiée par Ella elle-même, qui acquiesce à sa propre déclaration (l. 21), et par son père, qui exprime son accord en reprenant à son compte l'énoncé de sa fille. Il l'insère cette fois dans une structure plus conventionnelle, étayée d'un marqueur rhétorique de consentement : « Ella's nice, that's right » (l. 22). Il hoche lui aussi la tête, ce qui permet de réguler et synchroniser l'interaction (Cosnier & Vaysse 1997), tout en renforçant l'orientation positive de la relation prédicative. Afin de s'assurer que la négociation a bien abouti, Ella nie à nouveau la relation < Ella, horrible> (cf., « not Ella ho(rri)ble », l. 24 – énoncé agrammatical que son père reprend pourtant tel quel, signifiant à nouveau la connivence affective qui l'unit à son enfant). « Horrible » et « nice » sont des adjectifs axiologiques appartenant tous deux à un même domaine sémantique ; ils sont issus de la catégorie générique de la propension humaine (cf., typologie de Dixon 1982, présentée au chapitre précédent). Ces deux marqueurs rassemblent un même faisceau de propriétés, mais alors que l'un incorpore les traits axiologiques dépréciatifs du domaine, l'autre est constitué de ses corrélats mélioratifs (+) – deux paramètres qui, lorsqu'ils sont présents conjointement (i.e. partage de sèmes + sèmes non partagés en opposition sur un axe gradué ou non²¹¹), constituent une antonymie pour Kleiber (1976), qui schématise ainsi cette notion :

²¹⁰ Voir Erwin (1966) pour une rétrospective des études consacrées à cette question avant les années 1960.

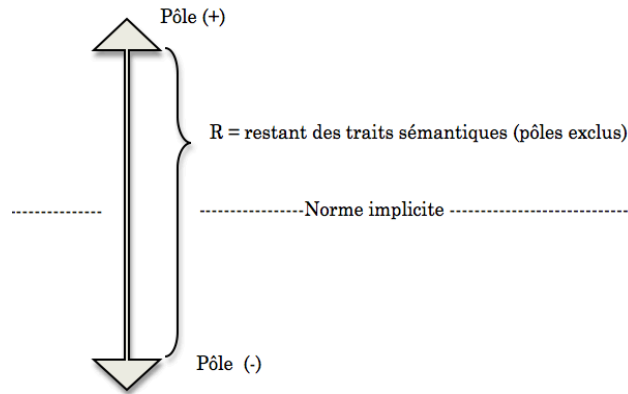


Figure 3 Relation d'antonymie (schéma adapté de Kleiber, 1976)

Les termes antonymiques s'opposent par-delà une norme implicite, dont la valeur varie selon les cas : consensuelle pour les adjectifs descriptifs (i.e., qui matérialisent une propriété « objective », vierge en principe de tout jugement personnel), elle est fonction des représentations, stables et non négociables, d'une même communauté linguistique ; subjective pour les adjectifs évaluatifs et affectifs (i.e., qui expriment une qualité emprunte d'une appréciation émotive plus ou moins intense), elle est déterminée par les représentations individuelles des locuteurs. « Nice » et « horrible » appartiennent évidemment à la deuxième catégorie ; la valeur de ce type de mots pourra éventuellement faire l'objet d'une négociation si les représentations des uns et des autres divergent de trop, jusqu'à trouver un terrain d'entente. Dans l'extrait analysé, ce cas de figure ne se produit toutefois pas : de fait, aucune demande d'éclaircissement (du type « what do you mean ? », « uh ? », etc.) n'est formulée, ni par Ella ni par son père ; « horrible » est avant tout un outil pragmatique par le biais duquel le rire peut se déployer.

- (26) Ella : Flan ho(rri)ble.
 (27) %gpx : fait oui de la tête
 (28) Le père : oh Flan's not ho(rri)ble.
 (29) Le père : oh poor Flan !
 (30) Le père : poor Flan he would be very upset !
 (31) Ella : Jimby ho(rri)ble
 (32) Le père : oh Jimby's not ho(rri)ble !
 (33) Le père : is he ?
 (34) Ella : Ella ho(rri)ble.
 (35) Le père : Ella's not ho(rri)ble.
 (36) Le père : is Ella very good ?
 (37) Le père : or is Ella...
 (38) Ella : yeah !

Alors que l'échange semblait se clôturer sur un double accord signifiant l'aboutissement des négociations et marquant souvent la fin d'une séquence dialogique, Ella va relancer la polémique en ouvrant le champ sémantique des bénéficiaires de la propriété, insufflant en même temps à la conversation un crescendo vers l'absurde (et réaffirmant par la même occasion son rôle d'orchestratrice dans cette conversation). L'adjectif mis en mouvement à l'ouverture de la séquence, devenu source d'élaboration humoristique, était initialement envisagé dans un sens quasi moral (pour rappel, Ella qualifiait son père d'horrible car il lui interdisait de jouer avec son repas). Il renvoie donc à des qualités intrinsèquement humaines. Or, à mesure de la progression de l'interaction, les traits sémantiques des entités modifiées sont de plus en plus conflictuelles avec ce marqueur, puisqu'ils passent de [+ humain] à [- humain], [- être vivant], et à [+ objet] : en effet, des membres de sa famille ([+ humain], donc), c'est au tour du chat, Flan [- humain, + être vivant], et enfin au doudou, Jimby [- humain, - être vivant]) de se voir attribuer cette qualité. L'intensité croissante du plaisir que chaque nouvelle association déclenche démontre que c'est bien à dessein qu'Ella, fine sémanticienne, sélectionne des entités en conflit toujours plus grand avec leurs présumés référentiels. De fait,

Le jeu de mot suppose une acquisition correcte du code, sous-tend cette acquisition, puis s'appuie dessus. Celui qui possède mal la langue en joue mal. (Yaguello 1981 : 13)

Or ces jeux ne sont pas anodins ; ils ont une fonction instrumentale et conditionnent le développement du langage, en ouvrant plus spécifiquement la voie et la voix (à et de l'enfant) à ses substrats pragmatiques (les premières acquises, selon ?) :

(...) l'enfant joue avec ces manipulations linguistiques pour avoir ce qu'il veut : au-delà de faire rire l'autre, il semble plutôt vouloir s'amuser, jouer avec les mots par simple plaisir, pour attirer l'attention de l'autre, ou même pour se moquer de lui. Mais c'est en jouant avec les mots, c'est grâce à ces manipulations métalinguistiques en dialogue, que l'enfant s'approprie une dimension pragmatique importante du langage et peut la redéployer dans d'autres activités langagières. (Del Ré «& Morgenstern 2009 : 12-13)

RÉSUMÉ & BILAN TRANSITOIRE

(...) ce double mouvement où je me porte vers le sens en tentant de me l'approprier, mais à la fois en sachant et en désirant (...) qu'il me reste étranger, transcendant, autre, qu'il reste là où il y a de l'altérité. Si je pouvais totalement me réapproprier le sens, exhaustivement et sans reste, il n'y aurait pas de sens. Si je ne veux absolument pas me l'approprier, il n'y a pas de sens non plus.
Jacques Derrida, Échographies de la télévision

Il a été montré au fil de ce chapitre que les enfants n'entrent pas dans le langage en se conformant d'emblée aux schémas adultes : le lexique dont elles se saisissent les mois subséquents à l'émergence des premiers mots conventionnels se distingue significativement de celui que leurs parents emploient dans le même temps. Bien que les stratégies communicatives favorisées par chacune des enfants observées soient singulières (Madeleine semble plutôt intéressée par la dénomination d'objets, alors qu'Ella paraît un peu plus encline à renforcer les relations interpersonnelles – et Lily a à deux ans un lexique déjà trop varié pour déterminer vers laquelle de ces deux conduites elle tend), toutes creusent les écarts avec les adultes en utilisant proportionnellement plus de noms qu'eux. L'hypothèse d'un biais précoce en faveur des noms en français et en anglais s'en trouve confortée, suggérant qu'une prédisposition perceptive et conceptuelle pourrait faciliter l'acquisition de ces termes. Ces propositions sont évidemment à prendre avec toutes les précautions nécessaires au vu de données somme toute assez restreintes dont on dispose ; elles ne sauraient en tout état de cause être généralisées, *a fortiori* à des enfants de langues naturelles autres que le français ou l'anglais. D'ailleurs, les résultats obtenus dans d'autres langues, où la répartition des catégories s'inverse au profit des verbes (Gopnik & Choi 1995, Tardif 1996), déstabilisent l'hypothèse d'une

systématique précedence conceptuelle des noms sur les prédicats (i.e. verbes et adjectifs), (Gentner 1982, Gentner & Boroditsky 2001, Givón 1984), et donc d'une inclination naturelle vers le « concret » – si tant est que l'on puisse considérer que les noms sont forcément plus concrets que les verbes ou les adjectifs (ex., « solitude » semble plus abstrait que « manger » ou que les couleurs ou les températures...). Plutôt que de corréler la précedence de l'un ou l'autre type de mot à sa classe lexicale, il semble peut-être plus approprié d'imaginer qu'elle soit indexée sur l'observabilité et l'image mentale générée par le marqueur, à la suite de Gillette *et al.* (1999) :

Gillette et al. (1999) offered a compelling explanation to account for which words (nouns or verbs) are acquired first. They provided strong evidence that learnability of a word is not primarily based on its lexical class but on the word's imageability or concreteness. The nouns are learned before most of the verbs because nouns are more observable than verbs. The imageability of a word is more important than the lexical class, and the most observable verbs are learned before the least observable nouns. (Yu, Ballard & Aslin 2005)

La supposition d'une prédisposition conceptuelle forte et d'une base prélinguistique universelle guidant les enfants dans leurs parcours est fortement ébranlée par nos échantillons. En outre, la stabilité de la répartition des catégories dans le langage adressé par les parents entre le premier et le quatrième anniversaire de leurs enfants ne nous permet pas de vérifier qu'un biais du nom existe chez eux, les premiers mois ou les premières années ; la préférence initiale de leurs enfants pour les noms n'est donc pas directement imputable à l'input. Enfin, comme présagé, les adjectifs émergent assez tard et le développement de la catégorie est plutôt lent. Ils sont deux fois plus usités en anglais qu'en français. Vers deux ans, son évolution se stabilise, en même temps que la composition du lexique des enfants commence à se calquer sur les répertoires adultes. Ces résultats confirment ce que nous avons déjà suggéré suite à quelques analyses d'énoncés enfantins, à savoir que les catégories grammaticales ne sont vraisemblablement pas données d'emblée à l'enfant. Elles ne se construisent pas à partir des catégories formelles et *a priori* de la grammaire traditionnelle, mais se constituent au contraire graduellement, pour les fonctions qu'elles remplissent en dialogue ; des prédispositions langagières, perceptuelles et cognitives uniques à l'homme, mais toujours tributaires des stimulations de l'environnement, œuvrent au bon déroulement de leur formation.

Conclusion & Perspectives

- Les baobabs, avant de grandir, ça commence par être petit.

- C'est exact ! Mais pourquoi veux-tu que tes moutons mangent les petits baobabs ?

Il me répondit : « Ben ! Voyons ! » comme s'il s'agissait là d'une évidence. Et il me fallut un grand effort d'intelligence pour comprendre à moi seul ce problème.

Et en effet, sur la planète du petit prince, il y avait comme sur toutes les planètes, de bonnes herbes et de mauvaises herbes. Par conséquent de bonnes graines de bonnes herbes et de mauvaises graines de mauvaises herbes. Mais les graines sont invisibles. Elles dorment dans le secret de la terre jusqu'à ce qu'il prenne fantaisie à l'une d'elles de se réveiller. Alors elle s'étire, et pousse d'abord timidement vers le soleil une ravissante petite brindille inoffensive.

Antoine de Saint Exupéry, Le Petit Prince

L'objectif principal de ce travail visait à lever quelques voiles sur les rouages des univers qui entourent l'émergence des éléments traditionnellement estampillés 'adjectifs' à partir des dialogues spontanés de quatre dyades d'enfants adultes en français et en anglais. Nous nous proposons par la même occasion de contribuer au débat de l'inné et l'acquis, et à participer aux réflexions entourant l'hypothèse de catégories conceptuelles prélinguistiques universelles, nervure du langage pour certains auteurs. Plusieurs points se sont détachés, que l'on a synthétisés à la fin de chaque étape. Afin d'éviter les répétitions, nous ne reprenons que ceux qui traduisent les réflexions et les questionnements que cette étude a globalement inspirés.

En guise de préambule, nous avons brossé un aperçu extrêmement condensé de l'histoire de la naissance de la catégorie adjectivale. La véritable épopée de son autonomisation, inscrite sur une période de deux mille cinq cent ans, nous a contraints à prendre des raccourcis abrupts ; l'objectif n'était pas de nous improviser historien des langues²¹². Plus concrètement, nous estimions qu'une meilleure connaissance des prémisses sur lesquelles repose la catégorisation des unités significatives des langues, vue par le prisme des adjectifs, nous aiderait à déterminer si ces découpages, peu consensuels si l'on en croit toute l'encre qu'ils font aujourd'hui

²¹² Nous renvoyons aux auteurs cités dans la bibliographie pour des reconstitutions fort éclairantes de l'histoire des catégories grammaticales, abordées sous différentes perspectives (ex., Auroux, Colombat, Rosier).

encore couler, pouvaient être exportés vers les idiolectes des enfants. Or ces catégories héritées de l'Antiquité ne sont fonctionnelles que si l'on accepte d'en épouser les contours – stricts et strictement – quitte à remodeler tout objet qui ne s'y conformerait pas. Un tel procédé implique, dans le cas de l'enfant, de lui attribuer des représentations déjà stabilisées. Les aspects théoriques ont constitué une part importante de ce travail car il nous a fallu au préalable résoudre le paradoxe de cette thèse, à savoir retracer l'émergence d'une catégorie dans un système qui n'en porte pas nécessairement la trace lors des premiers développements lexicaux. Dès lors, nous cherchions à évaluer s'il était juste d'attribuer à ces formes des fonctions du langage adulte, que justifieraient des connaissances élaborées transcendant les usages, ou s'il valait mieux considérer les productions de l'enfant dans leur formulation d'origine, avec une logique qui leur est propre. Après examen des données, il est ressorti qu'il paraissait hasardeux d'attribuer à l'enfant des compétences adultes au vu de l'organisation sémantique, syntaxique, discursive et pragmatique de ses premiers énoncés, visiblement très éloignée des schémas de l'input. Ceci nous a conduit à choisir une approche (pluri)théorique suffisamment souple pour se confronter aux variations d'usage, sans implication d'ordre téléonomique.

Les premières esquisses d'adjectifs que les enfants de nos données créent peu avant le milieu de leur seconde année de vie n'ont pas de fonction conventionnelle, au sens que ces items ne modifient pas explicitement un nom. Ils sont utilisés holophrastiquement, sans que la forme ne coïncide toujours avec sa signification/fonction. Des premières traces du lexique adjectival sont également perceptibles dans des schémas synthétiques, où le marqueur n'a pas nécessairement un contenu sémantique plein (ex., Madeleine, *infra*, l.1-6 : le couple {*petit* + N} semble constituer une dénomination connotée affectivement, mais sans réelle contingence de taille ou d'âge). Les enfants se constituent ainsi un stock d'expressions schématiques, qui se désolidariseront lorsque les items qui y sont agglutinés auront été entendus dans des contextes suffisamment variés. Des schémas généraux pourront être abstraits, par analogie avec d'autres marqueurs de même forme et/ou signification (l.1-9), et par contraste avec d'autres unités lexicales – d'où la formation de paradigmes (l.10) :

Tableau 30. Déroulement chronologique des dix premières occurrences de « petit »²¹³

1. Madeleine (1;07.15)	<i>petite poule</i>	[ə ti pulə]
2. Madeleine (1;07.15)	<i>ə petit poussin</i>	[ə pti pisœ]
3. Madeleine (1;07.15)	<i>petits poussins</i>	[pəti pisœ]
4. Madeleine (1;09)	<i>un autre petit brun</i>	[œ ɔtə tibœ̃]
5. Madeleine (1;09)	<i>petit ti veau</i>	[pəti ti vo]
6. Madeleine (1;09)	<i>ə petit écureuil</i>	[ə pəti kəʒœj]
7. Madeleine (1;10)	<i>petit pain hamburger</i>	[pəti pœ bœgœʁ]
8. Madeleine (1;10)	<i>petit chat noir</i>	[pəti ʃa nwaʁ]
9. Madeleine (1;11.15)	<i>il a perdu te [ʔ] le petit caillou</i>	[la pɛdy tə lə ti kaju]
10. Madeleine (1;11.15)	<i>grand chaise ah un petit chaise</i>	[gra ʃɛz a œ piti ʃɛz]

Ce processus rappelle celui que Tomasello (1992) a décrit pour les verbes, "*the major point in children's transition to adultlike grammar competence*" (*id.* : 7, en écho à Bloom : "*the verb is the real hero in determining what children learn about language structure*", 1978 : 1) : appris dans un premier temps en bloc avec leurs constituants, tout en évoluant de manière autonome dans le stock de schémas que l'enfant s'est constitué, ils se décomposeront par analogie avec les autres formes qui présentent des similarités perceptuelles et/ou conceptuelles. À l'instar de nombreux auteurs, Tomasello suggère que les verbes soient le point d'entrée dans la syntaxe du fait qu'ils permettent d'élaborer des propos sur les entités préalablement utilisées seules, et d'expliciter le lien entre des actants auparavant combinés par parataxe. Il semble que des parallèles peuvent ici être tracés avec les adjectifs, qui pourraient eux aussi symboliser ce premier pas vers l'entrée dans un langage plus élaboré, une première « mise en bouche » de la prédication, si l'on veut (en admettant à la suite de Danon-Boileau & Morgenstern, *op.cit.*, que la prédication ne matérialise pas *stricto sensu* un processus, mais que ce procédé puisse aussi renvoyer à des mises en relation plus générales). De fait, lorsque l'enfant commence à spécifier des propriétés d'objets préalablement désignés sans autre support, il manifeste le désir d'étayer son propos. Le besoin d'entrer alors dans un système communicationnel plus élaboré se fait jour. Au reste, dès lors que la période des énoncés à un mot est révolue et que les adjectifs apparaissent en co-occurrence avec un nom (vers 1;10), le langage des enfants que l'on a observées prend un nouvel essor. Vers deux ans, la composition de leur lexique se calque sur celle de

²¹³ Voir Kilani-Schoch & Xanthos (2012) pour une étude approfondie de ce marqueur dans le langage de deux enfants français âgés de 1;06 à 2;11.

l'input, en même temps que l'évolution des adjectifs (qui fût toujours discrète) se stabilise.

L'importance de l'environnement et plus spécifiquement du langage adressé à l'enfant ont généreusement été soulignés tout au long de ce travail. Très tôt, un certain mimétisme est perceptible entre le comportement des enfants et de leurs parents : Madeleine et sa mère, très attachées à appréhender leur univers en conformité avec leurs représentations des normes – linguistiques et sociales, les deux étant nécessairement liées – ont un langage soutenu, avec peu d'écarts (phonologiques, sémantiques, syntaxiques ou pragmatiques). Le développement linguistique de Madeleine est d'ailleurs très rapide, beaucoup plus que celui des autres enfants observées dans le cadre de cette étude, ou du projet ColaJe. Ella et son père sont pour leur part plus enclins à se distancier des schémas attendus ; tous deux se réapproprient respectivement leur langage, dans une dynamique interpersonnelle qui prend tout son sens lorsqu'on les observe. Leur répertoire est moins descriptif que celui de la dyade francophone : ils favorisent un lexique plus évaluatif, traduisant pourrait-on postuler un attachement particulier aux relations interpersonnelles (cf., nombreux adjectifs à valeur hypocoristique). De façon analogue, la mère de Lily et l'observatrice française utilisent respectivement plus d'adjectifs évaluatifs et descriptifs. Il se pourrait donc que ces particularités soient en partie corrélées à ces deux langues – mais l'observatrice n'ayant pas de lien de parenté avec Lily, il semble naturel qu'elle s'appuie moins sur l'affect pour communiquer avec l'enfant. Le développement linguistique moins rapide de Lily nous a régulièrement contraints, sinon à l'exclure, tout du moins à la citer moins souvent que ses deux congénères. Le peu d'adjectifs extraits de ses données, surtout en français, nous a privés de commentaires fréquents eu égard au développement de son lexique. Il est toutefois intéressant de noter que Lily est la seule à utiliser une marque « émergente » (au sens ou Clark, 2001, l'entend) sur un adjectif : sa flexion en [-s] de « pink » pour marquer le pluriel témoigne d'un véritable travail d'analyse et de réanalyse grammaticale. La liberté créative dont s'arroge l'enfant en situation d'interlocution, recherchant avant tout l'expressivité – au détriment, parfois, de la grammaticalité – est toute entière symbolisée dans ce type de construction, non extraite de l'input mais au demeurant fort cohérente.

Les inventaires que Madeleine, Ella et Lily se constituent s'étaient autour d'items qui renvoient à des concepts aux attributs perceptuels saillants, appréhendables à travers la vue, le toucher ou le goût (cf., *chaleur, couleur, forme, qualités gustatives*). Dans le même temps, leurs parents utilisent un lexique plus abstrait (ex., Père d'Ella : *cheeky, silly, naughty* ; Mère de Madeleine : *facile, jolie, mieux*). Bien qu'enfants et parents évoluent dans le même environnement et que leurs conversations s'agencent autour des mêmes thèmes, les propriétés qui les touchent et qu'ils choisissent de restituer leur sont spécifiques. Ces marqueurs grâce auxquels il leur est permis d'inscrire leur subjectivité dans le dialogue et de s'y positionner co-énonciativement, sont donc des révélateurs particulièrement efficaces de leurs univers intérieurs, peut-être plus encore que le lexique nominal, qui pourrait présenter moins de variations du fait que son choix est fortement corrélé à la situation d'énonciation.

Si ce parcours a révélé certaines analogies entre les usages des uns et des autres, qui semblent trouver leur motivation dans l'expérience sensorielle et dialogique, il a surtout mis en lumière des différences trop importantes pour nous permettre de corroborer l'hypothèse d'un stock universel de catégories, prélinguistiques et/ou conceptuelles – ou d'universaux linguistiques de manière plus générale. Il paraît toutefois important de rappeler que la faible fréquence des marqueurs sur lesquels nos analyses se basent, et la part conséquente de spéculation que l'on engage lorsque l'on essaie de corréler niveaux linguistiques et représentations mentales, nous privent de généralisations trop strictes. Afin de mieux comprendre les processus d'appropriation de ces premiers inventaires, il serait intéressant de sonder à présent le lexique nominal, en comparant plus spécifiquement les propriétés que les uns et les autres choisissent d'en restituer ; il serait aussi pertinent d'aborder plus spécifiquement l'axe structurel, en testant notamment la saillance perceptive des items dans l'input, ainsi que la diversité des contextes syntaxiques dans lesquels ils sont présentés à l'enfant (diversité qui pourrait favoriser l'acquisition du lexique, ainsi que l'ont montré, sur les verbes, Lederer, Gleitman & Gleitman 1995, Lidz 1998, Naigles, Fowler & Helm 1992, Naigles & Hoff-Ginsberg 1998, Braine & Brooks 1995, Maratsos & Deák 1995). Enfin, nous espérons surtout avoir pu contribuer à travers ce travail à ouvrir

toujours peu plus les perspectives de recherche, en ayant notamment montré à quel point l'étude du lexique adjectival pouvait être riche d'enseignements.

Même les plus blasés des esthètes devraient rester stupéfaits devant l'extraordinaire ingéniosité, la finesse et l'efficacité du système qui préside chez les bébés, à l'acquisition du langage.

Bénédicte de Boysson-Bardies (1998)

Annexes

ANNEXE I

Rétrospective de l'Histoire de l'Adjectif de l'Antiquité aux Temps Modernes

Afin de mieux cerner les tenants et les aboutissants de l'activité de classification, une brève rétrospective de la formation la catégorie adjectivale en Occident est proposée ici ; nous ne prétendons pas à l'exhaustivité : il s'agit de synthétiser près de 2500 ans de réflexions aussi éclectiques que profondes – et certainement complexes pour le lecteur moderne non averti que nous sommes – en quelques pages. Néanmoins, cette synthèse, si elle est partielle, s'avère très utile pour circonscrire plus méthodiquement les adjectifs de notre corpus, on le verra.

1.1. Premières réflexions autour des catégories en Grèce Antique

Si en 2000 av. J.-C. les comptables des palais de Mycènes fragmentaient déjà leurs scripts (retranscrits sur des ardoises au moyen de signes syllabiques) de traits verticaux, ils n'avaient sans doute aucunement conscience des conséquences possibles d'une telle segmentation. Il a fallu attendre mille cinq cents ans encore pour voir émerger une vraie réflexion quant à une catégorisation des unités des langues. Hermogène (V^e s. av. J.-C.) contribua significativement à la genèse de cette pensée : l'*ónoma*²¹⁴ serait la plus petite unité langagière significative – ce que son condisciple Platon, sans doute un des précurseurs des futures parties de discours, va reprendre et étayer (dans le *Cratyle* et le *Sophiste*). Il définit alors deux ensembles, l'*ónoma* et le *rhēma*²¹⁵, formant conjointement le *lógos* – que l'on peut traduire par *nom/sujet/thème*, *rhème/prédictat*, et *phrase/énoncé/discours*, respectivement²¹⁶. Le

²¹⁴ Correspondant en fait au lexème.

²¹⁵ Le nom est donc antérieur au verbe dans la genèse des catégories. Les adjectifs sont au départ inclus dans le *rhēma*, puis seront assimilés aux *ónoma*, pour devenir une catégorie indépendante au Moyen Âge.

²¹⁶ Avec évidemment des nuances de sens anachroniques significatives.

rhème peut être régenté par un verbe bien sûr, mais aussi par un adjectif. Platon, qui établit là les prémisses de la pensée métalinguistique, avait bien compris que le langage ne peut se résumer à une concaténation plus ou moins aléatoire de mots ou de groupes de mots : « des noms seuls énoncés de suite ne forment jamais un discours, non plus que des verbes énoncés sans nom » (Théorème de Platon, dans le *Sophiste*²¹⁷). Il va en outre réfuter la thèse sophistique selon laquelle les *ónomata* auraient une forme phonétique reflétant leur signification²¹⁸ – ce que Saussure (1916) va, on le sait, réfuter, en démontrant l'arbitraire du signe –, et le *lógos* aurait nécessairement valeur de vérité :

Tu sais ce qu'est le langage : il n'y a rien que toujours il ne signifie, ne tourne, ne retourne ; et il est double, vrai tout comme faux » (Platon, 408 – c. av. J.-C., cité dans Laurent 2011).

D'ailleurs, selon Laurent :

*Traduire [lógos] (...) par « langage » est réducteur puisque cela laisse entendre qu'il s'agit simplement d'un code que l'homme utiliserait pour se faire comprendre ; ce code est étudié notamment par **la linguistique qui cherche à en comprendre les règles de fonctionnement (comme on étudierait la communication animale)**. Le *lógos* n'est pas seulement un langage, **une sorte d'instrument autonome et rigide (comme le fameux « langage » des abeilles dont « la danse en huit » permet de transmettre des informations précieuses pour la récolte du miel)**, mais aussi l'apparition de la signification que nos mots mettent en lumière. (id., 2011 : 9, ns soul.)*

Loin de prétendre maîtriser les concepts antiques, mais ne faisant qu'en survoler quelques-uns en dilettante, les arguments de cet auteur semblent en tout état de cause peu pertinents. Bien sûr, "langage" n'est qu'une traduction approximative de "lógos" – comment deux concepts aussi anachroniques pourraient-ils être analogues ? Qui plus est, il faudrait que l'auteur définisse ce qu'il entend par "langage", étiquette ô combien vague et multiréférentielle à la fois... Si l'on considère à la suite de Rondal que le langage est une « fonction complexe qui permet d'exprimer et de percevoir des états affectifs, des concepts, des idées au moyen de signes acoustiques ou graphiques » (Rondal 1981), ce vecteur de communication interhumaine apparaîtrait

²¹⁷ Traduction Emile Chambry, disponible sur : <http://beq.ebooksgratuits.com/Philosophie/Platon-sophiste.pdf>

²¹⁸ Cf., la fameuse discussion dans le *Cratyle* de Platon entre Cratyle, qui défend une thèse « naturaliste » (i.e., mots imitent leur référence extralinguistique), Hermogène, une thèse « conventionnaliste » (i.e., les mots et leur référence sont le fruit d'une convention), et Socrate qui réfute l'extrémité de ces deux positions).

alors, plutôt, comme un outil fondamentalement dynamique et multinivelé, à l'opposé de cet « instrument autonome et rigide » (*sic*) décrit par l'auteur.

Aristote, disciple de Platon, va quant à lui préciser la notion de *rhēma*, et lui assigner la marque du temps²¹⁹ : « c'est ce qui ajoute à sa propre signification celle du temps » (*Catégories. II.*, trad. Tricot 1997 : 92). Le *rhēma* renvoie à l'essence même de l'être ; le verbe "être", s'il n'est pas explicité, peut toujours être reconstitué de façon latente (p. ex., *Le bébé pleure => Le bébé est pleurant ; Un jeune enfant => L'enfant est jeune*). D'ailleurs, le verbe n'est pas obligatoire, et lorsqu'il est spécifié, il prend une valeur marquée qui signifie que la proposition est vraie (i.e., « il est vrai que », Verrac 2006). Le *rhēma* a donc pour fonction non pas d'attribuer un prédicament à l'*ónoma*, mais d'affirmer son existence même (p. ex., *Le bébé est triste* renvoie à l'existence même du bébé). Aristote développe par ailleurs une autre notion qui influencera significativement les réflexions métalinguistiques ultérieures : celle de *ptóti*s (ou « cas »), désignant tout nom ou verbe qui n'est pas au nominatif et à l'indicatif, respectivement (Lallot 1988 : 15). En outre, Aristote définit l'*epitheton* (la *Rhétorique*, livre II, ch. III), qu'il considère comme un élément surajouté (i.e., fournissant une information superflue, et pouvant même alourdir la prose de par une utilisation outrancière, en l'ornant de traits poétiques parfois malvenus²²⁰) – donc, à utiliser avec parcimonie et pertinence : « l'*epitheton* est un assaisonnement qu'il ne faut pas servir comme plat principal » (Aristote, cité dans Lallot 1992 : 26). Sont inclus dans l'*epitheton* des éléments tout à fait hétéroclites, tels que les adjectifs épithètes, évidemment, mais aussi les compléments du nom, les appositions, etc. (i.e., tout ce qui peut « amplifier le signifiant », Lallot *id.* : 26). Enfin, notons la distinction qui est faite entre la *qualité* (*poíon*) et la *substance* (*ousía*, parfois traduit par *essence*), en lien direct donc avec la fonction du *rhēma*, qui sert à exprimer l'essence de l'*ónoma* (ms soul.) :

*Telles choses sont dites des êtres parce qu'elles sont des **substances**, telles autres parce qu'elles sont des **déterminations de la substance**, telles autres parce qu'elles sont un **acheminement vers la substance** ou au contraire des **corruptions de la substance**, ou parce qu'elles sont des **privations, ou des qualités de la substance**, ou bien parce qu'elles*

²¹⁹ Dès lors, la séparation des adjectifs de cet ensemble semble inévitable. Pour l'heure, tous les types de prédicats ou attributs du verbe "être" restent inclus dans le *rhēma*, ceci quelle que soit leur fonction (p.ex., N [V-*être*] *professeur/grand/de bonne famille*, sont tous des *rhēma*).

²²⁰ Ce que répéteront de nombreux auteurs, bien des siècles plus tard.

sont des causes efficientes ou génératrices, **soit d'une substance, soit de ce qui est nommé relativement à une substance**, ou bien parce qu'elles sont des négociations de quelqu'une **des qualités d'une substance** ou des négociations de la substance même. (Aristote, *Métaphysique*, cité dans Verra 2006 : 4)

C'est donc bien la substance qui est l'objet d'étude privilégié, preuve en est la répétition abondante (neuf occurrences !) du terme dans ce court extrait. Les autres éléments de la phrase servent à préciser cette substance, ou se définissent en regard d'elle. Aristote précise que si la *qualité* est prédicable et donc attribuable à la *substance* (l'inverse n'étant pas possible), elle ne peut pas la définir *stricto sensu* – les deux éléments ne se situent donc pas dans une relation d'identification. Autre fait significatif, il précise que la *qualité* est gradable, mais pas la substance (Aristote, les *Catégories*, cité dans Goes 1999 : 12). Notons que le terme de 'qualité' chez les philosophes et grammairiens gréco-latins est parfois ambigu et a plusieurs acceptations²²¹. Nous nous efforcerons de ne parler que de la 'qualité référentielle', opposable à la 'substance', puisque ce qui nous intéresse est la formation de la catégorie adjectivale – qui va essentiellement se caractériser, jusqu'au XVIII^e siècle, par une différenciation graduelle d'avec le nom.

Aussi bref fut-il, ce modeste survol de quelques-unes des réflexions de Platon et d'Aristote montre à quel point ils auront révolutionné les idées, de leurs contemporains bien sûr, mais aussi, fait bien plus significatif encore, des chercheurs actuels qui, 2400 ans plus tard, continuent très largement encore de s'inspirer de leurs idées. N'est-ce pas Aristote qui a identifié la dépendance de l'adjectif au substantif et sa gradabilité intrinsèque, traits qui restent à ce jour encore typiques de la catégorie ?

Quelques décennies plus tard, les Stoïciens développent les catégories d'Aristote²²². Cinq ensembles émergent alors :

1) les *noms propres*

²²¹ Monique Verrac (2006) en a fait une synthèse très intéressante, depuis l'Antiquité jusqu'au XVIII^e siècle, dans les grammaires anglaise.

²²² Certains auteurs en reconnaissent deux (le *nom* et le *verbe*), d'autres trois (avec les *conjonctions* en plus, définies négativement comme tout ce qui n'est ni nom ni verbe), voire quatre (avec l'*arthron*, i.e., « articulation ») (cf., Lallot 1988 : 15).

- 2) les *appellatifs* (i.e., *noms communs*)
- 3) les *verbes*
- 4) les *articles*
- 5) les *conjonctions*

De la contribution stoïcienne à la théorie des parties du discours, on peut dire sommairement qu'elle a consisté en une reprise, un élargissement et un remodelage sur critères à la fois formels et sémantiques de la liste aristotélicienne. (Lallot, id., 16)

Puisque nous nous intéressons au domaine nominal plus spécifiquement, notons simplement que les *noms* ont été subdivisés en deux sous-ensembles, qui resteront, dès lors, toujours distincts (explicitement ou implicitement) ; nos *adjectifs* se situent dans les *appellatifs*. L'apport des Stoïciens a été considérable de par cette réorganisation, ainsi que par la mise en lumière des concepts de *topos péri phones* (que l'on pourrait rapprocher du *signifiant* de Saussure), et de *topos péri semainomenon* (faisant écho son *signifié*).

1.2. La grammaire antique de Denys Le Thrace

Quelque deux siècles plus tard, Denys le Thrace (dans la *Technè*) reprend et développe ces 'catégories' que les philosophes antiques avaient définies. Il propose un nouveau découpage, avec cette fois huit ensembles :

- a. les *noms* (*propres* et *appellatifs*)
- b. les *verbes*
- c. les *participes*
- d. les *articles*
- e. les *pronoms*
- f. les *prépositions*
- g. les *adverbes*
- h. les *conjonctions*

Les *noms* sont déclinés en vingt-quatre sous-ensembles, hiérarchisés, caractérisés par leurs valeurs sémantiques particulières, uniquement, d'où des ensembles où *substance* et *qualité* cohabitent de bonne grâce. Les *ónoma epitheton* arrivent en troisième position, après les *noms propres* (désignant une substance 'particulière') et les *appellatifs* (ou substance 'commune'). Aristote et Denys le Thrace prennent tous

deux en compte l'étymologie du mot « epitheton » ; chez Aristote, la focalisation est d'ordre rhétorique : c'est un élément *surajouté*²²³. Denys le Thrace s'intéresse quant à lui à sa place dans la phrase : il est littéralement à côté du nom (i.e., *epi*) ; il exprime l'éloge ou le blâme²²⁴.

L'adjectif (epitheton) est (le nom) qui est adjoint (epi... lithémenon) (...) aux noms propres et aux appellatifs et qui exprime un éloge ou un blâme. Il peut relever de trois domaines : de l'âme, du corps, de ce qui est extérieur. De l'âme, comme 'tempérant', 'débauché', du corps, comme 'rapide', 'lent', de ce qui est extérieur, comme 'riche', 'pauvre'. (Denys le Thrace, la Technè, traduction Lallot 1992 : 26).

L'épithète est donc présentée comme un sous-ensemble de l'*ónoma* (cf., *ónoma epitheton*). Et, chez Aristote, nos adjectifs étaient assimilés au *rhēma*. Ces traits originellement partagés avec les *noms* et les *verbes* continueront à teinter durablement la catégorie, avec plus ou moins d'intensité selon les membres ; cette double appartenance initiale permet déjà de prédire d'un certain continuum transcatégoriel.

Le fait qu'une unité migre ainsi graduellement vers une nouvelle catégorie, voire vers une nouvelle zone du lexique, aura pour conséquence qu'elle conservera souvent, en s'intégrant à un nouveau paradigme, certains attributs de sa catégorie d'origine et certaines particularités du sémantisme de l'unité source. (Bouchaddakh & Dostie 2007)

Outre une réflexion (bien indispensable²²⁵) sur le concept de catégorie, notre visée est d'identifier plus spécifiquement les membres de la catégorie adjectivale – typiques et surtout périphériques, puisque ce sont ceux-là qui peuvent parfois être problématiques. Or, eu regard à la nature fondamentalement plastique de cet

²²³ *Epi* signifie "en plus", "de surcroît" ; *thetos* < *tithēmi* : "placer" ; *epithetos* : "ajouté" et de manière dérivée, "étranger, feint".

²²⁴ Cette dichotomie est probablement issue des notions de 'bien' et de 'mal' issues de la mythologie grecque : ainsi, la loi du Talion classe certains actes répréhensibles dans le bien, s'ils sont justifiés ; Cf., Oreste tuant sa mère pour venger l'assassinat de son père, qu'elle a commandité (cf., Lallot 1992).

²²⁵ « La conclusion optimiste [de l'activité de catégorisation grammaticale] (...) consiste à affirmer qu'en matière de catégorisation grammaticale, **ce n'est pas la réponse qui compte, mais la démarche qui y conduit**. De fait, sauf peut-être dans une perspective interlingue, **il est somme toute peu intéressant de savoir que tel mot est un nom**, tel autre un adjectif, que telle séquence assume la fonction de complément de verbe, telle autre celle de complément circonstanciel. En revanche, **il est intéressant de discuter les raisons ayant motivé ces étiquetages, et, plus encore, les hésitations** que l'on peut avoir à classer telle ou telle occurrence dans telle ou telle catégorie. Dès lors que les catégories des grammairiens ne sont plus ressenties comme imposées de l'extérieur, comme des vérités intouchables, avec tout l'arbitraire que cela suppose, et qu'on autorise chacun, avec ses propres moyens, à devenir grammairien de sa propre langue, les activités de catégorisation grammaticale acquièrent un intérêt certain, ce d'autant plus qu'on accepte de les penser sur le mode du prototype, et que la réponse puisse prendre la forme d'un « on ne sait pas » (Dal 2005 : 108 ; *ns soul.*).

ensemble, il nous est permis d'anticiper la complexité de la tâche, et du résultat nécessairement subjectif de toute classification, quelle qu'elle soit.

Les philosophes et les grammairiens de l'Antiquité, sensibles aux questions d'ordre métalinguistique, ont peu à peu réfléchi à des analogies formelles et fonctionnelles entre les unités langagières. De là, ils ont tenté de les grouper en ensembles qu'ils voulaient logiques et les plus homogènes possibles, en fonction de critères variables – d'où des catégories assez disparates, selon les auteurs. Ces réflexions ne pouvaient manquer de naître chez des philosophes assoiffés de mieux comprendre le monde, ses origines, la vérité – *de tout et dans tout* – et de les conduire à des catégorisations, nécessaires pour comprendre les possibilités d'association des divers items, et les enseigner (activité qui occupe une grande place, pour certains).

Que le problème fût celui de son origine, de son adéquation au réel, des conditions du dire vrai ou du dire bien, l'examen des mots et des phrases grecs devait (...) mettre [les philosophes présocratiques et les sophistes] sur le chemin de la découverte des catégories de la grammaire. (Lallot 1988 : 13)

Un classement aristotélien essentiellement binaire, entre *nom* et *verbe*, a servi de tremplin aux catégorisations ultérieures. Des ensembles de plus en plus finement dessinés ont été proposés, qui n'auront de cesse d'être modulés au fil du temps et en fonction des approches théoriques – philosophiques, (onto) logiques, sémantiques, morphosyntaxiques, cognitives... Le *nom* et le *verbe* en resteront d'inébranlables piliers ; les autres catégories seront toujours plus ou moins appréhendées en regard de ces jalons. Nos *adjectifs* ont tout d'abord été associés au *rhème* du fait qu'ils questionnent l'existence du *nom*, disait-on. Puis, les analogies formelles de l'*adjectif* et du *nom* ont rapproché ces éléments. À l'aube de l'*Anno Domini*, on parle d'*épithètes* et de *qualité*²²⁶ ; le terme 'adjectif' n'est pas encore né. Nos adjectifs n'ont pas encore d'ensemble qui leur est propre, mais leur dénotation particulière (i.e., la *qualité*, s'opposant à la *substance*) ainsi que leur gradabilité est clairement établie.

²²⁶ On est loin de trouver dans ces *épithètes* et ces *qualités* des seuls adjectifs ; ainsi, les compléments du nom, les subordinées relatives (i.e., quasiment tout ce qui peut modifier un substantif) sont également incluses dans ces ensembles.

1.3. La Tradition Latine : La naissance de l'*Adiectium*.

Quintilien (1^{er} s. ap. J.-C.) réfère aux épithètes par le terme d'*adpositum* ; l'information véhiculée n'est, là aussi, pas capitale. L'*adpositum* et le nom propre sont souvent substituables : ils sont alors en construction antonomastique (ex., Denys Le Grammairien). Ce sont en ce sens des fioritures pouvant certes étoffer le discours, mais à utiliser néanmoins avec parcimonie, au risque sinon d'une surcharge peu heureuse. En bref, rien d'extraordinairement nouveau par rapport à Aristote.

Apollonius Dyscole (IIe s ap. J.-C.) a quant à lui une autre approche de leur fonction : il souligne le rôle discriminant de ces items utilisés avec des noms propres.

les noms propres sont exposés à l'homonymie et l'ambiguïté qui en résulte n'est levée que par l'adjonction au nom d'un adjectif²²⁷ qui s'applique à lui (...); les noms se trouvent ainsi affranchis d'un sens qui les faisait référer à plusieurs personnes. (Apollonios, traduit dans Lallot 1992 : 31

Après une longue et paisible existence, la fonction non informative des substances dites secondaires commence donc à s'essouffler ; non loin de dupliquer le nom (ex., d'Aristote : *le lait blanc, le vin est liquide*), elles le préciseraient, le désambiguïseraient, établiraient sa référence dans un ensemble 'homonymique' en « corrige(ant) son infirmité » (Lallot 1992 : 32) (i.e., sa valeur faiblement référentielle, son extension maximale...). Il note à la suite d'Aristote que l'*ónoma* exprime l'*ousía* (i.e., *essence/substance*), mais également des *qualités*²²⁸, qui sont soit *inhérentes* (p. ex., la qualité d'être nommé pour les noms propres) soit *accidentelles* (i.e., *qualité, quantité, taille, etc.* ; apportent un commentaire ou une précision sur le nom). Il remarque également que la substance dite première (i.e., les *appellatifs*) n'est pas prédicable, alors que son accident (l'*adjectif*, entre autres) l'est. Ce même Apollonius aurait en outre initié l'atomisation des *onomen* – ensemble ô combien hétérogène – en mettant en lumière la dissymétrie du fonctionnement des *déterminants*²²⁹ avec les *appellatifs* et les *épithètes* (la *Syntaxe*, livre I, § 107-109,

²²⁷ Ici aussi, 'adjectif' est entendu au sens large, soit tout item ou construction placé à côté du nom, qui en spécifie la référence (le nom éponyme, patronymique, ethnique, y sont également inclus ; ex., Denys le Grammairien/le Thrace/le Grec).

²²⁸ Se référer à Monique Verrac (2006) pour une distinction de ces divers types de qualité

²²⁹ Dont notamment l'article défini grec *ho*

135). La mise en exergue de cette hiérarchisation et des fonctionnements particuliers de la substance et de son espèce adjectivale appellent, à terme, leur séparation.

Les philosophes antiques avaient déjà mis en relief certains traits idiosyncrasiques de l'adjectif :

- traits *morphologiques* : marque du genre et du nombre²³⁰

- traits *sémantiques* : désignation de la substance accidentelle ; gradabilité

- traits *syntaxiques* : fonction prédicative

Pourtant, il reste fermement ancré dans l'ensemble du nom ! Quelques siècles plus tard, les grammairiens latins (III^e – VIII^e s. de notre ère) vont être un peu plus audacieux en créant le terme "adiectivum", qui remplacera peu à peu celui d'*ónoma epitheta* – indiquant une fonction syntaxique, et non une catégorie *per se* (la catégorie étant celle de *l'ónoma*). Cette nouvelle désignation pourrait amener à penser que l'ensemble est constitué de ce que nous entendons, actuellement, par 'adjectif'. Or, bien que l'on s'en approche toujours un peu plus, *l'adiectivum* n'est pas un parfait miroir de la catégorie adjectivale contemporaine, loin s'en faut :

Le terme adiectivum, adjectif n'est pas réservé aux subdivisions du nom ; il est également utilisé à l'intérieur des autres parties du discours. Ainsi l'opposition substantif vs adjectif n'est pas uniquement interne à la classe nominale ; apparaissant au XII^e siècle, dans des conditions difficiles à déterminer (...), elle a été utilisée également dans la classe du verbe (verbes substantifs/vocatifs/adjectifs). Mais le terme adjectif a pu s'appliquer à la classe pronominale — nos « adjectifs possessifs » ont été longtemps considérés comme des « pronoms adjectifs » (...) —, l'adjectif étant également rapproché des classes du participe et de l'adverbe (...). C'est que cette fonction « épithétique », marquée dans le signifiant lui-même, est restée longtemps essentielle : elle indiquait une position dans l'énoncé, et non une catégorie grammaticale et il y a eu, dès le départ, hésitation entre fonction et catégorie. (Colombat 1992a : 7)

L'adiectivum est donc atomisé un peu partout. C'est, comme son nom l'indique, un élément *adjoint*. En ce sens, il n'est pas fondamentalement différent de *l'ónoma epitheton* – mais il renvoie aussi à la *quantité*²³¹, et c'est là une nouveauté. Ce label

²³⁰ Ils partagent ces traits avec les noms à l'époque ; les noms français perdront la désinence systématique du genre, mais beaucoup plus tard.

²³¹ Monique Verrac (2006, ns soul.) note que, bien que la quantité et la qualité soient souvent mises en rapport, seule la qualité a été appréhendée en tant que 'concept grammatical' (au sens culiolien de « procédure métalinguistique de représentation » mise en œuvre pour catégoriser le langage) :

d'*adiectiuum* est intéressant du fait, notamment, que le terme de 'nom' n'y apparaisse plus. L'on est toutefois encore loin de les distinguer : comme l'a noté Bernard Colombat (*id.*), ça n'est qu'au XII^e siècle que l'opposition entre le nom et l'adjectif sera relevée ; et, à partir de là, il faudra encore attendre six siècles pour que l'adjectif quitte totalement et définitivement le domaine nominal (cf., *infra*). Une des explications à cette douloureuse naissance est, comme l'a souligné l'auteur, une focalisation sur la distribution, mais aussi sur une signification mal établie (cf., *infra*). En fait, il semble que ce soit surtout la dépendance au nom et le caractère parfois superflu de la qualité exprimée qui aient légitimé cette frilosité à leur créer une catégorie propre.

Donat (IV^e s. ap. J.-C.) reprend la classification de Denys le Thrace à l'exception de l'*article*, qu'il supprime, et à laquelle il ajoute les *interjections*. Il distingue les éléments déclinables de ceux qui ne le sont pas (l'*adjectif*, toujours inclus dans les *noms*, est bien évidemment déclinable) :

A. Catégories déclinables

1. Noms
2. Pronoms
3. Verbes
4. Participes

B. Catégories non déclinables

5. Adverbes
6. Conjonctions
7. Prépositions
8. Interjections

Donat écrit deux grammaires, l'une synthétique (l'*ars minor*) qui traite de ces huit ensembles selon un jeu de questions-réponses, et l'autre plus exhaustive (l'*ars major*) ; ces deux recueils serviront d'ouvrages de référence pendant toute la période du Moyen Âge.

« La notion de qualité a une place à part dans l'histoire de la grammaire. Elle a été bien plus souvent convoquée que la notion de quantité dont elle est aujourd'hui considérée comme le complémentaire quasi obligé, et, au-delà de cette différence de fréquence, on note aussi et surtout une différence de statut. **La notion de quantité ne dépasse jamais, dans les grammaires étudiées, le statut de simple notion** [i.e., une entité référentielle] **alors que celle de qualité a parfois accédé au statut de concept grammatical** ».

Priscien (VI^e s. de notre ère) poursuit les réflexions d'Aristote et de Denys le Thrace, et les adapte au latin²³², qu'il enseigne. Pour lui, les parties oratoires sont définies par leurs « propriétés de signification »²³³ (*Grammatici Latini* II, 55 : 4-5 – désormais *GL* – Priscien, cité dans Rosier 1988 : 41) – propriétés qui augurent de leur appartenance catégorielle. Toutefois, elles ne sont définitoires que pour le nom et le verbe – soit la *substance* et/ou la *qualité* pour l'un, et l'*action* et/ou la *passion* pour l'autre. La *qualité* est considérée comme un 'accident' (i.e., un 'accompagnement', entendu au sens de désinence formelle : p. ex., cas, genre, temps, mode), du nom mais aussi du verbe. Les autres catégories sont caractérisées par des propriétés syntaxiques extrinsèques : ainsi, le *pronom* se substitue *nom*, l'*adverbe* s'adjoit au *verbe* et l'*adjectif* au *nom*... Les *adjectifs* restent encore appréhendés en tant qu'*accidents* (qualitatifs ou quantitatifs) de la substance, dont ils dépendent fondamentalement ; leur fonction déterminative est toutefois mise en lumière, pour la première fois. Ils sont encore corrélés aux notions de bien et de mal, mais peuvent aussi désigner des qualités plus neutres, sans connotation idéologique ou philosophique²³⁴. Ils sont gradables et acceptent la comparaison (*ns soul.*) :

(1) La première caractéristique est d'ordre sémantique : **les adjectifs s'adjoignent aux noms, qui signifient des substances pour en indiquer une qualité ou une quantité** (*GL* II, 58 : 20 - 22), donc un accident (*GL* II, 86 : 21) (...) (Priscien, cité dans Rosier 1992 : 76).

(2) La seconde caractéristique, d'ordre syntaxico-sémantique, est solidaire de la première : signifiant **un accident qui est nécessairement postérieur et dépendant d'une substance**, l'*adjectif* doit s'adjoindre aux noms appellatifs ou propres qui signifient la substance (*GL* II, 58 : 20-22 ; 23-24). C'est de cette fonction d'« **adjonction** » qu'est tiré le nom « **adjectif** » (*ibid.*). Sémantiquement, cette fonction est de l'ordre de la **détermination** : de même que le pronom peut avoir une fonction déterminative grâce à la deixis, de même, l'*adjectif* peut contribuer à lever la « **confusion** » propre aux noms (*GL* III, 146 : 13-13) (...) (Priscien, cité dans Rosier 1992 : 77).

²³² Selon Beauzée, ce serait lui qui a créé la syntaxe latine (Colombat 1999 : 115).

²³³ Il distingue aussi les propriétés 'substantielles' des propriétés 'accidentelles' : par exemple, la propriété substantielle du nom est de désigner une substance, justement, et ses propriétés accidentelles sont le *cas*, l'*espèce*, le *genre*, et le *nombre*.

²³⁴ Peut-être peut-on y voir là un prélude à nos actuelles valeurs appréciatives vs descriptives, qui renvoient également, respectivement, à un jugement subjectif de l'énonciateur vs une description relativement neutre.

(3) La troisième est morphologique et (onto) logique, et dépend aussi de la première : **la qualité et la quantité étant soumise au plus et au moins sans destruction de la substance**, l'adjectif accepte les **degrés de comparaison** (GL II, 58 : 22-24) (...) (id.).

(4) La quatrième caractéristique est de nature sémantico-lexicale : les adjectifs peuvent **signifier la louange (juste), le blâme (injuste)**, ce qui est **intermédiaire** (grand : on dit aussi bien un grand empereur qu'un grand voleur), et, enfin, un **accident propre** (un corbeau noir) (GL II, 60 : 6-18) » (id.).

La structure phrastique reste essentiellement appréhendée en termes de distribution logique des unités qui la composent. Leurs propriétés ontologiques convoquent leur agencement syntagmatique :

La substance (...) doit naturellement venir avant le procès lui-même qui est un accident de la substance, il faut mettre le nom avant le verbe parce que l'action et la passion sont le propre de la substance. (Priscien, les Institutiones, cité dans Bouard 2007 : 45)

Le *nom* et le *verbe*, séquence nécessaire à une oraison parfaite (réalisée sur le mode de la congruence²³⁵) selon Priscien, évincent alors l'*ónoma* et le *rhēma* ; une analyse structurelle atomisée est favorisée au détriment de la conception plus agrégative qu'était celle du *rhēma* : c'est la syntaxe des éléments qui est significative et non plus l'analyse prédicative.

De la théorie de Priscien, on retiendra surtout les notions de propriétés *définitoires* et *accidentelles*²³⁶. Des items appartenant à des ensembles distincts peuvent partager des valeurs accidentelles, ou même définitoires et accidentelles ; des propriétés définitoires ne peuvent néanmoins pas caractériser deux ensembles – ce qui serait, par essence, antinomique. Ainsi, la propriété d'*inhérence*, par exemple, est définitoire pour le verbe et accidentelle pour l'adjectif (sa propriété définitoire étant de signifier la *qualité*, et la propriété accidentelle du verbe étant le *temps* et le *mode*) ; ces traits partagés expliquent, dès lors, certaines affinités transcatégorielles.

²³⁵ La congruence étant entendue comme un « mode de construction où les constituants de l'énoncé sont dans une relation directe de complémentarité avec tous les autres, par opposition à une relation de complémentarité indirecte ou nulle » (Baratin 1994, cité dans Bouard 2007 : 46), et englobant aussi, dans son sens plus large, les questions d'accord : « la notion centrale est celle de la «cohérence» (...) de l'énoncé qui règle les phénomènes d'accord et de rection au moyen des marques d' "accidents" des "éléments intelligibles" » (Raby 2000, cité dans Bouard, *id.*)

²³⁶ On peut y voir là un prélude aux théories des phototypes et des ressemblances de famille.

La souplesse des catégories de Priscien est assez remarquable, à une époque où il s'agissait essentiellement d'édicter des règles syntaxiques normatives, naturellement plutôt rigides. En outre, ces réflexions sont très complètes du fait, notamment, qu'elles adoptent diverses perspectives, (onto) logiques, sémantiques et syntaxiques. Or, certaines incohérences demeurent : ainsi, des adjectifs dits « propres » (non gradables et ne nécessitant pas de support nominal) et d'autres dits « communs » (gradables et dépendants d'un nom recteur), sont classés dans le même sous-ensemble²³⁷, dont une des propriétés définitoires est la gradabilité (Rosier, citée dans Colombat 1992 b : 107). Ils cohabitent avec des participes et des adverbes, dont ils seraient l'archétype :

(...) il est clair que, pour Priscien, l'adjectif n'est pas simplement une espèce de la catégorie du nom : c'est l'archétype d'une classe comprenant aussi les participes et les adverbes, qui se définit pas une valeur, une fonction (...) d'" adjonction ". (GL III, cité dans Rosier, id. : 78).

L'influence de Priscien se fera sentir pendant plusieurs siècles : cinq cents ans plus tard, des grammairiens appelés les *gloseurs* (les *Glosulae in Priscianum*) commenteront, reprendront et développeront ses idées pendant près de deux siècles encore. De riches débats sur les 'mots' (soit les plus petites unités significatives de la *dictio*) et sur les 'parties de discours' (*pars orationis*, un « concept mental » selon Priscien) s'en suivent, avec toujours comme appui théorique les *Institutiones Grammaticae* de Priscien.

Donat et Priscien ont fait figure d'autorité grammaticale au Moyen Âge. Ils ont tous les deux proposé des grammaires normatives, en harmonie avec leur époque : selon la croyance populaire, les grammairiens inventaient eux-mêmes les règles oratoires (Barthes 1970 : 188). Les disciples de Donat et Priscien continueront à alléguer d'un ordre logique des constituants (composante syntagmatique), corrélé à leurs propriétés ontologiques ; les Modistes s'en démarqueront (cf., *infra*). Nos *adjectifs*, toujours assimilés aux *noms*, sont appréhendés de plus en plus finement ; leurs propriétés idiosyncrasiques sont mises en exergue, et hiérarchisées de « définitoires » (ils renvoient à des qualités et sont gradables) à « accidentelles » (p.

²³⁷ « Sous-ensemble » car ils sont encore disséminés dans une liste d' "espèces de noms" (Rosier 1992 : 77).

ex., inhérence, comparaison). Bien que parfois redondants, ils n'en jouent pas moins, souvent, un vrai rôle dans la phrase : ils désambigüisent les noms propres et déterminent les appellatifs. Ils sont un des 'accidents' du nom.

1.4. Le Moyen Âge

Les grammairiens de la première partie du Moyen Âge (du VI^e au XI^e s.) se sont largement inspirés des textes de Donat et Priscien. Le but avoué de leur *ars* (la grammaire est un des sept arts libéraux d'alors) est d'élucider les Textes Sacrés, et d'établir la valeur de vérité des propositions. Grammaire, dialectique et rhétorique sont d'ailleurs intimement liées ; elles composent le *Trivium*, ou les "arts de la parole" – par opposition au *Quadrivium*, ou les "arts mathématiques/réels" (i.e., arithmétique, musique, géométrie et astronomie). Aucune avancée notable n'aurait été faite durant ces quelques siècles, les penseurs d'alors se cantonnant à une reprise quelque peu insipide de l'héritage gréco-latin (Rosier 1983 :13).

La deuxième partie du Moyen Âge débute après la Renaissance culturelle du XII^e siècle. L'Église est réformée, les croisades se poursuivent, et un transfert de connaissances se déroule de l'Occident vers l'Orient où des États latins sont créés, en Terre sainte. Le latin, langue de l'Église, des savants, de l'administration et de l'armée à Rome, est utilisé jusqu'en Europe de l'Ouest, en Afrique du Nord et en Asie mineure. C'est dans ce contexte géopolitique pour le moins perturbé, dans lequel l'Occident tente à nouveau d'assouvir sa souveraineté quelques siècles après la chute de l'Empire romain, que les textes des principaux penseurs médiévaux vont être traduits en latin, leur insufflant un souffle nouveau. Ils feront l'objet de réappropriations, de réinterprétations, de critiques... – en bref, ils redynamisent cette théorie grammaticale laissée quelque peu en suspens depuis cinq siècles (cf., Rosier en *infra*).

Les *gloseurs* de Priscien sont très actifs au XII^e siècle, et les Modistes au XIII^e siècle – plus spécifiquement lors de la deuxième moitié du siècle (Rosier 1990). Leur grammaire spéculative se veut plus méthodique que les précédentes ; ils remettent en cause l'héritage priscien, trop peu rigoureux selon eux (Rosier 1983 : 28). L'enseignement du latin se développe (conséquence directe du contexte politique

évoqué), et se désolidarise de celui de la grammaire, qui n'est plus simplement au service de l'apprentissage de la langue. La théorie grammaticale acquiert une légitimité certaine, et certains sont même dithyrambiques à son égard : ainsi, Jean et Boèce de Dacie (cités dans Rosier 1983 : 25) posent que, sans grammaire, l'accès aux sciences et à la religion est bloqué ; de même, selon Simon de Dacie (*id.* : 25) « sans elle, quelques grands que soient les grands, ils ne pourraient que balbutier et non parler ». Elle devient une *science* (*vs* un *art* auparavant) dont l'objet est l'étude de la science grammaticale (Rosier 1983 : 23). Pour accéder à ce nouveau statut, elle doit remplir un certain nombre des critères²³⁸ ; le premier, qui est fondateur de la théorie, est d'avoir des "principes" (ce qu'Aristote avait lui-même déjà explicité dans la *Physique*, livre I, cité dans Rosier 1983 : 28) :

(...) nous, qui souhaitons connaître la **science** de la grammaire devons donc d'abord nous occuper de tous ses **principes**, qui sont **les modes de signifier**. (Thomas d'Erfurt, traduit pas G. Garnier, cité dans Rosier 1983 : 28, ns soul.)

Leur théorie, basée sur des principes clairement énoncés, est néanmoins tout aussi complexe que floue²³⁹. Un de ces principes repose sur le postulat que les unités langagières se définissent en regard des relations qu'elles entretiennent les unes avec les autres et de leur fonction dans la phrase (soit leur « mode de signifier », pour résumer grossièrement) ; appréhendées de manière isolée (par leur « signification »), elles sont souvent ambiguës. Ce raccourci un peu abrupt et nécessairement approximatif permettra de mieux comprendre l'évolution des catégories et des concepts qui les entourent. Ainsi, « blanc » et « blancheur », par exemple, auraient la même signification (ils expriment tous deux la *couleur blanche*) mais se démarqueraient par leur « mode de signifier » : seul le premier « détermine l'inhérence²⁴⁰ de l'accident dans le sujet » (Guillaume, cité dans Rosier 1992 : 81). De là, ces deux types de mots, jusqu'alors catalogués dans le même ensemble sur la base de leur « signification » (cf., catégorisation de Priscien), vont pouvoir être différenciés

²³⁸ Il n'y a pas grand intérêt ici à discuter tous les critères (pour plus de détail, se référer à Rosier 1983 : 28-37). Le « mode de signifier » est le plus pertinent car il est définitoire de la théorie d'une part, et que c'est sur cette base que la catégorie nominale va être redéfinie selon une opposition nom *vs* adjectif (cf., *infra*), d'autre part. Le critère universel est intéressant à signaler ; les générativistes se le réapproprièrent, bien des années plus tard.

²³⁹ Ainsi, ce commentaire quelque peu ironisant de Horne Tooke sur les Modistes (cité dans Le Priault 2006 : 58), sur les Modistes qui sont « Un exemple de l'art subtil de sauver les apparences et de discourir d'un sujet qui vous est totalement étranger ». Ils sont aussi critiqués pour laisser leurs raisonnements en suspens, et laisser au lecteur le soin de les achever (Rosier 1983 : 38). Une synthèse assez abordable de ce « mode de signifier » a néanmoins été proposée par Irène Rosier (1982).

²⁴⁰ Et, on a vu que l'inhérence est une des propriétés accidentelles de l'adjectif.

sur la base de ce « mode » ; c'est ce mode qui intéresse le grammairien soucieux d'établir les parties de discours, et non la signification des unités.

La même chose en effet, tombant sous le mode de signifier du nom, fait un nom, et si elle tombe sous le mode de signifier d'une autre partie, fait une autre partie du discours. (Boèce de Dacie, cité dans Rosier 1983 : 61)

Les Modistes se démarquent de leurs prédécesseurs, dont les approches furent trop éclectiques à leur sens : ils se veulent grammairiens, uniquement – et scientifiques. Leur objet est d'« enseigne (r) la manière d'exprimer un concept mental en un discours correct » (Boèce de Dacie, cité dans Rosier 1983 : 29) – alors que les logiciens s'intéressent à la valeur de vérité des propositions, et les rhétoriciens aux modes de persuasion :

Toutes les caractéristiques grammaticales d'un mot sont (...) des modes de signifier, des manières particulières pour un mot de signifier la chose, des formes particulières de la signification. On pose alors une « double articulation » du langage (...) : la première par laquelle une « voix » signifie la chose, la seconde par laquelle une voix significative consignifie une propriété de la chose. C'est de la seconde articulation du langage, la consignification qui est du ressort de la grammaire, alors que la première est proprement du ressort de la logique. (Rosier 1982 : 117-8)

Ils appréhendent le langage selon cette « consignification », laissant aux logiciens le soin d'en sonder les valeurs de vérité. L'approche priscienne, fondée sur la « première articulation », est naturellement remise en cause. Les catégories issues de l'héritage gréco-latin le sont également ; elles auraient été conçues sur la base de critères essentiellement logiques, d'où des ensembles agrammaticaux. Celui du nom n'y fait pas exception :

*Les discussions sur les rapports entre signifié et modes de signifier d'un mot font apparaître que les propriétés, à l'origine des modes de signifier, **ne sont pas des propriétés de signification et qu'il ne faut pas les confondre avec les catégories logiques (...)**. [Ainsi], **la qualité comme mode de signifier et la qualité comme catégorie logique sont distinctes : on ne peut donc dire, avec Priscien, que le nom signifie la substance avec la qualité**, puisqu'il existe des noms qui ne désignent aucune qualité ou aucune substance. (Rosier 1982 : 124, ns soul.)*

En outre, se pose le problème des constructions dans lesquelles les unités langagières entrent. Si, comme l'a dit Priscien, « l'adjectif doit s'adjoindre aux noms appellatifs ou propres qui signifient la substance », et que c'est précisément « de cette fonction d'adjonction » qu'est tiré le nom 'adjectif' » (cf., *infra*), comment alors rendre compte de la fonction prédicative ? Peut-on encore considérer que deux unités, médiatisées par un verbe, soient 'adjointes' ? Ainsi, la catégorie du nom aurait été bâtie sur des critères d'ordre logique, mais non grammaticaux (selon l'approche voulue scientifique des Modistes), d'où des propriétés sémantiques vagues et des fonctions syntaxiques partiellement envisagées. Les Modistes de la première génération valident néanmoins encore le fondement de la catégorie du nom, basée en premier lieu sur l'opposition entre le nom propre et l'appellatif, schématisé ainsi :

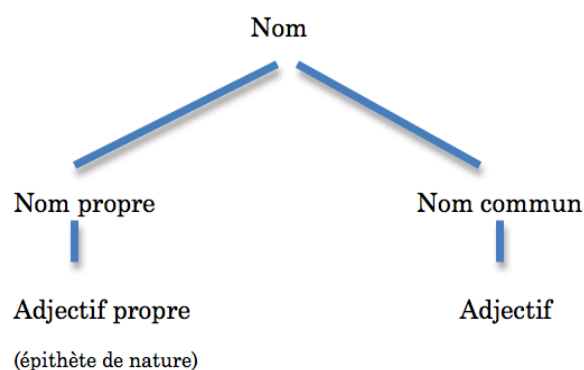


Figure 4. Catégorie du nom du temps des Modistes (adapté de Goes 1999 : 14)

En revanche, pour les Modistes de la seconde génération (fin XIII^e s.), l'opposition 'nom' vs 'adjectif' va précéder celle de 'nom propre' vs 'commun', dans la mesure où la dichotomie 'étant par soi' vs 'étant pas accident' serait plus essentielle que celle de 'particulier' vs 'universel' (i.e., nom *propre* et *commun*, respectivement). L'adjectif se caractérise par ce mode « d'être dans autre chose » (par 'accident'), et ne peut signifier seul²⁴¹ :

L'accident a un mode d'être, par lequel il est un étant qui est dans autre chose : et selon ce mode d'être, il lui revient de signifier adjectivement. En effet, tout adjectif signifie en tant qu'étant en autre chose, et non de manière absolue, comme le nom substantif. (Boèce de Dacie, cité dans Rosier 1992 : 96)

²⁴¹ En ce sens, il se rapproche du verbe qui ne peut lui non plus pas signifier seul.

La préséance du clivage ‘substantif’ *vs* ‘adjectif’ sur celui du ‘nom propre’ *vs* ‘appellatif’ commence à (p. ex., Michel de Marbais, Gentilis de Cingoli, cités dans Rosier 1992 : 96). Le nouvel ensemble pourrait être schématisé ainsi :

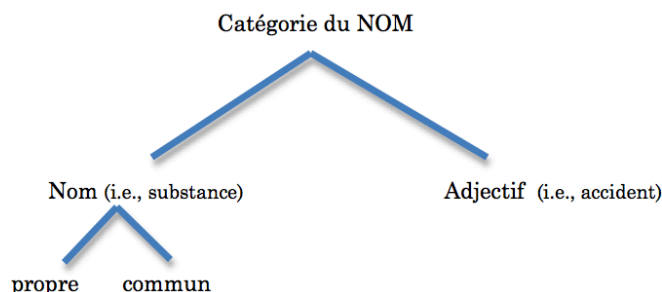


Figure 5. Catégorie du nom au XIIIe siècle

Si cette « montée » de l’adjectif est significative et représente un pas de plus vers l’autonomisation de l’adjectif, celui-ci reste néanmoins encore cantonné, en cette fin de XIII^e siècle, dans le domaine nominal.

Deux siècles plus tard, les *grammaires humanistes* définissent l’adjectif par ses désinences, soit en latin, les *cas*, *nombre* et *genre* que le nom convoque²⁴² ; il peut, plus rarement, être invariable (ex., *felix*) (Colombat 1992b : 108). Scaliger (*De causis lingae Latinae*, 1540) est considéré comme un des principaux piliers de cette école, faisant en quelque sorte office de relai entre les Modistes et Port-Royal. Selon lui, un adjectif est identifiable même hors contexte²⁴³, d’où une reconsidération de sa fonction syntaxique d’adjonction, supposée définitoire. En outre, puisqu’elle opère au niveau de l’*accident*, elle reste en tout état de cause secondaire. Il eût mieux valu privilégier une définition sémantique, au niveau de l’*essence*. Or, les adjectifs renvoient conventionnellement à l’*éloge* ou le *blâme*, et l’*accident*, trois notions trop hétérogènes pour constituer un ensemble selon Scaliger. Pour lui, « l’essence de l’adjectif est d’apporter à quelque chose l’indication de quelque chose qui lui soit intérieur » (Scaliger, cité dans Colombat 1992 : 109) ; c’est là la définition sémantique définitoire qu’il propose. Enfin, il note qu’un certain nombre d’adjectifs ne sont pas gradables, d’où une remise en question de ce critère, également.

²⁴² Le nom et l’adjectif ont des flexions similaires en latin, ce qui contribua à la très longue assimilation de ces deux catégories.

²⁴³ « Il ne fait aucun doute que, même en dehors d’un énoncé, on dira de ce mot *bonus* (bon) qu’il est un adjectif » (Scaliger : 179, cité dans Colombat 1992 b : 107)

À la même époque, Sanctius reconsidère le *genre*, appréhendé en tant qu'*accident* du nom (donc avec le même statut que l'adjectif) (Colombat 1992 : 117). Les grammairiens antiques ne différenciaient pas les modalités de la marque du genre sur les noms et les adjectifs, tous deux fléchis au masculin, féminin et neutre. La mise à jour de la flexion fixe pour le nom, et dépendante pour l'adjectif a néanmoins été faite ultérieurement. En conclusion de quoi, seul le nom a été reconnu comme possédant un genre qui lui est inhérent ; l'adjectif admet des désinences diverses : le genre est un de ses accidents. De là, Sanctius tire une conclusion générale sur l'accord de ces deux types de mots : si les deux sont fléchis (i.e., s'accordent) pour le nombre et le cas, le genre est inhérent au substantif seulement ; il n'est qu'une variation morphologique de l'adjectif. Donc, on ne peut pas parler d'« accord » entre eux, mais de « règle » qui précède l'accord. Ces réflexions contribueront à créer en fin de compte une classe adjectivale propre (Colombat 1992 : 107).

Le latin, langue officielle de l'Empire romain, a peu à peu éteint les parlers vernaculaires ainsi que le grec ancien²⁴⁴. Suite à la chute de Rome en 476, l'Empire romain d'Occident se démantèle mais le latin²⁴⁵ est encore largement utilisé en Occident, qui tente d'ailleurs à nouveau d'assouvir sa souveraineté sur l'Orient en le christianisant et lui en imposant la langue officielle de l'Église, l'armée et les savants. Si de nombreuses langues dites vulgaires (i.e., vernaculaires) sont utilisées en Occident et dans ce qui deviendra en 843 la France, c'est le latin qui est l'idiome commun des diverses civilisations occidentales (forcé par l'armée et l'Église). Il est enseigné dans les universités, de concert avec la grammaire ; les deux matières se discrétisent, et la grammaire passe du statut d'*art* à celui de *science*. Les textes des penseurs grecs sont traduits en latin, ce qui leur insuffle un autre dynamisme et des perspectives nouvelles.

²⁴⁴ Le grec ancien reste néanmoins encore utilisé dans certains domaines, scientifiques et philosophiques, jusqu'à la fin de l'Empire romain d'Orient en 1453 – qui survit donc mille ans à celui d'Occident.

²⁴⁵ Il évolue néanmoins significativement ; certains disent qu'il se « barbarise » car il va vers une simplification formelle.

Les philosophes grecs avaient abordé la catégorisation des unités langagières sous un angle philosophico-ontologique, que les grammairiens gréco-latins ont reprise, modulée et adaptée à une perspective plus ‘grammaticale’ : une focalisation sur le sémantisme²⁴⁶ des items, étayée d’analyses morphosyntaxiques a été graduellement favorisée au détriment de la recherche des valeurs de vérité des propositions. Les adjectifs ont été appréhendés, chronologiquement, comme des outils servant à « signifier les accidents qui particularisent la substance²⁴⁷ », puis ce fut un « discriminant sémantique de la référence des noms », et « une espèce grammaticale prédicable, qui à ce titre occupe une position hiérarchiquement subordonnée » (Lallot 1992 : 30) – peut-être peut-on ajouter au début de cette liste, des items dont la fonction est d’établir l’existence de l’*ónoma*. D’outil rhétorique sans valeur informationnelle et à utiliser avec parcimonie, l’adjectif a graduellement été appréhendé comme un ‘accident’ bien souvent nécessaire à l’identification du nom. Les croisements des réflexions ont permis de mettre à jour ses traits définitoires d’alors :

- d’un point de vue morphologique, il s’accorde en genre et en nombre avec la substance primaire (qu’il particularise), et se met au même cas qu’elle, corrélé à sa fonction syntaxique
- sémantiquement, il désigne des accidents de cette substance, oscillant entre des valeurs ontologiques d’existence, philosophiques de bien ou de mal, ou descriptives plus neutres
- syntaxiquement, il est soit à côté de la substance, ou bien il la prédique – il lui est intimement dépendant, et ne peut-être utilisé seul. Tout au plus, la substance peut-elle être sous-entendue (« Le nom adjectif est toujours ajouté à un nom substantif, qui est exprimé, ou sous-entendu » Du Marsais²⁴⁸, cité dans Colombat 1992 : 109).

Si au Moyen Âge, l’opposition entre adjectif et substantif se dessine plus finement, ces deux catégories ont néanmoins longtemps été corrélées. Cette

²⁴⁶ Terme anachronique ici aussi, renvoyant à la signification des mots, qui va peu à peu être délestée de toute connotation philosophico-ontologique par les grammairiens. Ainsi, les valeurs de bien et de mal, de vérité des propositions, etc., ne sont plus constitutives de leur signification.

²⁴⁷ « Les pronoms, eux, ceux dont le deïxis ne s’adresse arien d’autre qu’à la substance du référent, ont prise aussi sur les accidents secondaires qui affectent la qualité – j’entends ceux que peut appréhender le regard : blanc ou noir, long ou court » (Apollonius, la *Syntaxe*, livre II, cité dans Lallot 1992 : 30).

²⁴⁸ Du Marsais (XVIII^e s.), article *adjectif* de l’*Encyclopédie*.

assimilation, qui semble assez contrefaite aujourd'hui, n'est somme toute que peu surprenante, puisque l'adjectif et le nom sont morphologiquement proches (en grec, latin et français) :

Du point de vue morphologique, l'adjectif est donc le plus parfait des noms, mais en même temps, il n'est paradoxal qu'il ne soit pas reconnu comme catégorie à part que pour un esprit moderne façonné par la catégorisation en partie du discours. (Colombat 1992 b : 104)

Malgré des analyses de plus en plus fines et détaillées de la catégorie du nom, l'adjectif reste fermement assimilé à ce domaine à l'aube de la Renaissance.

1.5. Les Temps Modernes (1492-1789) : vers une autonomisation de l'adjectif

Sanctius a, on l'a vu, fortement contribué à identifier les idiosyncrasies de l'adjectif – mais n'a pas pour autant proposé une catégorie spécifique. À la Renaissance, les grammairiens se focalisent plus sur la syntaxe (*vs* les propriétés ontologiques, sémantiques et morphologiques auparavant). Les langues vernaculaires (le français en est une) sont reconnues par les intellectuels²⁴⁹ (XVI^e s.), et l'on sort peu à peu du bipartisme gréco-latin. De là, les insuffisances des catégories proposées sont mises à jour : celle de l'adjectif ressort vivement lorsque ses traits supposés distinctifs sont appliqués au français.

L'abbé Girard (début XVIII^e s.), s'inspirant de la logique rationnelle et de la « théorie des idées »²⁵⁰ de Port-Royal, pose que les mots se distinguent « selon les différences spécifiques des idées » (Girard 1747, cité dans Goes : 24). Il va consacrer un chapitre entier à l'adjectif (et reconnaît donc son existence spécifique, par-delà celle du nom) ; il le définit comme un élément « ajouté et uni aux substantifs pour qualifier les choses que ceux-ci dénomment. De sorte que c'est dans un service de qualification que consiste leur essence distinctive » Girard, *id.*). Il en distingue quatre types :

²⁴⁹ Pour des raisons pratiques, comme notamment le développement du commerce international et la volonté de traduire et faire connaître les Textes Sacrés au plus grand nombre.

²⁵⁰ La pensée précède son expression, matérialisée par le langage (cf., rationalisme philosophique) ; la langue est un outil qui permet d'exprimer les idées : « les signes (...) ont pour fonction de représenter non seulement toutes les idées mais tous les caractères distinctifs des idées » (Foucault 1967 : 9).

- les *adjectifs nominaux* (ex., *noir, même, précédent*) assignent au nom une qualité inhérente et permanente
- les *adjectifs verbaux* (soit des participes, présents et passés) « qualifient par un attribut d'événement » (Girard, *id.*)
- les *adjectifs numériques* (ex., *premier, deuxième*)
- les *adjectifs pronominaux* (ex., *mon, ce, quelque*)

L'adjectif va complètement et définitivement quitter le domaine du nom au milieu du XVIII^e s. C'est Beauzée (XVIII^e s., cité dans Goes 1999 : 27) qui va les distinguer explicitement ; il s'inscrit dans la lignée de pensée de Sanctius – tous deux sont favorables à la monocatégorisation – et s'affranchit de l'influence priscienne, diffuse jusqu'à la période des humanistes. Il poursuit les réflexions de Du Marsais, pour qui la qualification opérée par l'adjectif renvoie à la *qualité* ou la *manière d'être*, tout en *fixant l'étendue* du nom ; adjectif et nom présentent, de concert, un seul objet à l'esprit. Beauzée développe la notion de 'quotité', par laquelle il différencie adjectif et nom : seuls les référents du nom sont dénombrables. La quotité est un trait sémantique inhérent au nom ; les adjectifs (qu'il appelle *physiques*) et les articles la modifient : les adjectifs modifient la *compréhension* du nom et les articles sont *étendus*.

Le chemin vers l'autonomisation la catégorie adjectivale fut aussi rocambolesque qu'épique : il a fallu attendre deux mille ans après l'émergence des premières parties oratoires pour voir naître une vraie catégorie adjectivale ! Il semble que ce soit surtout sa nature dépendante et sa supposée redondance qui aient légitimé une frilosité à distinguer l'adjectif du nom. Tantôt associé au verbe à travers sa fonction rhématique, tantôt au nom de par sa morphologie et un sémantisme maladroitement défini, l'ensemble va se discréditer au XVIII^e siècle.

Notre rétrospective s'arrête ici, lors de la création de la catégorie adjectivale²⁵¹. Ces approches des plus diverses ont néanmoins toutes tenté, à la suite de l'héritage aristotélicien, d'édicter des règles d'appartenance strictes et de dessiner des

²⁵¹ Nous voulions simplement montrer à travers cette *pré*-histoire comment les catégories se construisent peu à peu, selon un jeu de perspectives et de conventions plus ou moins consensuelles. Les résultats sont toujours discutables, et sont fonction des approches théoriques empruntées. La Grammaire Cognitive et la Théorie du Prototype notamment ouvriront des perspectives nouvelles en abordant les catégories selon le mode du continuum (cf., infra) ; les membres peuvent alors migrer graduellement d'un ensemble à l'autre. Les adjectifs retrouvent ainsi leurs affinités initiales, entre nom et verbe (cf., titre de l'ouvrage de Jan Goes, 1999).

frontières aussi précises qu'étanches – quête bien vaine, semble-t-il, au vu de la nature fondamentalement dynamique du langage. Nonobstant, ces diverses saisies épistémologiques apportent, progressivement, de nouveaux éclairages ; c'est leur synergie qui permettra d'appréhender, avec toujours plus de cohérence, la catégorie adjectivale. Dans ces oscillations, entre définitions sémantico-logiques et recherche d'une certaine constance syntaxique, l'on peut déjà entrevoir certains des traits caractéristiques de la catégorie contemporaine :

(1) c'est un lexème, doté d'un signifié référentiel, appartenant à une classe ouverte ; (2) il exprime une propriété » (Roché 2006 : 374) (mise en parallèle possible avec p. ex., les 'qualités de la substance' d'Aristote, l' 'accident propre', de Priscien...)

(2) il entre dans les catégories du genre et du nombre, mais seulement par accord avec un nom » (ibidem) (cf., Sanctius au XVI^e s., cité dans Colombat 1992 b : 116-7)

(3) il occupe des « positions » syntaxiques privilégiées (mais non exclusives), alors que d'autres positions lui sont interdites » (ibidem) (cf., rhēma, epitheton, ad-iectivum...)

(4) il ne peut référer qu'en association avec un nom » (ibidem) (cf., p. ex., Du Marsais, en infra)

ANNEXE II

Adjectifs utilisés par chaque participant

Tableau 31. Adjectifs produits par les enfants, non utilisés par leurs tuteurs adultes dans les données

Madeline	Ella	Lily Anglais	Lily Français
âgé	brilliant	light	grave
alternant	brownny	merry	rigolo
assise	dicky	ole	rouges
assis	empty	side	verts
basse	female	tiny	
bienvenu	foody	tough	
brûlant	gentle	wet	
chauds	juicy		
direct	lost		
douces	noisy		
défait	purple		
finis	sad		
guéri	snappy		
jumeaux	spicy		
mort	sunny		
nord	tall		
nu	top		
pair	wavy		
perdu	winky		
portable			
propres			
précieuse			
prêt			
rond			
tropical			
voisin			

Tableau 32. Adjectifs utilisés par les adultes non repris par les enfants dans les données

Mère de Madeleine	Père d'Ella	Mère de Lily	Observatrice de Lily
accueillant	aglow	able	adorable
affectueux	able	afraid	bas
affreux	actual	allergic	beau
agréable	alright	alright	bizarre
amis	awful	american	blanche
amoureux	banal	back	brun
amusant	beautiful	bad	brûlé
anglais	bigger	better	chauds
arrivé	biggest	bigger	clair
bavard	bizarre	bluey	continu
beaux	blatant	born	cruelle
bizarres	brand	bottom	cuisant
bons	bubbly	bouncy	cuit
bête	bumpy	brilliant	difficile
capables	burny	broke	fort
carré(s)	busy	busy	froid
cher(e)	calm	careful	gentille
chic	classical	catholic	grand(s)
chinois	clever	certain	grosse
cirés	cocky	chessy	joli
coloré	comfortable	clever	long
colossale(s)	comfy	closer	lourd
commun	complete	cold	noir
confortable	conscious	commercial	nouvelle
contents	crazy	complimentary	petits
coquin	cream	cool	propre
court	crumbly	crazy	reconnu
croquants	crunchy	cream	roses
culturelles	curious	crispy	sales
curieux	dangerous	cuddly	sûr
dentelé	delicious	cunning	vrai
distinctif	digital	dark	
drôle(s)	dirty	darling	
dégoûtant	dry	deep	
délicat	easy	different	
délicieuses	enough	difficult	
désobéissant	everyday	dizzy	
effrayant	expensive	easy	
excellent	far	easier	
extra	festive	easiest	
extraordinaire	fine	enough	
fière	first	excellent	
filant	fit	extra	
forts	florentine	fantastic	
fou	fresh	fine	
frais	full	forward	

fraîche	funeral	front	
français	gay	full	
friponne	golden	fun	
furieuse	great	funky	
furieux	grey	golden	
féminin	grumpy	gorgeous	
grise(s)	handy	gracious	
grognon	helpful	greasy	
génial	historical	great	
idiot	hungover	handy	
impair	ideal	happy	
importants	important	happier	
impressionnant	incredible	hard	
impérieuse	indiscriminate	harder	
incongru	innovative	head	
inquiète	interested	ill	
jeune(s)	invisible	important	
joueur	kind	incredible	
longs	last	independent	
magiques	left	insane	
magnifique(s)	less	inside	
marrant	live	interchangeable	
maternelle	lone	just	
matinale	lucky	kind	
maussade	mean	late	
meilleur	medical	less	
menteur	mega	long	
menu	milky	lucky	
mignon(ne)s	miniature	mad	
moche	miserable	magic	
moches	musical	massive	
modeste	natural	material	
moelleux	new	mean	
mollet	niceSP	mental	
méchants	non	native	
national	normal	neat	
nombreuse	noticeable	new	
normal	nutty	next	
nouvelle	obvious	nice	
nullle	odd	normal	
numériques	older	okay	
nés	open	older	
orangé	ordinary	open	
original	outside	particular	
pairs	polite	past	
pareil	poor	perfect	
pareils	pretend	physical	
passionnants	pretty	plastic	
passé	proper	positive	
pauvre	proportional	possible	

pendant	quick	pregnant	
personnelle	quiet	preparatory	
pleins	ridiculous	pretty	
plongeant	rude	productive	
pointus	second	proper	
postaux	sick	pure	
prenant	silver	quiet	
précis(e)	skinned	raw	
précédents	smaller	safe	
pâtissière	snug	same	
raides	soon	severe	
raisonnable	sorry	shy	
rare	special	similar	
regardant	still	simple	
repentant	straight	small	
rigolos	strange	smart	
rude	strong	sore	
récent	stupid	sorry	
régulières	swingy	sparkly	
saint	talky	special	
sec	technical	spready	
secret	terrible	square	
sophistiqué	thirtieth	standard	
soudain	traditional	still	
souriant	troublesome	strong	
soûlant	true	stupid	
spécial	typical	tasty	
sucré	unique	tastier	
super	upset	terrible	
sympa	wan	through	
sûr	wet	tidy	
tordant	wide	true	
tranquille	wild	understandable	
transparent	wobbly	upstairs	
tremblant	wonderful	usual	
télescopique	yellow	violent	
têtu	young	vocational	
vidéo	younger	wee	
vieillot		weird	
vivant		welcome	
volants		whole	
énorme(s)		wild	
épais		wine	
évident		wonder	
		wooden	
		worried	
		wrong	
		young	
		yummy	

ANNEXE III

« Adjectifs » extraits automatiquement par POST

Tableau 33. « Adjectifs » extraits du corpus Madeleine

<p> Madeleine 156 x petit 60 x autre 55 x petits 54 x bleu 47 x jaune 46 x grand 44 x seul 43 x vert 26 x rouge 24 x joli 21 x rose 20 x droit 18 x juste 16 x chaud 16 x orange 15 x blanc 15 x gros-MASC 15 x noir 15 x serré 13 x bon-MASC 13 x fort 11 x assis-MASC 11 x blanc-_PL 11 x long 11 x sale 10 x autre&_PL-MASC^x autre&_SING-_PL 10 x difficile 10 x grand-_PL 9 x fermé 8 x fait 8 x gros-FEM 8 x mal-MASC-_SING 7 x bon-FEM 7 x bon-FEM-_PL 7 x neuf 7 x plat 6 x animal-MASC-_PL 6 x dangereux-MASC 6 x froid 6 x gentil 6 x grave 6 x haut 6 x propre </p>	<p> La mère de Madeleine A. Sessions avant que sa fille ne produise des adjectifs 109 x est 48 x fait 38 x petit 18 x vu 12 x bien 9 x dit 9 x grand 6 x autre&PL-MASC 6 x difficile 6 x drôle 5 x fatigué 5 x parti 5 x propre 5 x super 4 x plein 3 x confortable 3 x fini 3 x intéressant 3 x joli 3 x sale 3 x vrai 2 x assise 2 x bizarre 2 x content 2 x coquin 2 x dangereux-MASC 2 x donné 2 x découvert 2 x dû 2 x fané 2 x fier-FEM 2 x joli-PL 2 x juste 2 x nain 2 x noir 2 x pareil 2 x pendant 2 x perdu 2 x voulu 1 x animal-SING 1 x arrivé </p>
---	--

6 x violet-MASC	1 x assis-MASC
5 x assis-FEM^x assise	1 x avenue
5 x beau-FEM-_SING^x bel-FEM	1 x bavard
5 x dur	1 x beau-SING-PL
5 x lourd	1 x bienvenu
5 x noir-_PL	1 x blanc
5 x pratique	1 x chic
5 x sage	1 x continu
5 x vrai	1 x croisé
4 x beau-MASC-_SING	1 x dangereux-FEM-PL
4 x malade	1 x dantesque
4 x mauvais-FEM	1 x différent
4 x même&_PL-MASC^x même&_SING-_PL	1 x doué
4 x potager-MASC	1 x droit
4 x rigolo	1 x dur
4 x rouge-_PL	1 x délicat
4 x triste	1 x délirant
4 x vert-_PL	1 x désolé
3 x animal-MASC-_SING	1 x efficace
3 x blanc&FEM-_PL^x blanche-_PL	1 x emprunté
3 x blanc&FEM^x blanche	1 x enlevé
3 x cochon-MASC	1 x entendu
3 x content	1 x extra
3 x dernier-MASC	1 x facile
3 x douce-_PL^x doux&FEM-_PL	1 x fané-PL
3 x délicieux-MASC	1 x fermé
3 x faux	1 x fin
3 x jaune-_PL	1 x formidable
3 x joyeux-MASC	1 x fort
3 x né	1 x fou
3 x super^x super-MASC	1 x frais
3 x vieil&_FEM-_PL^x vieille-_PL	1 x froid
2 x bariolé	1 x gentil
2 x bariolé-_PL	1 x gentille
2 x bas-MASC	1 x goulu
2 x beau-FEM-_PL^x bel-FEM-_PL	1 x génial-SING
2 x bien^x bien-MASC	1 x idéal=ideal
2 x bizarre	1 x intéressé
2 x brûlant	1 x ivre
2 x clair	1 x magique-PL
2 x dernier-FEM	1 x mordu
2 x fragile	1 x moyen
2 x gentil&_FEM^x gentille	1 x pauvre
2 x gris-MASC	1 x petit-PL
2 x guéri	1 x piqué
2 x marron-MASC	1 x portable
2 x mauvais-MASC	1 x rigolo
2 x mignon-MASC	1 x roulé
2 x moyen	1 x salé
2 x moyen-_PL	1 x sympa

2 x nouveau-MASC-_SING	1 x tenu
2 x nu-_PL	1 x terrible-PL=terrible
2 x numéro	1 x vert
2 x ouvert	1 x vexant
2 x parti	1 x vide
2 x plein	1 x voisin
2 x premier-MASC	1 x éclatant-PL
2 x prochain	1 x étonnant
2 x prêt	-----
2 x rose-_PL	99 Total number of different item types used
2 x venu	399 Total number of items (tokens)
2 x vieux	0.248 Type/Token ratio
2 x vivant-_PL	
2 x voleur-MASC	
2 x voleur-MASC-_PL	B. Sessions // sa fille
2 x vrai-_PL	231 x petit
1 x aimant-_PL	111 x petit-_PL
1 x alternant	90 x autre&_SING
1 x ami	65 x grand
1 x bas-FEM	61 x bon-MASC
1 x bienvenu	49 x joli
1 x bleu-_PL	45 x bleu
1 x brun-_PL	38 x mal-MASC-_SING
1 x chaud-_PL	37 x difficile
1 x continu	31 x vrai
1 x câlin-_PL	29 x jaune
1 x différent-_PL	28 x bon-FEM
1 x direct	28 x vert
1 x dit	27 x facile
1 x douce^x doux&FEM	25 x juste
1 x doux	24 x beau-MASC-_SING
1 x défait	23 x gros-MASC
1 x embêtant	21 x pauvre
1 x est	20 x chaud
1 x facile	20 x droit
1 x fait-_PL	20 x froid
1 x fichu	18 x gentil
1 x fini-_PL	18 x seul
1 x gai	18 x sûr
1 x gentil&_FEM-_PL^x gentille-_PL	17 x bizarre
1 x glissant-_PL	17 x rose
1 x heureux-MASC	16 x super^x super-MASC
1 x joli-_PL	15 x cochon-MASC
1 x jumeau-MASC-_PL	15 x grand-_PL
1 x long&FEM^x longue	15 x propre
1 x magique	15 x rouge
1 x malin	13 x content
1 x manche	13 x sale
1 x mort	12 x autre&_PL-MASC^x autre&_SING-_PL
1 x méchant	12 x beau-FEM-_SING^x bel-FEM

1 x même&_SING	12 x bleu-_PL
1 x nord	12 x dernier-FEM
1 x nu	12 x fort
1 x orange-_PL	12 x grave
1 x pair	12 x gros-FEM
1 x perdu	10 x animal-MASC-_PL
1 x pointu	10 x drôle
1 x portable	10 x noir
1 x premier-FEM	10 x orange
1 x propre-_PL	10 x pratique
1 x précieux-FEM	9 x blanc
1 x rayé	9 x moyen
1 x rond	9 x premier-FEM
1 x rond-_PL	9 x vert-_PL
1 x rousse^x roux&FEM	8 x bien^x bien-MASC
1 x seul-_PL	8 x fait
1 x sucrier-MASC	8 x joli-_PL
1 x tropical-MASC-_SING	7 x gris-MASC
1 x vieil&_FEM^x vieille	6 x délicieux-MASC
1 x voisin	6 x fragile
1 x âgé	6 x jaune-_PL
1 x écrit	6 x long
1 x élégant-_PL	6 x marron-MASC
166 Total number of different item types used	6 x mignon-MASC
1158 Total number of items (tokens)	6 x rigolo
0.143 Type/Token ratio	6 x triste
	6 x venu
	5 x blanc-_PL
	5 x coquin
	5 x lourd
	5 x manche
	5 x plat
	5 x plein
	5 x écrit
	4 x ami-_PL
	4 x blanc&FEM^x blanche
	4 x bon-FEM-_PL
	4 x gentil&_FEM^x gentille
	4 x haut
	4 x né
	4 x pointu
	4 x premier-MASC
	3 x bariolé
	3 x beau-MASC-_PL
	3 x blanc&FEM-_PL^x blanche-_PL
	3 x bête
	3 x clair
	3 x différent-_PL
	3 x douce^x doux&FEM
	3 x dur

	<p> 3 x embêtant 3 x excellent 3 x génial-MASC-_SING 3 x heureux-MASC 3 x malade 3 x maternel-FEM 3 x neuf 3 x pareil 3 x potager-MASC 3 x prochain 3 x rouge-_PL 3 x vieil&_FEM^x vieille 3 x voleur-MASC-_PL 2 x abdominal-MASC-_PL 2 x affreux-MASC 2 x agréable 2 x aimant-_PL 2 x ami 2 x bas-MASC 2 x beau-FEM-_PL^x bel-FEM-_PL 2 x bizarre-_PL 2 x content-_PL 2 x continu 2 x curieux-MASC 2 x câlin-_PL 2 x dernier-MASC 2 x doux 2 x drôle-_PL 2 x délicat 2 x extra 2 x faux 2 x fou 2 x français-MASC 2 x gentil&_FEM-_PL^x gentille-_PL 2 x gris-FEM 2 x impressionnant 2 x inquiet-FEM 2 x jeune 2 x long&FEM^x longue 2 x long-_PL 2 x magique-_PL 2 x magnifique 2 x malin 2 x marrant 2 x mauvais-FEM 2 x mauvais-MASC 2 x moche-_PL 2 x mollet-MASC 2 x méchant 2 x méchant-_PL </p>
--	--

	<p> 2 x noir-_PL 2 x nouveau-MASC-_SING 2 x orange-_PL 2 x original-MASC-_SING 2 x pareil-_PL 2 x parti 2 x rayé 2 x rond-_PL 2 x sec 2 x seul-_PL 2 x sophistiqué 2 x tien-MASC-_PL 2 x vieil&_FEM-_PL^x vieille-_PL 2 x vieux 2 x violet-MASC 2 x vrai-_PL 2 x énorme 2 x énorme-_PL 1 x a+priori 1 x accueillant 1 x affectueux-MASC 1 x amoureux-MASC 1 x amusant 1 x anglais-MASC 1 x animal-MASC-_SING 1 x arrivé 1 x bariolé-_PL 1 x bavard 1 x bon-MASC-_PL 1 x brun-_PL 1 x capable-_PL 1 x carré 1 x carré-_PL 1 x cher-FEM 1 x cher-MASC 1 x chic^x chic-MASC 1 x chinois-MASC 1 x ciré-_PL 1 x coloré 1 x colossal-FEM-_PL^x colossal-FEM-_SING-_PL 1 x commun 1 x confortable 1 x court 1 x croquant-_PL 1 x culturel-FEM-_PL 1 x dangereux-MASC 1 x dentelé 1 x distinctif-MASC 1 x dit 1 x dégoûtant </p>
--	---

	1 x délicieux-FEM-_PL 1 x désobéissant 1 x effrayant 1 x entendu 1 x extraordinaire 1 x faisan-_PL 1 x fait-_PL 1 x fermé 1 x fichu 1 x fier-FEM 1 x filant 1 x fort-_PL 1 x frais 1 x frais&FEM^x fraîche 1 x fripon-FEM 1 x furieux-FEM 1 x furieux-MASC 1 x féminin 1 x gai 1 x glissant-_PL 1 x gris-FEM-_PL 1 x grognon-MASC 1 x idiot 1 x impair 1 x important-_PL 1 x impérieux-FEM 1 x incongru 1 x jeune-_PL 1 x joueur-MASC-_PL 1 x joyeux-MASC 1 x magique 1 x magnifique-_PL 1 x manche-_PL 1 x matinal-FEM-_SING 1 x maussade 1 x meilleur-MASC 1 x menteur-MASC 1 x menu 1 x mignon-FEM-_PL 1 x mignon-MASC-_PL 1 x moche 1 x modeste 1 x moelleux-MASC 1 x moyen-_PL 1 x même&_PL-MASC^x même&_SING-_PL 1 x même&_SING 1 x national-MASC-_SING 1 x nombreux-FEM 1 x normal-MASC-_SING 1 x nouveau-FEM-_SING^x nouvel-FEM
--	--

	1 x nu-_PL 1 x nul&_FEM^x nulle 1 x numérique-_PL 1 x numéro 1 x né-_PL 1 x orangé 1 x ouvert 1 x pair-_PL 1 x parent-_PL 1 x passionnant-_PL 1 x passé 1 x pendant 1 x personnel-FEM 1 x plein-_PL 1 x plongeant 1 x pointu-_PL 1 x postal-MASC-_PL 1 x prenant 1 x précis-FEM 1 x précis-MASC 1 x précédent-_PL 1 x pâtissier-FEM 1 x raide-_PL 1 x raisonnable 1 x rare 1 x regardant 1 x repentant 1 x rigolo-_PL 1 x rose-_PL 1 x rousse^x roux&FEM 1 x rude 1 x récent 1 x régulier-FEM-_PL 1 x sage 1 x saint 1 x secret-MASC 1 x serré 1 x soudain 1 x souriant 1 x soulant 1 x spécial-MASC-_SING 1 x sucré 1 x sujet-MASC 1 x super-MASC-_PL^x super-_PL 1 x sympa 1 x tordant 1 x tranquille 1 x transparent 1 x tremblant 1 x télescopique
--	---

	1 x têtù 1 x vidéo 1 x vieillotte 1 x vivant 1 x vivant-_PL 1 x volant-_PL 1 x élégant-_PL 1 x épais-MASC 1 x évident ----- 294 Total number of item types used 1849 Total number of items (tokens) 0.159 Type/Token ratio
--	--

Tableau 34. « Adjectifs » extraits du corpus Ella

Ella	Le père d'Ella
57 x little	A. Sessions avant que sa fille ne produise des adjectifs
45 x big	21 x good
23 x messy	11 x big
21 x hot	11 x little
18 x nice	10 x cheese&dn-Y
15 x egg&dn-Y	9 x funny
13 x funny	9 x nice
12 x happy	5 x tiny
11 x tiny	4 x mean
10 x horrible	3 x hot
8 x good	3 x hungry
8 x yummy	3 x just
7 x hungry	2 x alright
7 x round	2 x busy
6 x blue	2 x darling
6 x wee	2 x difficult
5 x cold	2 x fresh
5 x different	2 x good&CP
5 x merry	2 x hard
5 x red	2 x naughty
5 x white	2 x novel
4 x bad	2 x past
4 x hard	2 x right
4 x muddy	2 x same
4 x orange	2 x silly
4 x soft	1 x able
3 x brown	1 x cheddar&dn-Y
3 x clean	1 x communicative
3 x dark	1 x fast
3 x dick&dn-Y	1 x fat
3 x fussy	1 x glad
3 x green	1 x golden
3 x loud	1 x good&SP
3 x lovely	

3 x naughty	1 x handy-PL
3 x next	1 x head
3 x old	1 x impractical
3 x real	1 x inside
3 x ripe	1 x last
3 x silly	1 x left
2 x bird&dn-Y	1 x long
2 x black	1 x nice-CP
2 x brown	1 x own
2 x careful	1 x potential
2 x cool	1 x proud
2 x difficult	1 x ready
2 x droopy	1 x ridiculous
2 x dry	1 x sensitive
2 x fat	1 x stiff
2 x female	1 x tedious
2 x food&dn-Y	1 x true
2 x front	1 x upset
2 x fuzzy	1 x weird
2 x just	1 x wet
2 x long	-----
2 x mum	52 Total number of different item types used
2 x right	143 Total number of items (tokens)
2 x small	0.364 Type/Token ratio
2 x snappy	
2 x top	B. Sessions // Ella
1 x brilliant	162 x good
1 x cheeky	113 x little
1 x dad&dn-Y	101 x nice
1 x darling	98 x right
1 x early	73 x big
1 x empty	41 x hot
1 x fiddly	39 x funny
1 x fun	25 x silly
1 x gentle	24 x alright
1 x good&CP	22 x different
1 x good&SP	20 x mean
1 x high	18 x just
1 x huge	18 x lovely
1 x juicy	17 x old
1 x light	16 x good&CP
1 x long-CP	14 x tiny
1 x lost	13 x strange
1 x mucky	12 x careful
1 x noisy	12 x small
1 x nummy	11 x hard
1 x okay	10 x last
1 x own	10 x naughty
1 x past	10 x ready
1 x pink	

1 x purple	9 x able
1 x ready	9 x clever
1 x sad	8 x fun
1 x same	8 x happy
1 x scary	8 x same
1 x sore	7 x cold
1 x spicy	7 x first
1 x square	7 x merry
1 x sunny	7 x poor
1 x sure	7 x sure
1 x tall	7 x white
1 x tall-CP	6 x difficult
1 x thin	6 x digital
1 x warm	6 x front
1 x wavy	6 x long
1 x whole	6 x next
1 x wink&dn-Y	6 x wet
1 x wrong	5 x busy
-----	5 x fuzzy
102 Total number of different item types used	5 x huge
436 Total number of items (tokens)	4 x bad
0.234 Type/Token ratio	4 x big-CP
	4 x blue
	4 x comfy
	4 x darling
	4 x enough
	4 x fat
	4 x great
	4 x hungry
	4 x new
	4 x open
	4 x sock&dn-Y
	4 x soft
	4 x yummy
	3 x bizarre
	3 x burn&dn-Y
	3 x cheeky
	3 x cool
	3 x cream
	3 x dark
	3 x dirty
	3 x early
	3 x fine
	3 x fresh
	3 x high
	3 x horrible
	3 x kind
	3 x loud
	3 x messy
	3 x okay

	3 x orange
	3 x pink
	3 x real
	3 x red
	3 x still
	3 x strong
	3 x true
	3 x upset
	3 x wee
	3 x wrong
	2 x +v fly+prep away
	2 x awful
	2 x bird&dn-Y
	2 x black
	2 x clean
	2 x cocky
	2 x conscious
	2 x dadda&dn-Y
	2 x dry
	2 x far
	2 x fiddly
	2 x fussy
	2 x good&SP
	2 x green
	2 x incredible
	2 x interested
	2 x left
	2 x mega
	2 x non
	2 x noticeable
	2 x nutty
	2 x old-CP
	2 x ordinary
	2 x own
	2 x pretend
	2 x pretty
	2 x ripe
	2 x scary
	2 x small-CP
	2 x snake&dn-Y
	2 x snappy-PL
	2 x sore
	2 x special
	2 x square
	2 x thin
	2 x traditional
	2 x whole
	1 adj:phr aglow
	1 x actual
	1 x banal

	1 x barn&dn-Y 1 x beautiful 1 x big-SP 1 x blatant 1 x brand 1 x brown 1 x bubbly 1 x bumpy 1 x calm 1 x choice 1 x classic-AL 1 x comfortable 1 x complete 1 x crazy 1 x crumbly 1 x crunchy 1 x curious 1 x dangerous 1 x delicious 1 x dorm&dn-Y 1 x droopy 1 x dry-CP 1 x ducky-PL 1 x easy 1 x egg&dn-Y 1 x everyday 1 x expensive 1 x festive 1 x fit 1 x florentine 1 x full 1 x funeral 1 x gay 1 x germ&dn-Y 1 x golden 1 x grey 1 x grumpy 1 x handy 1 x helpful 1 x historic-AL 1 x hungover 1 x ideal 1 x important 1 x indiscriminate 1 x innovative 1 x invisible 1 x less 1 x light 1 x live 1 x lone
--	---

	1 x long-CP 1 x lucky 1 x medical 1 x milky 1 x miniature 1 x miserable 1 x mucky 1 x muddy 1 x musical 1 x natural 1 x nice-SP 1 x normal 1 x nummy 1 x obvious 1 x odd 1 x outside 1 x past 1 x polite 1 x proper 1 x proportional 1 x quick 1 x quiet 1 x ridiculous 1 x round 1 x rude 1 x second 1 x sick 1 x silver 1 x skinned 1 x snug 1 x soon 1 x sorry 1 x straight 1 x stupid 1 x swingy 1 x talky 1 x tall-CP 1 x technical 1 x terrible 1 x thirtieth 1 x troublesome 1 x typical 1 x unique 1 x wan 1 x warm 1 x wide 1 x wild 1 x wobbly 1 x wonderful 1 x yellow
--	--

	1 x young 1 x young-CP ----- 225 Total number of different item types used 1327 Total number of items (tokens) 0.170 Type/Token ratio
--	--

Tableau 35. « Adjectifs » extraits du corpus Lily anglais

LILY	LA MERE DE LILY
38 x blue	17 x right
26 x red	90 x okay
18 x pink	56 x darling
15 x crabby	48 x good
15 x little	37 x nice
13 x green	31 x alright
12 x mum	26 x fantastic
12 x white	25 x big
11 x brown	23 x orange
10 x purple	20 x pink
9 x orange	20 x white
9 x right	19 x red
6 x big	18 x little
5 x funny	16 x lovely
5 x hurt	15 x just
4 x black	13 x green
3 x giant	13 x next
3 x hot	13 x sure
3 x merry	13 x true
3 x non	12 x funny
3 x present	11 x fine
3 x real	11 x great
3 x round	11 x same
3 x tough	10 x wee
3 x yellow	9 x blue
2 x alien	9 x brown
2 x beautiful	8 x first
2 x boggy	7 x clever
2 x cheesy	7 x hungry
2 x dummy	7 x magic
2 x first	7 x mean
2 x good	7 x warm
2 x lovely	6 x different
2 x own	6 x good&CP
2 x snug	6 x hard
2 x super	6 x mum
2 x warm	6 x purple
2 n pink&dadj-PL	6 x ready
1 x close	6 x round
1 x cute	6 x yellow
1 x dry	5 x beautiful
1 x fast-CP	5 x careful
1 x good&SP	5 x full
1 x handsome	5 x new
1 x heavy	5 x real
1 x hungry	4 x boggy
1 x last	4 x difficult
1 x light	4 x enough
1 x old	4 x happy

1 x ole	4 x heavy
1 x ready	4 x kind
1 x sharp	4 x old
1 x shiny	4 x open
1 x side	4 x perfect
1 x silly	4 x small
1 x strange	4 x tasty
1 x sure	4 x wrong
1 x sweet&dn-Y	3 x bad
1 x tiny	3 x black
1 x wet	3 x easy
1 adv happy&dadj-LY	3 x easy-CP
1 n +x merry+v go+x round	3 x giant
-----	3 x golden
62 Total number of different item types used	3 x hot
285 Total number of items (tokens)	3 x last
0.218 Type/Token ratio	3 x possible
	3 x present
	3 x safe
	3 x shiny
	3 x snug
	3 x special
	3 x super
	3 x sweet&dn-Y
	3 x welcome
	2 x afraid
	2 x alien
	2 x cheesy
	2 x close
	2 x close-CP
	2 x funk&dn-Y
	2 x good&SP
	2 x hard-CP
	2 x head
	2 x hurt
	2 x inside
	2 x less
	2 x long
	2 x neat
	2 x plastic
	2 x pretty
	2 x shy
	2 x silly
	2 x smart
	2 x sorry
	2 x spread&dn-Y
	2 x upstairs
	2 x violent
	2 x young
	2 x yummy
	1 x able
	1 x allergic
	1 x american
	1 x aunt&dn-Y
	1 x back
	1 x bell&dn-Y
	1 x big-CP
	1 x bluey
	1 x born
	1 x bottom
	1 x bouncy
	1 x brilliant
	1 x broke
	1 x busy

	<p>1 x catholic 1 x certain 1 x chess&dn-Y 1 x cold 1 x commercial 1 x complimentary 1 x cool 1 x crabby 1 x crazy 1 x cream 1 x crispy 1 x cuddly 1 x cunning 1 x cute 1 x dark 1 x deep 1 x dizzy 1 x dry 1 x dummy 1 x east-CP 1 x easy-SP 1 x excellent 1 x extra 1 x fast-CP 1 x forward 1 x front 1 x fun 1 x gorgeous 1 x gracious 1 x greasy 1 x handsome 1 x handy 1 x happy-CP 1 x ill 1 x important 1 x incredible 1 x independent 1 x insane 1 x interchangeable 1 x late 1 x lucky 1 x mad 1 x massive 1 x material 1 x mental 1 x native 1 x normal 1 x old-CP 1 x own 1 x pajamas 1 x particular 1 x past 1 x physical 1 x positive 1 x pregnant 1 x preparatory 1 x productive 1 x proper 1 x pure 1 x quiet 1 x raw 1 x severe 1 x sharp 1 x similar</p>
--	---

	1 x simple 1 x sore 1 x sparkly 1 x square 1 x standard 1 x still 1 x strange 1 x strong 1 x stupid 1 x tasty-CP 1 x terrible 1 x through 1 x tidy 1 x toast&dn-Y 1 x understandable 1 x usual 1 x vocational 1 x weird 1 x whole 1 x wild 1 x wine 1 x wonder 1 x wooden 1 x worried ----- 201 Total number of different item types used 1053 Total number of items (tokens) 0.191 Type/Token ratio
--	---

Tableau 36. « Adjectifs » extraits du corpus Lily français

Lily français	L'observatrice de Lily
13 x bleu	32 x joli
7 x rouge	15 x bon-MASC
7 x vert	13 x rouge
4 x jaune	11 x bleu
4 x petit	8 x chaud
3 x chaud	8 x grand
3 x rose	8 x vrai
2 x autre&_SING	7 x petit
2 x beau-FEM-_SING^x bel-FEM	6 x bas-MASC
2 x bon-MASC	6 x continu
2 x gros-MASC	5 x beau-FEM-_SING^x bel-FEM
2 x juste	5 x orange
2 x mal-MASC-_SING	5 x petit-_PL
2 x rigolo	4 x autre&_SING
2 x seul	4 x long
1 x blanc	4 x seul
1 x cochon-MASC	3 x blanc
1 x fait	3 x cochon-MASC
1 x grave	3 x est
1 x orange	3 x noir
1 x rouge-_PL	3 x propre
1 x vert-_PL	3 x sûr
-----	3 x vert
22 Total number of different item types used	2 x beau-MASC-_SING
64 Total number of items (tokens)	2 x clair
0.344 Type/Token ratio	2 x difficile
	2 x fort
	2 x froid
	2 x gentil&_FEM^x gentille

	<p> 2 x grand-_PL 2 x gros-FEM 2 x jaune 2 x juste 2 x nouveau-FEM-_SING^x nouvel-FEM 2 x rose 1 x adorable 1 x bizarre 1 x blanc&FEM^x blanche 1 x brun 1 x brûlé 1 x chaud-_PL 1 x cruel-FEM 1 x cuisant 1 x cuit 1 x fait 1 x gros-MASC 1 x lourd 1 x reconnu 1 x rose-_PL 1 x sale-_PL </p> <p>-----</p> <p> 51 Total number of different item types used 204 Total number of items (tokens) 0.250 Type/Token ratio </p>
--	--

ANNEXE IV

Récapitulatif des caractéristiques des 4 corpus

N°	Enfant	Âge	Durée film	Date enregistrement	Transcrit	Modalités de collecte des échantillons
1	Madeleine	1;00.05	1h	19/4/06	OUI : 1h	<p>Ce corpus a été recueilli en situation écologique par un observateur extérieur, une heure par mois jusqu'à 3 ans, puis tous les 3 mois.</p> <p>L'enfant est toujours filmée à ce jour. Elle interagit le plus souvent avec sa mère dans des situations de communication variées.</p> <p>Les transcriptions, au format CHAT, ont été financées par les projets ANR JCJC Léonard, et ANR CoLaJE.</p>
2	Madeleine	1;01.10	1h	24/5/06	OUI : 1h	
3	Madeleine	1;02.14	1h	28/6/06	OUI : 1h	
4	Madeleine	1;02.28	1h	12/7/06	OUI : 1h	
5	Madeleine	1;03.18	1h	1/8/06	OUI : 1h	
6	Madeleine	1;04.18	1h	1/9/06	OUI : 1h	
7	Madeleine	1;06.04	1h	18/10/06	OUI : 1h	
8	Madeleine	1;07.15	1h	29/11/06	OUI : 1h	
9	Madeleine	1;09.03	1h	17/1/07	OUI : 1h	
10	Madeleine	1;10.07	1h	21/2/07	OUI : 1h	
11	Madeleine	1;11.13	1h	27/3/07	OUI : 1h	
12	Madeleine	2;01.02	1h	16/5/07	OUI : 1h	
13	Madeleine	2;02.06	1h	20/6/07	OUI : 1h	
14	Madeleine	2;03.05	1h	19/7/07	OUI : 1h	
15	Madeleine	2;04.15	1h	29/8/07	OUI : 1h	
16	Madeleine	2;05.12	1h	26/9/07	OUI : 1h	
17	Madeleine	2;06.10	1h	24/10/07	OUI : 1h	
18	Madeleine	2;07.07	1h	21/11/07	OUI : 1h	
19	Madeleine	2;08.05	1h	19/12/07	OUI : 1h	
20	Madeleine	2;09.16	1h	30/1/08	OUI : 1h	
20	Madeleine	2;10.20	1h	5/3/08	OUI : 1h	
21	Madeleine	2;11.19	1h	2/4/08	OUI : 1h	
22	Madeleine	3;00.28	1h	12/5/08	OUI : 1h	

23	Madeleine	3;03.02	1h	16/7/08	OUI : 1h	
24	Madeleine	3;06.08	1h	22/10/08	OUI : 1h	
25	Madeleine	3;09.07	1h	21/1/09	OUI : 1h	
26	Madeleine	3;09.28	1h	11/2/09	OUI : 1h	
27	Madeleine	4;01.27	1h	11/2/09	OUI : 1h	
1	Ella	1;0	3'13	3/2/98	OUI ²⁵²	<p>C'est le propre père de l'enfant alors âgée entre 1 et 4 ans qui est à l'initiative de ce corpus.</p> <p>Il a filmé sa fille à l'aide d'une caméra fixe, sans observateur externe à la famille, avec des durées de film variables, de 35 minutes en moyenne.</p>
2	Ella	1;0.07	8'40	10/2/98	OUI	
3	Ella	1;01	12'30	5/3/98	OUI	
4	Ella	1;01.21	17'43	22/3/98	OUI	
5	Ella	1;02.07	17'26	10/4/98	OUI	
6	Ella	1;02.15	25'27	25/4/98	OUI	
7	Ella	1;03	18'	10/5/98	OUI	
8	Ella	1;04	25'27	7/6/98	OUI	
9	Ella	1;05	26'57	4/7/98	OUI	
10	Ella	1;06	25'	5/8/98	OUI	
11	Ella	1;08	29'25	27/8/98	OUI	
12	Ella	1;09	14'17	27/9/98	OUI	
13	Ella	1;10	26'53	28/11/98	OUI	
14	Ella	1;11	21'11	1/1/99	OUI	
15	Ella	2;0	30'	2/2/99	OUI	
16	Ella	2;01	44'22	7/3/99	OUI	
17	Ella	2;02	18'14	5/4/99	OUI	
18	Ella	2;03	18'	5/5/99	OUI	
19	Ella	2;04	26'52	29/5/99	OUI	
20	Ella	2;05	19'38	5/7/99	OUI	
21	Ella	2;05.01	24'51	6/7/99	OUI	
22	Ella	2;06.21	19'55	30/8/99	OUI	
23	Ella	2;08.15	29'30	16/10/99	OUI	
24	Ella	2;09.07	42'42	7/11/99	OUI	

²⁵² Les vidéos ont été retranscrites dans leur totalité, pour la durée se référer à la 4^e colonne.

25	Ella	2;11	17'47	29/12/99	OUI	
26	Ella	3;00.21	17'47	?	OUI	
27	Ella	3;03.07	23'10	10/5/00	OUI	
28	Ella	3;05.15	23'10	?	OUI	
29	Ella	3;05.21	24'23	?	OUI	
30	Ella	3;06	22'	?	OUI	
31	Ella	3;10.15	31'50	?	OUI	
1	Lily-F	2;00.08	1h	25/11/08	OUI : 6 min ²⁵³	L'enfant est filmée depuis l'âge de 2 ans, en situation naturelle, par un observateur externe avec une caméra mobile. En contexte anglophone, elle est filmée dans sa famille. En contexte francophone, elle est filmée par et dans ma propre famille depuis ses 3 ans – de 2 à 3 ans elle a été filmée à la crèche. Les films durent 1h chacun ; ils ont été tournés tous les mois, une fois dans chaque contexte. Elle est toujours filmée à ce jour, et je réalise seule les transcriptions dans le cadre de cette thèse – qui seront bien sûr poursuivies au-delà.
2	Lily-A	2;00.13	1h	30/11/08	OUI : 1h	
3	Lily-F	2;01.21	1h	7/1/09	NON	
4	Lily-A	2;01.25	1h	11/1/09	NON	
5	Lily-F	2;02.25	1h	11/2/09	NON	
6	Lily-A	2;02.29	1h	15/2/09	NON	
7	Lily-F	2;04.00	1h	18/3/09	NON	
8	Lily-A	2;04.04	30'	22/3/09	OUI : 30 min	
9	Lily-F	2;04.28	1h	15/4/09	OUI : 1h	
10	Lily-A	2;05.02	1h	19/4/09	OUI : 1h	
11	Lily-F	2;05.27	1h	14/5/09	OUI : 1h	
12	Lily-A	2;06.00	1h	17/5/09	OUI : 1h	
13	Lily-F	2;07.01	1h	18/6/09	OUI : 1h	
14	Lily-A	2;07.04	1h	21/6/09	OUI : 1h	
15	Lily-F	2;08.00	1h	16/7/09	NON	
16	Lily-A	2;08.02	1h	19/7/09	NON	
17	Lily-A	2;09.20	1h	6/9/09	OUI : 1h	
18	Lily-F	2;10.20	1h	7/10/09	OUI : 1h	
19	Lily-A	2;10.24	1h	11/10/09	OUI : 1h	
20	Lily-F	3;00.01	1h	18/11/09	OUI : 20 min	
21	Lily-A	3;00.01	1h	18/11/09	OUI : 20 min	
22	Lily-F	3;00.29	1h	16/12/09	NON	

²⁵³ La transcription a été stoppée en cours car quasiment aucun énoncé conventionnel n'est produit par Lily, et la situation rend l'activité extrêmement complexe (crèche : beaucoup d'enfants, bruit alentour..)

23	Lily-A	3;01.03	1h	19/12/09	NON
24	Lily-F	3;02.03	1h	20/1/10	NON
25	Lily-A	3;02.06	1h	23/1/10	NON
26	Lily-F	3;03.00	1h	17/2/10	NON
27	Lily-A	3;03.00	1h	17/2/10	NON
28	Lily-A	3;04.10	1h	27/3/10	NON
29	Lily-F	3;04.14	1h	31/3/10	NON
30	Lily-F	3;05.11	1h	28/4/10	OUI : 20 min
31	Lily-A	3;05.14	1h	1/5/10	OUI : 20 min
32	Lily-A	3;06.27	1h	13/6/10	NON
33	Lily-F	3;06.30	1h	16/9/10	NON
34	Lily-A	3;08.03	1h	21/7/10	NON
35	Lily-F	3;08.04	1h	22/7/10	NON
36	Lily-F	3;09.15	1h	1/9/10	NON
37	Lily-A	3;09.19	1h	5/9/10	NON
38	Lily-F	3;10.15	1h	1/10/10	NON
39	Lily-A	3;10.16	1h	2/10/10	NON
40	Lily-F	3;11.14	1h	31/10/10	NON
41	Lily-A	3;11.14	1h	31/10/10	NON
42	Lily-F	4;00.18	1h	5/12/10	OUI : 30 min
43	Lily-A	4;00.18	1h	5/12/10	OUI : 30 min

ANNEXE V

Lily (2;0) essaie d'obtenir de son père une spatule qui est hors d'atteinte.

Extrait 38. Lorsque les adjectifs font défaut et que la référenciation échoue en conséquence : exemple chez Lily (2;0)

1. Lily: xxx.
2. %xpnt: montre une spatule
3. Lily: xxx.
4. %xpnt: montre une spatule
5. Son père: do you want do you want this one ?
6. Lily: please.
7. %xpnt: montre une spatule
8. Lily: no !
9. Son père: no ?
10. Lily: yyy.
11. %pho: ɪdʊgəbæ
12. %gpx: fait non de la tête
13. Son père: no you don't want that one.
14. Lily: [- fra] celle-là [?] !
15. %xpnt: montre une spatule avec index droit
16. Son père: erm do you want this one ?
17. Lily: no !
18. Son père: no ?
19. Son père: you don't want that one.
20. Lily: yyy.
21. %pho: trɔnəkæn
22. %xpnt: show index droit tendu une spatule
23. Son père: do you want this one ?
24. Lily: 0.
25. %xpnt: montre une spatule
26. Son père: this one ?
27. Son père: say thank you !
28. Lily: yyy.
29. %pho: a:kəkəkæ
30. Lily: no.
31. %act: rend l'objet à son père
32. Lily: don't want xxx.
33. Son père: you don't want this one ?
34. Lily: yy celle-là paddy.
35. %pho: nɪ sɛlɑ: pædɪ
36. Son père: erm (.) do you want this one ?
37. Lily: no.
38. Son père: no.
39. Lily: ə@fs veux celle là !
40. %pho: ə vø lala
41. Son père: do you want (.) this one ?
42. Lily: no !
43. Son père: no ?

44. Son père: do you want (.) this one ?
45. Lily: no !
46. Son père: well there's only one left and I'm not giving you that one.
47. Son père: no, do you want this one ?
48. Lily: no !
49. Son père: you're sure ?
50. Lily: no.
51. %xpnt: montre une autre spatule
52. Son père: you don't want that one.
53. Lily: non celle-là !
54. %xpnt: montre une autre spatule
55. Lily: yy.
56. Son père: I don't see any other ones !
57. Son père: you want this one ?
58. Lily: non (ce)lle la là.
59. %xpnt: show index droit tendu une autre spatule
60. Son père: this one ?
61. Son père: come away from the cooker !
62. Son père: Lily's one ?
63. Lily: no !
64. Lily: celle la là !
65. Son père: there's only one left and it's the dangerous one you're not getting
that one.
66. Lily: yeah !
67. Son père: I tell you what listen we'll try someting else then.
68. Lily: xxx.
69. %act: déplace le marche pied vers les spatules
70. Son père: erm.
71. Son père: what about that Lily ?
72. Son père: where are you going hey !
73. Son père: what are you after is it this one you want ?
74. Lily: no.
75. Son père: no.
76. Son père: come on xx xx xx.
77. Son père: look oh there we go.
78. Lily: <no> [<] !

Bibliographie

- Aarts, B., Denison, D., Keizer, E., & Popova, G. (Eds), 2004. *Fuzzy grammar : A reader*. Oxford : Oxford University Press.
- Abbot-Smith, K., & Tomasello, M., 2006. Exemplar-learning and schematization in a usage-based account of syntactic acquisition. *The Linguistic Review*, 23 (3), pp. 275 – 290.
- Abeillé, A. et Godard, D., 1999. La position de l'adjectif épithète en français : le poids des mots. *Recherches linguistiques de Vincennes*, 28, pp. 9 – 32.
- Aimard, P., 1988. *Les bébés de l'humour*. Liège : Pierre Mardaga.
- Anglin, J.M., 1977. *Word, Object, and Conceptual Development*. New York : Norton.
- Anscombre, J.C., 2001. Le rôle du lexique dans la théorie des stéréotypes. In : *Langages*, 35^e année, n°142, pp. 57-76.
- Anscombre, J.C., 2010. États et propriétés dans les combinaisons être + adjectif. *Le français moderne*, 78, 2, pp. 186-205.
- Auroux, S., 1986. Histoire des sciences et entropie des systèmes scientifiques : les horizons de rétrospection. *A&D de la SHESL*, 7, pp. 1-26.
- Auroux, S., & Colombat, B., 1999. L'horizon de rétrospection des grammairiens de l'Encyclopédie. *Recherches sur Diderot et l'Encyclopédie* 27 (octobre 1999), pp. 111-152.
- Avram, L., 2003. *English Syntax. The structure of Root Clauses*. Bucharest : Osacr Print.
- Baldwin, D.A., 1989. Priorities in children's expectations about object-label reference. Form over color. *Child Development*, 60, pp. 1291-1306.
- Bally, C., 1950. *Linguistique générale et linguistique française*. Berne : A. Franke.
- Bariaud, F. 1983. *La genèse de l'humour chez l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bariaud, F., 1992. Les premiers pas. *Autrement* : « L'humour, un état d'esprit », 131, pp. 39-50.
- Barrett, M., 1995. Early lexical development. In P. Fletcher & B. MacWhinney (eds.). *The handbook of child language*, pp. 362-392. Oxford : Blackwell.
- Barthes, R., 1981. *Le Grain de la voix : Entretiens, 1962-1980*. Paris : Seuil.
- Bassano, D., 1998. L'élaboration du lexique précoce chez l'enfant français : structure et variabilité. In : *Enfance. Tome 5, 4*, pp. 123-153.
- Bartlett, E. J., 1976. Sizing things up : the acquisition of the meaning of dimensional adjectives. *Journal of Child Language*, 3(2), pp. 205 – 219.
- Batali, J., 2002. The negotiation and acquisition of recursive grammars as a result of competition among exemplars. In E. Briscoe (Ed.), *Linguistic Evolution through Language Acquisition : Formal and Computational Models* (pp. 111-172). Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Bates, E., Benigni, L., Bretherton, I., Camaioni, L., & Volterra, V., 1979. *The emergence of symbols : Cognition and communication in infancy*. New York : Academic Press.

- Bates, E., Bretherton, I., Snyder, L. 1988. *From first words to grammar : Individual differences and dissociable mechanisms*. GB : Cambridge University Press.
- Bates, E., Camaioni, L. & Volterra, V., 1975. The acquisition of performatives prior to speech. *Merrill-Palmer Quarterly*. 21 : 205-226.
- Bates, E., & MacWhinney, B., 1979. A functionalist approach to the acquisition of grammar.
- Bates, E., Marchman, V., Thal, D., Fenson, L., Dales, P., Reznick, J., Reilly, J., Hartung., 1994. Developmental and stylistic variation in composition of early vocabulary. *Journal of Child Language*, 21, pp. 85-123.
- Bates, E., Thal, D., & Marchman, V., 1991. In N. Krasnegor, D. Rumbaugh, R. Schieffelsbush, & M. Studdart-Kennedy (Eds). *Biobehavioral foundations of language development*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Beauzée, N., 1767. *Grammaire générale ou exposition des éléments nécessaires du langage, pour servir de fondement à l'étude de toutes les langues*. Paris, 2 vol.
- Behrens, H., 2006. The input-output relationship in first language acquisition. *Language and Cognitive Processes* 21, pp. 2-24.
- Benedict, H., 1979. Early lexical development : comprehension and production. *Journal of Child Language*, 6, pp. 183-200.
- Benveniste, E., 1958. Catégories de pensée et catégories de langue. In *Problèmes de linguistique générale, I (1966)*. Paris : Gallimard. pp 63-74.
- Benveniste, E., 1966. *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard.
- Berko Gleason, J. (Ed.), 1993. *The Development of Language*. 3è Edition. Boston University.
- Berlin, B., 1978. Ethnobiological Classification. In *Cognition & Categorization*, Rosch & Lloyd (Eds). Hillsdale, Lawrence Erlbaum. pp. 9-26.
- Berman, R., 1988. Word class distinctions in developing grammars. In Y. Levy, I. Schlesinger, & M. Braine (Eds). *Categories and processes in language acquisition*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Bickerton, D., 1990. *Language and Species*. Chicago : The University of Chicago Press.
- Blackwell, A., 1998. 'Adjectives in Acquisition : On the Semantic and Syntactic development of English Adjectives.' Unpublished PhD Thesis. Boston University.
- Blackwell, A., 2005. Acquiring the english adjective lexicon : relationships with input properties and adjectival semantic typology. *Journal of Child Language*, 32, pp. 535 – 562.
- Blair, D., 2006. Wittgenstein, Language and Information : "Back to the Rough Ground!" Berlin : Springer Verlag.
- Blanche-Benveniste, C., 1997. *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys.
- Braine, M.D.S. & Brooks, P.J., 1995. Verb argument structures and the problem of avoiding an overgeneral grammar. In : *Beyond Names for Things: Young Children's acquisition of Verbs*, M. Tomasello & W.E. Merriman (eds), Erlbaum, Hillsdale, N. J., pp. 353-376.
- Blewitt, P., 1983. Dog versus collie : vocabulary in speech to young children. *Developmental Psychology*, 19, pp. 602-9

Bloom, L., 1970. *Language development : Form and function in emerging grammars*. Cambridge MA : The M.I.T. Press.

Bloom, L., 1973. *One word at a time*. The Hague : Mouton.

Bloom, L., 1978. The semantics of verbs in child language. Keynote address given at the Eastern Psychological Association, Washington, D.C.

Bloom, L., Tinker, E., & Margulis, C., 1993. The words children learn : Evidence against a noun bias in early vocabularies. *Cognitive Development*, 8, pp. 431-450.

Bloomfield, L., 1933. *Language*. New York : Henry Holt.

Bod, R., 2009. From exemplar to grammar : A probabilistic analogy-based model of language Learning. *Cognitive Science*, vol. 33.

Borillo, A., 2001. Quelques adjectifs de référence temporelle du français. *Cahiers de Grammaire* 26, « Sémantique et Discours », pp. 37-53.

Bouchaddajk, S., & Dostie, G., 2007. Sens lexical, sens grammatical et sens discursif : un continuum ? Quelques réflexions à partir du cas de b(i)en. In : Pierre Larrivée (éd.), *Variation et stabilité du français. Des notions aux opérations*. Hommage à Jean-Marcel Léard pour ses soixante ans, Bruxelles, Peeters, (« Bibliothèque de l'information grammaticale »), n° 61, pp. 15-32.

Bowerman, M., 1973. *Early syntactic development*. Cambridge University Press.

Bowerman, M., 1985. What shapes children's grammar ? In : Slobin (Ed). *The crosslinguistic study of language acquisition. Vol., 2. Theoretical issues*. pp. 1257-1320.

Bowerman, M., 1994. From universal to language-specific in early grammatical development. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*, n° 346, pp. 37-45.

Bowerman, M., Choi, S., 2003. Space under Construction : Language-Specific Spatial Categorization in First Language Acquisition. In Gentner, D., Goldin-Meadow, S. (eds.), *Language in Mind : Advances in the Study of Language and Cognition*, Bradford Books.

Braine, M., 1963. The ontogeny of English phrase structure. *Language*, 39, pp. 1-14.

Braine, M., 1976. Children's first word combinations. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 41, (1).

Brisson, L., 2011 (ed). *Platon, oeuvres complètes*. Paris : Flammarion.

Brown, R., 1957. Linguistic determinism and the part of speech. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 55, pp. 1 – 5.

Brown, R., 1958. How shall a thing be called ? *Psychological Review*, 65, pp. 14-21.

Brown, R., 1973. *A First Language. The early stages*. Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press.

Brown, P., & Levinson. S., [1978] 1987. *Politeness : Some universals in language usage*. Cambridge : Cambridge University Press.

Bruner, J., 1973. *A first language. The early stages*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

- Bybee, J., 2010. *Language, Usage and Cognition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Bybee, J., & Scheibmann, J., 1999. The effect of usage on degrees of constituency : The reduction of *don't* in English. *Linguistics*, 37, pp. 575 – 596.
- Callanan, M., 1985. How parents label objects for young children : the role of input in the acquisition of category hierarchies. *Child Development*, 56, pp.508-23.
- Cameron-Faulkner, T., Lieven, E. & Tomasello, M., 2003. A construction based analysis of child-directed speech. *Cognitive Science*, 27, pp. 843 – 873.
- Carlton, M. & Winsler, A., 1999. School readiness : The need for a paradigm shift. *School Psychology Review*, 28, pp. 338-352.
- Carrow, E., 1973. *Test of auditory comprehension of language*. Austin, Texas : Urban Research Group.
- Caët, S., 2012. Développement de la référence à soi chez une enfant de 1;05 à 3;00 : de l'influence de l'input à la reconstruction du système. *French Language Studies* 22 (1), pp. 77-93. Cambridge University Press.
- Callanan M.A. 1989, Development of object categories and inclusion relations : Preschoolers' hypotheses about word meanings. *Developmental Psychology*, Vol 25(2), Mar 1989, pp. 207-216.
- Caselli, M.C., Bates, E., Casadio, P., Fenson, J., Sanderl, L. & Weir, L., 1995. A cross-linguistic study of early lexical development. *Cognitive Development* 10, pp.159-199.
- Cazden, C.B., 1968. The acquisition of noun and verb inflections. *Child Development*, 39, pp. 433-448.
- Chevalier, J-C, 1968, *Histoire de la syntaxe : naissance de la notion de complément dans la grammaire française, 1530-1750*. Genève : Droz.
- Chiat, S., 2001. Mapping theories of developmental language impairment : premises, predictions, and evidence. *Language and Cognitive Processes*, 16, pp. 113-142.
- Choi, S. & Bowerman, M., 1991. Learning to express motion events in English and Korean : the influence of language-specific lexicalization patterns. *Cognition*, 41, pp. 83-121.
- Chomsky, N., 1957. *Syntactic structures*. The Hague : Mouton.
- Chomsky, N., 1959. A Review of B. F. Skinner's *Verbal Behavior*. In *Language*, 35, No. 1, pp. 26-58.
- Chomsky, N., 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts : MIT Press.
- Chomsky, N., 1967. *Language and Mind*. Cambridge University Press.
- Chomsky, N., 1968. *Language and Mind*. New York : Harcourt, Brace, Jovonovich.
- Chomsky, N., 1980. *Rules and representations*. Oxford : Basil Blackwell.
- Chomsky, N., 1981. *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht : Foris, pp. 17- 127.
- Chomsky, N., 1986. *Knowledge of language : Its nature, origin, and use*. Westport, CT : Praeger Publishers.

- Chomsky, N., 1993. *Lectures on Government Binding : The Pisa Lectures*. New York : Mouton de Gruyter.
- Chomsky, N., 1995. *The Minimalist Program*. Cambridge, Mass. : The MIT Press.
- Chomsky, N., 1996. Language and Mind : Current Thoughts on Ancient Problems. Paper presented at the University of Brasilia.
- Chomsky, N. & Lasnik, H. (1993) Principles and Parameters Theory. In *Syntax : An International Handbook of Contemporary Research*, Berlin : de Gruyter.
- Clark, E.V. & Clark, H. H., 1977. *Psychology and Language*. USA : Harcourt Brace Jovanovich.
- Clark, E.V., & Hecht, B., 1982. Learning to coin agent and instruments nouns. *Cognition*, 12, pp. 1-24.
- Clark, E.V., 1972. On the child's acquisition of antonyms in two semantic fields. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, pp.750 – 758.
- Clark, E.V., 1973a. What's in a word ? on the child's acquisition of semantics in his first language. In Moore, T. E., (ed.) : *Cognitive Development and the Acquisition of Language*, pp. 65 – 110.
- Clark, E.V., 1973b. Non Linguistic strategies and the acquisition of word meaning. *Cognition* 2, pp. 161-182.
- Clark, E.V., 1974. Some aspects of the conceptual basis for first language acquisition. In : *Language perspectives : acquisition, retardation and intervention*. University Park Press, Baltimore, MD.
- Clark, E.V.,1983. Convention and contrast in acquiring the lexicon. In Th. B. Seiler & W. Wannemacher (Eds.), *Concept development and the development of word meaning*. Berlin & New York : Springer-Verlag. pp. 67-89.
- Clark, E.V.,1983b. Meanings and concepts. In J.H. Flavell & E.M. Markman (ed.). *Handbook of child psychology*, vol. 3 : *Cognitive Development*, pp ; 787-840. New York : Wiley.
- Clark, E.V., 1988. On the logic of contrast. *Journal of Child Language*, 15, pp. 317-336.
- Clark, E.V., 1990. On the pragmatics of contrast. *Journal of Child Language*, 17, pp. 417-432.
- Clark, E.V. 1993. *The Lexicon in Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Clark, E.V., 2001. Emergent categories in first language acquisition. In : M. Bowerman & S. C. Levinson (eds), *Language Acquisition and conceptual development*. Cambridge University Press.
- Clark, E.V., 2003. *The lexicon in acquisition*. GB : Cambridge University Press.
- Clark, E.V., 2007. Young children's uptake of new words in conversation, *Language in Society*, 36, pp. 157 – 182.
- Clark, E.V., & Carpenter, K.L., 1989. *The notion of source in language acquisition*. *Language* 65(1), pp.1-30.
- Clark, H., 1973. Space, time, semantics and the child. In T. Moore (ed.), *Cognitive development and the acquisition of language*. New York : Academic Press.
- Clark, H., & Brennan, S., 1991. Grounding in Communication. In L.B. Resnick, J.M. Levine, and S.D. Teasley (eds.). *Perspectives on Socially-Shared Cognition*. APA, Washington, D.C.

- Clark, H.H., Schaefer, E. F., 1989. Contributing to Discourse. *Journal of Cognitive Science*, 13, pp. 259-294.
- Colombat, B., 1992a. L'adjectif : perspectives historique et typologique. Présentation. *Histoire Épistémologie Langage*, 14/1, pp. 5-23.
- Colombat, B., 1992b. L'adjectif dans la tradition latine : vers l'autonomisation d'une classe. *Histoire Épistémologie Langage*, 14/1, pp. 101-122.
- Combettes, B., 1983. *Pour une grammaire textuelle. La progression thématique*. Paris : De Boeck-Duculot.
- Coquet, F., & Dei Cas, P., 2008. Réflexions pour une méthodologie de rédaction d'une présentation de cas clinique. *Rééducation orthophonique*, 235, pp.95-106.
- Cordier, 1980. Gradients de prototypie pour cinq catégories sémantiques. In : *Psychologie française*, 25, 3-4, pp. 211-219.
- Cordier, F., 1993. *Les représentations cognitives privilégiées : typicalité et niveau de base*. Presses Universitaires de Lille : Lille.
- Cosnier, J., & Kerbrat-Orecchioni, C., (eds), 1987. *Décrire la conversation*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Cosnier, J. & Vaysse, J., 1997. Sémiotique des gestes communicatifs. *Nouveaux Actes Sémiotiques*, 52/54, pp. 7-28.
- Crain, S., 1991. Language acquisition in the absence of experience. *Behavioral and Brain Sciences*, 14, pp. 597-650.
- Culioli, A., 1990. *Pour une linguistique de l'énonciation*, tome 1, *Opérations et représentations*. Gap/Paris : Ophrys.
- Culioli, A., 1999a. *Pour une linguistique de l'énonciation*, tome 2, *Formalisation et opérations de repérage*. Gap/Paris : Ophrys.
- Culioli, A., 1999b. *Pour une linguistique de l'énonciation*, tome 3, *Domaine notionnel*. Gap/Paris : Ophrys.
- Culioli, A., 1995b. Qu'est-ce qu'un problème en linguistique ? Étude de quelques cas. In *Fondements de la recherche en linguistique, Perspectives épistémologiques*. Mortéza Mahmoudian, ed., cahiers de l'ISL., Université de Lausanne, 6, pp 7-16.
- Dal, G., 2005. Les activités de classement dans le domaine grammatical. Et si les erreurs de classement n'en étaient pas toujours ? *Recherches*, 42, pp. 93-109.
- Dalbera, J.-P., 2002. Le corpus entre données, analyse et théorie. *Corpus* [En ligne], 1 | novembre 2002, mis en ligne le 15 décembre 2003, Consulté le 04 janvier 2012. URL : <http://corpus.revues.org/index10.html>
- Danon-Boileau, L., & Morel, M.-A., 1995. L'oral : invariance et variations. *Intellectica* 1995/1, 20, pp. 55-73.
- Danon-Boileau, L., & Morgenstern, A., 2009. La prédication chez l'enfant. *Faits de langues - La prédication*. Paris : Ophrys.
- Darwin, C., 1859. *On the Origin of Species by Means of Natural Selection*. London : John Murray.

- De Houwer, A., 1990. *The acquisition of two languages from birth : a case study*. GB : Cambridge University Press.
- De Houwer, A., 2009. *Bilingual First Language Acquisition*. Clevedon, GB : Multilingual Matters.
- Del Ré, A., 2003a. L'explication et l'humour chez le jeune enfant. *La linguistique*, 2003/2 Vol. 39, pp. 75-91.
- Del Ré, A., 2003b. « A criança e a magia da linguagem : um estudo sobre o discurso humorístico ». Thèse de Doctorat. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.
- Del Ré, A., & Morgenstern, A., 2009. To laugh or not to laugh : that is the question. Les premières manifestations de l'humour chez l'enfant. In : *Polyphony and Intertextuality in Dialogue. Iada online series, Volume 1/10*. Lorda Mur, C.-U. (Ed.)
- De Villiers, J.G. & de Villiers, P.A., 1978. *Language Acquisition*. Harvard University Press,
- Demuth, K., Culbertson, J. & Alter, J., 2006. Word-minimality, epenthesis, and coda licensing in the acquisition of English. *Language & Speech*, 49, pp. 137-174.
- Desclés, J.P., 1993. Relations causales et schèmes sémantico-cognitifs. *Langages*, 133.
- Desclés, J.P., 1994. Réflexions sur les Grammaires Cognitives. *Modèles Linguistiques*. 29/XV : pp. 69-98.
- Diessel, H. & Tomasello, M., 2005. A new look at the acquisition of relative clauses. *Language*, 81(4), pp. 882 – 906.
- Dixon, R.M.W., 1982. *Where Have all the Adjectives Gone ? and other Essays in Semantics and Syntax*. The Hague : Mouton.
- Dixon R.M.W. & Aikhenvald Alexandra. (eds.), 2004. *Adjective Classes - A Cross-Linguistic Typology*. Oxford University Press.
- Donaldson, M. & Wales, R., 1970. On the acquisition of some relational terms. In J. Hayes (ed.), *Cognition and the development of language*. New York : Wiley.
- Dromi, E., 1987. *Early lexical development*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Dubois, D., 1986. « La compréhension de phrases : représentations sémantiques et processus ». Thèse de doctorat d'État, Paris 8.
- Dubois, D., & Resche-Rigon, P., 1995. De la 'naturalité' des catégories sémantiques : des catégories 'd'objets naturels' aux catégories lexicales. In *Intellectica*, 20, pp.217-245.
- Ducrot, O., 1984. *Le dire et le dit*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Ducrot, O., 1991. *Dire et ne pas dire. Principes de sémantique linguistique*. Paris : Hermann, 3^e édition.
- Dupuy, J.-P., 1994. *Aux origines des sciences cognitives*. Paris : La Découverte.
- Eco, U. 1976. *A Theory of Semiotics*. Bloomington : Indiana UP.
- Egger, M.E., 1879. *Observation et réflexions sur le développement de l'intelligence et du langage de l'enfant*. Paris : Picard.

- Ellis, J., 1993. *Language, Thought and Logic*. Northwestern University Press.
- Elman J. L., Bates, E. A., Johnson, M. H., Karmiloff-Smith, A., Parisi, D., & Plunkett, K., 1996. *Rethinking Innateness : A Connectionist Perspective on Development*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Emerson, R.W., [1836] 2009. *Essays and Lectures*. Digireads.com.
- Esfeld, M, 2009. La théorie causale des propriétés. *Klesis-Revue philosophique* 13, pp. 56-68.
- Evans, V., 2003. *The structure of time : Language, meaning and temporal cognition*. Amsterdam : Benjamins.
- Evans, V., & Green, M., 2006. *Cognitive Linguistics. An Introduction*. Edinburgh : Edinburgh University Press.
- Fauconnier, G., 1984. *Les espaces mentaux*. Paris : Les éditions de minuit.
- Fenson L., Dale P., Reznick S., Thal D., Bates E., Hartung J., Tethick S., Reilly J., 1993. *MacArthur Communicative Development Inventories : User's guide and technical manual*. San Diego, CA Singular Publishing Group.
- Ferris, C., 1993. *The Meaning of Syntax. A Study in the Adjectives of English*. New York : Longman Linguistics Library.
- Fillmore, C. J., 1968. The Case for Case. In Bach, Emmon; Harms, Emmon, *Universals in Linguistic Theory*, New York : Holt, Rinehart and Winston
- Fillmore, C. J., 1976. Frame Semantics and the Nature of Language. In : *Annals of the New York Academy of Sciences : Conference on the Origin and Development of Language and Speech*. Volume 280 : 20-32
- Fillmore, C. J., 1988. Towards a descriptive framework for spatial deixis. In Jarvella R.J. & Klein W. (Eds.) *Speech, place and action*, Londres : John Wiley and Sons Lt, pp. 31-59.
- Fillmore, C. J., 1988. The mechanisms of 'Construction Grammar'. *BLS* 14 : pp 35 – 55.
- Fillmore, C.J., & Kay, P., 1995. *Construction Grammar*. Manuscript, University of California, Berkeley.
- Flaubert, G., 1838. *Textes de jeunesse II*, Mémoires d'un fou.
- Fodor, J.A. 1975. *The Language of Thought*. New York : Crowell.
- Fodor, J.A., 1983. *Modularity of Mind : An Essay on Faculty Psychology*. Cambridge, Mass. : MIT Press.
- Forrester, M. A., 2008. The Emergence of Self-Repair : A Case Study of One Child During the Early Preschool Years. *Research on Language & Social Interaction*, 41 :1, pp. 99 – 128
- Forrester, M. A ., 2010. Emerging musicality during the pre-school years : A case study of one child. *Psychology of Music*, vol. 38 no. 2, pp. 131-158.
- Forsgren, M., 1978. *La place de l'adjectif épithète en français contemporain : étude quantitative et sémantique*. Stockholm : Almqvist & Wilksell.
- Fortis, J.-M., 2007. Le langage est-il un instinct ? sur le nativisme de Pinker. *Histoire Épistémologie Langage*, 29 : II, 177 – 213.

- Fox, G., 2012. « L'acquisition de L'ordre des mots : le cas des modifieurs nominaux ». Thèse de Doctorat non publiée, sous la direction de Anne Salazar Orvig avec la collaboration de Pollet Samvelian, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3.
- Fox, G. & Thuilier, J., 2012. Predicting the position of attributive adjectives in the french np. In Proceedings of the ESSLI student session, pp. 1 – 15.
- François, J., 2010. L'étude de la polysémie verbale entre dérivation et invariance. Conférence plénière au *Congrès Mondial de Linguistique Française (CMLF2)*, La Nouvelle-Orléans.
- Franckel, J.J., Paillard, D., 1998. Aspects de la théorie d'Antoine Culioli. *Langages*, 129, pp. 52 – 63.
- Fuchs, C., 2004. Pour introduire à la linguistique cognitive. *La linguistique cognitive* (C. Fuchs ed.), Gap / Paris : Ophrys / Editions Maison des Sciences de l'Homme, pp. 1-24.
- Furrow, D. & Nelson, K., 1984. Environmental correlates of individual differences in language acquisition. *Journal of Child Language* 11, pp. 523-534.
- Gallese, V., Lakoff, G., 2005. The brain's concepts : the role of the sensory-motor system in conceptual knowledge. *Cognitive Neuropsychology* 22, pp. 455 – 479.
- Gardner, H., 1985. *The Mind's New Science : A History of the Cognitive Revolution*, New York : Basic Book
- Gaulmyn, M.-M., Rémi-Giraud, S., & Basset, L., 1991. *A la recherche de l'attribut*. Lyon : Presses universitaires Lyon.
- Geeraerts, D., 1991. Grammaire cognitive et sémantique lexicale. *Communications*, 53, pp. 17-50.
- Gentner, D., 1982. Why nouns are learned before verbs : Linguistic relativity versus natural partitioning. In S. Kuczaj (Ed), *Language development, Vol.2*, pp. 301-334. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Gentner, D., & Boroditsky, L. 2001. Individuation, relativity, and early word Learning. In Bowerman & Levinson (Eds.). *Language acquisition and conceptual development*. New York : Cambridge University Press.
- Gesell, A., 1925. *The mental growth of the pre-school child: A psychological outline of normal development from birth to the sixth year, including a system of developmental diagnosis*. New York: Macmillan.
- Gillette, J., Gleitman, H., Gleitman, L., & Lederer, A., 1999. Human simulations of vocabulary learning. *Cognition*, 73, 135 – 176.
- Givón, T., 1970. Notes on the semantic structure of English adjectives. *Language* 46 :4.
- Givón, T., 1979. *On understanding grammar*. New York : Academic Press.
- Givón, T. 1984. *Syntax : A functional-typological introduction*. Philadelphia : Benjamins.
- Givón, T, 1986. Categories and prototypes : Between Plato and Wittgenstein. In : *Categorization and Noun Classification*. Craig (ed.), 77-102. Amsterdam : John Benjamins. [*Typological Studies in Language* 7].
- Gleitman, L., October 1988. Syntactic bootstrapping. Address given to the Boston University Conference on Child Language, Boston.

- Gleitman, L., 1990. The structural sources of verb meaning. *Language Acquisition*, 1, pp. 3-55.
- Goes, J., 1999. *L'adjectif. Entre nom et verbe*. Paris-Bruxelles : Duculot.
- Goffman, E., 1967. *Interaction Ritual : Essays on Face-to-face Behavior*. New York : Pantheon Books.
- Goldberg, A., 1995. *Constructions : a Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago : University of Chicago Press.
- Goldberg, A., 2003. Constructions : a new theoretical approach to language. *Trends in Cognitive Sciences*, 7(5), pp. 219-224.
- Goldberg, A., 2006. *Constructions at Work*. Oxford : Oxford University Press.
- Goldberg, A., 2009. The nature of generalization in language. *Cognitive Linguistics* 20-1. 93-127.
- Goldfield, B.A., 1986. Referential and expressive language : A study of two mother-child dyads. *First Language*, 6, pp.119-131.
- Goldfield, B., 1990. Maternal input and the child's acquisition of nouns and verbs. Paper presented to the Seventh International Conference on Infant Studies, Montreal.
- Goldfield, B., 1993. Noun bias in maternal speech to one-year olds. *Journal of Child Language*, 20, pp. 85-99.
- Goldfield B., 2000. Nouns before verbs in comprehension vs. production : The view from pragmatics. *Journal of Child Language* 27, pp. 501 – 520.
- Goldin-Meadow, S. 1998. The development of gesture and speech as an integrated system. In J. M. Iverson & S. Goldin-Meadow (Eds.). *The nature and functions of gesture in children's communication* (pp. 29-42), in the New Directions for Child Development series, No. 79, San Francisco : Jossey-Bass, 1998.
- Golinkoff, R.M., Hirsh-Pasek, K., & Alioto, A., 1995. Infant's word learning is facilitated when novel words are presented in infant-directed speech in sentence-final position. Paper presented at the Boston University Conference on Language Development, Boston.
- Golinkoff, R. & Hirsh-Pasek, K., 2008. "How toddlers learn verbs", *Trends in Cognitive Science*, 12.10 :397–403.
- Goldin-Meadow, S., Seligman, M. E. P. et Gelman, R. (1976). Language in the two-year old : Receptive and productive stages. In : *Cognition*, 4:2, pp.189-202.
- Golinkoff, R.M., Shuff-Bailey, M., Olguin, R., RUan, W., 1995. Young children extend novel words at the basic level : Evidence for the principle of categorical scope. *Developmental Psychology*, 31(3), pp. 494-507.
- Goodwin, C., 1994. Recording human interaction in natural settings. *Pragmatics*, 3, pp. 181-209.
- Goodwin, C., 1979 "The Interactive Construction of a Sentence in Natural Conversation." In *Everyday Language : Studies in Ethnomethodology*, edited by George Psathas. New York : Irvington, pp. 97-121.
- Gopnik, A., 1988. Three types of early word. *First Language*, 8, pp. 49-70.

- Gopnik, A., & Choi, S., 1990. Do language differences lead to cognitive differences : A cross-linguistic study of semantic and cognitive development. *First language*, 10, pp. 199-216.
- 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. Merriman (Eds.), *Beyond names for things : Young children's acquisition of verbs* (pp. 63 – 80). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Gopnik, A., & Meltzoff, S., 1986. Relations between semantic and cognitive development in the one-word stage. The specificity hypothesis. *Child Development*, 57, pp. 1040-1053.
- Graziano-King, J., & Cairns, H. S., 2005. Acquisition of English comparative adjectives. *Journal of Child Language*, 2, 345-373.
- Greenfield, P. M. & Smith, J. H., 1976. *The structure of communication in early language development*. New York : Academic Press.
- Greimas, A.J., 1966. *Sémantique structurale*. Paris : Larousse.
- Grevisse, M., 1988. *Le Bon Usage*. Gembloux : Duculot.
- Grice, H.P., 1975. "Logic and conversation." In Cole, P., and J.L. Morgan, eds. *Speech Acts*. New York : Academic Press, pp. 41 – 58.
- Gross, M., 1998. La fonction sémantique des verbes supports. *Travaux de Linguistique*, 37, pp. 25-46.
- Grosjean, F., 1982. *Life with two languages. An introduction to bilingualism*. Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press.
- Guignard, J.-B., 2010. Sémiotique cognitive : Aspects d'une (autre) théorie computationnelle. [En ligne], Volume XV - n°1 (2010). Coordonné par Christophe Gérard.
URL : <http://www.revue-texto.net/index.php?id=2479>.
- Guignard, J.-B., 2012. *Les grammaires cognitives : une épistémologie*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Guillaume, G., 1973. *Principes de linguistique théorique*. Paris : Klincksieck.
- Guillemin, H., 1982. *L'Affaire Jésus*. Paris : Le Seuil.
- Gumperz, J. J., 1982. *Discourse Strategies*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Haeckel, E., 1866. *Generelle Morphologie der Organismen*. Berlin : Reimer.
- Hagège, C., 1987. Compte rendu de C. Craig (ed). *Noun Classes and Categorization*. Dans *Bulletin de la société de linguistique de Paris*. LXXXII, 2, pp. 64-70.
- Hagège, C., 1996. *L'enfant aux deux langues*. Paris : Odile Jacob.
- Halliday, M.A.K., 1985. *An introduction to functional grammar*. London ; Baltimore, Md., USA : Edward Arnold.
- Hallonsten, P., 2009. « On the Universality and Variation of the Adjective Category ». Mémoire de Master en linguistique, sous la direction de Jordan Zlatev et de Junichi Toyota, Lund, Université de Lund.

- Hamm, A., 2006. « Quand un peu c'est trop », intervention au colloque international sur 'La quantification et ses domaines', 19-21/10/2006 à Strasbourg, paru dans les Actes du colloque.
- Harris, Z., 1951 *Methods in Structural Linguistics*. Chicago : University of Chicago Press.
- Hickmann, M., 2002. Développement de la production verbale orale. In Fayol, M. (eds.), *Production du langage*, pp. 173-203. Paris : Lavoisier.
- Hickmann, M., 2003. *Children's discourse : person, space and time across languages*, Cambridge : CUP.
- Hirsh-Pasek, K. et Golinkoff, R. M., 1999. *The Origins of Grammar : Evidence from Early Language Comprehension*. MIT Press, Boston.
- Hirsh-Pasek, K. & Golinkoff, R. (Eds.), 2006. *Action meets word : How children learn verbs*. New York : Oxford University Press.
- Hopper, P. J., 1998. Emergent grammar. In M. Tomasello (Ed.), *The new psychology of language : Cognitive and functional approaches*. Mahwah : NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Howe, C., 1976. The meaning of two-word utterances in the speech of young children. *Journal of Child Language*, 3, pp. 29-48.
- Huddleston, R., 1984. *Introduction to the Grammar of English*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Huerta, A., 1977. The acquisition of bilingualism : a code-switching approach. *Sociolinguistic working paper*, 30. Austin : University of Texas.
- Hugo, V., 1840. *Faits et croyances*. In Océan. Paris : Laffont coll. Bouquins.
- von Humboldt, W., 1836. The Heterogeneity of Language and its Influence on the Intellectual Development of Mankind.
- Hymes, D., 1972. Models of the interaction of language and social life. In J. Gumperz & D. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics : The ethnography of communication*, pp.35-71. New York : Holt, Rhinehart & Winston.
- Imai, M., Gentner, D., Uchida, N., 1994. Children's theories of word meaning : The role of shape similarity in early acquisition. *Cognitive Development, Jan-Mar, v9 (n1)*. pp. 45-75.
- Ingram, D., 1971. Transitivity in Child Language. *Language*, 47 : 4, pp. 888-910.
- Iverson, J.M., & Goldin-Meadow, S., 2005. Gesture paves the way for language development. *Psychological Science*, 16, pp. 367-371.
- Jackendoff, R., 1994. *Patterns in the Mind : Language and Human Nature*. USA : Basic Books.
- Jakobson, R., 1960. "Linguistics and Poetics", in T. Sebeok, ed., *Style in Language*, Cambridge, MA : M.I.T. pp. 350-377.
- Jespersen, O., 1922. *Language, its nature, development and origin*. New York : Norton.
- Jespersen, O., [1933] 1964. *Essentials of English Grammar*. University of Alabama Press.
- Jespersen, O., [1924] 1971. *La philosophie de la grammaire*. Paris : Gallimard.

- Jevons, W., 1874. *The Principles of Science : A Treatise on Logic and Scientific Method*, London : MacMillan.
- Jisa, H., 2003. L'acquisition du langage. Ce que l'enfant apprend sur l'homme. *Terrain*, 40, pp. 115-132.
- Jisa, H. & Kern, S., 1998. Relative clauses in french children's narrative texts. *Journal of Child Language*, 25, pp. 623 – 652.
- Jisa, H. & Richaud, F., 1994. Quelques sources de variation chez les enfants, *AILE*, 4, pp. 7-51.
- Kaplan, J., 1966. *Mr. Clemens and Mark Twain : A Biography*. New York : Simon and Schuster.
- Katz, J. J. & Fodor, J. A., 1963. The structure of a semantic theory. *Language* 39, pp. 170-210.
- Kay, P. 2004. Pragmatic aspects of constructions. In L. Horn and G. Ward (Eds.), *The Handbook of Pragmatics*, pp. 675 – 700. Oxford : Blackwell.
- Kayne, R.S., 1994. *The Antisymmetry of Syntax*. Linguistic Inquiry Monograph Twenty-Five. The MIT Press: Cambridge.
- Keenan, E.O., 1974. Conversational competence in children. *Journal of Child Language*, 1, pp. 163-183.
- Kendon, A., 1994. Do gestures communicate ? A review. *Research on Language and Social Interaction*, 1994, 27 (3), pp. 175-200.
- Kerbrat-Orecchioni, C., 1990, 1992. *Les interactions verbales*, tomes 1 et 2. Paris : Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C., 1999. *L'énonciation : De la Subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C., 2000. La notion de négociation en analyse des conversations. *Degrés* 102-103 (No spécial « La négociation »), a1-a27.
- Kern, S., Chenu, F. & Türkay, F., 2012. Poids du contexte sur la répartition noms/verbes dans le langage adressé à l'enfant en français et en turc. Proc. of CMLF 2012, Lyon, du 04 au 07 juillet. Publié par EDP Sciences, 2012.
- Kilani-Schoch, M. et Xanthos, A., 2012. The adjective petit 'small, little' in french acquisition data : An example of the relationship between pragmatics and morphosyntactic development. *Journal of Pragmatics*, pp. 1 – 18.
- Kirtchuk-Halevi, P.I., 2007. « LUIT : Language - a Unified and Integrative Theory ». In : *Combat pour les langues du monde - Fighting for the world's languages. Hommage à C. Hagège / M.M. J. Fernandez-Vest* (ed.). Paris : L'Harmattan. pp. 271-281.
- Klee, T., & Fitzgerald, M.D., 1985. The relation between grammatical development and mean length of utterance in morphemes. *Journal of Child Language*, 12, pp. 251-269.
- Kleiber, G., 1976. Adjectifs antonymes : Comparaison implicite et comparaison explicite. *Tavaux de Linguistique et de Littérature. XIV, I*, pp. 277-326.
- Kleiber, G., 1990. *La sémantique du prototype. Catégories et sens lexical*. Paris : PUF.
- Klibanoff, S.R., & Waxman, R.S., 2000. Basic Level Object Categories Support the Acquisition of Novel Adjectives : Evidence from Preschool-Aged Children. *Child Development, Vol.71, N°3*, pp. 649-659.

- Kostantzer, S., 2008. « Les Odes de John Keats : une grammaire poétique ». Thèse de Doctorat non publiée, soutenue le 17 octobre 2008 à Strasbourg, sous la direction d'Albert Hamm.
- Kuczaj, S. A., 1977. The acquisition of regular and irregular past tense forms. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 16, pp. 589-600.
- Laguna, G., 1927. *Speech, its Function and Development*. Yale University Press.
- Lakoff, G., 1987. *Women, fire, and dangerous things : What categories reveal about the mind*. Chicago : University of Chicago Press.
- Lakoff, G., 1990. The Invariance Hypothesis : Is abstract reason based on image schemas ? *Cognitive Linguistics*, 1, pp. 39-74.
- Lakoff, G., & Johnson, M., 1999. *Philosophy in the Flesh : the Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York : Basic Books.
- Laks, B., 1996. *Langage et cognition, l'approche connexionniste*. Paris : Hermès, Paris.
- Lalot, J., 1988. Origines et développement de la théorie des parties du discours en Grèce. *Langages* 92, pp. 11-23.
- Lalot, J., 1992. L'adjectif dans la tradition grammaticale grecque. In : *Histoire épistémologie Langage. Tome 14, fascicule 1*, pp. 25-35.
- Landau, B. & Gleitman, L., 1985. *Language & experience : Evidence from the blind child*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Landau, B., Smith, L. B., & Jones, S., 1988. The importance of shape in early lexical learning. *Cognitive Development*, 3, pp. 299-321.
- Landau, B., Smith, L. B., & Jones, S., 1992. Syntactic context and the shape bias in children's and adults' lexical learning. *Journal of Memory and Language*, 31, pp. 807-825.
- Langacker, R. W., 1987. *Foundations of Cognitive Grammar : Theoretical Prerequisites*. Vol.I. Stanford : Stanford University Press.
- Langacker, R. W., 1991. *Foundations of Cognitive Grammar : Descriptive Application*. Vol.II. Stanford : Stanford University Press.
- Lazard, G., 2007. La linguistique cognitive n'existe pas. *Bulletin de la Société de linguistique de Paris* CII/1 : 3-16.
- Lapaire, J.R., & Rotgé, W., 2002. *Linguistique et grammaire de l'anglais*. Coll. Amphi 7. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Laurent, J., 2011. *Platon*. Collection dirigée par Laurence Hansen-Løve. Edition numérique : Pierre Hidalgo. La Gaya Scienza, © octobre 2011
- Lederer, A., Gleitman, H., & Gleitman, L. R., 1995. Verbs of a feather flock together : Semantic information in the structure of maternal speech. In : *Beyond Names for Things : Young Children's acquisition of Verbs*. M. Tomasello et W. E. Merriman (eds), Erlbaum, Hillsdale, N.J., pp. 277-297.
- Lefevre, F., 1999. *La phrase averbale en français*. Paris : L'Harmattan.

Lemaréchal, A., 1992. Le problème de la définition d'une classe d'adjectifs ; verbes-adjectifs ; langues sans adjectifs. *Histoire Epistémologie Langage*, 14/1.

Lemmens, M., 2005. « De la sémantique lexicale à la typologie sémantique : vers une sémantique basée sur l'activité langagière ». Habilitation (document de synthèse). Université Lille3.

Leroy-Collombel, M., 2010. Eveil de la conscience grammaticale chez un enfant français entre 18 mois et 3 ans. In Neveu F., Muni Toke V., Durand J., Klingler T., Mondada L., Prévost S. (éds.) *Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF 2010*.

Leroy-Collombel, M., Morgenstern, A. & Caët, S., 2010. L'auto-rectification chez l'enfant : internalisation et appropriation du langage. In : Maria Candea & Reza Mir-Samii (eds.), *La rectification à l'oral et à l'écrit*. Paris : Ophrys, 221-234.

Leroy, S., Parisse, C., & Maillard, C., 2009. Les difficultés morphosyntaxiques des enfants présentant des troubles spécifiques du langage oral : une approche constructiviste. *Rééducation Orthophonique. La morphosyntaxe*. N° 238.

Lesieur, P., 1996. *L'étude de cas : son intérêt et sa formalisation dans une démarche clinique de recherche*. Intervention au colloque Interface INSERM – 15 mars 1996.

Lidz, J., 1998. Constraints on the syntactic bootstrapping procedure for verb learning. Proceedings of the Boston University conference on language development. Cambridge, MA: Cascadilla Press.

Locke, J., [1690], 1975. *An essay concerning human understanding*. Oxford : Clarendon Press.

Lucy, J., 1992. *Language diversity and thought. A reformulation of the linguistic relativity hypothesis*, Cambridge University Press, Collection Studies in the social and cultural foundations of language.

Lucy, J., 1996. The scope of linguistic relativity : An analysis and review of empirical research. In Gumperz, J., Levinson, S. (eds.), *Rethinking Linguistic Relativity*. pp. 37-69, Cambridge : Cambridge University Press.

Lucy J.A. & S. Gaskins, 2001. Grammatical categories and the development of classification preferences. A comparative approach. In Bowerman M. & C.S. Levinson (eds). *Language Acquisition and Conceptual Development* (Language, Culture and Cognition 3). Cambridge : Cambridge University Press.

Lyons, J., 1970. *Linguistique générale*. Paris : Larousse.

Lyons, J., 1978 (traduction 1980). *Sémantique Linguistique*. Traduction J. Durand et D. Boulonnais. Larousse Université.

McCune, L. 1992. First words : A dynamic systems view. In C. Ferguson, L. Menn, and C. Stoel-Gammon, eds., *Phonological development : Models, research, and implications* (pp. 313 – 336). Parkton, MD : York Press.

MacWhinney, B., 1977. Starting points. *Language*, 53, pp.152-168.

MacWhinney, B., 2000. *The CHILDES Project : Tools for Analyzing Talk*. 3rd Edition. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

MacWhinney, B. and Bates, E., 1987) Functionalism and the competition model. In B. MacWhinney and E. Bates (Eds.), *The Crosslinguistic Study of Sentence Processing* (pp. 3-73). Cambridge UK : Cambridge University Press.

- MacWhinney, B. et J. Leinbach. 1991. Implementations are not conceptualizations : revising the verb learning model. *Cognition* 29, pp. 121-157.
- MacWhinney, B., & Snow, C., 1985. The Child Language Data Exchange System. *Journal of Child Language*, 12, 271-295.
- Maling, J., 1983. 'Transitive adjectives : a case of categorial reanalysis', in F. Heny and B. Richards (eds.), *Linguistic categories : auxiliaries and related puzzles*, vol 1, Dordrecht : Reidel, pp. 253-289.
- Mandler, J.M., 1984. Stories, scripts, and scenes : Aspects of schema theory. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Mandler, J.M., 1992. How to build a baby : II. Conceptual primitives. *Psychological Review*, 99, pp. 587 – 604.
- Mandler, J., 1999. Preverbal representation and language. In P.Bloom, M.Peterson, L.Nadel and M.Garrett *Language and Space*. Cambridge Mass : A Bradford Book/ MIT Press. pp.365-84
- Mandler, J. M., & Bauer, P. J., 1988. The cradle of categorization : Is the basic level basic ? *Cognitive Development*, 3, pp. 247-264.
- Mandler, J. M., Bauer, P. J., & McDonough, L., 1991. Separating the sheep from the goats : Differentiating global categories. *Cognitive Psychology*, 23, pp. 263 – 298.
- Mandler, J.M., & McDonough, L., 1993. Concept formation in infancy. *Cognitive Development*, 8, pp. 291 – 318.
- Maratsos, M., 1973. Decrease in the understanding of the word "big" in preschool children. *Child Development*, pp. 747 – 752.
- Maratsos, M. & Deák, G., 1995. Hedgehogs, foxes, and the acquisition of verb meaning. In : *Beyond Names for Things: Young Children's acquisition of Verbs*, M. Tomasello & W.E. Merriman (eds), Erlbaum, Hillsdale, N.J., pp. 377-404.
- Marvin, C., Beukelman, D. & Vanderhoof-Bilyeu, D., 1994. Vocabulary use patterns by preschool children : Effects of context and time sampling. *Augmentative and Alternative Communication* 10, pp. 224-236.
- Marengo, S., 2007. « L'Adjectif Non-Attribut. Syntaxe et Sémantique des Adjectifs Référentiels ». Thèse de doctorat, soutenue le 14 décembre 2007, sous la direction de Georges Kleiber, Université de Strasbourg.
- Markman, E., 1989. *Categorization and naming in children*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Markman, E. M., & Jaswal, V. K., 2004.. Acquiring and using a grammatical form class : Lessons from the proper-count distinction. In D. G. Hall & S. R. Waxman (Eds.), *Weaving a lexicon*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Marquez, E., 1998. Classification des adjectifs : étude exploratoire sur l'organisation sémantique-pragmatique des adjectifs. In : *Langages*, 32e année, n° 132. *Cognition, catégorisation, langage*. pp. 87-107.
- Mazaleyrat, H., 2010. « Vers une approche linguistico-cognitive de la polysémie. Représentation de la signification et construction du sens ». Thèse de doctorat, soutenue le 10 décembre 2010, sous la direction de Michel Chambréuil, Université Blaise Pascal – Clermont II.

- McClure, E., 1977. 'Aspects of code-switching in the discourse of bilingual Mexican-American children'. In : Saviile-Troike (Ed), pp. 93-115.
- McDonough, C., Song, L., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M. & Lannon, R., 2010. An image is worth a thousand words : why nouns tend to dominate verbs in early word learning. *Developmental Science* (2010). pp. 1-9.
- McKee, G., Malvern, D. & Richards, B., 2000. Measuring Vocabulary Diversity Using Dedicated Software. *Literary and Linguistic Computing*, 15.3, pp. 323-337.
- Naigles, L.R. & Hoff-Ginsberg, E., 1998. Why are some verbs learned before other verbs. Effects of input frequency and structure on children's early verb use. In : *Journal of Child Language*, 25 (1), pp. 95-120.
- McNeill, D., 1970. *The acquisition of language : The study of developemntal psycholinguistics*, N.Y., Harper & Row.
- McNeill, D., 1992. *Hand and mind : what gestures reveal about language and thought*. Chicago : University of Chicago Press.
- Meisel, J., 1989. Early differentiation of languages in bilingual children. In : Hyltenstam and Obler (Eds). *Bilingualism across the lifespan : aspects of acquisition, maturity, and loss*. pp 13-41. Cambridge University Press
- Meillet, A., 1912. L'évolution des formes grammaticales. *Scientia* (Rivista di Scienza) 12, No. 26, 6. *Linguistique historique et linguistique générale*, 130-48. Paris : Librairie Anci- enne Honoré Champion, pp. 130-148.
- Méris, G. 2008. La prédication et ses arguments. In : *Faits de Langues*, n° 31-32, p.45-55.
- Mignot, E., 2006. Les adjectifs : entre determinant et nom. In *Etudes anglaises*, 59, (4), pp. 1-9. Paris : Klincksieck.
- Mintz, T., 2005. Linguistic and Conceptual Influences on Adjective Acquisition in 24- and 36-Month-Olds. *Developmental Psychology*, Vol. 41, No. 1, pp.17 – 29.
- Mintz, T., & Gleitman, L., 2002. Adjectives really do modify nouns : the incremental and restricted nature of early adjective acquisition. *Cognition*, 84, pp. 267-293.
- Mondada, L., 2006. Video Recording as the Preservation of Fundamental Features for Analysis . In : H. Knoblauch, J. Raab, H.-G. Soeffner & B. Schnettler (eds.). *Video Analysis*, Bern : Lang, pp. 51-68.
- Montague, R. 1970. *Universal Grammar*. Theoria, 36 : 373-398.
- Moreau, M-L., 1997. *Sociolinguistique. Concepts de base*. Belgique : Mardaga.
- Morgan, J, Demuth, K., 1996. Signal to Syntax: Bootstrapping from Speech to Grammar. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- Morgenstern, A., 1995. « L'enfant apprenti-énonciateur : l'auto-désignation chez l'enfant en français, en anglais et en Langue des signes Française ». Thèse de Doctorat non publiée, Linguistique Anglaise, soutenue le 16/12/1995 à la Sorbonne, sous la direction de Laurent Danon-Boileau.
- Morgenstern, A., 2006. *Un JE en construction. Genèse de l'auto-désignation chez le jeune enfant*. Paris : Ophrys.

- Morgenstern A. (collab. Benazzo S., Leroy M., Mathiot E., Parisse C., Salazar-Orvig A., Sekali M.), 2009. *L'enfant dans la langue*. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Morgenstern, A., 2009b. From buds to flowers : the blossoming of constructions in child language. Conférence en l'honneur de Charles Fillmore. 30 juillet 2009. Berkeley University.
- Morgenstern, A., 2009c. Éclosion de la morphosyntaxe : le rôle des fillers prénominaux dans un corpus longitudinal. *Rééducation orthophonique*, pp. 63-82. La morphosyntaxe. Numéro dirigé par Christelle Maillart.
- Morgenstern, A., Leroy-Collombel, M. & Caët, S., 2013. Corrective self- and other-repairs in child-adult interaction at the intersection of pragmatic abilities and language acquisition. *Journal of Pragmatics*, 56, pp. 151-167.
- Morgenstern, A., & Parisse, C., 2007. Codage et interprétation du langage spontané d'enfants de 1 à 3 ans. *Corpus*, 6, pp. 55-78.
- Morgenstern, A. & Parisse, C., 2011. Constructing "basic" verbal constructions : a longitudinal study of the blossoming of constructions with six frequent verbs. Pour ouvrage chez Benjamins sur *Constructions in French* dirigé par Myriam Bouveret et Dominique Legallois.
- Morgenstern, A., Parisse, C. & Sekali, M., 2009. A la source du futur : premières formes verbales dans les productions spontanées de deux enfants français de 18 mois à 3 ans. *Faits de Langues*, 33 – *Le futur*, pp. 163-175.
- Morgenstern, A., Parisse, C. & Sekali, M., 2010. Les premières prépositions chez l'enfant : grammaticalisation de l'espace relationnel. *Faits de Langues*, 34, pp. 95-108.
- Morgenstern A., Preneron C., 2004. La justification dans la négociation parent-enfant. *La médiation*. Presses Universitaires de Rouen. pp. 329-339.
- Morgenstern, A., & Sekali, M., 1997. L'acquisition des premières prépositions chez un enfant francophone. *Faits de Langue*, 9, pp. 201-211. Paris : Ophrys.
- Naigles, L. & Hoff-Ginsberg, E., 1998. Why are verbs learned before other verbs ? Effects of input frequency and structure on children's early verb use. *Journal of Child Language*, 25, pp. 95 – 120.
- Nelson, K., 1973. Structure and strategy in learning to talk. *Monograph of the Society/or Research in Child Development*. 38(1-2, Serial No. 149).
- Nelson, K., 1974. Concept, word, and sentence : Interrelations in acquisition and development. *Psychological Review*, 81, pp. 267-285.
- Nelson, K., 1976. Some attributes of adjectives used by young children. *Cognition*, 4, pp. 13-30.
- Nelson, K., 1985. *Making sense : The acquisition of shared meaning*. New York : Academic Press.
- Nelson, K., Hampson, J. & Shaw, L.K., 1993. Nouns in early lexicons : evidence, explanations and implications. *Journal of Child Language* 20, pp. 61 – 84.
- Newmeyer, F., 1980. *Linguistic Theory in America : The first Quarter Century of Transformational Generative Grammar*. New York : Academic Press. Nilsson, N.J.
- Ninio, A., 1985. The meaning of children's first words : Evidence from the input. *Journal of Pragmatics*, 9, pp. 527-546.

- Ninio, A., 1988. On formal grammatical categories in early child language. In Y. Levy, I. Schlesinger, & M. Braine (Eds). *Categories and processes in language acquisition*, pp. 11-30. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Ninio, A., 2004. Young children's difficulty with adjectives modifying nouns. *Journal of Child Language*, 31, 255-285.
- Ninio, A., & Snow, E. C., 1996. *Pragmatic Development. Essays in developmental science*. Boulder, CO, US : Westview Press.
- Noailly, M. (1990). *Le substantif épithète*. PUF, Paris.
- Noailly, M., 1999. *L'adjectif en français*. Ophrys, Paris.
- Nølke, H., 1996. Où placer l'adjectif épithète ? focalisation et modularité. *Langue française*, 111. Pp. 38 – 57.
- Ochs, E. 1979a. "Planned and unplanned discourse". In : Givón (ed.), *Syntax and Semantics : Discourse and Syntax*, New York, Academic Press, pp. 51-80.
- Ochs, E. 1979b. Transcription as theory. In : *Developmental pragmatics*, E. Ochs & B. Schieffelin (Eds.). New York : Academic Press, pp. 43-72.
- O'Grady, W., 1987. *Principles of grammar and learning*. Chicago : University of Chicago Press.
- O'Grady, W., 1987. *Syntactic development*. Chicago : University of Chicago Press.
- Orsenna, E., 2001. *La grammaire est une chanson douce*. Paris : Editions Stock.
- Paillard, D., & Franckel, J.-J., 1998. Aspects de la théorie d'Antoine Culioli, *Langages*, Vol. 32, n°129, pp. 52-63.
- Parisse, C., 2002. Oral language, written language and language awareness. *Journal of Child Language*, 29, pp. 478-481.
- Parisse, C., 2003a. Le débat inné-acquis et le développement du langage à l'aube du 21ème siècle", *Intellectica*, 35, pp. 269-285.
- Parisse, C., 2003b. « Perception et développement du langage ». Thèse d'habilitation à diriger les recherches. Février 2003. Faculté de Paris-Sud Orsay.
- Parisse, C., & Le Normand M-T., 2000. Automatic disambiguation of morphosyntax in spoken language corpora. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers 2000*, 32 (3), pp. 468-48.
- Parisse, C., & Le Normand M-T., 2000b. How do children build their morphosyntax : The case of French. *Journal of Child Language*, 27, pp. 267-292
- Parisse, C. & Le Normand, M.T., 2006. Une méthode pour évaluer la production du langage spontané chez l'enfant de 2 à 4 ans. *Glossa*, 97, pp. 20-41.
- Parisse, C. & Morgenstern, A., 2010. « Transcrire et analyser les corpus d'interactions adulte-enfant ». In : Josie Bernicot, Edy Veneziano, Michel Musiol & Alain Bert-Erboul (Eds). *Interactions verbales et acquisition du langage*. Paris : L'Harmattan. pp. 201-222.
- Parisse, C. & Morgenstern, A., 2012. The unfolding of the verbal temporal system in French children's speech between 18 and 36 months. *Journal of French Language Studies*, 2012, 22 (01), pp. 95-114

- Parker, M. & Brorson, K., 2005. A comparative study between mean length of utterance in morphemes (MULm) and mean length of utterance of words (MULw). *First Language*, 3,75, pp. 365-376.
- Pavlovitch, M. 1920. *Le langage enfantin : Acquisition du serbe et du français par un enfant serbe*. Paris : Champion.
- Pence, K., Golinkoff, R. M., Brand, R., & Hirsh-Pasek, K., 2005. When actions can't speak for themselves: How might infant-directed speech and infant-directed action influence verb learning? In T. Trabasso, J. Sabatini, D. W. Massaro, & R. C. Calfee, (Eds.), *From orthography to pedagogy : Festschrift for Richard L. Venezky*, pp. 63-79. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Petruck, M., 1996. Frame Semantics. In Jef Verschueren, Jan-Ola Östman, Jan Blommaert, and Chris Bulcaen (eds.). *Handbook of Pragmatics*. Philadelphia : John Benjamins.
- Piaget, J., 1926. *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris : Alcan.
- Piaget, J., 1936. *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Piaget, J., 1937. *La Construction du réel chez l'enfant*, Neuchâtel : Éditions Delachaux & Niestlé.
- Piaget, J., 1952. *The origins of intelligence in children*. New York : Norton.
- Piaget, J., 1945. *La formation du symbole chez l'enfant : imitation, jeu et rêve, image et représentation*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Piaget, J., 1954. *The construction of reality in the child*. New York : Basic Books.
La construction du réel chez l'enfant. Delachaux et Niestlé, 6^{ème} édition.
- Piaget, J., 1967. *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J., 1962. *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé, 3^{ème} édition.
- Piaget, J., Inhelder, B., 1989. *La Psychologie de l'enfant*. PUF, Que sais-je ?, 13^{ème} édition.
- Pinker, S., 1984. *Language learnability and language development*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Pinker, S., 1987. The bootstrapping problems in language acquisition. In B. MacWhinney (Ed.), *Mechanisms of language acquisition*. New York, NY. : Springer-Verlag
- Pinker, S., 1994. *The language instinct : the new science of language and mind*. Londres, Penguin.
- Pinker, S., 1994. *An Invitation to Cognitive Science*. Vol. 1 : Language.
- Platon. *Le Sophiste*. Traduction, notices et notes par Chambry, E.. La Bibliothèque électronique du Québec, Collection *Philosophie* Volume 5 : version 1.01.
- Popper, K., 1973. *La logique de la découverte scientifique*. Paris : Payot.
- Popper, K., 1976. *La Quête inachevée*. Paris : Calman-Lévy.
- Poulin-Dubois D., Graham S.A., 1994. Infant categorization and early object word meaning. Early childhood development in the French tradition : Contributions from current research. In A. Vyt, H. Bloch & M. H. Bornstein. *Early childhood development in the French tradition : Contributions from current research*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

- Poulin-Dubois, D., Graham, S., & Sippola, L., 1994. Early lexical development : The contribution of parental labelling and infants' categorization abilities. *Journal of Child Language*, 22(2), pp. 325 – 343.
- Premack, D., & Woodruff, G., 1978. Does the chimpanzee have a theory of mind ? *The Behavioral and Brain sciences*, 4.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., & Svartik, J., 1985. *A comprehensive grammar of the English language*. London : Longman.
- Rabinowitz, M. & Mandler, J.M., 1983. Organization and information retrieval. *Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory & Cognition*, 9, pp. 430-439.
- Rastier, F., 1991. *Sémantique et recherches cognitives*. Paris : PUF.
- Rastier, F., 2011. Langage et pensée : dualité sémiotique ou dualisme cognitif ? *Texte !* vol. XVII, n° 1 et 2
- Reboul, A. 2006. Théorie de l'esprit ou simulation : l'apport des études développementales. In *Confrontations psychiatriques*, 46, pp.117-126.
- Reich, P.E., 1986. *Language development*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Rey, A., 1977. *Le Lexique-Images et modèles*. Paris : Armand Colin.
- Riegel, M., Pellat, J-C, Rioul, R., 1994. *Grammaire Méthodique du Français*. Paris : PUF, Linguistique Nouvelle.
- Roché, M., 2006. Comment les adjectifs sont sémantiquement construits. *Cahiers de Grammaire*, 30, pp. 373-387.
- Ronjat, J., 1913. *Le développement du langage observé chez l'enfant bilingue*. Paris : Librairie Ancienne H. Champion.
- Rondal, J.A., 2006. *Expliquer l'acquisition du langage : Caveats et perspectives*. Belgique : Pierre Mardaga.
- Rondal J.A., Ghiotto M., Bredart S., & Bachelet J.F, 1987. Age-relation, reliability, and grammatical validity of measures of utterance length. *Journal of Child Language*, 14, pp. 433 – 446.
- Rosch, E., 1971. « Natural Categories » Proceedings of the Annual Convention of the American Psychological Association. Vol. 6 (Pt.1), pp. 43-44. Dubois & Resche-Rigon (1995) en ont fait une étude critique intéressante.
- Rosch-Heider, E., 1972a. Universals in color naming and memory. *Journal of Experimental Psychology*, 93, pp. 10-20.
- Rosch-Heider, E., 1972b. Probabilities, sampling and ethnographic method : The case of Dani colour names. *Man* 7, pp. 448-466.
- Rosch, E., 1973. Natural categories. *Cognitive Psychology*, 4, pp. 328 – 350.
- Rosch, E., 1975. Cognitive reference points. *Cognitive Psychology*, 7, pp. 532-547.
- Rosch, E., 1978. Principles of categorization. In E. Rosch & B. B. Lloyd (Eds.), *Cognition and categorization*, pp. 27-48. Hillsdale, NJ : Erlbaum.

- Rosch-Heider, E., & Olivier, D.C., 1972. The structure of the color space for naming and memory in two languages. *Cognitive Psychology* 3, pp. 337-354.
- Rosch, E., Mervis, C. B., Gray, W., Johnson, D., & Boyes-Braem, P., 1976. Basic objects in natural categories. *Cognitive Psychology*, 8, pp. 382-439.
- Rosier, I., 1983. *La grammaire spéculative des modistes*. Presses universitaires de Lille.
- Rosier, I., 1992. Quelques aspects sur la diversité des discussions médiévales sur l'adjectif. In : Histoire Epistémologie Lagage. Tome 14, 1, pp. 75-100.
- Rossi, C., 2010. « L'expression du mouvement et son acquisition en français et en anglais : Des premières formes aux premières constructions. » Thèse de Doctorat non publiée, Sciences du Langage, soutenue le 09/12/2010 à l'Université Lumière, Lyon 2, sous la direction d'Harriet Jisa.
- Roy, D., Patel, R., DeCamp, P., Kubat, R., Fleischman, M., Roy, B., *et al.*, 2006. The Human Speechome project. In *Proceedings of the 28th Annual Cognitive Science Conference*, pp. 2059-2064. Mahwah, NJ : Lawrence Earlbaum.
- Ruiz de Mendoza Ibáñez, F.J., 1997. An interview with George Lakoff, *Cuadernos de Filología Inglesa* 6/2 : 33-52.
- Russell, B. 1923. *Vagueness*. *Australasian Journal of Philosophy and Psychology*, Vol. 1, pp. 84 – 92.
- Sacchi, J.C., 1999. *Sur le développement des Théories Scientifiques : De l'aporie de l'incommensurabilité à la dimension pragmatique de la découverte*. Paris : L'Harmattan.
- Sacks, H., Schegloff, E., & Jefferson, G., 1974. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, pp. 696-735.
- Sacks, H., 1984. "Notes on Methodology", In Atkinson, J., Heritage, J. (eds.), *Structures of Social Action : Studies in Conversation Analysis*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Salerni, N., Assanelli, A., D'Odorico, L. & Rossi, G., 2007. Qualitative aspects of productive vocabulary at the 200- and 500-word stages : A comparison between spontaneous speech and parental report data. *First Language* 27(1), pp. 75-87.
- Sapir, E., 1921. *Language*. New York : Harcourt.
- Saussure, F., 1891. *Écrits de linguistique générale*. (ELG), Paris : Gallimard.
- Saussure, F., 1916. *Cours de linguistique générale*. Payot.
- Scheer, T., 2004. Le corpus heuristique : un outil qui montre mais ne démontre pas. In : Scheer, T. (ed.) *Usage des corpus en phonologie*. *Corpus*, 3, pp. 153-192.
- Schnedecker C., 2002. Les adjectifs "inclassables", des adjectifs du troisième type ? *Langue française, L'adjectif sans qualité (s)*, n°136, pp. 3-17. Paris.
- Searle, J.R., 1969. *Speech Acts*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Searle, J. R. & Vanderveken, D., 1985. *Foundations of Illocutionary Logic*, Cambridge University Press.
- Sekali, M., 2012. The emergence of complex sentences in a French child's language from 0;10 to 4;01: causal adverbial clauses and the concertina effect. *French Language Studies*, 22, pp.115-141. Cambridge : Cambridge University Press.

- Shady, M. & Gerken, L., 1999. Grammatical and caregiver cues in early sentence comprehension. *Journal of Child Language*, 26, pp. 1-13.
- Sherman, T., 1985. Categorization skills in infants. *Child Development*, 56, pp. 1561-1573.
- Shiffrin, R.M. & Schneider, W., 1977. Controlled and automatic human information processing : II. Perceptual learning, automatic attention and a general theory. *Psychological Review*, 84, pp. 1-66.
- Shipley, E. F., Kuhn, I. F., & Madden, E. C. 1983. Mothers' use of superordinate category terms. *Journal of Child Language*, 10, pp. 571-588.
- Shipley, E. F., Kuhn, I. F. & Madden, E. C., 1983. Mothers' use of superordinate category terms. *Journal of Child Language*, 10, pp.571-88.
- Skinner, B.F, 1957. *Verbal behavior*. New York : Appleton-Century-Crofts.
- Slater, A., Mattock, A., Brown, E., & Bremner, J. G., 1991. Form perception at birth : Cohen and Younger revisited. *Journal of Experimental Child Psychology*, 51, pp. 395 – 405.
- Slobin, D., 1973. Cognitive prerequisites for the development of grammar. In : Ferguson & Slobin, (Eds) : *Studies of child language development*, pp. 240 – 249.
- Slobin, D., 1982. Universal and particular in the acquisition of language. In Gleitman, H., Wanner, E. (eds.), *Language acquisition : the state of the art*. Cambridge : Cambridge University Press
- Slobin, D. I., (Ed), 1985. Crosslinguistic evidence for the Language-Making Capacity. In D.I. Slobin (Ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition, vol. 2*, pp. 1157-1249. Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates.
- Slobin, D. I., 1987. Thinking for speaking. Proceedings of the Thirteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society, pp. 435-444.
- Slobin, D. I., 2004. 'From Ontogenesis to Phylogenesis : what can child language tell us about language evolution ?' In : J. Langer, S. T. Parker, & C. Milbrath, (Eds). *Biology and Knowledge revisited : From neurogenesis to psychogenesis*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Smith, E. E., & Medin, D. M., 1981. *Categories and concepts*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Smith, L.B., 1989. From global similarities to kinds of similarities. The construction of dimensions in development. In S. Vosniadu & A. Ortony (eds.), *Similarity and analogy* (146-178). Cambridge : Cambridge University Press.
- Smith, L., Jones, S., Landau, B., 1992. Count nouns, adjectives, and perceptual properties in children's novel word interpretations. *Developmental Psychology*, Vol 28(2), pp. 273-286.
- Spitz, R. A., 1962. *Le Non et le Oui. La genèse de la communication humaine*. PUF.
- Stern, C. & Stern, W., 1907. *Die Kindersprache – Eine psychologische Untersuchung*. Leipzig, Barth.
- Stolt, S., Haataja, L., Lapinleimu, H. & Lehtonen, L., 2008. Early lexical development of Finnish children : A longitudinal study. *First Language* 28, pp. 259-279.
- Talmy, L. 2000. *Toward a Cognitive Semantics*. Cambridge, MA : MIT Press.

Tardif, T., 1996. Nouns are not always learned before verbs : Evidence from Mandarin speakers' early vocabularies. *Developmental Psychology*, 32, pp. 492 – 504.

Tardif, T., Shatz, M. & Naigles, L., 1997. Caregiver speech and children's use of nouns versus verbs : a comparison of English, Italian, and Mandarin. *Journal of Child Language*, 24, pp. 535 – 65.

Tesnière, L., 1965 (2è ed.). *Éléments de syntaxe structurale*. Paris : C. Klincksieck.

Thom, R., 1974. *Modèles mathématiques de la morphogénèse*. Paris : Christian Bourgeois.

Tomasello, M., 1990. Cultural transmission in the tool use and communicatory signalling of chimpanzees. In S. Parker & E. Gibson (Eds). *Language & Intelligence in animals : Developmental perspectives*, pp. 274-311. Cambridge University Press.

Tomasello, M., 1992. *First Verbs. A case study of early grammatical development*. GB : Cambridge University Press.

Tomasello, M., 1995. Language is Not an Instinct. *Cognitive Development*, 10, pp. 131-156.

Tomasello, M., 2003. *Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, Ma. : Harvard University Press.

Tomasello, M., & Brooks, P. 1999. Early syntactic development : A construction grammar approach. In Barrett, Martyn (ed.) *The Development of Language*. Hove : Psychology Press.

Tomasello, M., Carpenter, M., 2007. Shared intentionality. *Developmental Science* 10:1. pp. 121 – 125.

Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., & Moll, H., 2005. Understanding and sharing intentions : The origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 28, pp. 675-735.

Tomasello, M., & Farrar, J., 1986b. Joint attention and early language. *Child Development*, 57, pp. 1454-1463.

Tomasello, M., Kruger, A., & Ratner, H., 1991. *The ontogeny of cultural learning*. (Manuscript submitted for publication in 1992)

Tomasello, M., & Kruger, A., 1992 (Juin). Acquiring verbs in ostensive and non-ostensive contexts. *Journal of Child Language*, v.19-n.2, pp. 311-333.

Tomasello, M., & Merriman, W. E. (Eds.), 1995. *Beyond names for things : Young children's acquisition of verbs*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.

Tomasello, M. & Stahl, D., 2004. Sampling children's spontaneous speech : How much is enough ? *Journal of Child Language*, 31, pp. 101-12.

Traverso, C., [1999] 2004. *L'analyse des conversations*. Paris : Nathan, coll. « 128 Linguistique ».

Tribushinina, E., 2008,. *Cognitive reference points : Semantics beyond the prototypes in adjectives of space and colour*. LOT.

Tribushinina, E., 2012,. Spatial adjectives in dutch child language : Towards a usage- based model of adjective acquisition. In Paradis, C. , Hudson, J. et Magnusson, U., (Eds). *Conceptual Spaces and the Construal of Spatial Meaning : Empirical Evidence from Human Communication*. Oxford University Press.

- Thuilier, J., Fox, G. & Crabbé, B., 2012. Prédire la position de l'adjectif épithète en français : approche quantitative. *Linguisticae Investigationes*, 35, pp. 28 – 75.
- Valette, M. 2004. Actualisation et énonciation : retour sur une gémellité problématique. *History of Linguistics in Texts and Concepts — Geschichte der Sprachwissenschaft in Texten und Konzeptionen, actes du colloque éponyme, 15-17 novembre 2001, Potsdam (Allemagne)*, G. Haßler, G. Volkmann (Eds.), Nodus Publikationen, Münster, 2 vols, pp. 813-821.
- Valette, M. 2006. *Linguistiques énonciatives et cognitives françaises*. Paris : Honoré Champion.
- Valian, V., 1986. Syntactic categories in the speech of young children. *Developmental Psychology*, 22, pp. 562- 579.
- Van Valin, R., 1993. A synopsis of role and reference grammar. In : R. van Valin (Ed). *Advances in role and reference grammar*. Amsterdam : John Benjamins.
- Varela F.J., Thompson E., Rosch E., 1991. *The embodied mind : Cognitive science and human expérience*. MIT Press, Cambridge, MA, USA.
- Veneziano, E., & Sinclair, H., 2000. The changing status of “filler syllables” on the way to grammatical morphemes. *Journal of Child Language*, 27, pp. 1-40.
- Verrac, M., 2006. *Qualité*, notion ou concept : rappel historique. *Cycnos 23-1*. mis en ligne le 31 mai 2006, URL : <http://revel.unice.fr/cycnos/index.html?id=284>.
- Victorri, B., 2004. Les grammaires cognitives. In Fuchs, C. (ed.), *La linguistique cognitive*. Paris : Ophrys.
- Vihman, M. M. & McLaughlin, B., 1982. 'Bilingualism and second language acquisition in children'. In : Brainerd and Pressley, (Eds), pp. 35-58.
- Volterra, V., & Taeschner, T., 1978. The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language*, 5, pp. 311-326.
- Wanner, E., & Gleitman, L. R. (Eds.), 1982. *Language Acquisition: The State of the Art*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Warren, B., 1988. Ambiguity and vagueness in adjectives. *Studia Linguistica*. 42(2), pp.122-171.
- Watson, J.B., 1913. Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20, pp. 158 – 177.
- Waugh, L. R., 1977. *A semantic analysis of word order : Position of the Adjective in French*. E. J. Brill, Leiden.
- Waxman S.R., 1990. Linguistic biases and the establishment of conceptual hiérarchies : evidence from preschool children. *Cognitive Development*, 5-2, pp. 123-150.
- Waxman, S.R. & Booth, A.E., 2001. Seeing pink elephants : fourteen-month-olds' interpretations of novel nouns and adjectives. *Cognitive Psychology*, 43, pp. 217 – 242.
- Waxman S.R., Gelman R., 1986. Preschoolers' use of superordinate relations in classification and language. *Cognitive Development*, 1-2, pp. 139-157.
- Waxman, S. R., Senghas, A., & Benveniste, S., 1997. A cross-linguistic examination of the noun-category bias : Its existence and specificity in French- and Spanish-speaking preschool-aged children. *Cognitive Psychology*, 32(3), pp. 183 – 218.

- Wetzer, H. 1996. *The Typology of Adjectival Predication*. Berlin; New York : Mouton.
- Wexler, K., 1990. Innateness and Maturation in Linguistic Development. *Developmental Psychobiology* 23(3) : pp. 645-660.
- Whorf, B.L., 1956. *Language, Thought, and Reality*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Wierzbicka, A., 1988. *The Semantics of Grammar*. Amsterdam : John Benjamins.
- Wierzbicka, A., 1993. La quête des primitifs sémantiques. In : *Langue française*, 98, pp. 9-23.
- Wilmet, M., 1981. La place de l'épithète qualificative en français contemporain : étude grammaticale et stylistique. *Revue de linguistique romane*, 45, pp. 17 – 73.
- Wittgenstein, L., 1953. *Philosophical investigations*. Oxford : Blackwell.
- Wittgenstein, L., 1965. *The Blue and Brown Books*. New York : Harper & Row.
- Yaguello, M., 1981. *Alice au pays du langage*. Paris : Le Seuil.
- Younger, B., 1988. Development of categorization skills : Changes in the nature or structure of infant form categories ? *Developmental Psychology*, 24(5), pp. 611-619.
- Yu, C., Ballard, D, Aslin, R., 2005. The Role of Embodied Intention in Early Lexical Acquisition. *Cognitive Science*, 29, pp. 961 – 1005.
- Zima, P., 1999. Idéologie, théorie et altérité : l'enjeu éthique de la critique littéraire. *Études littéraires*, Volume 31, numéro 3, été 1999, pp. 17-30.

Résumé

Émergence des adjectifs dans le langage de l'enfant en français et en anglais. *Étude de trois cas.*

Les adjectifs n'ont pas toujours eu bonne presse chez les grammairiens et les gens de lettre. Leur caractère facultatif a peut-être aussi rebuté les auteurs intéressés par les premiers développements des répertoires de l'enfant, conscients de leur probable rareté à ces stades précoces. C'est pourtant justement leur inscription sur ce versant optionnel et en outre souvent assez subjectif qui leur confère, à notre sens, tout leur intérêt. Leur choix n'étant contraint ni sur l'axe paradigmatique (lorsqu'ils sont épithètes) ni sur l'axe syntagmatique (fonctions déterminative et classifiante exclues), ces marqueurs seront des révélateurs privilégiés des mondes sensoriels, perceptuels et psychiques des locuteurs.

Dans un cadre théorique souple et syncrétique, à la croisée des théories énonciatives françaises et des approches anglo-saxonnes dites basées sur l'usage, nous retracerons le développement des répertoires adjectivaux de trois enfants, francophone, anglophone et bilingue français anglais, jusqu'à leur quatrième anniversaire, période généralement admise comme la plus propice aux variations. Nous élargirons ensuite les perspectives aux autres classes de mots constitutives de ces premiers inventaires, afin de percevoir comment la catégorie des adjectifs se développe dans ce système global. Une attention particulière sera accordée aux propriétés de l'environnement susceptibles d'influencer les comportements des enfants.

Les résultats montrent que les enfants se saisissent d'abord de propriétés concrètes et perceptuellement saillantes, souvent assez descriptives. Leurs parents utilisent dans le même temps des propriétés plutôt évaluatives, qui traduisent l'affect. La dyade anglophone utilise significativement plus de propriétés évaluatives que les autres dyades. Les adjectifs émergent quelques mois après les premiers mots conventionnels, et restent une catégorie somme toute assez peu fréquente (4 % du lexique total en moyenne).

Mots-clés : Acquisition du langage, adjectifs, cognition, énonciation, expérience, usage.

Abstract

The emergence of adjectives in child language. *Three case studies in French and English.*

Adjectives have not always had good press among writers, as they may reflect a distorted prose. Researchers in early lexical development currently regard adjectives as problematic: they may well emerge late in child language, and comprise a small portion of the lexicon. However, we argue that it is precisely this property, along with their subjective stance, which makes adjectives relevant for research. Given that their choice is non obligatory, both on the paradigmatic axis (for attributive adjectives) and on the syntagmatic one (determinative and classifying functions excluded), these markers may help reveal the speaker's sensory, perceptual and mental worlds.

Using a theoretical approach at the crossroads of the French enunciative and the Anglo-Saxon usage-based theories, the data of three children speaking French, English, and bilingual French English, were analysed. We first tracked how their inventories developed until their fourth birthday, the range during which considerable variations occur. These perspectives were then broadened to encompass other categories so as to further understand how the adjectival category develops within this larger system. The environmental properties that might have an impact on the children's behaviour were examined in detail.

The results show that children first use properties anchored in immediate perceptions, while their parents favour more abstract properties, often expressing affect. The English speaking dyad uses significantly more affective adjectives than the other dyads. Adjectives emerge a few months after the first conventional words, and remain a low frequency category (4% of the lexicon in average).

Key words: Language acquisition, adjectives, cognition, enunciation, experience, usage.

**Thèse de doctorat en linguistique anglaise
ED 514 (EDEAGE)**